

SIMONE FERREIRA SOARES DOS SANTOS

**TRAJETÓRIAS, LUTAS E RESISTÊNCIAS DE PROFESSORAS E
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS/AS NEGROS/AS MILITANTES
NO GRUPO TEZ: PROCESSOS FORMATIVOS DECOLONIAIS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2021

SIMONE FERREIRA SOARES DOS SANTOS

**TRAJETÓRIAS, LUTAS E RESISTÊNCIAS DE PROFESSORAS E
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS/AS NEGROS/AS MILITANTES
NO GRUPO TEZ: PROCESSOS FORMATIVOS DECOLONIAIS**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S237t Santos, Simone Ferreira Soares dos
Trajetórias, lutas e resistências de professoras e
professores universitários/as negros/as militantes
no grupo TEZ: processos formativos decoloniais/ Simone
Ferreira Soares dos Santos, sob a orientação do profº
Dr. José Licínio Backes. -- Campo Grande, MS : 2021.
226 p.

Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2021
Bibliografia: p. 216-226

1. Professores universitários - Aspectos étnicos e
culturais. 2. Professores Negros. 3. Formação de professores.
4. Negros - Brasil. 5. Colonialismo I.Backes, José
Licínio. II. Título.

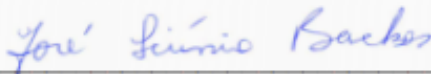
CDD: Ed. 21 -- 371.104

**“TRAJETÓRIAS, LUTAS E RESISTÊNCIAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS/AS NEGROS/AS MILITANTES NO GRUPO TEZ: PROCESSOS
FORMATIVOS DECOLONIAIS”**

SIMONE FERREIRA SOARES DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/ UCDB) Orientador e Presidente da Banca

Profª. Drª. Nilma Lino Gomes (PPGE/UFMG) Examinadora Externa

Profª. Drª. Wilma de Nazaré Baía Coelho (PPGE/UFPA) Examinadora Externa

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Campo Grande, 23 de fevereiro de 2021

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

DEDICATÓRIA

A todos os intelectuais negros que lutam, existem e resistem a todo processo colonial presente nos espaços universitários e em toda a sociedade brasileira.

AGRADECIMENTOS

Foram quatro anos de um processo que chegou ao final, um sonho que está sendo concretizado. A caminhada não foi fácil. Durante todo o processo, comigo caminharam pessoas que acreditaram que seria possível a realização deste sonho e que para isso contribuíram, cada uma do seu jeito.

Este é o momento de agradecer às pessoas que fizeram parte desta trajetória.

O agradecimento é, primeiramente, a Deus, fonte inesgotável de poder ilimitado. Agradeço pela vida e pelo amparo em todos os momentos, protegendo-me e guiando-me pelo caminho da sabedoria.

Ao meu orientador, professor José Licínio Backes, que caminha comigo desde o Mestrado, contribuindo neste processo de construção da tese. Agradeço por acreditar em mim desde os primeiros momentos, pelo exemplo de profissionalismo, pela paciência, pela condução desta pesquisa. Um presente que Deus colocou em meu caminho. Serei eternamente grata pela confiança e disponibilidade.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), por conceder a bolsa nos quatro anos de Doutorado. Sem este apoio financeiro, seria mais difícil a concretização deste sonho.

Ao meu pai, Valdomiro Chaves Soares. À minha mãe, Aurelina Ferreira Soares, que infelizmente, no primeiro ano do Doutorado, retornou para a casa do Pai; “foi uma grande mulher”. Serei eternamente grata pela educação que me deram, pelo carinho, por incansavelmente me apoiarem para estudar e sempre me conduzirem para o caminho do bem.

Ao meu esposo, Edivagner, pelo amor, companheirismo, compreensão, estímulo e generosidade, sempre me fazendo acreditar que seria possível chegar até aqui. Ao meu filho,

João Victor, pela compreensão e por estar presente e acompanhar de perto esta trajetória. Sem vocês, este trajeto seria mais difícil.

Aos meus familiares, que compreenderam minha ausência e que tanto me incentivaram.

À minha sogra, Luzinete, e à Nelci Santos, que, mesmo distantes, sempre ajudaram com seu apoio nesta travessia.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural (GEPEDCult) e aos seus integrantes, pelos momentos de estudos, que me proporcionaram grandes conhecimentos para a construção desta tese.

Aos professores do Programa – Adir Casaro Nascimento, Carlos Magno Naglis Veira, Celeida Maria Coata de Souza e Silva, Flavinês Rebolo, Heitor Queiroz de Medeiros, José Licínio Backes, Maria Cristina Lima Paniago, Marta Regina Brostolin, Regina Tereza Cestari de Oliveira e Ruth Pavan

Ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pelo acolhimento. Por onde passo, tenho a grande satisfação de dizer que fiz Mestrado e sou doutoranda neste Programa.

À secretária do Programa, Luciana, que sempre nos atendeu com um sorriso no rosto, agradeço por sua atenção e dedicação.

Aos amigos, pelo acolhimento e pelas contribuições de seus conhecimentos nas disciplinas em que estivemos juntos, nos fortalecendo.

À minha amiga Rejane Candado, pelo apoio e amizade – uma irmã com quem o PPGE/UCDB me presenteou em 2014.

Aos professores entrevistados, pelo aceite e confiança em conceder as entrevistas.

Aos militantes do grupo TEZ, que me acolheram e que me educam com saberes e conhecimentos neste espaço de luta.

Aos professores Carlos Magno Naglis Vieira, Heitor Queiroz de Medeiros, Nilma Lino Gomes e Wilma de Nazaré Baía Coelho, por aceitarem o convite para participar da banca e pelas leituras e valiosas contribuições na tese.

TRAVESSIA DE UMA INTELLECTUAL NEGRA

A luz passa no buraco da janela.
No leito de morte, brinca a criança com sua boneca.
Não me recordo bem, era colorida, com detalhes em verde, vermelho, azul, acho que também
bolinhas amarelas.

Mal sabia ela que a luta pela vida era o princípio da batalha externa.
Externa ao amor que recebera nas dores da doença severa
que coloca em transformação seu corpo negro, tão pequeno, vivendo num estágio de espera.

E ela espera. Espera. Espera.
Enquanto espera, faz da boneca sua esperança e sentinela.
Como uma Dandara, luta pela vida no passo da boneca.

Dava corda, acorda e concorda que era possível andar como ela.
E andou dando passos cambaleantes, vencendo como desejava a plateia,
e as outras deformações ainda estavam visíveis na tela.

Aquele olho tortinho, que baixou a visão cedinho.
Aquele dificuldade para aprender tomou seu corpinho.
Aquele diferença no olhar sobre seu andar,
existente até em seu próprio ninho.

E a distância do pai pela busca do sustento
fez seus dias serem mais horrendos.
Muitos queriam ditar seus passos,
colocando-a num estágio de agressividade e sofrimento.

Mas também tem coisa boa.
O afeto materno,
o carinho dos padrinhos,
a escola e amiguinhos.
Inspirada, sua mente evolui, se desenvolve, voa.

Veio a oportunidade de a família se juntar.
Migrar para outro canto com mais possibilidade de o sustento alcançar.
Seguiu com a dor da partida e a esperança no olhar.

Outra cultura, hábitos e comportamentos.
Os seus costumes passaram a ser vistos com descontentamento,
somado às sequelas da doença, que já tinha causado muito sofrimento!

De “caolha” aos apelidos racistas e xingamentos.
Cabelo armado, feio, sotaque apedrejado,
falas censuradas, estereotipadas,
provocando seu aprisionamento.

Meu corpo negro, crescido, carregando marcas do que não fiz.
Olhando muitas vezes para baixo, precisava subir meu nariz.
Me apeguei às poucas forças que restavam,
e, quando trouxeram a farinha, o bolo já estava pronto,
como o ditado diz.

Criei meu personagem de mulher forte que enfrentou a morte.
Não era a limitação humana que iria me colocar num estágio de pouca sorte.
Um passo de cada vez,
fui vencendo as marcas da opressão que se fez.
Comecei a entender a força do racismo,
a influência da minha TEZ.

Não tinha dúvidas do meu papel.
Das aulas para as bonecas,
paredes como quadro,
pedagogia era o caminho escolhido para ajudar a tirar esse véu.

Professora com dedicação,
percebia semelhança com minha infância,
e a estes alunos e alunas dava atenção.

Não tinha mais o que esconder.
Na minha cara, a verdadeira face mostra seu tecer e poder.
Resolvi enfrentar,
e minhas ideias conhecem Munanga, Nilma Lino, Petronília, Cavalleiro, Coelho,
e meus enfrentamentos vêm proteger.

Esse racismo camuflado, hediondo, que mata parte da nação,
faz as crianças terem cabelo ruim, serem chamadas de macaco,
se sentirem inferiores, num ambiente intelectual com mecanismos de opressão.

Vê sua história narrada como algo pejorativo.
Sobrepuja seus conhecimentos, sua cor,
e impõe um sentimento inferior, interior, transformando-as em passivos.

Minha luta começa numa batalha contra a vida,
se estende ao mestrado, doutorado, instigada pelas dores alusivas
que encontrei nos alunos e alunas quando estavam feridos e feridas.

Na pós-graduação, percebi que sujeitos se sentiam autorizados a me interpelar.
Não percebia a mesma dedicação
quando alguns outros colegas estavam a se apresentar.

Agora mulher negra empoderada,
caminho na sombra das vitórias de minha raça que nas lutas foram alcançadas.
Com coragem, exponho meus pensamentos de forma articulada.

Faço dos livros, da amizade,
das reflexões oriundas da contribuição dos colegas, minha morada.

Como alento, encontro na Linha 3 subsídios e crescimento,
e vejo minhas ideias impulsionadas.
Sobre os ombros de gigantes, como Licínio, Ruth, Adir, Carlos, Heitor, Celeida,
Maria Cristina, Regina, Flavinês, Marta...
minha pesquisa toma forma, e neste belo Programa vejo minha importante banca desenhada.

Negra que produz intelectualidade!
Vou para a frente, sigo na batalha, agora militante,
armada com novos conhecimentos dessa jornada.
Só luto por um mundo com equidade,
vencendo as perversidades perpetuadas.

A caminhada está apenas iniciando.
Talvez o princípio da travessia se formando.
Sigo convicta que sem luta nunca vamos vencer a construção deste plano.

Minha origem vem de um povo negro que produz.
Seja intelectualidade, um produto ou arte que reluz.
Faço parte deste contingente que não aceita carregar os frutos do racismo.
Não vamos carregar essa cruz!

Esta sou eu apresentada em um poema, escrito em forma de homenagem, sensibilizada
nas palavras vivas de

Edivagner Souza dos Santos. (08-01-2021)

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos Santos. *Trajetórias, lutas e resistências de professoras e professores universitários/as negros/as militantes no grupo TEZ: processos formativos decoloniais*. Campo Grande, 2021. p.227 Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente tese vincula-se à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Apresenta como objetivo geral analisar os processos formativos de professores universitários negros e militantes, com destaque para suas trajetórias, lutas e resistências no contexto de uma sociedade marcada pela colonialidade. Justifica-se pela necessidade de mostrar a luta e a resistência para incluir no ambiente acadêmico os conhecimentos negados e considerados não válidos pela academia, como a História e Cultura da África e dos afro-brasileiros. Nesse sentido, trazer a trajetória de luta e resistência de professores universitários negros e militantes de movimento negro é uma forma de mostrar seu protagonismo, colocar em cena sua visibilidade e suas conquistas, com a perspectiva de que continuarão promovendo a desconstrução do racismo na sociedade de forma geral e, em especial, nos espaços educacionais, que também costumam reproduzir conhecimentos coloniais. Os processos metodológicos estruturaram-se conforme os princípios da pesquisa qualitativa em educação, tendo entrevistas semiestruturadas com sete professores universitários negros e militantes como suporte para a produção dos dados. O referencial teórico-metodológico inspirou-se no campo dos Estudos Culturais, articulado com o campo das relações étnico-raciais, dos Estudos Pós-coloniais e do grupo Modernidade e Colonialidade. Os resultados mostraram que, em seus processos formativos, os professores sempre lutaram contra o racismo. Os processos de luta e resistência desses professores negros militantes, bem como sua presença na academia, produzem outros processos formativos, capazes de questionar a lógica colonial presente na academia, promovendo reflexões, pesquisas e conhecimentos que emergem dos conhecimentos da população negra.

PALAVRAS-CHAVE: Professores negros e militantes. Relações Étnico-raciais. Colonialismo/colonialidade.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos Santos. **Trajectories, fights and resistances of black professors militating in TEZ group: Decolonial educational processes.** Campo Grande, 2021. p.227 Dissertation (Doctoral Degree) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

The present dissertation is linked to the Line of Research on Cultural Diversity and Indigenous Education, of the Graduate Program in Education of Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. Its general objective was to analyze educational processes of militant black professors by highlighting their trajectories, struggles and resistances in the context of a coloniality-marked society. It is justified by the need to evidence both the fight and the resistance required to include in the academic setting some knowledges that have been denied and regarded as non-valid by the academy, such as African and African-Brazilian History and Culture. In this sense, bringing out the trajectory of fight and resistance of black professors militating in a black movement is a way to show their protagonism. This also points out their visibility and achievements, with the perspective that they will keep promoting the deconstruction of racism in the society as a whole, and particularly in educational settings, which usually replicate colonial knowledges. The methodological processes have followed the principles of qualitative research on education, with the use of semi-structured interviews with seven militant black professors to produce data. The theoretical-methodological references were grounded on the field of Cultural Studies, articulated with the field of ethnical-racial relations, Post-Colonial Studies, and Modernity and Coloniality Group. Results showed that the professors have always struggled against racism along their educational processes. Those militant black professors' struggle and resistance, as well as their presence in the academy, have produced other educational processes, which in turn have made it possible to question the colonial logic in the academy, thus furthering reflections, researches and knowledges emerging from the black population's knowledges.

KEYWORDS: Militant black professors. Ethnical-racial relations. Colonialism/coloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros
ACP	Associação dos Professores
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FECLU	Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá
FID	Faculdades Integradas de Diamantino
FIFASUL	Faculdades de Educação de Fátima do Sul
FUCMAT	Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
GEPEDCult	Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MT	Mato Grosso
MS	Mato Grosso do Sul
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
NEGRA	Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade
NEABs	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

OBEDUC	Observatório da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	Partido dos Trabalhadores
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIPR	Política de Promoção da Igualdade Racial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria de Estado de Educação
TEZ	Trabalho, Estudos, Zumbi
TEN	Teatro Experimental do Negro
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNIC	Universidade de Cuiabá
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFDG	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

UNIDERP Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

UNAES União da Associação de Educação Sul-mato-grossense

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	45
---------------	----

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	19
1.1 Considerações iniciais.....	19
1.2 Caminhos e descaminhos de uma tese.....	28
1.3 Aprendendo com a caminhada de outros.....	32
1.4 Procedimentos teórico-metodológicos.....	37
1.5 Grupo Trabalho Estudos Zumbi, uma história de protagonismo do movimento negro em Mato Grosso do Sul.....	46
CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO TEÓRICA PARA UMA PESQUISA DECOLONIAL.....	53
2.1 Da colonialidade para a decolonialidade: uma questão também epistemológica...	53
2.2 O campo das relações étnico-raciais articulado com o campo dos Estudos Culturais: mais algumas questões epistemológicas.....	70
2.3 Pedagogias e currículos decoloniais: outros modos de educar para as relações étnico-raciais.....	81
CAPÍTULO III - MOVIMENTO NEGRO: UMA VISÃO EDUCADORA E FORMATIVA.....	90
3.1 Protagonismo da luta antirracista e a Lei N° 10.639/2003.....	90
3.2 Movimento negro: um movimento decolonial brasileiro.....	102
3.3 O movimento negro: a luta por pedagogias decoloniais.....	106
3.4 O movimento negro e o currículo de formação de professores.....	118
CAPÍTULO IV - PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NEGROS EM UMA SOCIEDADE MARCADA POR PROCESSOS COLONIAIS.....	129
4.1 Processos de escolarização e de formação inicial e continuada de professores universitários e militantes de movimento negro.....	129
4.2 Formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais.....	142
4.3 O movimento negro TEZ como espaço de formação para as relações étnico-raciais.....	152
4.4 Uma trajetória de resistência e lutas de professores universitários negros.....	169
4.5 Dificuldades e preconceitos enfrentados na trajetória dos professores universitários.....	183
4.6 Docência universitária: a Universidade como espaço de luta e resistência	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208

Referências.....	216
-------------------------	------------

CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.1 Considerações iniciais

A população negra historicamente tem sido menosprezada pela sociedade brasileira, caracterizada pela colonialidade. Há um racismo estruturado¹ que atinge a população negra, vista como inferior desde a sociedade colonial. Toda essa estrutura de opressão mantém-se pela tríade de capitalismo, colonialismo e patriarcado, existentes desde a modernidade e ainda hoje evidentes. O colonialismo deixa um marco em nossa sociedade. Por isso, dialogar, questionar, resistir e lutar são compromissos que temos em busca de uma sociedade mais justa e igualitária – uma sociedade em que negros e brancos possam desempenhar papéis de cidadãos, estando comprometidos com a justiça social de todos e para todos, sem racismo e discriminação.

A escolha da temática da tese está ligada à minha trajetória de vida – acadêmica, científica e profissional –, marcada por experiências com as relações étnico-raciais. Esta escolha tem a ver, ainda, com a negação, a invisibilidade da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros na sociedade, em especial nos espaços educacionais.

Uma primeira etapa que me fez perceber as marcas do racismo foi quando de minha migração do município de Ibotirama², estado da Bahia, para o município de Nortelândia, no estado de Mato Grosso, ainda criança. Nesta etapa, em diversos espaços, principalmente os educacionais, passei a conviver com estereótipos, alimentados tanto por colegas quanto por professores.

¹ ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

² É um município interiorano do estado da Bahia, situado na região nordeste. Atualmente, é uma cidade com aproximadamente 26.927 habitantes. Localiza-se em linha reta a 519 km da capital, Salvador.

No espaço educacional, especificamente no Ensino Fundamental, sentia que era vista como inferior. Tinha medo de ler em voz alta, pois, independentemente de minha cor (fator fortíssimo para o racismo), algumas pessoas se achavam no direito de me corrigir porque consideravam errada a pronúncia baiana.

Confesso que, ao vivenciar essa etapa de minha história de vida, em diversas situações, o silêncio se fazia presente. Silenciava, mas gritava por dentro em vários momentos, principalmente quando atitudes estereotipadas e racistas estavam presentes nas relações com pessoas que conviviam comigo cotidianamente havia um bom tempo. Creio que essas reações se davam justamente por conta do racismo que existia por parte de meus colegas e professores. As marcas do racismo não só atingiram as relações com pessoas, como também afetaram os processos escolares. Nesse período, mesmo não conhecendo bem as atitudes que podiam ser consideradas racistas, não aceitava muitas situações, recusando-me a participar, a ver “graça”, como muitos querem fazer acreditar, como destacam entre outro, Backes (2012) e Pereira (2011).

Outra tentativa de acabar com o racismo que sofria foi narrar os fatos aos meus pais. Porém, o ambiente de convívio deles levava-os a naturalizar aquelas situações, o que não ajudava. Em sua história de vida, no local onde eles viveram, não se colocavam essas questões, tendo em vista que a cidade de Ibotirama era majoritariamente formada por negras e negros e respirava cultura afro-brasileira.

Desde pequena, tinha o desejo de ser professora. Mesmo com as dificuldades nos espaços educacionais por onde passei, esse desejo foi sendo construído. Hoje, entendo que ele surgiu justamente devido aos processos injustos que vivenciei e por eu ter percebido o que os colegas pertencentes às histórias e culturas afro-brasileiras também passavam. Assim, penso que a luta contra os processos de discriminação e racismo floresceu em mim desde muito cedo, embora geralmente me comportasse de forma silenciosa por não ter conhecimento, pois muitas vezes só isso era possível fazer para me defender.

Com o tempo, busquei entender os fatos vivenciados e identificar como se entrelaçam nos enredos sociais dos locais que frequentava. Mesmo adquirindo certa compreensão e valoração pessoal, ainda me sentia retraída em alguns aspectos, como ler em público e participar de apresentações, por exemplo, algo que perdurou até meados da Graduação.

Iniciei a Graduação no curso de Pedagogia em 2001 nas Faculdades Integradas de Diamantino (FID), no município de Diamantino, no estado do Mato Grosso, e finalizei-a em 2003. Concomitantemente com a entrada na Graduação, passei a ser professora em um espaço

educacional que no contraturno atendia crianças e adolescentes em situações de risco, hoje vistos como em situação de vulnerabilidade social. Em 2002, comecei a lecionar em uma turma de alfabetização de crianças especiais na Escola de Educação Especial Mundo Feliz, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Paralelamente a essa experiência, cursei uma Especialização em Educação Infantil de 2003 a 2005, buscando ampliar minha compreensão sobre os diferentes olhares que perpassam os espaços de Educação Infantil.

Na Graduação, fazíamos apresentações, teatros e aulas fictícias. Aos poucos, fui me soltando e desconstruindo as marcas deixadas em mim pelo racismo e pela discriminação. Era um grupo em que as diferenças atuavam a favor, principalmente nos estudos práticos envolvendo a Didática. Aproveitava as experiências formativas que a faculdade proporcionava, utilizando-as com os alunos. Essa transposição foi um marco em minha formação profissional e pessoal.

Mesmo conseguindo vencer grande parte das marcas deixadas em mim pelo racismo sofrido na infância, ainda vivencio situações em que me retraio. A memória de meu silêncio externo que gritava dentro de mim ainda me marca, e muitas vezes deixo de me pronunciar.

Em 2008, fui buscar novas experiências e participei de um processo seletivo para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA. Conseguindo a aprovação, deparei-me com crianças que aparentemente tinham excelente desenvolvimento cognitivo, mas dificuldades na aprendizagem no processo de leitura e escrita. Lancei-me em uma pesquisa que pudesse contribuir com minha concepção dessa observação e assim colaborar com os processos de escolaridade daquelas crianças. Uma forte hipótese surgiu: "estereótipos como aqueles que vivenciei com minha migração poderiam ser um forte fator de insucesso na aprendizagem". Isso me deixava inquieta, e sentia muita vontade de discutir e dialogar sobre a diversidade étnico-racial com meus alunos, pois assuntos como esse não podem ficar de fora da educação e é importante que tais discussões e diálogos aconteçam desde os anos iniciais. Sentia-me insegura por falta de conhecimentos sobre tais questões.

Em minha sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciei uma situação que percebi por conta de minhas investigações, como professora reflexiva e atenta, o que ainda me marca. Foi a história de uma menina, aparentemente sem nenhuma dificuldade cognitiva, que se autorrotulava incapaz. Olhar triste, marcas expressas no silêncio de um corpo presente, mas de mente ausente, com fuga das propostas que poderiam oportunizar sua aprendizagem, o que reproduzia um pouco de minha infância quando me mudei para o Mato Grosso. Uma investigação levou-me a identificar que essa menina era fruto de um

relacionamento de sua mãe, mulher de pele clara, com um homem negro. A menina apresentava as características do pai, que a diferenciava de seus irmãos, nascidos de outro relacionamento. Ela convivia com estereótipos e passou a incorporá-los na íntegra em seu modo de vida. Em seus gestos, falas e expressão de sentimentos, percebi que vivenciava o racismo, que, para meu espanto, era doméstico. Minha intervenção foi na penumbra pelo pouco conhecimento, mas oportuna para mudar aquela trajetória. Produziu em mim a percepção de que há muitas lacunas no ambiente escolar e na formação de professores, além de um olhar acentuado para a família e para a sociedade, cobrando por leituras e acesso a experiências antirracistas.

Minha sensibilização com essa aluna que se sentia como alguém de fora por ser a única negra foi enorme. Na leitura da biografia de Stuart Hall, senti muita semelhança com parte de sua história. Ele era filho de um jamaicano de família mista, de classe média, com pai jamaicano (de pele escura) e mãe que praticamente se considerava inglesa (de pele clara). Entre seus familiares, Hall ressalta que tinha a pele mais escura. Sua experiência diaspórica permite pensar sobre a história daquela aluna:

Eu era o membro mais escuro da minha família. A história que sempre foi contada em minha família como uma piada era de que, quando nasci, minha irmã, que era muito mais clara que eu, olhou dentro do berço e disse: "De onde vocês tiraram esse bebê coolie"? Ora, coolie é a palavra depreciativa na Jamaica que designava um indiano pobre, considerado o mais humilde entre os humildes. Assim, ela não diria "de onde vocês tiraram esse bebê negro?". (HALL, 2013, p. 452).

A semelhança é tanta, que essa frase caberia muito bem para expressar o que presenciei com a aluna, trocando alguns poucos termos: "[...] fui sempre identificado em minha família como alguém de fora, aquele que não se adequava, o que era mais negro que os outros, o 'pequeno coolie'" (HALL, 2013, p. 452).

Ingressei então em uma Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Educacional, buscando algumas respostas para as problemáticas e inquietações que surgiram nos espaços educacionais. Com a parte prática do curso, ficou evidente, em meus estudos, que as *piadinhas* sobre alunos negros faziam com que estes se retraíssem.

Juntamente com colegas da Escola Desembargador Olegário Moreira de Barros, situada no município de Nortelândia, aprofundi-me em leituras teóricas sobre a Lei Nº 10.639/2003 e de pesquisadores que abordavam o assunto, tais como, Munanga (2010), Cavalleiro (2006) e Gomes (2005). Durante dois anos, desenvolvemos o projeto Afro-

brasileiro: Raízes da África, sendo um desses anos financiado pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso.

Minha trajetória como professora da Educação Básica, mesmo sem formação inicial que contemplasse as Histórias e Culturas da África e afro-brasileiras, mostra pegadas de alguém que se organizou coletivamente na tentativa de desenvolver ações que oportunizassem o reconhecimento e a valorização da identidade negra no espaço escolar. Com essa trajetória, pude perceber o quanto os processos de discriminação, preconceito e racismo estão presentes e o quanto impedem o sucesso de muitos alunos na produção do conhecimento escolar.

Em 2011, passei a acompanhar discussões em âmbito nacional sobre questões educacionais nas relações étnico-raciais, descobrindo a existência de um curso de aperfeiçoamento na Universidade do Estado do Mato Grosso, *Campus* de Cáceres. Mesmo sendo distante de onde residia, aproximadamente 400 km, fiz a inscrição e passei a frequentar o curso em 2012. O projeto do Núcleo de Estudo sobre Gênero Raça e Alteridade (NEGRA) representava um curso de aperfeiçoamento e formação pré-acadêmica: Equidade na Pós-Graduação, estando vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade do Estado de Mato Grosso, conforme expresso no parecer 020/2012 - PROEC. Tinha como intenção possibilitar que pessoas afrodescendentes tivessem oportunidades de adentrar em cursos de pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esse espaço foi valioso, apontando limitações teóricas que havia em mim e indicando novos caminhos.

A participação no NEGRA fez com que me sentisse capaz de participar de uma seleção para um curso de Mestrado em Educação. Além disso, proporcionou que tivesse uma melhor compreensão do que é um projeto de pesquisa.

Em 2013, participei do processo de seleção para ingressar no Mestrado e fui selecionada. Iniciei em 2014 no Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande (MS), na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, tendo como orientador o professor José Licínio Backes. Fui integrante do “Observatório de Educação Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS”, sendo financiado pela CAPES/OBEDUC e coordenado pela professora Ruth Pavan. Com o ingresso no Mestrado, passei a ser integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural (GEPEDCult).

A dissertação do Mestrado foi intitulada *A Lei Nº 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola*

pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB. Teve como objetivo geral analisar a formação continuada de professores para a implementação da Lei Nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande com alto IDEB. Constituiu-se em uma pesquisa de caráter qualitativo. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 professores e análise documental (Estatuto dos Profissionais da Educação Básica, Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar).

Por meio do Programa de Mestrado e Doutorado e do OBEDUC, pude vivenciar algumas experiências que me levaram a produzir artigos e a apresentá-los oralmente em eventos científicos, o que passou a ser corriqueiro em minha vida acadêmica. A produção dos artigos, as orientações individuais, as leituras, os debates realizados nas disciplinas e no Grupo de Pesquisa, oportunizaram o contato com pesquisas sobre diversidade cultural, educação indígena e relações étnico-raciais, além de estudos sobre pesquisa em educação, entre outras temáticas relevantes. Foram oportunidades que ampliaram minha produção de conhecimento, principalmente no campo das relações étnico-raciais.

Finalizei o Mestrado em 2016, sendo aprovada pela banca examinadora com conceito "A". Minha vivência no Mestrado foi muito significativa, pois passei por um processo intenso de desconstrução. Com a desconstrução de conceitos naturalizados, outros conceitos foram sendo construídos e novas identidades foram sendo produzidas em minha vida. Essa experiência oportunizou (novas) indagações sobre questões que há muito tempo me inquietavam e ainda me inquietam sobre as relações étnico-raciais.

Durante as etapas da dissertação, muitas pesquisas novas passaram a ser percebidas e indicadas pelos membros do Grupo de Pesquisa e pela Banca de Defesa. Entre elas, cito, por exemplo, a possibilidade de direcionar o olhar para a formação inicial do professor, interesse que foi crescendo com minha nova trajetória como professora do curso de Graduação em Pedagogia na Universidade de Cuiabá (UNIC), *Campus* de Tangará da Serra, no ano de 2016.

Com o retorno ao trabalho como docente e a distância do Programa de Pós-Graduação da UCDB, passei a realizar leituras e lancei-me em novas perspectivas que pudessem articular-se com o campo das relações étnico-raciais. Percebi que ações que contemplam a temática das relações étnico-raciais na formação inicial apresentam lacunas. Identifiquei também a inexistência de uma formação para as relações étnico-raciais na formação continuada dos professores entrevistados durante a pesquisa de Mestrado. A esses aspectos, adiciono o quanto alguns professores de cursos de Graduação não reconhecem a

diversidade racial como diversidade, considerando apenas os surdos, os cegos, os cadeirantes, etc. Esses são apenas alguns aspectos identificados entre tantos.

Foram essas vivências que me conduziram a delimitar meus anseios como pesquisadora em formação, levando-me ao processo seletivo para o Doutorado, em que consegui ser aprovada. A pesquisa apresenta continuidade de um trabalho realizado no Mestrado, mas agora envolvendo os processos formativos de professores universitários negros e militantes de movimento negro.

Ao escrever um projeto para a seleção de Doutorado enfatizando os processos formativos, tanto de formação inicial quanto continuada, refleti primeiramente sobre a invisibilidade de questões sobre História e Cultura afro-brasileira e africana em minha formação, o que influenciou minhas experiências pedagógicas. No ambiente educacional, sentia-me insegura por falta de conhecimentos dessas questões. Minha Graduação, embora potente, não contemplou discussões que envolvessem os conteúdos necessários para a implementação da Lei Nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas redes públicas e privadas da Educação Básica. Terminei a Pedagogia em 2003, ano em que a lei foi sancionada. Com ela, começam cobranças de práticas e formações que a contemplem.

Particpei do processo seletivo para o Doutorado no ano de 2016. Fui selecionada e ingressei no Doutorado em 2017, no Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado da UCDB, novamente na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, sob a orientação do professor José Licínio Backes. Fiquei feliz por tê-lo outra vez como orientador, dado o potencial de suas orientações.

A travessia narrada até aqui permite visualizar os caminhos prováveis de minha pesquisa. Muitas vezes, senti-me perdida com uma bagagem na mão. Nesta bagagem, havia a convicção de que dialogar sobre temáticas dentro do campo das relações étnico-raciais é imprescindível nos processos de formação inicial e continuada de professores, tendo em vista os fatores sociais que adentram a escola, subalternizando negros e negras. Os professores necessitam lidar com essa situação cotidianamente. Como a escola e a universidade não estão isoladas da sociedade, muitos dos processos de subalternização compõem a estrutura dessas instituições, e a formação de professores pode ser um dos caminhos para romper com o racismo.

Existem, na sociedade e na educação, de forma geral, atitudes e práticas que seguem o projeto ocidental moderno, marcado pela colonialidade, a qual nega e invisibiliza saberes e conhecimentos produzidos pela população afro-brasileira, considerando-os

inexistentes e, portanto, não válidos. Entre os vários estereótipos em relação aos negros, há o de que eles não têm conhecimento e não produzem ciência: "[...] consideramos os efeitos essencializadores, reducionistas e naturalizadores da estereotipagem que reduz as pessoas a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza" (HALL, 2016, p. 190).

Na pesquisa de Mestrado, ao dialogar com professores do Ensino Fundamental sobre a importância de um trabalho que contemple a discussão sobre as relações étnico-raciais, ficaram evidentes, em suas respostas, vários aspectos que indicam a ausência desse trabalho. O aspecto que ficou mais evidente foi o fato de haver pouca ou nenhuma formação que contemple essa discussão. É preocupante pensar em um curso de formação de professores (seja ele inicial ou continuado) que não traga tal debate em seu currículo.

O sistema de ensino no Brasil foi marcado por um currículo baseado na matriz europeia, de desvalorização da cultura afro-brasileira e africana. Embora existissem várias mobilizações dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, parece que essa história no currículo escolar brasileiro se tornava invisível. (SANTOS e COELHO, 2012, p.32).

Sabemos que o trabalho para a desconstrução de práticas racistas se propaga há algum tempo em nossa sociedade pelos movimentos sociais, em especial pelo movimento negro, principal protagonista das lutas e das conquistas de várias ações afirmativas, dentre elas, a Lei Nº 10.639/2003. Esta lei alterou a LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando os arts. 26-A, 79-A, sendo regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 Parecer n.º 003, de 10 de março de 2004. Este parecer objetiva atender aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei Nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, e pela Resolução CNE/CP 01/2004, Resolução nº 001, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: "Essa lei vem de forma qualitativa reverter esse quadro, dá visibilidade à cultura afro-brasileira e africana, outrora adormecida nos conteúdos didáticos" (SANTOS e COELHO, 2012, p.33). A Lei Nº 10.639/2003 e suas Diretrizes são, portanto, mais uma das políticas de ações afirmativas que contribuem para a inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos educacionais da Educação Básica.

É pertinente refletir sobre o discurso e as ações marcadas pelo processo de colonização presentes nos espaços educacionais. Precisamos questionar o caráter eurocêntrico do currículo, que prioriza ações hegemônicas e monoculturais, bem como discursos fixos que enfatizam conhecimentos comuns para todos, como se todos fossem produzidos a partir de uma mesma perspectiva cultural.

Nos caminhos desta tese, priorizam-se práticas decoloniais, o que nos faz repensar os processos hegemônicos. Os questionamentos em torno dessas práticas abrem espaço para indagar o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado, que mantêm a exclusão e as ausências, afetando a população negra.

Ao enfatizarem-se as práticas decoloniais, é importante frisar que elas não são novas. Elas surgiram a partir da militância dos movimentos sociais, com muita intensidade no movimento negro, que por diversas ações e lutas procura romper com o colonialismo que afeta principalmente a população negra. A visão colonial, hoje atualizada pela colonialidade, procura impossibilitar que negros e negras ocupem espaços da educação escolar, sobretudo, na universidade. Esses espaços foram produzidos com o intuito de servir somente à população eurocêntrica, considerada sua única ocupante. Quando tratamos da incipiência de processos formativos que contemplam os saberes da população negra, percebe-se que ela ocorre em função da existência do colonialismo e da colonialidade, do capitalismo e do patriarcado, em tempos contemporâneos.

É contra eles que o movimento negro historicamente tem lutado, o que o torna central nesta tese. Cabe enfatizar que o movimento negro, por meio de suas lutas, pressionou e pressiona para que nesses espaços negados para negros e negras, como os currículos, seja contemplada a discussão sobre a história e cultura desses povos. Tais lutas demonstram hoje a presença de negros e negras em espaços produzidos apenas para brancos. Mas ainda é um número pequeno, quando consideramos o total da população negra. (SILVA, 2017). A incipiência de negros na universidade reforça a necessidade de continuarmos na luta e na resistência. Quando negros e negras começam, mesmo que aos poucos, a ter acesso às universidades e conseguem permanecer nesses espaços, e mais, quando concluem seus cursos de Graduação e passam a ocupar cadeiras na docência universitária, desestabilizam o projeto ocidental/moderno/colonial. Negros e negras professores universitários passam a proporcionar uma educação que tende a visibilizar, por meio de diferentes práticas e projetos, os conhecimentos e saberes produzidos pela população afro-brasileira.

Assim, além do reconhecimento da luta do movimento negro da qual faço parte, a partir das diversas leituras no campo das relações étnico-raciais, senti-me instigada a

continuar pesquisando e produzindo conhecimentos dentro desse campo. Isso também poderá contribuir com outros campos na educação, possibilitando uma educação antirracista³, uma educação que, ao olhar para o sujeito e suas identidades, possa valorizar e trabalhar suas histórias, que tanto contribuíram e contribuem para a história de nosso país.

A presença de professores negros e negras na educação é resultado da luta e da resistência, que permitiram incluir intelectuais negros e negras no corpo docente universitário, colocando em xeque os processos coloniais que atravessam os espaços acadêmicos. A resistência é um fator fortíssimo para acesso e presença nesses espaços, onde se luta frequentemente contra o racismo. Diante do processo histórico colonial, atualmente marcado pela colonialidade, indagamos: quais e como foram os processos formativos de professores universitários negros e militantes?

Ao estudar a história das conquistas no campo das relações étnico-raciais, nasce o desejo de visibilizar o protagonismo de professores negros, suas lutas e conquistas, mais especificamente, de professores universitários negros e militantes do grupo Trabalhos Estudos Zumbi (TEZ). Por muitos anos, o movimento negro vem, por meio de suas ações, denunciando o racismo presente em nosso país, embora exista e esteja impregnado no imaginário da população o mito da democracia racial. Os movimentos de luta, mediante diversas ações, promovem uma desconstrução do mito da democracia racial e do colonialismo presente na contemporaneidade por meio da colonialidade.

1.2 Caminhos e descaminhos de uma tese

Os caminhos a serem trilhados no processo de construção de uma tese são muitos, modificáveis conforme as possibilidades de pesquisa no campo escolhido. Cada campo a ser pesquisado é composto por suas multiplicidades, e é só no contato direto que vamos descobrindo o percurso na pesquisa, a partir de suas particularidades, como na metáfora do deserto, salientada por Backes: "A metáfora do deserto aplica-se muito bem à pesquisa: os caminhos possíveis são muitos, e não há como saber *a priori* aonde levarão. Também não há pegadas a serem seguidas, pois elas se apagam com o vento" (2005, p.50). Sentir-se perdido nesse deserto, sem ter pegadas a seguir, é da natureza desse tipo de pesquisa, o que é angustiante. Isso ocorre devido à transitoriedade dos conhecimentos, à multiplicidade de

³ CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Editora: Selo Negro

situações que uma pesquisa com abordagem qualitativa possibilita. Não há apenas um caminho, tampouco é possível projetar um final antes de ter feito a caminhada. O roteiro segue ao sabor dos (e)ventos no decorrer da pesquisa.

Cabe ressaltar que, ao iniciar o Doutorado, apresentei uma proposta de pesquisa, que foi sendo modificada conforme a movimentação no campo teórico e metodológico. O projeto propunha fomentar uma pesquisa com sujeitos egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, oferecido somente na Unidade de Amambai (MS). Porém, no momento de aproximação dos sujeitos da pesquisa, deparei-me com inúmeras dificuldades. Em 2017, ao entrar em contato com a coordenadora do PIBID, ela me informou que não tinha em seus arquivos a lista dos egressos do ano desejado.

Prossigui por outras vias, e foi nesse momento que uma secretária da UEMS, *campus* de Dourados (MS), me informou que conseguiria a lista dos egressos por meio da Reitoria, situada no município de Dourados. Entrei em contato com o setor responsável. A secretária que me atendeu colocou-se à disposição para ajudar-me e pediu que eu aguardasse um tempo para que ela pudesse fazer o levantamento dos egressos para a realização da pesquisa. Também disse que, assim que concluísse o levantamento, entraria em contato comigo por *e-mail* para passar as informações que eu precisava sobre os sujeitos da pesquisa.

Tive o retorno de uma lista com algumas informações: nomes, telefones e endereços de *e-mail* dos egressos. Com as informações em mãos, comecei a entrar em contato com os sujeitos. A partir daí, outras questões foram surgindo. Alguns egressos que estavam na lista eram indígenas e estavam atuando em escolas nas aldeias, mas esse não era o foco da minha tese. Outros iniciaram o curso e não terminaram. Outros terminaram e não atuaram. Somente duas pessoas estavam trabalhando, mas moravam em cidades diferentes. Com essas descobertas, cheguei à conclusão de que não seria possível dar continuidade à proposta inicial, que era pesquisar professores egressos do PIBID Diversidade que já estavam atuando.

Como estamos vivendo em um momento de muita fragilidade em nossa sociedade, em que se propaga o ódio, e a população negra continua sendo prejudicada em vários aspectos, foi preciso tomar outras decisões, já que havia se esgotado a possibilidade de pesquisar professores egressos pibidianos. Com novos caminhos, sujeitos outros passaram a compor a possibilidade de pesquisa envolvendo o campo das relações étnico-raciais. Dadas as

características da pesquisa com abordagem qualitativa, situações como essa são uma realidade que muitos pesquisadores podem enfrentar.

Sem abrir mão da temática, de minha história de vida e das exigências da aplicabilidade da Lei 10. 639/2003, aproximei-me de outros sujeitos da pesquisa: os militantes do grupo TEZ. Eles passaram a fazer parte de minha trajetória quando, em 2014, soube de sua existência. Com um elevado número de participantes, muitos deles professores – da Educação Básica até a universidade –, o grupo promove ações com foco na formação docente, o que significou que a questão da formação inicial e continuada permaneceria forte em minha tese. Foi assim que,

[...] neste exercício, foram se modificando as minhas lentes e como elas, em suas refrações, foram desenhando um outro objeto que se foi ampliando, complexificando e sendo tecido em novas relações, permitindo que uma ordem de novas problematizações fosse "reconstituindo" esse objeto à medida que eu avançava na investigação. (BUJES, 2007, p. 22).

Trago esses descaminhos para mostrar que as trilhas percorridas não surgiram do nada – elas foram construídas, e entendo que faz parte do rigor de uma tese expor seu processo de construção. Da mesma forma, penso que, para falar sobre as histórias e culturas do negro, é necessário conhecer o movimento negro como protagonista nas/das lutas e conquistas antirracistas.

Com os ensinamentos aprendidos no campo das relações étnico-raciais e com o movimento negro, em especial com Gomes (2017), quando frisa o quanto esse movimento é educador e o quanto aprendemos com os saberes construídos na luta, fortalece-se em mim o desejo de desenvolver uma tese envolvendo professores universitários negros e militantes do grupo TEZ. Como destaca Bujes: "Pude fazer a escolha de ferramentas, criar sendas, refazer passos, buscar saídas, sempre que necessário, já que não tinha compromissos com uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com um projeto fechado" (BUJES, 2007, p. 32).

Foi em movimentos que esta tese se construiu; com caminhos e descaminhos, aprendi a caminhar e tenho me construído a partir do que somos com nossas diferenças. Nesses movimentos, os sujeitos da pesquisa passaram a ser professores universitários negros militantes do grupo TEZ. Fiquei muito satisfeita com os rumos que a tese foi tomando. Cabe ressaltar, ainda, que as inquietações no que se refere à escolha desses sujeitos, e não de outros, passaram por processos de construção, tendo como suporte as contribuições do campo teórico.

Mas o que me move e me apaixona, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida. (COSTA, 2007a, p. 14).

As aproximações do grupo TEZ começaram, como já destaquei, quando passei a residir em Campo Grande (MS) para cursar o Mestrado, em 2014. Em 2015, quando o TEZ completou 30 anos, houve uma comemoração na Associação dos Trabalhadores (ACP). Uma amiga compartilhou comigo o convite, e tive o prazer de participar. Nesse dia, houve falas importantes de pessoas pertencentes ao movimento. Fiquei feliz em estar presente nesse momento tão especial e senti-me pertencente ao movimento. Na verdade, quando estou nesses espaços, sinto-me pertencente. A partir daí, comecei a participar com mais frequência de algumas atividades promovidas pelo grupo.

Na pesquisa realizada no Mestrado com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, como já apontei, vários fatores deixaram-me inquieta quanto à invisibilidade do trabalho das relações étnico-raciais na formação de professores. Um deles foi o fato de alguns professores dizerem que não conheciam o movimento negro, o que me preocupa, pois vejo a importância de a sociedade conhecer o movimento e de aproximar-se de suas lutas para descolonizar os conhecimentos coloniais presentes nos currículos. O compromisso com a luta é o caminho.

Como vivemos, sobretudo a partir de 2016, um momento muito tenso, conflitante, complexo, no qual se propagam o ódio, o ressentimento e a dor, é importante continuar resistindo e lutando, uma vez que as diversas conquistas alcançadas mediante muitas lutas estão sendo ameaçadas. Nos últimos anos, temos assistido a algumas perdas de conquistas. Por exemplo, em 2015, houve a aglutinação das pastas Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Entre outras demandas, normatizações e influências conservadoras, estão a ameaça da aprovação do Projeto Escola Sem Partido e a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que não dá importância para a educação étnico-racial. Porém, a luta contra os retrocessos é intensa e permanente, e precisamos, juntos, nos fortalecer e continuar lutando.

É nesse contexto que nasce a tese intitulada *Trajetórias, lutas e resistências de professoras e professores universitários/as negros/as militantes no grupo tez: processos*

formativos decoloniais, com o desejo de ouvir, compreender e falar do outro a partir do outro, a partir da luta, a partir de suas trajetórias, e não de uma história fixa, marginalizada, colonizada, uma história branca, como de costume. Espero, como resultado, identificar elementos que possam subsidiar pesquisadores e professores negros e não negros envolvidos com a temática, assim como profissionais dedicados a fomentar políticas públicas, no que tange a uma formação que contemple as relações étnico-raciais, com base na Lei nº 10.639/2003 e em suas Diretrizes.

É importante dizer que o que sou foi construído junto neste percurso. As leituras nas disciplinas nos dois primeiros anos de Doutorado, as leituras no campo das relações étnico-raciais e dos Estudos Culturais, as discussões no Grupo de Pesquisa, o estágio, os seminários e as discussões nas apresentações orais de trabalhos nos eventos de que participei, os colóquios realizados pelo PPGE/UCDB, as apresentações de qualificações de teses e dissertações, as aulas magnas – todos esses espaços constituíram as mais diversas identidades presentes em mim nesta caminhada. As identidades construídas nesses espaços contribuíram para minha aproximação dos movimentos sociais, bem como para meu comprometimento com a luta. As aproximações do movimento negro também foram um fator importante na constituição de quem sou hoje.

As pesquisas e estudos que resultaram na dissertação do Mestrado e na tese de Doutorado foram determinantes para a potencialização de meus posicionamentos políticos e envolvimento em diferentes espaços. Há uma multiplicidade de Simones, que se encontram em cada espaço distinto. Há a Simone doutoranda em Educação, militante no grupo TEZ, participante do Fórum Diversidade, que debate em espaços para discussão de pesquisas científicas, produz artigos e capítulos de livros, e participa do GEPEDCult; há a Simone que pesquisa, olhando sua história pelo retrovisor, e que pelo para-brisa constrói sua tese, trazendo na viagem algumas bagagens de outros tempos e outras arrumadas no processo, na caminhada, na travessia; há também a Simone que aprendeu com as experiências de outros doutorandos, como mostro a seguir.

1.3 Aprendendo com a caminhada de outros

O estado do conhecimento baseia-se no levantamento das pesquisas realizadas no campo da Educação, o que possibilita fazer a tese caminhando e aprendendo com outros, seja em termos metodológicos, seja nos âmbitos teóricos ou conceituais. Mostra o que já foi

pesquisado, possibilitando construir outros conhecimentos – nunca definitivos e, neste caso, explicitamente decoloniais. “A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Nesse sentido, destaca-se que, ao construir o estado do conhecimento, há preocupação em

[...] examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Portanto, o estado do conhecimento foi importante para identificar teses que se aproximam desta, identificar formas de desenvolvê-la, campos teóricos e a organização possível. Ao realizar o estado do conhecimento de várias teses identificadas, selecionei as 10 que mais apresentaram elementos pertinentes para a pesquisa em curso. Essas teses foram selecionadas a partir dos descritores “movimento negro” e “relações étnico-raciais”, no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ressaltando desde já, que esta tese apresenta uma especificidade no que diz respeito aos sujeitos, todos professores universitários negros que tiveram uma trajetória no grupo TEZ⁴.

A primeira tese, intitulada “*O mundo negro*”: *a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*, é de Pereira (2010). Foi desenvolvida com base nos pressupostos metodológicos da História Oral e conduzida pelo seguinte objetivo:

[...] examinar aspectos da história do movimento negro no Brasil e das trajetórias de algumas de suas lideranças, que têm se dedicado à luta contra o racismo e por melhores condições de vida para população negra em diversos setores da sociedade brasileira desde a década de 1970. (PEREIRA, 2010, p. 5).

Por meio de entrevistas com cidadãos brasileiros e estadunidenses, o autor comprovou que há certo apagamento das informações e referências em torno dos movimentos

⁴ Mais adiante, ainda na introdução, trarei a história do grupo TEZ.

negros no “Atlântico Negro”. A tese é constituída com a perspectiva de mostrar as idas e vindas desse povo, assim como de caracterizar a presença do viés transnacional, político, cultural e estético dessa população. Essa tese contribuiu para apontar a relevância de dar visibilidade ao movimento negro nesta tese.

A segunda tese, intitulada *Histórias da África e dos Africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*, foi desenvolvida por Oliveira (2010). O problema central da tese foi:

Quais são as principais tensões e desafios teórico-práticos postos à formação de professores de História da Educação Básica diante da iniciativa do Estado brasileiro em reconhecer a diferença afrodescendente nos currículos de História, expressa pela Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e culturas afro-brasileiras e africanas nos currículos de História?

Para subsidiar teoricamente sua tese, o autor recorreu a um conjunto de autores do Grupo Modernidade/Colonialidade, evidenciando a potência de autores que eu já havia decidido incorporar nesta tese. Embora a preocupação do autor também seja com a formação de professores, especificamente com os professores de História, a tese distancia-se desta, que tem como foco a trajetória de formação de professores negros e militantes do movimento negro.

Entre as várias conclusões que o autor destaca, trago a que se refere ao questionamento da razão moderna e do conhecimento histórico construído pelos brancos, pois também o vejo como fundamental para a desconstrução do racismo, assim como para a construção de um projeto educacional,

envolvendo outros atores como os movimentos sociais e a intelectualidade negra, [...] porque esta construção abre a possibilidade de uma disputa sobre a legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento histórico e a perspectiva de uma educação intercultural que aponte para as novas gerações não a simples constatação da diversidade étnico-racial brasileira, mas um caminho de negociações, enfrentamento de conflitos, reconhecimento, trocas e diálogos entre diversos conhecimentos, Histórias e culturas. (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

A terceira tese, intitulada *As cores do movimento negro: narrativas, identidade e reconhecimento do espaço público*” foi desenvolvida por Oliveira (2011). Essa tese é um “[...] esforço de compreensão do discurso de práticas do movimento negro brasileiro

contemporâneo no processo de construção de uma identidade coletiva” (OLIVEIRA, 2011, p. 12). Além de ter como foco militantes do movimento negro, dentre os vários instrumentos utilizados na pesquisa de campo, a tese recorreu a entrevistas com militantes, assim como na presente pesquisa. Entre as conclusões da autora, é importante reconhecer que o movimento negro não é homogêneo. Sua luta envolve tensões, debates e pontos de vista diferentes, o que nesta tese me ajuda a ficar atenta para os possíveis entendimentos diferentes dos sujeitos, sem ver nessas diferenças um afastamento da militância ou da luta, mas efeitos das diferentes histórias e lutas que nos constroem cotidianamente.

A quarta tese, intitulada *Oportunidades políticas e repertórios de ação: o movimento negro e a luta de combate à discriminação no Brasil*, é de Leitão (2012). A tese

analisa como as organizações que conformam o movimento negro interpretam e se apropriam de distintas oportunidades políticas disponíveis em diferentes contextos político-institucionais e, a partir de suas capacidades, objetivos e estratégias, desenvolvem suas ações para transformar o quadro de profundas desigualdades raciais do país. (LEITÃO, 2012, p. 20).

Portanto, a relação dos movimentos sociais negros com a política institucional foi a direção escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. O autor aponta que, embora o movimento social negro manifeste-se geralmente em oposição ao Estado, isso não tem significado uma ruptura efetiva com o Estado. Trata-se, antes, de uma estratégia de luta para ocupar espaços possíveis no Estado e, com isso, implementar políticas que combatam o racismo e a desigualdade social, institucionalizando as demandas do movimento. Essa tese ajudou a entender as razões que fazem com que muitas vezes o movimento negro negocie com o Estado, ainda que esse Estado seja quase sempre ocupado por governos conservadores e contrários à igualdade racial. Também auxilia a entender que a opção política partidária de alguns militantes, mesmo que em um primeiro momento possa parecer equivocada por tratar-se de partidos que notadamente não trazem a bandeira da igualdade racial, pode significar uma estratégia de luta e busca de espaço no Estado para implementar políticas públicas que defendam os interesses dos negros.

A quinta tese, *Docentes negros: imaginários, territórios e fronteira no ensino universitário*, é de autoria de Roesch (2014) e aproxima-se muito desta tese. Seu objetivo foi “[...] pesquisar os Imaginários, Territórios e Fronteiras que envolvem a Docência no Ensino Universitário, no que se refere ao Ensino, à Pesquisa e Extensão desses sujeitos, que vivenciam um duplo lugar: Docente Negro e Pesquisador”. (RÖESCH, 2014, p. 12).

Entretanto, diferentemente desta tese, a autora recorreu à história oral, e a ênfase foi no processo de construção da identidade profissional, e não na trajetória de luta e resistência, como é o caso desta pesquisa. Além disso, na presente tese, pretendo dar visibilidade ao movimento negro como movimento educador e formador.

A sexta tese, intitulada *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*, é de Cerezer (2015). Sua pesquisa foi guiada pelo seguinte objetivo:

[...] analisar a implementação das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 e as respectivas Diretrizes curriculares nos cursos de Licenciatura em História das três universidades públicas do estado de Mato Grosso, Brasil (UNEMAT, UFMT e UFMT – Campus Rondonópolis) e os impactos na formação inicial de professores de História e no ensino dessas temáticas em escolas públicas e privadas. (CEREZER, 2015, p.6)

A tese apresenta elementos que permitem problematizar a formação de professores, especialmente de História. Enfatiza as relações de saberes e também práticas pedagógicas que envolvem a história da África e as culturas africana, afro-brasileira e indígena, considerando o contexto educacional que configura as práticas educacionais no Brasil. A tese ajuda a compreender as dificuldades de implementação da Lei e de criação de um currículo decolonial, questões que estarão presentes nesta tese também.

A sétima tese, *História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas de Licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)*, é de Diallo (2017). Centra-se “na temática História da África e Cultura Afro-brasileira no ensino superior público e tem como foco os currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul” (DIALLO, 2017, p.8). Assim como a tese anterior, auxilia a perceber as dificuldades e ao mesmo tempo os esforços dos professores para desconstruírem a lógica colonial que caracteriza os currículos.

A oitava tese, intitulada *Movimento negro e mudança institucional no Brasil: políticas municipais de promoção da igualdade racial em perspectiva comparada (1995-2015)*, foi desenvolvida por Guimarães (2018). A pesquisa, embora esteja focada no movimento negro, distancia-se desta, uma vez que focaliza a luta do movimento negro para a implementação de políticas municipais, além de recorrer a outro referencial teórico: “O objetivo geral é compreender o papel desempenhado pelo movimento negro na formulação e implementação de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (PPIR) nas cidades de Belo

Horizonte, Recife e Salvador, no período de 1995-2015”. Porém, o estudo é importante nesta tese por também trazer o protagonismo do movimento negro na luta contra o racismo.

A nona tese, desenvolvida por Brito (2018), intitula-se *Formação de professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013*, propondo uma “[...] análise do mapeamento da produção acadêmica sobre formação de professores e relações étnico-raciais”. (BRITO, 2018, p.11). A autora concluiu que a produção científica veiculada em diferentes meios indica uma maior visibilidade da formação para as relações étnico-raciais, o que “[...] impõe deslocamentos que engendram práticas e/ou *habitus*, internalizados nos processos de formação de professores, representando uma matriz de percepção conformando o campo” (BRITO, 2018, p. 181). Essa investigação contribuiu para uma melhor compreensão da formação de professores para as relações étnico-raciais, portanto, articula-se com a presente tese.

Por fim, trago a décima tese, *“Foi o espaço que encontrei”*: a temática étnico-racial em escolas de Educação Básica em um contexto de colonialidade germânica, realizada por Backes (2019). Essa pesquisa contribui muito para esta tese, pois recorreu ao campo teórico aqui utilizado, e saber que já há teses com uma articulação de diferentes teorias (multiculturalismo, Estudos Culturais, Grupo Modernidade/Colonialidade, estudos étnico-raciais...) torna-me mais segura para lidar com a discussão teórica. Além disso, a tese aborda o protagonismo de militantes da causa negra para a implementação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, em um contexto marcado pela colonialidade germânica. Ainda que se trate de outro nível de educação, aproxima-se deste estudo, além de ter recorrido ao uso das entrevistas para produzir os dados, como nesta pesquisa.

Essas são as teses destacadas no estado do conhecimento como contribuições significativas para este estudo. Outras também foram consideradas, mas essas são as que mais me marcaram.

1.4 Procedimentos teórico-metodológicos

A pesquisa embasa-se teoricamente no campo dos Estudos Culturais, articulado com o campo das relações étnico-raciais, dos Estudos Pós-coloniais e do grupo Modernidade e Colonialidade. Constituído desde o início do Doutorado, o campo teórico escolhido contribuiu para questionar os conceitos coloniais e suas verdades postas ao longo da história.

Procurei apropriar-me dos conceitos necessários para construir a tese, afinando os conhecimentos e instrumentos:

[...] quando tratamos de ir afinando os nossos instrumentos para com eles engendrar nosso problema de pesquisa, torna-se indispensável pensar os conceitos de que lançamos mão imersos numa rede de significação. Tais conceitos só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido. (BUJES, 2007, p. 19).

Ressalta-se que o campo teórico possibilitou uma maior apropriação da discussão das relações étnico-raciais. Ele deu “[...] o apoio não só para ‘desconstruir’ verdades que me haviam constituído, mas especialmente para educar o olhar e a sensibilidade” (BUJES, 2007, p. 31). Sobretudo, ele foi fundamental para alcançar o objetivo geral da tese: analisar os processos formativos de professores universitários negros, com destaque para suas trajetórias, lutas e resistência no contexto de uma sociedade marcada pela colonialidade.

Para dar conta do objetivo geral proposto, os objetivos específicos são: 1) Identificar os principais aspectos das trajetórias de escolarização, formação inicial e continuada de professores universitários negros; 2) Identificar a relevância da participação no movimento negro para os processos formativos; 3) Descrever como as lutas e resistências de professores negros contribuíram para os processos formativos; 4) Analisar as dificuldades e preconceitos enfrentados durante os processos formativos.

Como já destacado, as leituras sobre a temática pesquisada proporcionaram a preparação teórica e metodológica necessária para a aproximação do campo empírico. Essa preparação foi de extrema importância, compreendendo os conhecimentos como abertos e inacabados, sem a intenção de obter verdades prontas e acabadas, pois estamos sempre nos movimentando em processos de construção com realidades diferentes:

Na perspectiva em que me coloco e que corresponde aos campos citados acima, a teoria está implicada na produção da "realidade". Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela "conforma" certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se anunciam sobre ele. (BUJES, 2007, p. 21).

A teoria produz conhecimentos e inquietações que nos permitem tomar decisões sobre quais sujeitos serão pesquisados. Como apontado anteriormente, a opção foi por professores universitários, militantes do movimento TEZ, perfazendo um total de sete participantes, sendo cinco professoras e dois professores. É importante enfatizar que o fator

sexo não foi um critério de escolha dos entrevistados, porém, ao buscar os sujeitos da pesquisa, o sexo feminino foi o que apresentou um maior número de participantes.

Os sujeitos da pesquisa estão atuando em diversas universidades no estado de Mato Grosso do Sul e fora do estado. Esse protagonismo precisa ser visibilizado.

Pelo modo como se constitui a pesquisa, a tese estrutura-se nos princípios da pesquisa qualitativa em Educação, tendo-se recorrido a entrevistas semiestruturadas para produzir os dados. Por meio da realização das entrevistas, foi possível produzir as informações sobre os processos formativos dos professores participantes, alcançando os objetivos propostos.

Silveira (2002) salienta que a entrevista é uma relação do entrevistador com o entrevistado, colocando-os em contato com uma temática/tópico cultural e socialmente inseridos em uma situação: “a relevância de um tópico – cuja importância podia ser insuspeitada para o entrevistado/a, ou mais, que não podia imaginar que aquilo existisse como tópico – sinaliza um roteiro de lacunas tidas como passos de uma trajetória” (SILVEIRA, 2002, p. 136).

As entrevistas aconteceram de forma individual, o que possibilitou ao entrevistado expressar-se de forma aberta e tranquila, pois havia o interesse de ambos, entrevistadora e entrevistado, em registrar a história de luta e resistência de professores participantes do TEZ. Mantive uma escuta atenta, e os entrevistados narraram seus processos formativos ao longo de suas trajetórias como professores negros e negras:

Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente, não subsumida na identidade essencialista do sujeito da modernidade. (COSTA, 2007b, p. 109).

Ao ouvi-los, ficou bastante evidente que conviveram com atitudes racistas em seus processos formativos e que lutaram contra elas. O racismo é um problema da sociedade que provém do colonialismo e está impregnado no imaginário das pessoas. Por isso, lutar para a desconstrução dessas atitudes cabe a todos – essa não é uma luta que diga respeito somente aos negros. Trata-se de uma luta que precisa ser articulada nos espaços educacionais desde a Educação Básica até a universidade, nas relações com as pessoas em diversos espaços da sociedade.

Pude perceber que os professores sujeitos da pesquisa, com suas trajetórias de vida, militância e formação, vêm atuando nos espaços da sociedade em geral e, especialmente, no espaço educacional, que é uma das preocupações do movimento negro.

Segundo apontam Meyer e Paraiso (2012), a pesquisa e sua metodologia foram pedagógicas, mas baseadas em uma pedagogia da cumplicidade, da luta contra o racismo, uma cumplicidade que se deu também porque entrevistadora e entrevistado/a sofrem com o preconceito e a discriminação frequentemente:

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva, uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígida de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (MEYER e PARAISO, 2012, p. 15).

Uma metodologia de pesquisa é uma relação pedagógica que, neste caso, por ser marcada pelo campo teórico das relações étnico-raciais e dos Estudos Culturais, possibilita a análise dos processos formativos dos professores entrevistados. "A opção por tratar de determinadas questões, segundo um enquadramento teórico específico, circunscreve possibilidades, indica caminhos, acaba por orientar as orientações da investigação" (BUJES, 2007, p. 19).

Destaco, ainda, que a aproximação do campo empírico se baseou em Bogdan e Biklen (1994) quando dizem que, independentemente de qual método, é fundamental buscar um bom relacionamento com os sujeitos para a qualidade de uma pesquisa. Para Spindola e Santos (2003, p. 120), "uma investigação que priorize a informação do entrevistado exige uma aproximação do pesquisador com os pesquisados para que se estabeleça um contato, uma relação de confiança". Com essa relação de confiança e também de cumplicidade, ocorreu a aproximação dos professores entrevistados, e a confiança e cumplicidade mantiveram-se durante a realização das entrevistas.

O primeiro contato foi com a professora Dra. Bartolina Ramalho, no dia 28 de janeiro de 2019. A razão de aproximar-me primeiramente dela foi porque, no momento da pesquisa, ela se encontrava na presidência do grupo TEZ, podendo indicar os demais sujeitos para a pesquisa, também professores com uma trajetória de militância no grupo TEZ. O primeiro encontro foi realizado em local e horário estabelecidos por ela.

Nossa conversa durou aproximadamente uma hora, tempo suficiente para eu apresentar os objetivos e intenções de pesquisar professores universitários negros e militantes do grupo TEZ. Desde esse momento, senti que haveria uma boa relação com o campo a ser pesquisado. Foi uma conversa aberta e tranquila. Começamos a conversar sobre alguns interesses que temos em comum, no que se refere à discussão para a educação das relações étnico-raciais. Só depois foram apresentados os objetivos e as intenções da pesquisa. Ela ficou muito feliz e chegou a dizer: "Sinto que vai ter um ótimo caldo". Foi por meio desse primeiro encontro com a professora que surgiram os sujeitos da pesquisa. Esses sujeitos serão apresentados no início do Capítulo IV.

A criação dos tópicos da entrevista para organizar o roteiro baseou-se nos objetivos, subsidiados pelas leituras de alguns autores, tais como: Backes (2005, 2011, 2012); Coelho e Coelho (2013); Coelho e Padilha (2011); Gomes (2000, 2001, 2005, 2010, 2011, 2012a, 2017a); Gomes e Silva (2011); Gomes e Jesus (2013); Santos e Coelho (2012).

Durante todo o processo da entrevista, foi utilizado um gravador para captar o áudio. As gravações foram transcritas e categorizadas. Esse processo facilitou a análise dos dados a partir do que dizem os sujeitos. "A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema" (WELLER, 2006, p. 247).

A postura durante as entrevistas sustentou-se com base em Meinerz (2011, p. 486), quando diz que: "[...] a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador".

Para garantir o anonimato dos professores, eles receberam pseudônimos. Como forma de homenagear a intelectualidade negra, os professores receberam o primeiro nome de intelectuais negros e negras, pessoas que em diáspora lutam, resistem, existem, deixando seus legados na militância negra e promovendo rupturas da colonialidade mediante uma educação antirracista. A primeira professora entrevistada recebeu o nome de Lélia, em homenagem a Lélia González. A segunda entrevistada foi chamada de Bell, em homenagem a bell hooks. O terceiro professor recebeu o nome de Abdias, em homenagem a Abdias Nascimento. A quarta professora foi denominada de Jurema, em homenagem a Jurema Pinto Werneck. Para o quinto entrevistado, escolheu-se o nome de Milton, em homenagem a Milton Santos. A sexta professora entrevistada recebeu o nome de Angela, em homenagem a Angela Yvanne Davis. A sétima e última professora entrevistada foi identificada como Sueli, em homenagem a Sueli Carneiro. A seguir, são apresentados os professores participantes da pesquisa.

Professora Lélia: foi entrevistada no dia 13 de março de 2019, em sua residência, local confortável e escolhido por ela. É natural da cidade de Miranda, Mato Grosso do Sul, onde começou a estudar com sete anos de idade. Quando estava no terceiro ano do Ensino Fundamental, mudou-se para Campo Grande (MS), onde teve dificuldade de encontrar vaga para estudar. Toda a sua trajetória acadêmica foi em escola pública. Fez o Ensino Médio (curso de Magistério) na Escola Joaquim Murtinho, no período diurno. Durante esses três anos, teve a oportunidade de trabalhar com alfabetização no projeto Reforça a Alfabetização, que acontecia no período de férias. É graduada no curso de Pedagogia pela UFMS (1989). Fez uma Especialização em História da América Latina (1994) pela UFMS, *campus* de Corumbá. No final do curso de Especialização, saiu com seu projeto de Mestrado mais ou menos estruturado. Tornou-se mestre (1999) e doutora (2008) em Educação pela UFSCar. É pós-doutora em Educação pela UFPR (2017). Sempre esteve envolvida com as políticas internacionais e participou de várias ações nacionais discutindo a política educacional. Foi eleita a primeira diretora da escola Irmã Bartíria Garnê no primeiro processo eleitoral para o cargo ocorrido no estado de Mato Grosso do Sul, no governo de Pedro Pedrossian, nos anos 1990.

Em relação à militância, participava de algumas ações. Foi com a professora Petronilha Beatriz da Silva que ela compreendeu que, além de participar das palestras das ações do movimento negro, teria que tomar frente nas políticas. Até o Mestrado, só participava de algumas ações do movimento negro e evitava inserir-se porque isso tomava muito tempo. Na entrevista, enfatizou que Petronilha “influenciou muito, sem contar que no Mestrado ela fazia a gente produzir e nos colocava nos congressos. Sem que a gente percebesse, já estava lá, inclusive no CONED, que aconteceu em Belo Horizonte [...]”. Atualmente, é professora sênior da UEMS e atua no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Curso Mestrado Profissional em Educação.

Professora Bell: foi entrevistada no dia 11 de maio de 2019. Reside em Curitiba (PR). Sua entrevista aconteceu na casa de sua mãe, em Campo Grande. Seu processo de escolaridade também foi em escola pública. Para ela, fazer Magistério na Escola Joaquim Murtinho foi sua primeira realização na educação, pois queria ser professora. Começou a participar da militância em 1984, período da redemocratização do Brasil. É graduada em Pedagogia (1989). Foi no curso de Pedagogia que passou a ser amiga da professora Lélia. Saiu da Graduação e já começou a ministrar aulas, sendo depois chamada para trabalhar na Secretaria de Educação do município, onde teve a chance de desenvolver alguns projetos de alfabetização. Sua primeira militância foi no sindicato; posteriormente, começou a participar

do movimento negro. Fez Mestrado em Educação (1997) e, ao final, atuou na Educação Básica na rede municipal. Também atuou politicamente, fazendo parte do Partido dos Trabalhadores (PT). Ela diz que foi em 2000 para a política e atuou na gestão dentro dos comitês negros também ligados ao TEZ. Quando surge o Programa da Fundação Ford (Programa de Ação Afirmativa que financiava, entre outros, negros para cursarem Pós-Graduação) em 2001, coordenava um Programa de Ação Afirmativa interno no governo do Zeca do PT. Foi aí que surgiu o Doutorado com a bolsa da Fundação Ford, para a qual preencheu todos os requisitos exigidos. Fez o Doutorado em Educação na USP (2007).

Professor Abdias: foi entrevistado no dia 22 de abril de 2019 em seu local de serviço (Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul). É natural de Campo Grande e reside nessa cidade. É graduado em Filosofia e Direito pela antiga FUCMAT, que é hoje a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Envolveu-se muito com a questão do Direito, a militância e o movimento estudantil dentro da Universidade. É um dos responsáveis pela institucionalização do grupo TEZ, em 1985, e do grupo de Direitos Humanos Marçal de Souza, em 1986. Como ele diz, "a gente criou dentro da universidade". Nos anos de 1984/1985, fez Pós-Graduação em Filosofia e História da Educação. Fez Mestrado no ano de 1988 na PUC em São Paulo, com bolsa da CAPES, por um ano e meio. Ao finalizar o Mestrado, em 1990, começou a trabalhar na UCDB. No ano de 1988, chegou a iniciar o Doutorado, mas, como era candidato a Deputado Federal nesse período, acabou se envolvendo com a campanha, perdeu os créditos e não pôde continuar.

Professora Jurema: foi entrevistada no dia 27 de agosto de 2019 em sua residência, local escolhido por ela. A professora Jurema é natural do Paraná, reside em Campo Grande e estudou sempre em escola pública nessa cidade. Optou pelo Magistério porque queria ser professora e estudou na mesma escola que as professoras Lélia e Bell. É graduada em Filosofia pela FUCMAT (1992). Concluiu Pós-Graduação em Fundamentos da Educação ligada à Filosofia pela UFMS. Fez Mestrado na PUC/São Paulo (2006). Concorreu a uma bolsa da Fundação Ford e, como atendia a todos os critérios, foi contemplada. Cursou Doutorado em Educação pela PUC (2012) e Pós-doutoramento em Sociologia Política na Universidade de Vila Velha (2019), quando pôde lidar com a Sociologia, conhecimento que ela não dominava, estudando Foucault e a necropolítica de Mbembe.

Professor Milton: a entrevista aconteceu no dia 12 de setembro de 2019 em uma sala da UFMS em Campo Grande, conforme escolha do professor. Ele reside em Dourados (MS), onde é professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). No dia da entrevista, o professor participou do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros

(COPENE) Centro-oeste, que aconteceu na UFMS. Como estaria em Campo Grande, preferiu que sua entrevista acontecesse nessa cidade. Sua formação acadêmica é toda em escolas públicas. Cresceu em uma cidade do interior do estado de São Paulo, chamada Primavera. Enfatizou na entrevista que, no final do Ensino Médio, começou a criar grupos de estudos; com auxílio de professores, nos finais de semana, os grupos estudavam no salão paroquial de uma igreja, para poderem sair da situação de pobreza. É graduado em Física (2005) e fez Mestrado em Química pela UFMS (2007), na área de dispositivos, sensores e baterias. cursou Doutorado em Ciências pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EP-USP) (2011). Fez dois Pós-Doutoramentos na USP (2013, 2019).

Professora Angela: a entrevista aconteceu em dois momentos: no dia 7 de maio de 2019 e no dia 16 de dezembro de 2019. O local escolhido pela professora foi uma sala na UEMS, Unidade de Campo Grande (MS). A professora tem Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1984) e Mestrado em Educação pela mesma universidade (2004). Doutorou-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (2013). É professora na UEMS. Como professora, sua trajetória é marcada por lutas e desafios contra o racismo. Sempre participou da luta, mas só nos últimos anos se envolveu de forma direta no grupo TEZ.

Professora Sueli: foi entrevistada no dia 19 de dezembro de 2019 no escritório de sua residência em Campo Grande, conforme sua preferência. É uma professora que demarca muita luta em seu processo formativo. Sempre foi dedicada em seus estudos. Atualmente, é docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuante no Programa de Pós-Graduação em Educação. É graduada em Ciências Jurídicas pela Universidade Católica Dom Bosco (1998) e em Pedagogia e Letras (1981, 1993) pela UCDB. Fez Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (FECLU) (1989), Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação de Fátima do Sul (FIFASUL) (1989) e Especialização em Direito Processual Civil pela UCDB (2002). cursou o Mestrado em Educação pela UCDB e fez Doutorado em Educação pela UFSCar (2010). Seu Pós-doutoramento foi na Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2015). É uma professora bastante comprometida com a luta antirracista. Tem uma trajetória no grupo TEZ, participando de ações de luta do movimento, o que lhe foi oportunizado pela irmã, que tinha uma relação de militância mais direta com o grupo.

Ainda como forma de apresentar os sujeitos da pesquisa, trago um quadro-síntese.

Quadro nº 1 - Identificação dos Professores Entrevistados

Nome	Graduação	Mestrado	Doutorado	Instituição onde atua
Lélia	Pedagogia – UFMS	Educação – UFSCar	Educação - UFSCar	UEMS
Bell	Pedagogia – UFMS	Educação – UFMS	Educação – USP/SP	UFPR
Abdias	Direito e Filosofia – UCDB	Direito – PUC/SP		UCDB
Jurema	Filosofia – UCDB	Educação: Currículo – PUC/SP	Educação: Currículo – PUC/SP	- Pesquisadora na empresa IBISS. - Orientadora do Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologias e Educação da Faculdade do Vale do CRICARÉ/ES (FUC)
Milton	Física – UFMS	Química – UFMS	Ciências – EP-USP	UFGD
Angela	Pedagogia – UFMS	Educação – UFSCar	Educação – UFSCar	UEMS
Sueli	Letras, Pedagogia e Direito – UCDB	Educação – UCDB	Educação – UFSCar	UFMS

Durante a realização das entrevistas, percebi que as memórias dos sujeitos da pesquisa, de forma criativa, transbordavam quando falavam: "Fala, escuta e trocas de olhares compõem a dinâmica deste processo único e essencial à vida humana, pois não se vive em plenitude sem a possibilidade de escutar" (DELGADO, 2003, p. 23). Procurei saber o momento certo de falar e escutar para que os professores militantes narrassem suas trajetórias e processos formativos com riqueza de detalhes, de tal forma que a intensidade das experiências vividas pudesse estar presente na tese.

Reitero que, em todos os momentos, incluindo o das entrevistas, procurava estar imersa na discussão teórica para possibilitar a construção das reflexões no campo das relações étnico-raciais, articuladas com o campo dos Estudos Culturais e pós-coloniais e com a questão da colonialidade/decolonialidade:

O trabalho teórico é um corpo a corpo com outros teóricos, sua autoridade e seus discípulos, sua história e mudanças de rumo. É um jogo agonístico, mas não é uma mera brincadeira, pois fundamentalmente útil na busca de respostas a questões complexas que grupos e sociedades enfrentam. (SOVIK, 2013, p. 13).

Esta tese, em que entendo que teoria e empiria estão sempre articuladas, está organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro a introdução. Dada a importância que o grupo TEZ tem no estado de Mato Grosso do Sul e para o Brasil, nesta tese, insiro na introdução um item sobre o grupo, com base no que os próprios sujeitos da pesquisa apontaram. Entendo que evidenciar a relevância do grupo TEZ contribui para melhor contextualizar a tese e desde já dar visibilidade a esse espaço de formação decolonial.

1.5 Grupo Trabalho Estudos Zumbi: uma história de protagonismo do movimento negro em Mato Grosso do Sul

O grupo Trabalho Estudos Zumbi é uma entidade sem fins lucrativos, fundada no dia 18 de março de 1985. É o embrião dos outros movimentos negros no estado de Mato Grosso do Sul. A ideia para a formação do grupo nasce de uma palestra realizada por Fernando Gabeira em um dia de trote da UFMS e pela UCDB. Jorge Manhães, que foi professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e Dorothy Rocha, também professora naquela universidade, reuniram-se com alguns alunos do curso de Direito da

UCDB: Paulo Roberto Paraguassu, Eurídio Ben-Hur Ferreira e Jaceguara Dantas da Silva Passos. O professor Abdias explica como se deu a constituição do grupo TEZ:

Olha, uma figura decisiva do ponto intelectual pra gente foi o Fernando Gabeira. A gente fazia o trote cultural unificado, eram várias competições musicais e esportivas, com todas as universidades. O curso de Direito que comandava isto, e a gente trouxe em 1985 aqui Fernando Gabeira. Ele voltou do exílio, ele disse que, quando estava no Brasil, ele não levava em consideração a questão de raça, era a questão de classe, aquela formação marxista clássica, e ele, como vai para o exílio na Europa, percebe que a questão racial era forte, porque lá, mesmo sendo branco, ele era discriminado. Isso impactou muito a gente, que estava ouvindo o Gabeira sobre a questão racial. O Paulo Paraguassu tinha tido uma militância no Rio de Janeiro. Junto com Jorge Manhães, professor da Federal, fizeram esta discussão pra gente criar um grupo. Aí, eu fui à casa do Jorge, 18 de março de 1985, não tinha nem nome ainda. A gente reuniu seis pessoas, depois veio o Carlos Porto também, e logo depois o Jorge sugeriu o nome TEZ. A partir daí, a gente começou, sem muita pauta, sem muita agenda, mas ali ia discutir Abdias Nascimento. Tinha um livro que se chamava tornar-se negro, eu não me lembro de toda a literatura... Fizemos aqui, depois, o primeiro encontro do negro do Centro-oeste, acho que foi em 1988/1989.

O grupo é constituído de uma diretoria e secretaria, contando também com conselheiros. Está situado em Campo Grande e tem diversas coordenadorias no Mato Grosso do Sul, como, por exemplo, nos municípios de Corumbá, Três Lagoas, Ladário, Ivinhema, Aquidauana, Bonito e Dourados.

Quando o grupo se constituiu, tinha a finalidade de ser um espaço de estudo do racismo e da questão negra. Seus encontros sempre foram formativos.

No TEZ, além destas reuniões, que marcam o seu início, poderiam acontecer estudos, bingo, festa, e a temática sempre era a questão racial, a formação do cabelo, porque o cabelo, o corpo, sempre tínhamos alguém que fazia este discurso. Outro ponto importante foi o cursinho pré-vestibular Milton Santos, que funcionou por 15 anos. Nós tínhamos professores voluntários. Eu fui professora palestrante, fui professora voluntária, fui professora coordenadora. As nossas formações estavam sendo sempre dentro do movimento. Recebíamos movimentos de fora, chamávamos pessoas importantes pra estarem conosco, por exemplo, o Edson Cardoso, que foi uma pessoa importantíssima para a elaboração da lei. Ele vinha frequentemente ao grupo TEZ. Ele sempre foi um dos assessores de Brasília, então, trabalhava com a questão do que está acontecendo em Brasília, com o movimento negro e tal. A gente recebia no TEZ estas personalidades. (Professora Lélia).

Os participantes formaram-se na militância. Tinham dificuldades de compreender muitos conceitos que perpassam o campo da militância, como o mito da democracia racial,

quem era Zumbi dos Palmares, o que é racismo. Começaram seus estudos para compreender os conceitos, de modo que na luta pudessem caminhar para construir uma sociedade mais justa com a população negra. Como ressaltam os próprios militantes, por muito tempo, eles se reuniram todos os sábados à tarde com o intuito de estudar e formar-se na militância. A professora Lélia enfatiza que hoje seus estudos são bastante flexíveis, tendo em vista a disponibilidade de cada militante.

O movimento produz conhecimentos que fortalecem a luta. Como destacou a professora Lélia, no grupo TEZ, são discutidos temas como a democracia racial, o racismo e as formas de enfrentá-lo. A educação sempre foi uma pauta de preocupação do grupo TEZ: “[...] o grupo TEZ manteve, por mais de 20 anos, um encontro de estudos. A gente ia para estes encontros de estudos e discutíamos o que íamos abordar, se era questão da religião afro, se era questão educacional, o que é Zumbi, quais as origens de Zumbi [...]” (Professora Lélia).

O grupo realizou diversas atividades de formação de professores. A professora Lélia diz que foi “o grupo TEZ que criou o primeiro curso de formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul”. Com o objetivo de romper com o racismo presente nos espaços educacionais, sempre foi realizado um trabalho em parceria com a educação. Os militantes iam palestrar nas escolas, e não eram só professores que faziam palestras.

Então, foi pela demanda das instituições escolares, pois nós lidávamos com a educação no movimento. Não era só professor que ia para a escola; o Zézão, que era advogado, também ia, o Ben-Hur, várias pessoas que eram de outras áreas de conhecimento iam para as escolas. As escolas, neste ponto de vista interessante, reconheciam a expertise do movimento negro. Quem sabe falar de racismo? Era o movimento negro. Isso obrigava a gente a estudar. Pelo menos eu sempre tive esse jeito de lidar. Então, me chamavam para trabalhar com adolescentes. A proposta da metodologia surge nessa demanda: “ah, você pode falar com crianças sobre o racismo”? Como que eu vou falar com criança sobre racismo? Isso foi me obrigando a pensar metodologias. Chamavam para falar com adolescentes, eu sempre pensava: “gente, que linguagem eu uso para falar com adolescente?”. É diferente de conversar com adultos. Até que começaram lá, no grupo, a se separar, assim... Educação Infantil, anos iniciais, eram mais as pessoas da área da Educação que iam; se fosse com os adultos, era outro grupo. (Professora Lélia).

Como a professora Lélia, a professora Jurema também destaca a preocupação com a educação e com a formação de professores:

No TEZ, tinha um grupo de educador muito grande, muitas mulheres educadoras, o TEZ era marcado pelas mulheres e tal, e a gente tinha no TEZ o Ben-Hur, o Jorge Manhães, que era um educador maravilhoso, Dorothy Rocha, que era educadora, Lucimar, Bartolina, Dina Maria, Ana Maria, que

também é da Educação, e a gente resolveu criar um projeto chamado Ibaaxé. Em Iorubá, significa “para que seja aceito”, e aí a gente fez este projeto e começou a trabalhar a formação continuada de professores dentro da rede estadual, porque o governo PT aceitou este trabalho, e a gente construiu com muitos materiais dentro da Secretaria de Educação pra trabalhar a questão da formação com os professores de toda a rede (Professora Jurema).

Eles estavam sempre à disposição das escolas quando elas precisavam. Estudavam muito para as palestras. Foram criando metodologias e se capacitando conforme as demandas para as ações antirracistas.

Desde 1999, o grupo realiza um trabalho para a formação de professores. Em 2000, já em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED), intensificou suas contribuições no campo da educação, ofertando uma formação continuada aos professores, além de contribuir muito com a trajetória de vários intelectuais.

A professora Bell ressalta um pouco como foi seu ingresso no grupo TEZ:

Entrei na universidade, e o TEZ já existia. As pessoas, “ah, vamos participar”. Em 1988, teve muito evento por causa dos 100 anos da abolição, então, teve uma atividade importante aqui em Campo Grande. Eu participei, mas eu tinha certa rejeição de todos os sábados à tarde, eu não queria muito aquilo ali, eu estava envolvida muito com sindicalismo, então, eu entrei no TEZ mesmo foi em 1993, que eu falei: “eu vou assumir esta tarefa aqui e vou tocar, vou participar realmente do grupo”. Eu sempre ia de vez em quando e tal, paquerando... Assim, começa em 1985, se não me engano. Um dia eu vou, outro dia não. O Ben-Hur, que era com quem eu tinha mais proximidade, o colega Jorge Manhães, que já morreu... “Você tem que ir, você é importante, você vai fazer falta”. Aí, em 1988, eu vou mais vezes, mas, quando eu pego e assumo o TEZ, é no início dos anos 1990. Eu falo: “realmente, eu sou do grupo TEZ”. A gente até fez parte das gestões e tal, foi bacana.

A professora Jurema, por sua vez, menciona a importância de sua entrada e participação no grupo TEZ:

Foi em 1997. O Carlos Porto tinha feito uma reunião, acho que era ele. O Ben-Hur e a Lucimar tinham feito uma reunião com Frei Davi e, naquela época, estavam organizando os cursinhos populares para negros e negras ingressarem na Graduação. O Frei Davi e ele já tinham feito um levantamento de questões que eles queriam trabalhar, aí o Carlos Porto veio com este rascunho e me deu, falou: “Vamos fazer um projeto para a gente conseguir recurso. O que você acha?” Eu falei: “Nossa! Maravilhoso”. Eu fiz o projeto junto com Lucimar, na verdade, eu toquei o projeto, todo mundo leu, todo mundo ajudou no projeto, e a gente conseguiu um grande financiamento para este projeto. Foi aí que eu entrei, em 1997. Aí começou junto com o cursinho, eu me tornei coordenadora do cursinho do grupo TEZ.

Fui coordenadora do Milton Santos; depois, eu fui presidenta do grupo TEZ. Fui presidenta por duas vezes.

O movimento apresenta uma história significativa em Mato Grosso do Sul e, especificamente, em Campo Grande. Sempre trabalhou com o foco de construir ações importantes para a desconstrução do racismo. Os estudos, as formações ministradas, todos estes aspectos são potentes na luta decolonial. O movimento apresenta uma trajetória de contribuições formativas para muitos militantes e não militantes que se aproximavam da luta para compreenderem os processos e, juntos, romperem com o racismo de nossa sociedade.

O TEZ resolveu tantos problemas, e a maior parte dos problemas que o TEZ resolveu são problemas de que o TEZ não tinha consciência [...]. Por exemplo, eu recém tinha chegado a Campo Grande, vindo de uma cidade de 20 mil habitantes, sem recursos financeiros, sem saber o que é uma cidade grande, medo de andar na rua, medo das pessoas, porque você, quando é do interior, tem medo até de gente. Então, o TEZ resolveu o problema do acolhimento. (Professor Milton).

Conforme a fala do professor Milton, o grupo nem tem noção da quantidade de pessoas que conseguiu ajudar. Esse professor morava no interior de São Paulo e foi acolhido pelo grupo. Como tinha experiência na área de Física, o grupo TEZ ofertou-lhe o primeiro emprego no curso preparatório para o vestibular.

Ao longo da tese, o grupo TEZ continuará aparecendo com destaque, mas acredito que, neste momento, as informações trazidas são suficientes para mostrar sua articulação com a tese e sua potência decolonial.

Como já destaquei, esta introdução constitui o primeiro capítulo da tese. No Capítulo II, “A construção teórica para uma pesquisa decolonial”, inicio com o item “Da colonialidade para a decolonialidade: uma questão também epistemológica”, trazendo o conceito de colonialidade e decolonialidade, e mostrando que a sua construção é também uma questão epistemológica. No segundo item, “O campo das relações étnico-raciais articulado com o campo dos Estudos Culturais: mais algumas questões epistemológicas”, continuo trabalhando com a questão teórica, salientando a articulação entre os Estudos Culturais e os estudos étnico-raciais, bem como suas contribuições para a epistemologia. No terceiro item, “Pedagogias e currículos decoloniais: outros modos de educar para as relações étnico-raciais”, mostro que as epistemologias coloniais marcam a educação e que há necessidade de lutar para construir pedagogias e currículos decoloniais. Neste capítulo, apresento algumas falas dos

sujeitos entrevistados, pois não os vejo apenas como sujeitos da pesquisa, mas também como teóricos do campo, como intelectuais negros.

No Capítulo III, “Movimento negro: uma visão educadora e formativa”, no primeiro item, “Protagonismo da luta antirracista e a Lei Nº 10.639/2003”, evidencio que a luta antirracista no Brasil e a Lei 10.639/2003 se devem à luta histórica do movimento negro. No segundo item, “Movimento negro: um movimento decolonial brasileiro”, argumento que, considerando o que é apresentado no primeiro capítulo, o movimento negro é um movimento eminentemente decolonial. No terceiro item, “O movimento negro: a luta por pedagogias decoloniais”, mostro que o movimento também luta por outras pedagogias, por pedagogias decoloniais. Ainda neste capítulo, no item “O movimento negro e o currículo de formação de professores”, aponto a luta do movimento pela mudança dos currículos, inclusive dos currículos de formação de professores. Assim como no segundo capítulo, incluo algumas falas dos sujeitos entrevistados, mostrando sua reflexão decolonial.

No Capítulo IV, “Processos formativos de professores universitários negros em uma sociedade marcada por processos coloniais”, trabalho de modo mais intenso na análise dos dados recolhidos nas entrevistas. Na primeira categoria, “Processos de escolarização, formação inicial e continuada de professores universitários e militantes de movimento negro”, abordo a luta dos professores negros para conseguirem chegar a ser professores de Educação Superior, uma luta fortalecida pela participação no movimento negro. Na segunda categoria, “Formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais”, demonstro como os professores foram buscando uma formação continuada para as relações étnico-raciais, até porque, na formação inicial, ocorrida antes da Lei 10.639/2003, não houve essa preocupação. Na terceira categoria, “O movimento negro TEZ como espaço de formação para as relações étnico-raciais”, sublinho a centralidade do movimento TEZ na formação dos professores com foco na questão étnico-racial. Na quarta categoria, “Uma trajetória de resistência e lutas de professores universitários negros”, discuto que a luta e a resistência não terminam com o ingresso na condição de professor na universidade e que ela se fortalece nesse espaço. Na quinta categoria, “Dificuldades e preconceitos enfrentados na trajetória dos professores universitários”, pondero que, assim como a luta e a resistência, também as dificuldades e os preconceitos não cessam com a entrada na universidade como docente. Por fim, na categoria “Docência universitária: a Universidade como espaço de luta e resistência”, mostro como a presença de professores negros militantes está transformando a Universidade, sua colonialidade, seus conhecimentos, suas hierarquias, que estão sendo postos em xeque, isto é, a presença desses professores está decolonizando a Universidade.

Nas considerações finais, trago os principais resultados da pesquisa, considerando como foram os processos formativos nas trajetórias dos professores universitários negros e militantes no TEZ. Retomo suas principais lutas e resistências, mostrando que são intelectuais que não se dobram ao projeto moderno/abissal, que não se dobram à colonialidade. Destaco que suas presenças no contexto universitário potencializam seus saberes e conhecimentos construídos na luta, antes sempre negados e considerados inválidos. Reafirmo que os intelectuais negros entrevistados na universidade nesta tese promovem a decolonização da educação e da sociedade brasileira.

CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO TEÓRICA PARA UMA PESQUISA DECOLONIAL

2.1 Da colonialidade para a decolonialidade: uma questão também epistemológica

Esta tese configura-se em uma luta política no que se refere aos processos históricos e culturais da população negra. O grupo Modernidade e Colonialidade contribui aqui com a discussão do projeto moderno/colonial, ajudando-me a compreender de que maneira vem acontecendo a manutenção da colonialidade. Embora tragam contribuições importantes e pertinentes para as análises de discursos dentro do campo das relações étnico-raciais, ao utilizar esses autores, não deixo de reconhecer o protagonismo dos intelectuais negros nesta tese. Tampouco deixo de perceber seu protagonismo na luta contra o racismo, o processo colonial e a colonialidade, que se dá pelo movimento negro e pelos intelectuais negros muito antes da existência do Grupo Modernidade/Colonialidade. Aliás, teóricos deste grupo reconhecem o protagonismo dos movimentos negros e de seus intelectuais e apontam que a ausência deles e do protagonismo dos movimentos sociais negros representa um sério risco ao próprio campo decolonial, denotando, em alguns casos, um modismo, e não um compromisso político e teórico de desconstrução da colonialidade: fazemos no campo da educação das relações étnico - raciais e não recebe um devido assento na teoria decolonial.

Esse é um risco que visualizamos quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou sequer têm qualquer relação como os movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população. Em outras palavras, a decolonialidade se torna mais uma moda

acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade. (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES e GROSGOUEL, 2018, p. 10).

Essa é uma questão importante para uma pesquisa no campo das relações ético-raciais, que se articula com outros campos. Assim, as articulações feitas aqui aproveitam os elementos pertinentes que o Grupo Modernidade/Colonialidade enfatiza, presentes há muito mais tempo nas análises do movimento negro e de seus intelectuais. Com tais articulações, pretendo mostrar a potência dos estudos étnico-raciais, o protagonismo dos intelectuais negros e dos movimentos negros, e não o contrário. O Grupo Modernidade/Colonialidade mostra a luta dos grupos excluídos pelo poder colonial, um poder que se mantém até hoje por meio da colonialidade, mediante as relações de poder, de ser e de saber – questões historicamente trazidas com muita propriedade pelos movimentos sociais negros e seus intelectuais.

Gomes (2018), ao ressaltar a perspectiva negra decolonial brasileira, diz que:

Se olharmos de uma perspectiva negra, é possível afirmar que a discussão sobre uma pedagogia decolonial e uma descolonização dos currículos já vinha sendo adotada na postura política e epistemológica do movimento negro e de vários pesquisadores negros no Brasil, no contexto dos estudos decoloniais latino-americanos. Assim, autores negros estrangeiros e brasileiros que hoje nomeamos como parte de uma produção decolonial latino-americana já eram lidos e estudados por um grupo de intelectuais negros engajados, embora não nomeássemos esse movimento como parte da produção decolonial. (GOMES, 2018, p. 241).

Como Gomes (2018) enfatiza, trata-se aqui de uma perspectiva negra – e ela é decolonial e brasileira, na especificidade do racismo no Brasil. Trago a perspectiva do campo decolonial para fortalecer a luta do movimento negro e de seus intelectuais, sem perder de vista o protagonismo destes na decolonização do Brasil: “reconhecer a existência de uma perspectiva negra decolonial brasileira significa romper com o eurocentrismo no campo do conhecimento”. (GOMES, 2018, p. 242).

Portanto, para compreender as trajetórias, lutas e resistências de professores negros e militantes do grupo TEZ, torna-se importante trazer a discussão da colonialidade e da decolonialidade, pois é nesse contexto que esses professores estão inseridos, em articulação com os intelectuais negros e a luta histórica do movimento negro. Como destaca Gomes (2017a), os militantes do movimento negro historicamente têm lutado para a desconstrução da colonialidade, isto é, têm lutado contra a imposição do modo de viver, ser e conhecer dos brancos. Na direção de lutar para romper com a colonialidade, os próprios professores

militantes mostram que as atitudes racistas, discriminatórias e excludentes que a população negra sofre são cotidianas.

A professora Jurema ressalta que o olhar da militância é importante para transformar a sociedade. Já o professor Milton enfatiza que o racismo tem o efeito de manter o negro longe da universidade. A luta realizada pela militância contra o racismo é decolonial. A decolonialidade possibilita a produção de novos conhecimentos, bem como um novo olhar para o mundo a partir de perspectivas outras. Decolonizar é pôr em destaque as lutas dos negros: "portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas" (OLIVEIRA, 2010, p. 58). A luta decolonial visibiliza os negros, suas histórias e culturas, que geralmente não estão presentes no currículo. Ela possibilita questionar o colonialismo e a colonialidade, que sobrevivem nas atitudes impregnadas de racialização. É preciso compreender o conceito da dupla colonialismo/colonialidade:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a "descoberta"; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 35-36).

Conforme Maldonado-Torres (2018), o colonialismo manifestou-se no período em que existiam as colônias, quando o colonizador utilizava modos cruéis para colonizar. Já colonialidade é entendida como forma de desumanizar o outro em tempos outros, os tempos em que vivemos. Não existem mais os territórios coloniais, mas mantém-se o padrão de poder baseado na hierarquização racial criado no período colonial, isto é, as marcas dos tempos coloniais fazem-se presentes nas relações em tempos atuais e manifestam-se de diversas maneiras e em espaços diferentes.

Os sujeitos da pesquisa são marcados por práticas oriundas do período colonial, e tal colonialidade os coloca em constantes desafios para alcançarem a oportunidade de fazer parte dos espaços intelectuais de produção acadêmica. Chegaram à universidade por meio de muita luta e muita dedicação aos estudos e, mesmo assim, encontram dificuldades de envolver algumas pautas relevantes. A professora Lélia diz que: "[...] mesmo a gente estando dentro da universidade, muitas vezes, a pauta das relações étnico-raciais é totalmente ignorada, e a luta dentro da universidade é outra luta, também no sentido de reafirmar a política educacional dentro da universidade".

Compreender o colonialismo e a colonialidade possibilita que se busque a decolonialidade, ou seja, permite promover atitudes decoloniais que visibilizem histórias e conhecimentos sempre negados e silenciados, o que, como será mostrado nesta tese, tem sido promovido pelos militantes de movimentos negros. Pode-se destacar, então, que “[... colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 36).

Ainda vivemos em tempos em que o projeto da modernidade se faz muito presente por meio da colonialidade, entendendo-se que [...] “a modernidade não existe sem a colonialidade; elas são duas caras da mesma moeda” [...] (GROSFOGUEL, 2018, p. 60). Essa colonialidade está presente em todas as esferas, incluindo o campo da educação, por isso, defende-se uma educação que contemple os saberes ausentes (dos negros), ou seja, observa-se a urgente necessidade de colocar em prática projetos com perspectivas decoloniais.

É por meio das perspectivas das práticas decoloniais que se pode contribuir com as transformações sociais para a construção da justiça social. O grupo pertencente à identidade negra no espaço educacional, assim como sujeitos com outras identidades, também é responsável pela formação humana; ele produz conhecimentos a todo instante, mas, na maioria das vezes, estes são invisibilizados e ocultados. Suas identidades são negadas, consideradas como inferiores e como incapazes de produzir conhecimentos. Essa visão foi historicamente produzida no imaginário da sociedade colonial e é atualizada pela colonialidade, fazendo com que, na prática, o direito à educação de qualidade para todos não aconteça.

A educação é um campo de produção de conhecimentos dinâmico, aberto, incompleto, movediço. Nos espaços educativos, passa uma grande variedade de sujeitos, cada um com sua história de vida. Diante das diferenças presentes no campo educacional, não podemos permitir que a educação continue sendo uma máquina reprodutora das ações do projeto moderno. Nesse sentido, apesar de a educação ser um campo marcado pela colonialidade, nela transitam diversos sujeitos que se reconhecem como sujeitos de direitos e o modificam:

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-

raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões [...]. (GOMES, 2017a, p. 25).

Segundo Gomes (2017a), a educação não é um campo fixo. Como dito anteriormente, por ela transitam coletivos sociais diversos. Estes, com base em suas inquietações, indagam e são indagados, questionam e cobram por pedagogias diversas, pedagogias que venham contemplar e dialogar com suas histórias de vida, com suas demandas sociais. Ou seja, os sujeitos – nesta tese, destacando-se os negros – resistem, lutam e começam a reagir a todo processo de silenciamento e negação imposto pelo colonialismo. Os sujeitos diferentes

Mostram-se presentes, existentes, reagindo a seu silenciamento e ocultamento. Reagindo às formas de ser pensados e tratados, de ser subdinalizados nas relações de poder, dominação. Os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica. Vivências de resistências. De aprendizados. (ARROYO, 2014, p. 37).

Esses grupos posicionam-se nos espaços onde transitam, colocando suas vivências e conhecimentos. Esse é o caso da população negra quando chega a espaços educacionais que se pautam no projeto moderno/colonial/abissal. A professora Bell diz que negros e negras “[...] têm anos luz de atraso em relação à população branca, e isto vai se configurar na universidade como uma perda muito grande para nós”. Chegam a esses espaços e lutam contra um processo cristalizado, cobrando outros olhares, outras pedagogias. É com base nas lutas dos movimentos que a educação passa por transformações, rumo a uma sociedade mais justa.

As perspectivas de projetos decoloniais contribuem para que haja transformações, tendo em vista a pluralidade epistêmica presente na sociedade e os vários processos de opressão. Nesse sentido,

O projeto de transformação tem que obrigatoriamente ser antissistêmico, quer dizer, a luta tem que abarcar todas as lógicas civilizatórias da modernidade no sentido de ser anticapitalista/antipatriarcalista/antieurocêntrica/antiocidental-cêntrica/anticristã-cêntrica/antiecológida, porém mantendo, a partir da diversidade epistêmica de cada projeto, uma pluralidade de soluções de problemas similares. Não tem que haver uma única solução para um problema. Podemos perfeitamente imaginar múltiplas soluções para um mesmo problema. (GROSGUÉL, 2018, p. 66).

Questionando e combatendo todas as lógicas civilizatórias da modernidade, seguimos lutando, com foco em uma sociedade diversa, uma vez que não se pode ter uma única lógica para a solução dos problemas da sociedade. Assim como Grosfoguel (2018), entendo que podemos ter muitos caminhos para a solução de um único problema. Para tanto, buscando-se ferramentas que promovem uma sociedade plural, faz-se necessário romper com as ferramentas históricas que asseguram a manutenção da colonialidade e corroboram a manutenção dos processos hegemônicos.

Embora a colonialidade tenha várias facetas, o problema priorizado nesta tese é o racismo. Este está impregnado nas pessoas, em função da suposta superioridade europeia, mas é sistematicamente negado pela sociedade brasileira:

A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na Educação Básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46).

Para a solução desse problema, é preciso reconhecer que, em nosso país, se propaga o mito da democracia racial, que nega a existência do racismo. Em relação a isso, a professora Jurema enfatiza “[...] que a democracia racial ainda é uma luta que nós temos que travar”. É preciso reconhecer as histórias e culturas da população afro-brasileira. Isso implica estar junto com os movimentos para a desconstrução do racismo em nossa sociedade, ou seja, precisamos nos aliar aos movimentos negros, lutar por direitos iguais, (re)conhecer a história e a cultura africanas e afro-brasileira:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

É nas mais diversas formas de reconhecimento que podemos buscar ações para combater o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado, e caminhar para a desconstrução de

tais práticas. Embora se reconheça que já existem um trabalho conforme as exigências da Lei Nº 10.639/2003 e a aplicabilidade de suas diretrizes em muitas escolas, cabe ressaltar que caminhamos a passos lentos (GOMES e JESUS, 2013; COELHO e COELHO, 2013). Há ainda práticas culturais silenciadas e negadas em vários contextos educativos desde a colonização europeia:

O silêncio é o resultado do silenciamento: a cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato com outras culturas, mas foi um contato colonial, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas, algumas das quais destruíram. (SANTOS, 2007, p. 55).

Ao analisarmos o que acontece em nossa sociedade nos tempos atuais, continuamos vendo as marcas ocidentais/modernas, notadamente coloniais, o que nos leva a frisar os termos *colonialismo* e *colonialidade*: "Eu uso a palavra 'colonialismo' para me referir a situações coloniais impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do colonialismo clássico [...]". (GROSFOGUEL, 2010, p.468). Seguindo na direção de compreender o que vem a ser colonialidade, Grosfoguel (2010, p. 467) afirma que: "[...] a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial".

Portanto, quando se fala em marcas coloniais, faz-se referência a marcas produzidas por conta do projeto da modernidade, que é inerentemente colonial e racista. Essas marcas estão bastante presentes nas relações com o sujeito não pertencente à cultura hegemônica/branca, vista como cultura superior. O projeto da modernidade tende a homogeneizar as identidades. É fundamental compreender que

A modernidade é um "projeto" na medida em que seus dispositivos disciplinares se vinculam a uma dupla governamentalidade jurídica. De um lado, a exercida para dentro pelos estados nacionais, em sua tentativa de criar identidades homogêneas por meio de políticas de subjetivação; por outro lado, a governamentalidade exercida para fora pelas potências hegemônicas do sistema-mundo moderno/colonial em sua tentativa de assegurar o fluxo de matérias-primas da periferia em direção ao centro. Ambos os processos fazem parte de uma única dinâmica estrutural. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 178).

A modernidade, como projeto, atua na dinâmica estrutural, na esfera das políticas públicas, nos processos de subjetivação e construção das identidades. Com a visão de

identidade branca como superior, atua de modo a situar todas as demais identidades na periferia, com destaque para a identidade negra.

Pode-se dizer que o colonizador trabalha para colocar em prática o projeto da modernidade, tentando homogeneizar identidades e diferenças de forma muito desumana. É o que os professores entrevistados vivenciaram ao longo de suas trajetórias e em tempos atuais nos espaços onde circulam. Trata-se não de uma ação de alguns sujeitos, mas de um projeto de sociedade: "[...] o ser-colonizado não resulta do trabalho de um determinado autor ou filósofo, mas é antes o produto da modernidade/colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser". (MALDONATO-TORRES, 2010, p. 416). Essas três dimensões da colonialidade enfatizam o quanto o colonizado foi produzido a partir da relação de poder, saber e ser do colonizador.

A colonialidade do poder sujeita e domina os não pertencentes à cultura europeia e controla até mesmo seu imaginário. Domina, controla, decide, invisibiliza, nega, silencia, subalterniza, desconstrói conhecimentos, coloniza os sujeitos, procurando impor os conhecimentos europeus como únicos e verdadeiros:

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não europeus, se evidenciou também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura se definiam a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. (OLIVEIRA, 2010, p. 53).

Já a *colonialidade do saber* inferioriza o ser-colonizado do ponto de vista cultural e do conhecimento. Nega os conhecimentos dos outros, considera que o conhecimento europeu é superior. Assim, a história e os saberes dos negros são invisibilizados, negados, ocultados no decorrer da história até os dias atuais.

Pensando a partir da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, o colonizador coloca as identidades negras em situação de incapacidade intelectual, ou seja, os conhecimentos produzidos com base na História e Cultura da África e dos afro-brasileiros não são vistos como válidos. Portanto, a colonialidade não reconhece a existência de outras epistemologias. O conhecimento europeu é tido como superior a qualquer outro conhecimento.

A relação poder/saber produz o ser. Os elementos dessa relação caminham juntos, isto é, de forma interligada: “[...] a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento

veio a gerar a colonialidade do ser" (MIGNOLO, 2003, p. 669). Os povos colonizados são formatados pelo colonizador para seguirem sua cultura, seu deus, sua cosmovisão e seus conhecimentos como sendo os únicos verdadeiros.

Conforme Grosfoguel (2018), o colonizado é produzido a partir de um ponto de vista colonial, sendo levado a internalizar a alternativa ocidental e a reproduzir a visão imposta da lógica europeia. Nesse processo, a violência sistemática, física e simbólica não é uma estratégia fora de questão. Isso é tão forte a ponto de o colonizado ser produzido a partir dessa lógica, considerada superior. "Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia" (OLIVEIRA, 2010, p. 47). Dessa forma, embora seja uma perspectiva particular, ela vai se impondo como universal:

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 110).

O modo eurocêntrico de ser instaura-se como norma em função da imposição de sua suposta superioridade, entendida como uma forma de civilizar e levar ao conhecimento verdadeiro. Tal lógica persiste atualmente. O projeto colonial, por meio da colonialidade/modernidade, atua nos aspectos ligados ao poder e ao saber, desenvolvendo de forma sistemática a inferiorização e a subalternização dos negros. A colonialidade opera por meio de uma teia de mecanismos, práticas e ações. É uma estrutura amplamente articulada, nem sempre tão exposta, mas que posiciona os diferentes grupos culturais e raciais na sociedade:

É somente em virtude de articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna. Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 42).

Refletindo sobre alguns acontecimentos vivenciados politicamente nos tempos atuais, pode-se ver que eles se situam no contexto da colonialidade. Cito, por exemplo, os

diversos casos de racismo explícito que cotidianamente ganham as manchetes de jornais, a entrega da gestão da Fundação Palmares a um negacionista do racismo existente no Brasil e o enfraquecimento da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Trata-se de ações planejadas com o intuito de homogeneizar a sociedade, que é múltipla, pretendendo impor um comum para todos: "A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade. [...] esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial" (SANTOS, 2010, p. 39). Porém, a rigor, o que é apresentado como comum é apenas a expressão do modo de ser branco, visto como natural e normal. O projeto da modernidade, como aponta Bauman (1998) em *Modernidade e holocausto*, na sua gênese, nega a diferença, pois esta é vista como causadora da desordem. Um mundo limpo, planejado e organizado não consegue conviver com a diferença. Nesse sentido, o projeto da modernidade já nasce como projeto fascista. Em nome da pureza e da ordem, o extermínio dos diferentes é visto como desejável e necessário.

Como apontam os autores, esse projeto não acabou. Podemos olhar para os tempos atuais e perceber o quanto a marca do projeto da modernidade se faz presente em atitudes e decisões, colocando em prática a homogeneização e a perseguição aos diferentes. Podemos dizer que pequenos holocaustos acontecem e continuam acontecendo em nossa sociedade, pois o holocausto, como o próprio Bauman (1998) enfatiza, não é um evento singular na história. Como mostram os indicadores raciais do Brasil, é perceptível que se trata de algo que se repete, de forma planejada e muitas vezes silenciada, com os negros.

Não que a modernidade/colonialidade não identifique a diferença, mas essa identificação vem logo acompanhada com a ideia de que o que é diferente é inferior, não é civilizado, não é culto: "a modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da racialização e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência de formas de vida concretas" (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 169). Essa prática guia-se pela tentativa de homogeneização das diferenças presentes na sociedade, pela sua exclusão, ou ainda, em casos mais extremos, pela sua eliminação.

Para que a diferença não seja utilizada como justificativa para a exclusão ou a desigualdade, muitos autores têm enfatizado a necessidade de ao mesmo tempo defender a igualdade e a diferença: "as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (SANTOS e NUNES, 2004, p. 56). Nesse sentido, é importante ao mesmo tempo colocar-se na defesa da igualdade e da diferença, até porque o contrário da igualdade é a desigualdade, e não a diferença. Ainda segundo os autores:

A igualdade ou a diferença, por si sós, não são condições suficientes para uma política emancipatória. [...] a afirmação da igualdade com base em pressupostos universalistas, como os que determinam as concepções ocidentais, individualistas, dos direitos humanos, conduz à descaracterização e negação das identidades, das culturas e das experiências históricas diferenciadas, especialmente à recusa do reconhecimento de direitos coletivos. (SANTOS e NUNES, 2004, p. 63).

Portanto, quando se defende a igualdade, não se negam as diferenças; quando se defendem as diferenças, não se nega a luta pela igualdade. Defende-se a diferença das identidades afro-brasileiras, mas lutando para que essa diferença não seja utilizada para justificar as condições desiguais de acesso aos bens materiais da sociedade.

Defender ao mesmo tempo a igualdade e a diferença livra-nos da lógica da jardinagem, a qual, segundo Bauman (1998), caracteriza a modernidade. Durante o holocausto, os judeus foram considerados a erva daninha porque eram diferentes, e não iguais aos alemães. O Estado fazia uma espécie de jardinagem ao retirar as ervas daninhas do jardim. No caso, no projeto moderno, o jardineiro era o encarregado de eliminar de forma muito cruel as ervas daninhas. Não distante dessa metáfora, estão os negros em nossa sociedade. Eles são excluídos de muitos espaços, incluindo o da educação, de maneira maléfica, como se fossem uma erva daninha que, por contaminar o jardim, precisa ser retirada.

Entretanto, a lógica da jardinagem da modernidade/colonialidade sempre foi combatida pelos movimentos negros, e esta tese visa a contribuir para dar visibilidade a essa luta. Os movimentos negros, de diversas formas, vêm denunciando o racismo perverso em nosso país: "o Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade" (GOMES, 2017a, p. 51). Com muita luta, intelectuais negros e não negros têm posto em xeque o racismo, que parece estar cristalizado em nossa sociedade, assim como o mito da democracia racial, que foi construído ao longo da história. Além disso, graças à luta do movimento negro, o Estado foi obrigado a criar políticas de ações afirmativas.

Por isso, a luta do movimento negro por ações afirmativas no Brasil, no fim do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras. Ela é, portanto, uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade. (GOMES, 2018, p. 226).

Os negros sabem, desde o período colonial, que é somente por meio da luta que a sociedade é transformada, decolonizada, e que se cria a justiça social e racial. Pela luta, que se dá em todos os espaços, podemos desconstruir o racismo estruturado em nossa sociedade, dando visibilidade à história e à cultura do povo africano e afro-brasileiro.

Como parte dessa luta, a partir dos anos de 1990, de maneira mais intensificada, as pesquisas afro-brasileiras vêm se multiplicando:

Os Estudos Afro-Brasileiros focalizam as raízes africanas e as problemáticas de vida e formação humana enfrentadas pelos negros, dialogam com conhecimentos produzidos por outras raízes étnico-raciais que constituem a humanidade; não poderia ser diferente uma vez que vêm se constituindo e buscam se consolidar enquanto campo de conhecimento científico. (SILVA, 2010, p. 37-38).

Todos os conhecimentos produzidos a partir de outras raízes (não europeias) em nossa sociedade são fundamentais para a valorização das identidades produzidas como inferiores pela colonialidade, que tenta impor a identidade branca como universal. A sociedade ainda propaga o mito de democracia racial de forma muito forte e cruel, mas as questões sobre a existência e desconstrução do racismo têm se intensificado nos últimos anos.

É contra esse mito produzido em nosso país, que afirma a inexistência do racismo, que o movimento negro também tem lutado. Esse mito precisa vir à tona sempre em nossas discussões. O mito da democracia racial é [...] "uma construção social produzida nas plagas brasileiras" (GOMES, 2017a, p. 51). Ele precisa ser questionado com o intuito de mostrar que o racismo existe, sim, e que é um crime, segundo a Lei Caó Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Um autor que também tem realizado discussões sobre a modernidade e a colonização é Boaventura de Sousa Santos. O autor auxilia-nos a entender que, para o campo das relações étnico-raciais, é primordial problematizar a lógica do pensamento moderno/ocidental, tendo em vista que a população negra sempre foi afetada por tal lógica, que exclui negros e negras e que os torna inexistentes. Segundo o autor, "o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis" (SANTOS, 2010, p. 31-32). Esse pensamento tem uma pretensa forma de separar as pessoas, dividindo o mundo e tornando um grupo visível e outros, invisíveis – notadamente os negros. Como os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade, Santos (2010) destaca a divisão operada pela epistemologia moderna:

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. (SANTOS, 2010, p. 39).

Não vivemos mais em colônias, mas o colonialismo se faz presente em tempos atuais nas mais diversas maneiras ocidentais de ser. As práticas coloniais continuam presentes, e há vários resquícios delas, não só na produção do conhecimento, como também em todas as dimensões da sociedade, e negros e negras são afetados por esses modos e práticas modernas/ocidentais de ser. Segundo Santos (2010), não podemos analisar as relações étnico-raciais e o racismo sem fazer uma discussão sobre capitalismo, colonialismo e patriarcado, elementos estruturantes da sociedade até hoje.

Assim como os demais autores trazidos nesta tese, Santos (2010) vê nos movimentos sociais a possibilidade de romper com as estruturas coloniais. Tal como os demais, salienta que os movimentos sociais, incluindo o movimento negro, têm lutado contra o racismo, buscando conquistar direitos dentro da sociedade contemporânea, algo que não é nada fácil em uma sociedade que se mantém com as características da modernidade colonial. Nesse sentido, pensar em direitos humanos implica considerar a luta dos grupos subalternizados, dos sujeitos massacrados pela violência epistêmica da modernidade colonial:

Imaginar os direitos humanos como parte de um encontro de linguagens de dignidade implicaria partir de um profundo conhecimento das vozes (gritos e murmúrios), das lutas (resistências e levantes), das memórias (traumáticas e exaltantes) e dos corpos (feridos e insubmissos) daqueles e daquelas que foram subalternizados pelas hierarquias modernas baseadas no capitalismo, no colonialismo e no patriarcado. (SANTOS e MARTINS, 2019, p. 15).

Essas hierarquias modernas perpassam toda a sociedade. Elas, no entendimento de Santos (2010), são responsáveis pela reprodução das linhas abissais, afetando principalmente a população subalternizada – no caso desta tese, a população negra. Lidar com lógicas e hierarquias existentes desde a colonização é procurar, de alguma forma, lidar com o passado, para entendermos o presente e pensarmos em um futuro desprovido das hierarquias produzidas pela lógica moderna/ocidental. O autor possibilita questionar tal lógica por meio das epistemologias do Sul, ou seja, conforme o autor, um movimento para o Sul enfatiza os que estão às margens, os que sofrem as injustiças sociais oriundas da injustiça colonial. Para o autor,

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. [...] Trata-se de um Sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. (SANTOS, 2019a, p. 17).

Como o próprio autor explica, não é um Sul demarcado por espaços geográficos, e sim o Sul epistemológico. Este Sul valida experiências e conhecimentos considerados não válidos. São conhecimentos nascidos nas margens, produzidos por grupos de vítimas da injustiça ocasionada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. O movimento para as epistemologias do Sul possibilita que nos deparemos com muitos “seus”, ou seja, com muitos conhecimentos nascidos nas lutas e a partir das lutas empreendidas por sujeitos tidos como minoritários. "As epistemologias do Sul referem-se aos conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas e não podem ser separados dessas mesmas lutas" (SANTOS, 2019a, p. 18).

Nesta tese, entendo que as reflexões de Santos (2019a) podem ser úteis, na medida em que podemos ver que os conhecimentos considerados não válidos nascidos nas lutas sociais a que o autor se refere se aproximam do campo das relações étnico-raciais. Isso porque também trazem à tona certos questionamentos, uma vez que os conhecimentos nascidos das histórias e lutas da população negra são considerados como epistemologias inexistentes pela colonialidade. Eles são negados; portanto, os sujeitos que os produzem precisam lutar de maneira constante para que seus conhecimentos sejam validados e reconhecidos:

Nesse sentido, as epistemologias do Sul desafiam as epistemologias dominantes em dois níveis diferentes. Por um lado, consideram crucial a tarefa de identificar e discutir a validade de conhecimentos e de modos de saber não reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes. Concentram-se, dessa forma, em conhecimentos "inexistentes", assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos "ausentes", sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido à sua impreparação ou mesmo à sua condição não plenamente humana. (SANTOS, 2019a, p. 19).

Dialogar a partir das epistemologias do Sul significa colocar em xeque o que as epistemologias dominantes consideram como único conhecimento; significa desafiar suas

metodologias e sua suposta superioridade. As epistemologias do Sul lutam pela existência de seus conhecimentos, justamente por conta da suposta ausência de conhecimentos válidos e da alegada incapacidade de produzi-los. A invisibilidade, as negações, as opressões, as desigualdades, os processos de exclusão dos grupos invisibilizados, fazem com que os grupos dominantes deixem de envolver-se com saberes e conhecimentos produzidos pelos sujeitos subalternos. "As epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer)" (SANTOS, 2019a, p.19).

Na lógica da epistemologia abissal/colonial, negros e negras são colocados em uma situação de submissão. Porém, graças à luta incansável, buscam estratégias para romper com a forma dominante de ser e conhecer, e começam a estar mais presentes em muitos espaços notadamente dominados pela epistemologia colonial, que propaga o capitalismo e a desigualdade. E é essa presença forte dos negros nos espaços hegemônicos que tem sido fundamental para o fortalecimento das epistemologias do Sul:

A questão da validade surge a partir dessa presença forte. O reconhecimento da luta de seus respectivos protagonistas é um ato de pré-reconhecimento, um impulso intelectual e político-pragmático que implica a necessidade de escrutinar a validade do conhecimento que circula no âmbito da luta ou que é gerado pela própria luta. (SANTOS, 2019a, p. 19).

Os movimentos sociais, e nesta tese o destaque é para o movimento negro, são protagonistas das mais diversas lutas e aos poucos vão ocupando espaços antes "proibidos". Por meio de sua presença, mostram suas histórias, suas culturas, seus conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas, e gradualmente esses saberes começam a ser validados, sempre por meio de lutas. Nesse sentido, as epistemologias do Sul "[...] estão sobretudo interessadas em formular alternativas epistemológicas que possam fortalecer as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado" (SANTOS, 2019a, p. 23).

As epistemologias do Sul são mais uma forma de entender a relevância de pensar em caminhos que contribuam para as lutas contra o colonialismo. Elas nos permitem perceber os invisíveis da epistemologia colonial moderna e as lutas que eles empreendem. Sob essa perspectiva, é importante ressaltar o que o próprio Boaventura de Souza Santos diz: as epistemologias do Sul só existem por conta da existência das epistemologias do Norte:

As epistemologias do Norte têm como premissa uma linha abissal que separa as sociedades e as formas de sociabilidade metropolitanas das sociedades e formas de sociabilidade coloniais e nos termos da qual aquilo que é válido, normal ou ético do lado metropolitano dessa linha não se aplica no seu lado colonial. (SANTOS, 2019a, p. 25).

As premissas das epistemologias do Norte são nitidamente coloniais e abissais. Elas são uma forma excludente de separar as pessoas de uma sociedade. "Estar do outro lado, do lado colonial da linha abissal, equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos" (SANTOS, 2019a, p. 25).

Ao movimentarmos-nos na direção das epistemologias do Sul, de certa forma, reencontramos o que foi invisibilizado e negado. É um movimento que nos permite compreender a cartografia abissal, que, de acordo com o autor:

[...] é constitutiva do conhecimento moderno e nela a zona colonial é, por excellence, o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso. A desqualificação das realidades e dos saberes não metropolitanos fazia supor que do outro lado da linha não haveria conhecimento real; existiriam crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, poderiam tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. A completa estranheza de tais saberes e práticas conduziu à própria negação da natureza humana dos seus agentes. (SANTOS, 2019b, p. 51).

Refletindo a partir de Santos (2019b), esses conhecimentos são, por excelência, coloniais, caracterizando um pensamento abissal, marcado pelos dois lados da linha. O lado de cá é o lado metropolitano, nitidamente eurocêntrico. Do lado de lá da linha, estão os conhecimentos considerados não válidos, inexistente, incapazes. O movimento negro, em suas lutas, coloca sua existência, posiciona-se como pertencente a uma sociedade e, portanto, como grupo de sujeitos de direitos. Porém, existe a linha abissal que concebe a existência e os direitos para os localizados do lado metropolitano. "Enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas" (SANTOS e MARTINS, 2019, p. 21). No entanto, os movimentos sociais lutam para que esses direitos sejam para todos; para que a linha abissal desapareça; para que o pensamento dominante colonial e, portanto, abissal deixe de ser o modo pelo qual se pensa o mundo, a sociedade, as pessoas.

As epistemologias do Sul e a percepção da linha abissal fazem-nos notar o quanto o colonialismo está presente nos dias atuais, sobretudo, no Brasil:

As linhas abissais da modernidade ajudam-nos a pensar os abismos que, ainda hoje, expõem vastas populações do Sul Global à vigência do colonialismo e seus legados, e às assimetrias de um sistema-mundo moderno definido a partir da expansão oceânica dos povos ibéricos no final do século XV. (SANTOS e MARTINS, 2019, p. 211).

Foram muitas as injustiças causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. São lógicas violentas que não consideram o outro como existente. Essa tríade é capaz de invisibilizar histórias e identidades. Nesse sentido, "[...] os direitos humanos terão de ser reinventados, em diálogo com outras gramáticas de dignidade, para a superação das exclusões abissais instauradas pela arrogância monocultural do paradigma ocidental moderno que os concebeu" (SANTOS e MARTINS, 2019, p. 23).

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2019), as linhas abissais produzem inexistências das histórias e culturas; no contexto brasileiro, pode-se dizer que houve e há uma tentativa permanente de apagar a história e a cultura africanas. Nesse sentido, é possível ver a aproximação entre Santos (2019b) e os autores do grupo Modernidade ao afirmar que o colonialismo não acabou:

Tenho vindo a defender que esta linha abissal, que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro). (SANTOS, 2019b, p. 41).

O colonialismo continua presente, apresentando-se de outras formas, mas produzindo sofrimento e dor como nos tempos da colônia. Uma dessas formas é o racismo presente em nossa sociedade. Conforme Almeida (2018) é um racismo estrutural, perverso e violento, a ponto de procurar transformar os humanos em desumanos. Os sujeitos negros estão submetidos a essa violência, e seus direitos são sistematicamente negados e ignorados. Como já afirmado, essa violência tem sempre uma dimensão epistemológica.

Procuramos, sim, criticar a ciência moderna e a legalidade eurocêntrica por ter ocultado que a humanidade governada pela tensão entre regulação e emancipação (sociabilidade metropolitana) só é possível nas sociedades capitalistas, coloniais e patriarcais mediante a persistente reprodução da des-humanidade, o conjunto dos corpos racializados e sexualizados governados pela tensão entre apropriação e violência (sociabilidade colonial). (SANTOS e MARTINS, 2019b, p. 23).

A ciência moderna visibiliza os conhecimentos situados do lado eurocêntrico da linha. As sociedades pertencentes ao outro lado da linha são invisibilizadas, portanto, colonizadas. Porém, sempre houve e há resistência:

Os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de coletivos de indivíduos que são discriminados e vítimas sistemáticas de opressão por serem o que são e não por fazerem o que fazem. Muito lentamente, os direitos coletivos têm sido incluídos na agenda política, quer nacional, quer internacional. (SANTOS, 2019b, p. 50).

No contexto brasileiro, dos primeiros anos do século XXI até 2015, o movimento negro, por meio de sua luta, forçou o Estado a adotar ações afirmativas. Elas têm sido fundamentais para provocar rupturas epistêmicas nas universidades. Está havendo um aumento da produção intelectual negra. Mais negros estão produzindo conhecimentos decoloniais ou, na expressão de Santos (2019), mais negros aliam-se às epistemologias do Sul. Outros conhecimentos, resultantes de epistemologias negadas pela ciência moderna/colonial, estão sendo validados. Esses conhecimentos possibilitam outras formas de pensar a estrutura da sociedade brasileira, vendo o racismo como algo estruturante, tal como apontam os autores da Colonialidade/Modernidade e Boaventura de Sousa Santos. Algo que o movimento negro sempre denunciou ao longo de sua história de luta agora passa a ser dito também por meio da ciência feita por negros.

2.2 O campo das relações étnico-raciais articulado com o campo dos Estudos Culturais: mais algumas questões epistemológicas

Entendo que uma questão central na tese é a postura epistemológica que a embasa. No item anterior, ao problematizar a colonialidade e a decolonialidade, esteve presente a ideia de que o conhecimento pode ser produzido tanto para desqualificar e hierarquizar, como é o caso da epistemologia moderna/colonial, quanto para fomentar relações étnico-raciais que defendam ao mesmo tempo a igualdade e a diferença. Além disso, entendo que o racismo só será desconstruído se nos movermos como outras epistemologias. Nesta parte da tese, continuarei a mostrar como o campo dos estudos étnico-raciais, em articulação com os Estudos Culturais, é um campo que possibilita a construção de conhecimentos que potencializam a decolonialidade.

A partir dos anos 1990, intensifica-se o número de intelectuais negros e não negros inquietos diante de questões envolvendo as relações étnico-raciais. Eles buscam pensar outra epistemologia e desconstruir as atitudes coloniais imbricadas na epistemologia moderna.

Tais sujeitos se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências. (GOMES, 2010a, p. 495).

Os sujeitos negros contrários ao ponto de vista eurocêntrico são intelectuais que produzem conhecimentos no meio acadêmico com o intuito de contribuir com outros intelectuais, possibilitando outros olhares epistêmicos a partir de seus conhecimentos.

Como já foi destacado, não vivemos mais em colônias, mas as atitudes desse tempo fazem-se muito presentes na sociedade brasileira de forma geral, assim como nos espaços educativos, incluindo os processos formativos dos professores. Os currículos de diferentes níveis de ensino baseiam-se nos conhecimentos ocidentais, e, em função disso, há uma desvalorização dos conhecimentos, da cultura e da história africana:

O sistema de ensino no Brasil foi marcado por um currículo baseado na matriz europeia, de desvalorização da cultura afro-brasileira e africana, embora existissem várias mobilizações dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, parece que essa história no currículo escolar brasileiro se tornava invisível. (SANTOS e COELHO, 2012, p. 32).

O que Santos e Coelho (2012) ressaltam é que temos o sistema de ensino pautado nos conhecimentos considerados universais, pertencentes à epistemologia ocidental europeia, que desvaloriza a cultura africana e afro-brasileira, invisibilizando as diferenças: "Sabemos que o projeto moderno se constituiu em torno da construção de um método 'universal' para a produção do conhecimento. Em termos filosóficos, essa busca se inicia com Descartes e com a defesa da universalização do método matemático [...]". (GALLO, 2006, p. 556).

Esse método matemático, que ignora a abordagem qualitativa, determina significados que são tomados como universais e como os únicos válidos. Ele influi diretamente na compreensão das outras culturas, que por terem outros processos de construção de conhecimentos, são ignoradas, invisibilizadas. Em consequência, os sujeitos dessas culturas passam a sofrer processos de discriminação, exclusão e violência física e simbólica.

A perspectiva universal baseada na matemática é mais aceita em nossa sociedade porque é vista como resultado de uma ciência capaz de obter verdades inquestionáveis. Ela demonstra a força da colonialidade e tende a ser vista como natural, não modificável: "a 'naturalização' é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar a 'diferença' e, assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável 'deslizar' do significado para assegurar o 'fechamento' discursivo ou ideológico" (HALL, 2016, p. 171).

A visão restrita do conhecimento único, universal, como retrata a perspectiva moderna, apaga as diferenças e as diversas formas epistemológicas. Nesse campo, está presente o outro, o diferente, que é colonizado, que tem seus significados negados em meio a práticas hegemônicas. Contudo, os sujeitos colonizados, violentados, sempre resistiram a esse processo e lutam para continuar com suas epistemologias e seus modos de conhecer, ser e viver:

[...] a imagem coercitiva do sujeito colonizado produz uma perda ou falta de verdade que articula uma verdade estranha sobre a autoridade cultural colonialista e seu espaço figurativo do humano. A infinita variedade do homem desfaz-se em insignificância quando, no momento da cisão discursiva, ela supersignifica. (BHABHA, 2013, p. 222).

A verdade é tomada geralmente na lógica cartesiana, como retratado anteriormente por Gallo (2006), estando impregnada por uma universalidade. Com base em Descartes (2009), a racionalidade é vista como critério para determinar "a verdade". O conhecimento verdadeiro surge a partir da racionalidade. O problema é que a racionalidade ocidental procura impor a ideia de que é a única válida, superior, e de que os demais grupos culturais ainda estão em uma fase pré-racional ou agem irracionalmente.

É contra essa suposta racionalidade única que defende um método único (um caminho seguro) que os Estudos Culturais e os estudos étnico-raciais se insurgem, mostrando a potência da pluralidade metodológica e epistemológica. Os Estudos Culturais são uma das formas de pesquisa em educação que "[...] têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os modos de processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem)" (PARAISO, 2004, p. 286). Com relação à produção de conhecimento dentro do campo das relações étnico-raciais, enfatizo a importância de ir além do método de Descartes, colocando em destaque os sujeitos envolvidos em um contexto plural. Quando produzimos conhecimentos, não o fazemos de forma neutra, ou seja, defendemos interesses de um grupo. É possível fazer ciência com múltiplas perspectivas (GALLO, 2006).

Precisamos de muita reflexão. Sujeitos pertencentes ao campo das relações étnico-raciais, pesquisadores e ativistas de movimentos negros, por muitos anos, vêm lutando para que seja revisto o conhecimento negado e considerado não válido pela academia e por seu método hegemonicamente cartesiano. Dessa forma, a história da África e dos afro-brasileiros será visibilizada, assim como seus conhecimentos e epistemologias. É uma luta constante para que atitudes racistas sejam desconstruídas na sociedade em geral e, em especial, nos espaços educacionais. A luta também é para que haja cada vez mais a produção e circulação de conhecimentos outros nos espaços educativos.

Os sujeitos da pesquisa enfatizam que não foi fácil transitar no espaço educacional e chegar à universidade, espaço onde o projeto colonial está posto e que inviabiliza os outros. A professora Jurema diz que, se não tivesse vindo da militância, não teria sensibilidade no espaço universitário para estar discutindo sobre essas questões no campo educacional das relações étnico-raciais. Essa sensibilidade, para o professor Abdias, é uma vitória das pessoas que a constroem. Porém, por mais que tenhamos algumas conquistas, caminhamos a passos lentos, pois vivemos em uma sociedade onde ainda se propaga muito o mito da democracia racial, uma sociedade ainda fortemente marcada pela colonialidade, conforme vimos no item anterior.

Lutamos sempre para desconstruir essas atitudes, e toda vez que falamos sobre a existência do racismo, temos que provar que ele existe, até porque o racismo também varia historicamente:

Ao longo da história, o racismo tem variado muito nos seus alvos (ciganos, judeus, negros...) nos seus interesses (exploração de mão de obra, preservação da pureza de raça, manutenção da identidade nacional...), nas crenças que o legitimam (inferioridade intelectual ou moral, perigosidade, incompatibilidade de culturas...) e nos modos de actuação (exterminação, perseguição, expulsão, segregação ou exclusão simbólica). (CABECINHAS, 2007, p. 27.)

No caso brasileiro, desde o período colonial, os negros sofrem com o racismo. Então, não é algo novo – foi produzido ao longo da história brasileira. Nos últimos anos, no entanto, está havendo um aumento do racismo no Brasil, ou ele parece estar se tornando mais explícito. Se antes as pessoas tinham vergonha de serem consideradas racistas, hoje há grupos brancos que estão se sentindo “autorizados” a defender suas ideias racistas em nome da “liberdade” de ação e expressão.

Em uma sociedade racista como a do Brasil, continua sendo muito importante que lutemos sempre para a desconstrução do racismo, presente nas relações e no imaginário das pessoas, e para que se construam conhecimentos que contribuam para a sua desconstrução. O conceito de racismo, "[...] num sentido mais lato, [...] envolve também o preconceito e os comportamentos discriminatórios" (CABECINHAS, 2007, p. 23).

O racismo é um problema brasileiro baseado na ideia biológica de raça e, como vimos, inventado na modernidade colonial para justificar a escravidão negra:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p.13).

Embora hoje se saiba que “[...] raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica” (HALL, 1997, p. 37), o movimento negro, os estudos étnico-raciais e o campo dos Estudos Culturais defendem o seu uso político para denunciar o racismo e mostrar que o Brasil é um país racista. Os aspectos físicos tendem a determinar o lugar e o destino social da população negra. No Brasil, temos uma realidade parecida com a de Portugal, pois nesse país também se propaga o mito da democracia racial. Conforme Cabecinhas (2007), o que ainda prevalece em Portugal é uma concepção fixa, imaginária, centrada, homogeneizada, de sociedade portuguesa, embora ela de fato seja formada por várias culturas: “[...] os Portugueses parecem ter interiorizado a norma antirracista vigente na sociedade, o que os impede de exprimir publicamente formas de discriminação flagrantes, que contrariam claramente essa norma”. (CABECINHAS, 2007, p. 67).

Ter o imaginário de que não são racistas e de que não contrariam esse imaginário não significa que não haja atitudes de discriminação em Portugal. De acordo com Cabecinhas (2007) e Filice (2017), há um silenciamento em torno de muitas identidades ali presentes, como no caso da invisibilidade do negro e dos ciganos, entre outras identidades. Conforme já apontado, no Brasil, um país colonizado por Portugal, também está presente esse imaginário, sobretudo, o do mito da democracia racial. Portanto, Brasil e Portugal, no que se refere ao mito da democracia racial, são bem parecidos: "o racismo não é um fenômeno exclusivo deste

gigante da América Latina. Portugal também lida com esta problemática, aliás ainda muito invisibilizada" (FILICE, 2017, p. 60).

Não é uma questão de procurar mostrar qual racismo é pior, se o explícito ou o camuflado; ambos precisam ser sistematicamente combatidos, e os estudos étnico-raciais e os Estudos Culturais argumentam que faz parte desse combate a assunção de uma epistemologia que não siga a lógica moderna/colonial/cartesiana. Até porque o racismo, que é perverso e silenciado em nosso país, é fruto da epistemologia moderna, que se pretende universal, embora seja, a rigor, particular. A epistemologia moderna afirma que defende o comum, mas apenas defende seus interesses:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o um, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (CANDAU, 2011, p. 241).

Os conhecimentos supostamente universais trazem um discurso sobre as relações étnico-raciais e a história do negro em nossa sociedade que o subalterniza e inferioriza. Tal discurso é reproduzido como verdade universal, mas é expressão da visão racista criada pela epistemologia ocidental/branca. É preciso desconstruir e desvincular esses olhares. "Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta" (MIGNOLO, 2008, p. 290), mas privilegiar olhares epistêmicos que contemplem uma visão aberta, plural e dinâmica sobre a temática das relações étnico-raciais.

Com isso, vamos construindo uma epistemologia que enfatiza os conhecimentos dos negros e suas epistemologias, e não o conhecimento do negro produzido pela epistemologia moderna/colonial. Nesse sentido, "descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, e rege um exterior a fim de assegurar sua interioridade" (MIGNOLO, 2008, p.304).

Por isso, entendo que esta tese pode basear-se nos campos dos Estudos Culturais e dos estudos étnico-raciais, pois ambos questionam a epistemologia moderna/colonial e defendem a existência de várias epistemologias. O rompimento com o mito da democracia racial, que contribuirá para dar visibilidade a grupos marginalizados ao longo da história, requer o uso de uma epistemologia decolonial, cuja característica é o reconhecimento de que há várias epistemologias.

Posiciono-me com uma epistemologia que dialoga com a diversidade, que reconhece que há vários conhecimentos, que não acredita na verdade universal ou válida para todos os tempos e para todos os espaços, e sim em verdades transitórias, produzidas a partir de sujeitos diferentes ou, como afirma Hall (2013), verdades epocais. Sigo uma epistemologia que dialoga com diferentes saberes e visibiliza os saberes considerados subalternos, negados pela epistemologia moderna/europeia: "os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados" (GROSFOGUEL, 2010, p. 478). Esses saberes precisam ser incorporados nos mais diversos processos de conhecimento.

Sem isto não pode haver uma descolonização do conhecimento nem uma utopística capaz de superar o eurocentrismo. A cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade do poder na produção de conhecimento e dos desenhos imperiais globais requer novos lugares institucionais e não-institucionais, a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido. (GROSFOGUEL, 2010, p. 479).

O conhecimento produzido pela epistemologia moderna, por ela considerado como superior, não aceita os conhecimentos de outros grupos culturais. É primordial superar esse eurocentrismo. Como diz Grosfoguel (2010), não se trata só de dar oportunidades de os grupos subalternizados falarem, mas também de possibilitar que sejam ouvidos, a partir das mais diversas histórias e particularidades, reconhecendo que não existe um conhecimento verdadeiro e superior a outro. Importa pensar e dialogar a partir da existência de várias epistemologias: "diante disso, constitui-se como uma necessidade urgente o diálogo e a afirmação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizados dentro da modernidade colonial" (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES e GROSFOGUEL, 2018, p.16).

Mesmo que ainda vivamos em tempos de colonialidade e que nossas epistemologias sejam marcadas pela modernidade, contendo posicionamentos colonialistas, também vivemos outros tempos. Vivemos

[...] um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o

fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. (GOMES, 2012a, p. 99).

As formas de produção de conhecimento enredadas pela colonialidade estão sendo questionadas pela existência e emergência de outras epistemologias, entre elas, as epistemologias do campo das relações étnico-raciais e dos Estudos Culturais. Uma pesquisa que dialoga com as epistemologias do campo das relações étnico-raciais e dos Estudos Culturais proporciona momentos reflexivos sobre os sujeitos que somos hoje e aqueles que podemos nos tornar: "tem se frequentemente perguntado nesse tipo de pesquisa: como nos tornamos o que somos?" (PARAISO, 2004, p. 291).

Sujeitos reflexivos apropriando-se destas epistemologias têm se posicionado, produzindo fissuras e contribuindo com os tempos nos quais vivemos, cheios de marcas que produzem ódio, ressentimento, medo e raiva. Embora convictos de que poderemos viver em tempos melhores, sabem que novos problemas virão. Vislumbram que a esperança possa abrilhantar nesta luta que flui no desejo de haver visibilidade das relações étnico-raciais por meio de uma epistemologia que se pauta na pluralidade de formas de conhecer.

Apesar do desejo de seguir as epistemologias dos Estudos Culturais e do campo das relações étnico-raciais, não podemos esquecer que somos sujeitos produzidos pela lógica moderna/colonial/cartesiana. Os campos das relações étnico-raciais e dos Estudos Culturais trabalham na perspectiva de dialogar a partir de como o sujeito foi produzido, com base em sua história, enfatizando as relações imbricadas em outras histórias:

[...] no campo da educação, faz-se necessário, ainda, o exercício de construção epistemológica de uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola. (GOMES, 2011, p. 44).

Desconstruir o pensamento moderno/colonial/cartesiano que marca nossas concepções de mundo e tende a invisibilizar o outro é uma das intenções da epistemologia do campo das relações étnico-raciais e dos Estudos Culturais. As lutas têm ganhado força e organização. Porém, mesmo com conquistas em forma de lei e com a ampliação do número de intelectuais negros e de pesquisas sobre essas temáticas, muito ainda precisa ser feito para a efetiva desconstrução das atitudes racistas nos espaços educacionais, como propõe a Lei Nº 10.639/2003 e suas Diretrizes.

Se afirmo ser importante considerar os Estudos Culturais e o campo das relações étnico-raciais como epistemologias que dão conta de construir esta tese, torna-se oportuno explicar melhor essa aproximação. A escolha dos Estudos Culturais para ser articulado com o campo das relações étnico-raciais dá-se pela abertura e pluralidade que o compõem e pela ênfase dada aos processos de construção cultural das identidades e diferenças. O campo dos Estudos Culturais "[...] tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. O impulso inicial do Centro partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica" (SILVA, 2017, p. 131). O impulso inicial dos Estudos Culturais foi opor-se à visão elitista de cultura, que supunha a existência de uma alta cultura e, por outro lado, de uma baixa cultura. A alta cultura referia-se à cultura europeia do homem branco, heterossexual masculino, cristão, de classe média. Todos os outros sujeitos pertenciam à baixa cultura.

Com os Estudos Culturais britânicos, as culturas passaram a ser teorizadas de forma a contemplar as diferentes realidades históricas. Os Estudos Culturais surgem como uma resposta intelectual à concepção de cultura, apresentando outro olhar, voltado para a diferença, e questionando radicalmente a ideia de alta e baixa cultura. Todos os seres humanos são produtores de cultura. Não há sujeito sem cultura. Há culturas diferentes. -A ideia de que não existe alta e baixa cultura, de que isso foi uma imposição colonial/moderna, é fundamental para o campo das relações étnico-raciais, pois os negros, historicamente, sempre foram produzidos como sendo da baixa cultura, quando não, vistos como povos sem cultura ou civilidade.

Conforme enfatizado por Escosteguy (2011), os Estudos Culturais, ao chegarem ao Brasil, vão passando por um processo de transformação em função do contexto brasileiro. Aqui, os Estudos Culturais mostram-se como mais uma possibilidade crítica de compreender os processos culturais que nos constroem, entre eles, o racismo. O campo é visto com simpatia por intelectuais inquietos com as causas sociais e raciais, por pesquisadores que pretendem fazer análises fora da lógica da modernidade/colonialidade e intencionam dar visibilidade aos saberes negados e ausentes:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras de mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. (COSTA, 2011, p. 104).

Portanto, os Estudos Culturais são um campo aberto com múltiplas possibilidades de dialogar com outros conhecimentos – nesta tese, com destaque para os conhecimentos do campo das relações étnico-raciais. Tendo em vista a multiplicidade de histórias e culturas que circulam entre nós e que vão nos constituindo, pode-se dizer que “[...] os Estudos Culturais emergem num panorama mais amplo de transformações do mundo contemporâneo, no qual se inscrevem mudanças radicais no que diz respeito à teoria cultural” (COSTA, 2011, p. 104).

Pode-se dizer que os Estudos Culturais estão sendo decisivos para a desconstrução da ideia elitista de cultura que classifica as culturas em superiores e inferiores. Os Estudos Culturais enfatizam os saberes construídos nas margens e a partir das margens por sujeitos considerados subalternos e inexistentes:

Os Estudos Culturais constituem um campo novo de saberes, com pouco mais de cinquenta anos, e algumas de suas peculiaridades mais saudáveis, do meu ponto de vista, são a vocação para o cruzamento de fronteiras, para uma hibridação de temas, problemas e questões para um certo tipo de pós ou antidisciplinaridade e para uma rejeição aos cânones. (COSTA, 2011, p. 103).

Esta abertura dos Estudos Culturais permite uma articulação com o campo das relações étnico-raciais, e ambos defendem uma educação voltada para a diferença dos sujeitos, uma educação que não tenha práticas racistas. Eles defendem as lutas por demandas sociais e pela justiça para a população negra. Estes campos propõem uma educação outra, que contemple as diversas culturas e sujeitos presentes nos espaços educacionais. São campos que apostam na luta social, na transformação das relações raciais. Portanto, a aproximação e a articulação entre eles são possíveis e desejáveis nesta tese. Os Estudos Culturais, assim como os estudos étnico-raciais, possibilitam outros olhares à educação e outros entendimentos das culturas existentes no espaço educacional.

As "lentes" dos EC parece que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras. De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e política da representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA, 2011, p. 108).

Tanto os Estudos Culturais quanto os estudos étnico-raciais ressignificam os nossos olhares, o campo pedagógico, os conceitos modernos/coloniais e o modo elitista de conceber as culturas: "a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes

grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla" (SILVA, 2017, p. 133). Todos os sujeitos são produtores de cultura, e não somente os sujeitos hegemônicos, como pressupõe a cultura ocidental/colonial/branca. Nesse sentido, ao colocarem como preocupação central mostrar a "[...] conexão entre cultura, significação, identidade e poder" (SILVA, 2017, p. 134), os Estudos Culturais contribuem para a desconstrução da epistemologia moderna/ocidental/colonial que direciona um olhar único e perverso para outras culturas e identidades:

Os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de "descolonização" do conceito de cultura. Cultura não mais entendida como o que de "melhor foi pensado e dito", não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.). (COSTA, 2011, p. 105).

É nessa tentativa de descolonização que se vê a relevância de caminhar junto com os Estudos Culturais, sem abrir mão do campo dos estudos étnico-raciais. Os Estudos Culturais favorecem o olhar múltiplo das culturas e contribuem no campo das relações étnico-raciais para a desconstrução da cultura negra como inferior, como "baixa" cultura; contribuem, ainda, para valorizar as histórias da população negra, lutando contra a sua invisibilidade. Os Estudos Culturais permitem perceber também a pluralidade das identidades, questionando a sociedade hegemônica, que pretende unificá-las em torno da branquidade:

A existência de uma identidade unificada passou a ser vista como uma mera fantasia: não há um núcleo essencial do eu, estável, que passe, do início ao fim, sem mudança, por todas as vicissitudes da história. O que se tem é um sujeito fragmentado, instável, deslocado tanto de seu lugar no mundo social como de si mesmo, composto de várias identidades, algumas antagônicas ou não resolvidas - o sujeito pós-moderno. (MOREIRA, 2011, p. 123).

O campo dos Estudos Culturais permite compreender que a identidade unificada é inexistente, ou seja, é uma fantasia. Não nascemos prontos e acabados. Somos sujeitos inacabados, fluidos, em construção. Somos produzidos ao longo de todas as vicissitudes da

história por meio das relações com outros sujeitos que carregam outras identidades, que também não são prontas e acabadas, estando em constante movimento de construção. Como Moreira (2011) enfatiza, muitas de nossas identidades são antagônicas ou não resolvidas. As identidades são construídas: "isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora dela" (HALL, 1997, p. 26-27). Dessa forma, também as identidades negras passam pelas vicissitudes históricas, sendo constantemente construídas.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e efetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2005, p. 43).

Os sujeitos são compostos por várias identidades, e não há uma identidade negra essencializada, como a epistemologia colonial/moderna a concebeu, caracterizando especialmente uma concepção estereotipada. Pelo contrário: "a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro" (GOMES, 2005, p. 43). Assim como as identidades hegemônicas, as identidades negras são construídas de forma plural em todos os espaços nos quais circulam.

Para perceber esses processos de construção e, sobretudo, buscá-los na perspectiva decolonial, como venho argumentando, necessitamos cada vez mais de outras epistemologias, questionando a hegemonia da ciência moderna/colonial. Necessitamos de reflexões epistemológicas que criem possibilidades de desconstruir os conhecimentos (modernos) que fazem o outro (com destaque para o negro) ser visto como inferior e, muitas vezes, como incapaz. Além disso, como será visto a seguir, precisamos problematizar a educação, propor outra pedagogia – uma pedagogia decolonial e um currículo decolonial.

2.3 Pedagogias e currículos decoloniais: outros modos de educar para as relações étnico-raciais

Para analisar os processos formativos de professores universitários negros e militantes, com destaque para suas trajetórias, lutas e resistência no contexto de uma sociedade marcada pela colonialidade, além de trazer a questão epistemológica, considero fundamental problematizar o campo da educação, a pedagogia. Isso porque efetivamente os sujeitos centrais desta tese se construíram como negros militantes, em grande parte, resistindo à pedagogia colonial/moderna que caracteriza a educação desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Cabe lembrar que, apesar de hegemonicamente o campo da educação pautar-se na epistemologia e pedagogia modernas ou, como destaca Candau (2014), na perspectiva monocultural, o campo educacional é diverso e movediço. Apesar da tendência moderna, produz identidades nas relações com a diferença. Entretanto, o fato de produzir identidades diversas não significa que todas que estão presentes e que são produzidas naquele espaço têm sua importância reconhecida no processo histórico e na vida de cada sujeito.

As identidades vindas das margens, como no caso das identidades negras, estão presentes nos espaços da educação, fazem parte do processo, mas precisam lutar para que sejam percebidas. Muitas vezes, são protagonistas de muitas ações, mas, mesmo assim, acabam sendo invisibilizadas. A presença de negros e negras nos espaços educacionais e no campo da pesquisa científica possibilita outros rumos na educação. São sujeitos que produzem conhecimentos outros.

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento, assim como da luta pela superação do racismo. (GOMES, 2010a, p. 492).

Na lógica moderna/colonial, seja na perspectiva epistemológica ou pedagógica, esses sujeitos não existem, embora estejam presentes. Eles resistem todo o tempo na relação com os sujeitos considerados pertencentes à cultura europeia e vistos como superiores, uma vez que, como vimos, nossa sociedade está estruturada pela colonialidade, que tem no racismo sua lógica fundante.

Mesmo com as tentativas recorrentes de imposição da cultura e da história europeias, a história e a cultura negras no campo do conhecimento chega aos espaços educativos e pedagógicos colonizados pelos conhecimentos eurocêntricos. Os negros posicionam-se e cobram perspectivas pedagógicas decoloniais. Os sujeitos da pesquisa,

quando chegam aos espaços que não foram pensados para eles, desestabilizam esses espaços e mostram que são capazes; eles têm consigo uma militância e persistem em trazer, para seus afazeres pedagógicos, epistemologias que contemplem a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros. Nesse sentido, "reconhecer a existência de uma perspectiva negra decolonial brasileira significa romper com o eurocentrismo no campo do conhecimento [...]". (GOMES, 2018, p. 242).

Romper com as posições eurocêntricas no campo do conhecimento não está sendo e não foi fácil para os sujeitos desta pesquisa, como se verá mais adiante. É um processo que demanda (re)conhecimentos e lutas constantes, mas que fez surgir a necessidade de uma pedagogia decolonial:

No entanto, e diante das mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica - ou de pedagogias - que se enlacen com os projetos e perspectiva de interculturalidade crítica e decolonialidade. (WALSH, 2009, p. 27).

Conforme Walsh (2009), pedagogias decoloniais não são processos novos; surgiram há muitos anos, a partir das lutas dos movimentos sociais, protagonistas do aparecimento das práticas decoloniais. Como será demonstrado no próximo capítulo desta tese, o movimento negro brasileiro pode ser apontado como protagonista da pedagogia decolonial.

Com o passar do tempo, e de forma mais intensa nos anos de 1990, os intelectuais inquietaram-se e articularam suas pesquisas com as práticas decoloniais, enraizadas a partir das lutas sociais. Partindo deste ponto de vista, é importante enfatizar que os sujeitos invisibilizados nos espaços educacionais lutam enquanto sujeitos políticos de direitos e reconhecem o quanto as práticas coloniais ainda se fazem presentes. Por meio do reconhecimento destas práticas, buscam um diálogo mais aberto e, a partir da decolonialidade, posicionam-se como sujeitos de direitos. Dessa maneira, intensificam/fortalecem a luta rumo à desconstrução da lógica da colonialidade. A pedagogia decolonial "[...] permite aos descendentes africanos reconhecer o problema colonial e decidir e agir sobre e contra ele" (WALSH, 2009, p. 37).

Estes sujeitos resistem e, com muita intensidade, lutam e questionam os conhecimentos hegemônicos construídos pela epistemologia ocidental/moderna/branca/colonial:

A presença negra de estudantes e docentes, destacando-se aqueles que possuem posicionamento, pensamento e postura indagadores e afirmativos no campo da produção do conhecimento, traz inflexões potentes. E são esses sujeitos que questionam os currículos e a cultura universitária. São aqueles que, muitas vezes apresentam, aos docentes e aos discentes, intelectuais negras e negros que também produzem conhecimento e refletem sobre o Brasil e o mundo. E cobram a sua presença afirmativa nos currículos e nas práticas acadêmicas. (GOMES, 2018, p. 241).

Os posicionamentos indagadores dos negros nos campos de conhecimento possibilita que avancemos, refletindo e buscando caminhos para um Brasil e um mundo melhor, por meio da descolonização dos currículos monoculturais e pela assunção da pedagogia decolonial. Para tanto, como frisado anteriormente, precisamos continuar nos fortalecendo em luta, para que possamos caminhar com mais esperança, aproveitando as brechas presentes no currículo vigente:

A ideia das brechas ou gretas apresentadas aqui tem sua base neste significado vivido do decolonial. As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói. (WALSH, 2016, p.72).

As brechas são pertinentes para as lutas, pois estas proporcionam a continuidade nos espaços que os sujeitos encontram e constroem. É assim que se questiona a lógica moderna/colonial e nela se provocam fissuras até deixá-la quebrada. É com base na pedagogia decolonial, que precisa cada vez mais estar presente nos espaços educativos, que poderemos acabar com as atitudes racistas e excludentes em relação ao povo negro.

É preciso estar atento aos espaços e fissuras que as lutas dos movimentos sociais criam e proporcionam, com atitudes que nos possibilitem agir com responsabilidade e continuidade, de forma dinâmica, junto aos sujeitos pertencentes às diversas identidades, com o intuito de descolonizar o ser, o saber e o viver (WALSH, 2016). São estas aberturas que permitem problematizar as marcas coloniais, no sentido de inquietar os pesquisadores e professores, com a intenção de caminharmos desconstruindo as atitudes que fortalecem o mito da democracia racial e a lógica moderna/colonial, ao mesmo tempo construindo a justiça

racial, avançando com novos questionamentos e desconstruindo as práticas racistas presentes desde o período colonial. Assim,

Entendo a pedagogia não no sentido da educação formal, como uma professora que transmite ou comunica conhecimentos, mas como uma facilitadora, como alguém que se esforça em provocar, construir, gerar e avançar com outros questionamentos críticos, compreensões, conhecimentos e atuações, maneiras de pensar e de fazer. (WALSH, 2016, p. 65-66).

É possível caminhar e avançar rumo à decolonialidade, desconstruindo as tão dolorosas marcas coloniais que dificultam a vida dos considerados diferentes. A pedagogia decolonial representa outra visão para a educação e, sobretudo, para o modo como nos relacionamos com os sujeitos diferentes. Trata-se de um olhar mais plural, aberto às questões presentes nas relações com a diferença. Um olhar que nos possibilita perceber quem é o outro que está diante de nós. Um olhar que também nos faz perceber as brechas a partir das relações que vêm de baixo, dos sujeitos historicamente excluídos, marginalizados, subalternizados, discriminados:

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas das comunidades, dos movimentos, dos coletivos, que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada. (WALSH, 2016, p. 72).

Se queremos desconstruir o poder colonial que está impregnado em nossa educação, precisamos trazer as lutas e os processos de resistência dos que estiveram ou estão nas margens, dos grupos considerados minoritários e até mesmo inferiores e maléficos (WALSH, 2016). É fundamental que possamos continuar lutando para a construção de práticas decoloniais. O campo das relações étnico-raciais e, sobretudo, o movimento negro, com seus militantes, são exemplos de práticas e pedagogias decoloniais.

Para que se possa pensar em pedagogias decoloniais, ainda que elas possam ser praticadas nos currículos convencionais, é fundamental problematizar o currículo ou, dito de outra forma, é preciso lutar para que o currículo seja descolonizado. O currículo, na maioria das vezes, é visto como um espaço de transmissão de conhecimentos prontos, acabados, acumulados ao longo dos tempos. Porém, ele está repleto das marcas coloniais atualizadas pela colonialidade. Por isso, é de extrema urgência descolonizar os currículos, pois eles têm sido centrais na manutenção dos conhecimentos ocidentais/coloniais como superiores. É

primordial encarar os desafios presentes na atualidade: "vivemos, nas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, uma série de situações que podem ser tomadas como exemplo de resistência colonial a um currículo decolonial" (GOMES, 2018, p. 228).

Backes (2016), assim com outros autores utilizados nesta tese, argumenta que é preciso desconstruir a colonialidade para que outros currículos possam emergir – segundo esta argumentação, currículos que favoreçam o uso de pedagogias decoloniais:

[...] desconstruir a colonialidade é um dos grandes desafios que temos enquanto educadores para que possamos produzir outros currículos e outros sujeitos – sujeitos capazes de reconhecer, na diversidade dos modos de viver, conhecer, ser e conviver, não um argumento para a dominação e a exploração, mas formas legítimas de ser, viver, conhecer e conviver. (BACKES, 2016, p.51).

Sabemos que essa realmente não é uma tarefa fácil. É preciso que estejamos sempre em luta, que é ao mesmo tempo epistemológica e pedagógica, uma luta decolonial. Se os espaços educacionais são repletos de identidades e diferenças, que são também neles produzidas, convém que os currículos contemplem os conhecimentos dos diferentes grupos culturais. Os aspectos históricos e sociais possibilitam dar visibilidade aos conhecimentos emancipatórios, negados e silenciados no currículo prescrito.

No entanto, a presença desses conhecimentos nos currículos é constantemente ameaçada pela lógica da colonialidade, que tem, no contexto atual, uma versão bem visível no Projeto Escola Sem Partido. Como destaca Gomes (2018), além de ser um projeto que fere a Constituição Federal, pretende negar a presença dos movimentos de luta e dos conhecimentos que contribuem para a emancipação, ou seja, procura impedir a construção de conhecimentos decoloniais e as possibilidades de uma pedagogia decolonial:

A demanda pela alteração da LDB coordenada pelos políticos e pelos defensores do Programa Escola sem Partido é inconstitucional e contradiz o próprio texto da Constituição Federal de 1988 no que se refere à liberdade de expressão. Tenta impedir direitos de gestores, docentes e estudantes de trabalhar e estudar no currículo escolar os dilemas, os limites, os avanços e as lutas presentes na nossa formação social, histórica, cultural e política. Em outras palavras, pode-se dizer que o referido Programa intenciona restringir e proibir certos temas dos currículos, negando aos sujeitos da educação o direito ao conhecimento emancipatório. (GOMES, 2018, p. 229).

É pertinente pensar em um currículo que possa contemplar ações que venham mediar conhecimentos a partir dos contextos existentes no ambiente educacional. "O

conhecimento é ensinado e organizado pela instituição escolar, em meio às relações que se desenvolvem entre os participantes do processo" (MOREIRA, 2009, p. 6). Esses participantes possuem múltiplas identidades, embora sejam percebidos pela epistemologia e pedagogias modernas, pela lógica da normalidade e da mesmidade (SKLIAR, 2003), como homogêneos. Percebê-los como homogêneos faz com que as identidades negras sejam camufladas, como se fossem inferiores. O currículo não pode conceber, na prática, os sujeitos e os contextos como sendo os mesmos, como se houvesse um padrão normal a ser seguido. (GOMES, 2000, 2001 e 2010; GOMES e SILVA, 2011; HALL, 2002, 2014; SILVA, 2014; BACKES, 2005; WOODWARD, 2014).

Novamente, há de se destacar que, para que seja possível pensar em outros currículos, em currículos que favoreçam as pedagogias decoloniais, é fundamental romper com o mito da democracia racial. O mito da democracia racial continua presente no imaginário de professores e impregna os currículos. Este mito procura afirmar a não existência do racismo: "desconstruir essa ideologia, mascarada no mito da democracia racial, poderá contribuir para a superação de práticas segregacionistas, racistas, e construir uma nova realidade acerca da História e Cultura Afro-brasileira" (SANTOS e COELHO, 2012, p. 49). Como já apontado, o movimento negro, no decorrer dos anos, vem insistindo na luta, juntamente com intelectuais negros e não negros que pesquisam a temática, com o intuito de questionar a hegemonia branca e o mito da democracia racial, contribuindo com o aumento de debates em torno da temática, principalmente quando se trata de educação e da necessidade de modificar os currículos coloniais.

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação, mas, também, por força da lei. (GOMES, 2010b, p. 104).

Portanto, os intelectuais ligados ao combate ao racismo enfatizam como questão central a modificação dos currículos escolares. Os currículos atingem fortemente os sujeitos negros de forma negativa e pejorativa; em particular, a ação do professor muitas vezes contribui para o processo de inferiorização da cultura e história negra e, em consequência, dos

sujeitos negros e de suas identidades. Nesse sentido, a luta é tanto para desconstruir o currículo colonial quanto para implementar um currículo decolonial, pródigo em pedagogias decoloniais.

A articulação e consolidação do movimento negro com intelectuais, o campo dos estudos étnico-raciais e os Estudos Culturais são aliados na luta para a desconstrução do currículo colonial, mas, em se tratando, da questão racial, o movimento negro é protagonista: "como sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados" (GOMES, 2011, p. 44). Estes novos significados estão presentes em todas as instâncias da sociedade e interferem nas relações entre os diferentes grupos culturais, e não somente entre os que participam da luta:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas e significados dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. (HALL, 1997, p. 16).

Privilegiar um currículo decolonial que potencializa as pedagogias decoloniais é um modo de romper com a forma perversa de subjugação de significados que a colonialidade utiliza para oprimir, apagar e camuflar a história africana e afro-brasileira e impor-lhe uma visão colonizadora. Cabe destacar que, efetivamente, há pensamentos, pedagogias e epistemologias decoloniais construídas pelos negros do Brasil. Talvez

Falta-nos reconhecer o quanto já temos um pensamento, na educação, em particular, e nas Ciências Humanas e Sociais em geral, construído sob uma perspectiva negra brasileira. E, a partir dele e com ele, indagar os currículos e o conhecimento. (GOMES, 2018, p. 244).

Concordo com Gomes (2018) quando diz que já existem conhecimentos que possibilitam o questionamento do currículo colonial, principalmente construídos pelo movimento negro. É fundamental que possamos perceber este pensamento e lhe dar visibilidade para questionar os currículos coloniais e lutar pela implementação de currículos decoloniais com pedagogias decoloniais. Os conhecimentos decoloniais construídos pelos negros fortalecem o caminho para a decolonialidade dos currículos e o questionamento da hegemonia branca. Eles contribuem para a construção de currículos que nos fazem refletir

sobre as diversidades e possibilidades de conhecimentos dos grupos não hegemônicos nos currículos. Eles reforçam posturas decoloniais para que a heterogeneidade esteja presente na sociedade em todos os espaços, não só de forma ocasional, mas cada vez mais fortalecida para colocar em xeque a hegemonia da cultura, da epistemologia e da pedagogia brancas. Convém lembrar que:

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. (GOMES, 2018, p. 235).

Reconhecer o sujeito negro como alguém que também produz conhecimentos válidos é preponderante em uma sociedade racista como a nossa. Para tanto, precisamos descolonizar os currículos e desenvolver pedagogias decoloniais. Como pretendo mostrar nesta tese, os professores universitários, militantes negros do grupo TEZ, fizeram e fazem isso em suas trajetórias de luta e resistência. Por isso, ainda que já tenha feito várias referências ao movimento negro, dada a sua relevância histórica e sua centralidade nesta discussão, entendo ser fundamental contemplá-lo com um capítulo nesta tese.

CAPÍTULO III - MOVIMENTO NEGRO: UMA VISÃO EDUCADORA E FORMATIVA

Como destacado no final do capítulo anterior, o movimento negro é central nesta tese, pois todos os professores entrevistados fazem parte dele. Além disso, o movimento negro, desde a sua gênese, tem lutado pela educação e, notadamente, por uma educação decolonial ou, se preferirmos utilizar a expressão de Santos (2019a; 2019b), tem lutado para que a educação contribua para acabar com a linha abissal.

3.1 Protagonismo da luta antirracista e a Lei N° 10.639/2003

Problematizar o conhecimento na perspectiva das relações étnico-raciais é trazer para o centro das discussões o principal protagonista da luta contra o racismo, ou seja, o movimento negro. Para tanto, precisamos compreender como se configura o movimento negro. “Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.”. (PEREIRA, 2010, p. 81). Primeiramente, "o enfoque principal recairá sobre as ações do movimento negro que emerge no contexto dos chamados novos movimentos sociais, que entram em cena no Brasil no final da década de 1970" (GOMES, 2012b, p. 734), uma vez que há anos o movimento negro vem criando e articulando ações juntamente com outros movimentos sociais.

Historicamente, o movimento negro incluiu em sua luta a educação. Não se trata de qualquer educação, mas uma educação que favoreça a construção da justiça social, o que implica lutar contra a discriminação e o racismo. A fala dos professores ressalta o quanto o movimento negro se preocupa com a educação – e não é diferente no grupo TEZ. O professor Milton enfatiza suas instruções e a centralidade da educação: “As instruções que o TEZ fazia para os seus professores internos tentavam minimizar o problema da discriminação racial, minimizar o embate da discriminação de classe; ele instrui, então, é uma orientação de natureza pedagógica”. A educação constituiu-se como uma das primeiras lutas do movimento negro, que prepara os professores internos para lidar com as demandas racistas.

A educação não foi pensada para a população negra, e o racismo é muito explícito nesse espaço ainda hoje. Em outros tempos, aos negros foi negado o acesso à educação. Nesse sentido, cabe destacar um decreto marcante do período imperial do Brasil, que estabelecia:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p. 7).

As decisões presentes no decreto ainda reverberam, mas de outras formas, no contexto atual quando se trata de uma educação de todos e para todos. Não temos uma educação plena para a população negra. Isso contribui para a disparidade social entre brancos e negros. As mudanças aconteceram por causa das lutas e pressões do movimento negro. Vivemos em um país muito racista, onde mesmo a Constituição de 1988 não é atendida.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. (BRASIL, 2004, p. 7).

O movimento negro não se cansa de lutar contra estes processos perversos de discriminação, preconceito e racismo com a população afro-brasileira e coloca a educação no

foco de suas lutas. O movimento caminha na direção de desconstruir esta sociedade racista. Embora suas conquistas ocorram lentamente, não podemos negar o que a professora Jurema enfatiza: que o movimento negro é vitorioso, porque, se hoje os negros estão inseridos na produção intelectual acadêmica, é por conta da luta; é por conta do movimento que os negros foram para a pesquisa científica.

Entre as lutas pela educação, enfatiza-se primeiramente a Frente Negra Brasileira, criada em São Paulo, a partir de 1931. Trata-se de uma associação preocupada com a alfabetização da população negra. Em 1936, houve uma mudança, devido ao momento vivenciado na história, passando a ser chamada de Partido da Frente Negra Brasileira. Em 1937, com o Decreto de Getúlio Vargas, que considerava ilegal a existência de partidos políticos, a Frente Negra Brasileira, nomeada de partido, foi extinta.

Outro destaque é o Teatro Experimental do Negro (TEN), tendo como fundador Abdias Nascimento. Ele surgiu em meados de 1940 no Rio de Janeiro e foi um movimento educador importante que deu oportunidades a sujeitos para quem a educação foi negada pelo Estado.

Durante as décadas de 1940 e 1950 o TEN é considerado por diversos autores, como a mais importante instituição da luta anti-racista e pela valorização da população negra no Brasil, tendo sido responsável pela publicação de um importante jornal neste período, o jornal Quilombo, e pela realização da I e II Convenção Nacional de Negro (1945 e 1946) e do I Congresso de Negro Brasileiro em 1950. (PEREIRA, 2010, p. 53).

Esses são movimentos históricos que marcam a luta antirracista e educacional da população negra brasileira. São exemplos, entre tantos, da iniciativa e organização que permitiram consideráveis avanços, mesmo diante das enormes barreiras impostas pelas regulamentações vigentes naquela época e pela colonialidade que, como vimos, marca a nossa sociedade.

Em 1978, constituiu-se o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), conhecido como movimento negro contemporâneo, um movimento de luta por uma legítima democracia racial. Houve uma alteração no ano de 1979, passando a chamar-se somente Movimento Negro Unificado (MNU). Em seu lançamento, em 7 de julho de 1978, foi apresentada uma carta aberta à população contra a discriminação racial. Conforme Gonzáles (1982, p. 48-50), a carta dizia:

Contra o Racismo

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia!

Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da Comunidade Negra.

Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro! Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo.

Os racistas do Clube de Regatas Tietê que se cubram, pois exigiremos justiça. Os assassinos de negros que se cuidem, pois a eles também exigiremos justiça!

O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta da Comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo.

Todos nós sabemos o prejuízo social que causa o racismo. Quando uma pessoa não gosta de um negro é lamentável, mas quando toda uma sociedade assume atitudes racistas frente a um povo inteiro, ou se nega a enfrentar, aí então o resultado é trágico para nós, negros.

Pais de família desempregados, filhos desamparados, sem assistência médica, sem condições de proteção familiar, sem escolas e sem futuro. E é este racismo institucionalizado que dá origem a todo tipo de violência contra um povo inteiro. É este racismo institucionalizado que dá segurança para a prática de atos racistas como os que ocorrem no Clube Tietê, como o ato da violência policial que se abateu sobre Robson Silveira da Luz, no 44.º Distrito Policial de Guaianazes, onde este negro, trabalhador, pai de família, foi torturado até a morte. No dia 1 de julho, Nilton Lourenço, mais um negro operário, foi assassinado por um policial no bairro da Lapa, revoltando toda a comunidade e o povo em geral.

Casos como estes são rotina em nosso País, que se diz democrático.

E tais acontecimentos deixam mais evidente e reforçam a justiça de nossa luta, nossa necessidade de mobilização.

É necessário buscar formas de organização. É preciso garantir que este movimento seja um forte movimento de luta permanente da comunidade, onde todos participem de verdade, definindo os caminhos do movimento. Por isso chamamos todos a engrossarem o MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL.

Portanto, propomos a criação de CENTROS DE LUTA DO MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé, nos terreiros de umbanda, nos locais de trabalho, nas escolas de samba, nas igrejas, em todo lugar onde o negro vive; CENTROS DE LUTA que promovam o debate, a informação, a conscientização e organização da comunidade negra, tornando-nos um movimento forte, ativo e combatente, levando o negro a participar em todos os setores da sociedade brasileira.

Convidamos os setores democráticos da sociedade (para) que nos apoiem, criando condições necessárias para criar uma verdadeira democracia racial. **CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA A OPRESSÃO POLICIAL PELA AMPLIAÇÃO DO MOVIMENTO POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL**

Esse dia ficou marcado na história do movimento negro, iniciando uma nova fase

do movimento, chamado de contemporâneo. Estas manifestações em praças públicas representam uma nova trajetória de organização política de luta do movimento. Toda esta movimentação de caráter nacional contra o racismo intensifica-se, e sua organização por meio de entidades e ativistas que lutam contra a discriminação e o racismo se fortalece. A nova roupagem que o movimento teve a partir daquela data histórica reforça a luta por campanhas de denúncia e de ações antirracistas. O movimento mantém uma vigilância constante contra atos que são corriqueiros na vida de negras e negros, articulando estratégias para sua superação.

As ações dos diversos movimentos sociais negros trouxeram conquistas e garantiram a participação do negro em diversos segmentos políticos da sociedade. Isso vem colaborar para romper com a ideologia que apontava o negro como alguém incapaz de adquirir conhecimento.

Nos anos 1990, intensifica-se a luta pela democratização das políticas públicas, e o número de pesquisadores interessados pela história e cultura da África e dos afro-brasileiros aumenta.

Aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país, sobretudo as públicas, e desencadeiam um outro tipo de produção do conhecimento. (GOMES, 2018, p. 484).

O movimento negro e os pesquisadores lutam de forma intensa e sistemática pelo direito à educação de todos e para todos, conforme ressaltado desde a Constituição de 1988.

Em 1995, comemoraram-se os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, com a Marcha contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. A "Marcha Zumbi dos Palmares" trouxe à tona o herói Zumbi e contribuiu para mostrar que foram conquistadas transformações na liberdade do povo negro, rompendo com a ideia do 13 de Maio, de que a abolição foi dada pela Princesa Isabel. Foi por meio de muitas lutas e das lideranças negras que a liberdade foi conquistada. Este foi um momento histórico especial, marcado por denúncias e conquistas.

Ainda na perspectiva de mostrar a luta do movimento negro, em 2000, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), um importante espaço para os pesquisadores negros, por permitir uma maior visibilidade acadêmica de sua luta e intelectualidade:

A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do movimento negro como conhecimentos válidos. (GOMES, 2017a, p. 35).

A ABPN nasce com o intuito de fortalecer a luta no campo do conhecimento científico. "Esta associação, de caráter nacional, articula produção teórica e intervenção política e organiza o Congresso dos Pesquisadores Negros – Copene [...]". (GOMES, 2010a, p. 500). Em novembro de 2000, acontece, então, a primeira edição do COPENE.

Em 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU. A conferência foi realizada em Durban, na África do Sul. Militantes do movimento negro contribuíram e estiveram presentes durante todo o evento. O Brasil, ao assinar o Plano de Ações de Durban, assume compromissos futuros. A partir deste momento histórico, começam a surgir políticas afirmativas no Brasil:

A luta pela inserção do direito da população negra à educação, após a Conferência de Durban, na África do Sul, no ano de 2001, ganha espaço na esfera jurídica e passa a explorar a sua capacidade de induzir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. (GOMES, 2010b, p. 103).

Como resultado do Plano, "[...] uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada" (GOMES, 2017a, p. 35). No dia 9 de janeiro de 2003, enquanto ação afirmativa, foi promulgada a Lei 10.639/03, no governo Luís Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando os Art. 26-A, 79-A e 79-B, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas.

Posteriormente, foi criada, pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), que "[...] instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal". (BRASIL, 2004, p.8).

Em março de 2004, foi aprovado o Parecer CNE/CP 003/2004, que regulamentou a alteração da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/03.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p. 10).

Com a aprovação da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram instituídas.

Foi fundada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que passou a atuar articulada ao Ministério da Educação, à Secretaria de Educação Básica e à Secretaria da Educação Superior, buscando fomentar políticas públicas voltadas ao acesso à educação para todos os cidadãos e levando em conta as especificidades de gênero, idade, etnia, raça, etc.

Em 2012, foi sancionada a Lei Federal 12.711/12, que tem possibilitado o ingresso de estudantes negros nas instituições de Ensino Superior públicas por meio das cotas. Essa lei significou um passo à frente em relação às pautas de luta pelo acesso à educação.

Em novembro de 2015, houve um descaminho, um retrocesso no que tange às conquistas no que se refere à SEPPPIR, que passou a pertencer à pasta da Secretaria de Direitos Humanos e da Secretaria de Políticas para as Mulheres, formando o Ministério da Mulher, Igualdade Racial e Direitos Humanos. A união das pastas foi vista pelo movimento negro como um retrocesso no tocante às lutas.

O conhecimento da história do movimento negro politicamente organizado no Brasil é fundamental para que se torne possível a compreensão dos meandros dos recentes debates sobre igualdade, democracia e justiça, que têm gerado tantas polêmicas e mobilizado tantas paixões no Brasil contemporâneo. (PEREIRA, 2011, p. 26).

O movimento negro é o principal protagonista das lutas antirracistas, conseguindo "[...] dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da

sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais" (GOMES, 2012c, p. 23). O movimento negro atua e luta não só para que políticas públicas sejam criadas e implementadas. Ele conta outra história do Brasil; mostra que o racismo é estrutural no país; evidencia que a diversidade étnico-racial é uma questão central para a democracia no Brasil; defende o reconhecimento da diferença como fundamental para a construção da igualdade. Conforme Gomes,

[...] o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. (2012b, p. 731).

O Brasil é um país racista, as ações dos movimentos negros, seguidas de muitas lutas e conquistas, ao longo dos tempos vêm denunciando o racismo existente em nosso país. No Brasil, "o racismo tem uma particularidade, o chamado 'racismo à brasileira', que consiste em manifestações de preconceito e discriminação veladas, implícitas, não declaradas, que acabam por ter um efeito de estigmatização sobre a população negra" (COELHO; PADILHA, 2011, p. 55). Este racismo velado e camuflado está presente em todos os espaços de nossa sociedade, desde a estrutura de Estado até a vida cotidiana.

Fruto de muitas lutas, como foi destacado, nascem as ações afirmativas, com diversas demandas de visibilidade para aquele que é negado até mesmo intelectualmente. "As lutas dessas pessoas também afetaram a pesquisa no campo da educação, trazendo, para o centro da discussão, temáticas antes omitidas, silenciadas, marginalizadas ou, quando vistas, tidas como irrelevantes" (BACKES, 2011, p. 92).

Juntamente com o crescente número de pesquisadores negros, a temática que envolve a discussão das relações étnico-raciais passa a ser incorporada em pesquisas no campo da Educação, modificando a forma como a questão é abordada e denunciando práticas discriminatórias e racistas. No entanto, essa produção do conhecimento é anterior à presença maior dos negros na academia. O movimento negro sempre foi um espaço de construção do conhecimento.

A produção do conhecimento do movimento negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não tem origem nos bancos

acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento. (GOMES, 2018, p. 224).

A presença de mais negros nas universidades e de pesquisadores reconhecidos pela academia tem aumentado a força do próprio movimento. O número de pesquisas acadêmicas e as ações afirmativas, aos poucos, começam a impactar as discussões nos espaços educacionais, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Com base nas discussões para as relações étnico-raciais, os professores são convidados a enfrentar novos desafios que encontram em suas práticas pedagógicas e sociais:

Diante de tais desafios, os educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial, são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas destacamos: o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta nos processos de emancipação social. (GOMES, 2010b, p. 109).

Pode-se dizer que esses desafios estão presentes na Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando os artigos 26-A e 79-A. "Essa lei vem de forma qualitativa reverter esse quadro, dá visibilidade à cultura afro-brasileira e africana, outrora adormecida nos conteúdos didáticos" (SANTOS e COELHO, 2012, p. 33).

O intuito da lei é o fortalecimento do trabalho para a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos educacionais da Educação Básica.

Diante da inegável importância da presença da população negra na constituição social, cultural, econômica e política em nossa sociedade, os saberes por ela produzidos deveriam fazer parte das nossas reflexões teóricas, da educação escolar, dos currículos e dos projetos sociais, sobretudo no momento atual, após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, pela Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares. (GOMES, 2011, p. 46).

O movimento negro continua lutando por novas conquistas e para não deixar que se apaguem as conquistas históricas, fortalecendo-se sempre para desconstruir a colonialidade

e a epistemologia moderna/colonial que a mantém. Como visto no capítulo anterior, a colonialidade e a epistemologia moderna colonial legitimam uma única perspectiva de conhecimento e inferiorizam a capacidade intelectual dos negros presentes em todos os espaços de nossa sociedade, contribuindo para a sua marginalização e exclusão.

Conforme apontado, o movimento negro foi protagonista da Lei 10.639/2003 e atua para que ela se faça cada vez mais presente nos currículos. Em 2013, completaram-se 10 anos da existência dessa lei. Foi realizada, em âmbito nacional, uma pesquisa sobre as “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei Nº 10.639/2003”. Na pesquisa, segundo Gomes e Jesus (2013), foi primeiramente identificado um conjunto de 890 escolas públicas das cinco regiões do país que já haviam dado início a um trabalho em consonância com as exigências da lei. Desse número, 36 escolas fizeram parte da pesquisa.

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas, o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. (GOMES e JESUS, 2013, p. 32).

Os resultados da pesquisa mostram indícios de trabalhos que contemplam as relações étnico-raciais. No entanto, a grande maioria acaba sendo de forma bastante incipiente. Nas escolas em que há efetivamente um trabalho que contempla a lei, professores negros que participam do movimento negro costumam ser os protagonistas.

O trabalho de campo da pesquisa “[...] revelou pontos importantes para a reflexão sobre as práticas, os dilemas, limites e avanços na implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições pesquisadas” (GOMES e JESUS, 2013, p. 29). Considerando os 11 principais aspectos mencionados pelos autores, referentes ao que revelaram as 36 escolas envolvidas na pesquisa, cito abaixo três deles:

- Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros”.

- As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade.
- O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral. Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos [...]. (GOMES e JESUS, 2013, p. 30-31).

Como mostrou a pesquisa, em se tratando de trabalhos em torno da efetivação de práticas para a luta antirracista, no que se refere à lei, ainda temos muito que caminhar. A passos lentos em sua implementação, a lei vem contribuindo para que os currículos das escolas possam contemplar discussões sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Com 14 anos da existência da lei, Silva (2017), em uma entrevista ao *Brasil de Fato*, no dia 8 de janeiro de 2017, enfatiza que, embora tenha crescido o número de professores negros e não negros preocupados com a educação das relações étnico-raciais nas escolas, ainda há a predominância das ações individuais de professores. A autora ressalta que:

Há também professores que não se manifestam e outros que se dedicam apenas a algumas atividades e projetos restritos ao mês da Consciência Negra. O que temos que fazer é a avaliação da formação dos professores e também dos princípios que cada professor leva para sua docência: que tipo de projeto de sociedade cada professor está construindo. (SILVA, 2017, p.2).

O que Silva (2017) enfatiza em relação aos professores que não se manifestam e sobre a dedicação de outros a apenas algumas atividades está ligado à dificuldade histórica do Brasil em reconhecer a existência do racismo, que se mantém pela colonialidade. Porém, o movimento negro continua lutando para que os projetos de formação sejam revistos e para que realmente a proposta pedagógica possa trazer a efetivação da educação das relações étnico-raciais.

É possível dizer que a efetivação da lei no sistema de ensino depende de vários aspectos, como, por exemplo, a formação inicial e continuada dos professores. Resultados de

pesquisas que entrevistaram professores apontam que eles não iniciaram as discussões em torno das relações étnico-raciais pelo fato de terem pouca formação ou por não a terem. (GOMES e JESUS, 2013). Nesse sentido, como pretendo mostrar nesta tese, especialmente no próximo capítulo, o movimento negro constitui-se em um espaço importante de formação para a discussão das relações étnico-raciais e de implementação da Lei 10.639/2003.

Ao não ser aplicada a Lei 10.639/2003, alunos negros continuam vivendo com informações que pouco ou quase nunca valorizam sua cultura e história. Sistemáticamente, os textos, dados e gravuras de negros que circulam nas escolas lembram estereótipos com os quais eles já convivem na sociedade. O aluno negro está presente em diversos espaços da sociedade, mas é visto como intelectualmente incapaz. Este olhar produz e reproduz diversos estereótipos. Hall (2016, p.192) afirma que a estereotipagem "tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder". Como se viu, o padrão de poder instituído no período colonial que coloca os brancos em posição superior mantém-se por meio da colonialidade do poder.

Relações de poder dificultam o acesso de negros à universidade, na condição de aluno ou de professor, o que pode tornar-se um entrave na visão dos acadêmicos frente à desconstrução dos estereótipos.

As relações de poder definem as posições de sujeito que cada um ocupa na rede social. Essas posições não são fixas e podem ser ressignificadas, mas as relações de poder tendem a fixar e cristalizar algumas posições, de modo que elas aparecem como naturais e cristalizadas. Notadamente, em se tratando de relações étnico-raciais, as relações de poder têm produzido o grupo branco, masculino, heterossexual, da classe média/alta, como o grupo legítimo e normal, produzindo a diferença afrodescendente como inferior e subalterna; portanto, nessa lógica, a desigualdade passa a ser vista como natural e inevitável. (BACKES, 2016, p.50).

Como aponta o autor, as relações de poder não são fixas. O movimento negro tem conseguido modificar essas relações de poder, mas elas continuam muito desiguais ou, como sustenta Santos (2019b), continuam abissais. A universidade, na sociedade brasileira, é um espaço importante de poder, e por isso o movimento negro luta para que nela haja a presença de mais negros, inclusive nos cursos mais concorridos. Os negros chegam à universidade – espaço onde se propagam o poder, o ser e o saber – não mais como acadêmicos; são professores e militam priorizando as práticas decoloniais. O professor Abdias expressa: “Eu sou professor universitário que venho de uma trajetória de militância. Já me dá outra perspectiva do próprio conhecimento e do próprio papel que eu desempenho. Então, eu sou

um professor que se envolve com esta temática [...]”. O professor Abdias diz que o movimento negro luta para que a universidade deixe de ser o espaço que reafirma a hegemonia do branco, masculino, heterossexual e de classe média/alta, visto como o normal, ao passo que os outros (entre eles, os negros) são estereotipados como “anormais”, “forasteiros”, “inaceitáveis”. Hall (2016, p.192) frisa que

[...] a estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o "normal" e o "pervertido", o "normal" e o "patológico", o "aceitável" e o "inaceitável", o "pertencente" e o que não pertence ou é o "Outro", entre "pessoas de dentro" (insiders) e "forasteiros" (outsiders), entre nós e eles.

Os estereótipos de negros, como um dos mecanismos mais potentes do racismo circulando nos espaços educacionais, são considerados naturais pela cultura hegemônica nas relações com outras raças nesses espaços (BHABHA, 2013; BACKES, 2012; COELHO e COELHO, 2013; GOMES e JESUS, 2013; PEREIRA, 2011).

O movimento negro luta contra esses estereótipos e propõe currículos e pedagogias decoloniais que contestem as práticas racistas presentes na educação, ou seja, luta contra a colonialidade. Ele tem lutado para descolonizar os currículos, incluindo a sua perspectiva, e não apenas a visão hegemônica do projeto ocidental moderno/colonial. Nesse sentido, pode-se dizer que o movimento negro, desde a sua gênese, é um movimento decolonial.

3.2 Movimento negro e pedagogias antirracistas decoloniais

Os movimentos sociais, a partir dos anos de 1970, intensificaram a luta para que haja justiça e transformação social, isto é, a luta para que a sociedade deixe de ser racista. O movimento negro tem questionado a lógica ocidental e monocultural, denunciando o racismo. "Entende-se como movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade" (GOMES, 2017a, p. 23). A professora Lélia ressalta: “[...] a gente vem de um movimento de muitas bandeiras. Dentre as bandeiras, nós queremos é que o negro esteja dentro da universidade, seja um negro professor, ou seja um negro acadêmico [...] então, é uma luta”.

A luta antirracista tem crescido com mais intensidade a partir dos anos de 1990. Junto a ela, algumas conquistas vêm se concretizando no ramo das políticas públicas. "Os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional". (GOMES, 2017a, p. 33).

É por meio da militância negra que, "ao longo do século XX, diferentes iniciativas foram tomadas, pelo movimento negro, a fim de fortalecer negros e negras, por meio inclusive dos currículos escolares" (SILVA, 2016, p. 27). Uma das iniciativas tomadas pelo grupo TEZ para que haja uma transformação dos currículos educacionais no estado de Mato Grosso do Sul foi oferecer cursos de capacitação de professores, tendo em vista que os professores precisam estar bem formados para dialogar sobre as questões que abordam as histórias e culturas de negras e negros. A professora Jurema explica: "[...] o grupo TEZ foi o grupo que criou o primeiro curso de formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul". Na mesma direção de contribuir com a transformação da educação, a professora Bell afirma: "Como o movimento negro sempre tensionou a educação, a educação sempre foi importante para o movimento negro, nós sempre acreditamos que era uma via de transformação".

Por meio das lutas ao longo do século XX, surgem várias conquistas no que se refere à política pública para negros; surgem também muitas ações institucionalizadas, e todas as mudanças tendem para a decolonialidade.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 13).

Entre as diversas conquistas em termos de políticas públicas, as ações afirmativas vêm contribuindo para o ingresso do negro nas universidades e no mundo do trabalho. "Eu vejo que a luta está em outro patamar. A gente conquistou muitas questões. A Lei 10.639/2003, a própria mídia começa a mudar [...]" (Professor Abdias). Estas conquistas e projetos dão-se pelo protagonismo da luta do movimento negro, visando a desconstruir a colonialidade:

O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem o seu passado, a sua história e a sua cultura desenvolvidos nos contextos de opressão e dominação - tais como: a colonização, a escravidão, o racismo e a desigualdade social e racial - e que, mesmo assim, segue persistindo e colocando questões para a sociedade, para a educação e para o Estado brasileiro, pode ser visto como o potencial emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. (GOMES, 2017a, p. 35).

O movimento tem ganhado força no decorrer da história, avançando contra os processos oriundos de marcas como a escravidão, a colonização e a opressão pelo branco, que organizou a sociedade segundo seus interesses. Organizados em movimentos, os negros lutam para que a sociedade mude o padrão de poder instituído no período colonial e mantido até hoje pela colonialidade. Nesse sentido, a educação sempre foi pauta central do movimento para a decolonização:

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012b, p. 735).

Com sua persistência, o movimento negro tem cobrado da sociedade a visibilidade de suas histórias de vida. Luta para que suas histórias não sejam apagadas por uma história fixa e única que ignora os outros modos de ser, conhecer, viver e conviver. Com isto, o movimento afeta o campo político e educacional, trazendo à tona conhecimentos diversos, conhecimentos outros negados pela sociedade, ou seja, o movimento negro é eminentemente decolonizador:

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o movimento negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. (GOMES, 2018, p. 223).

A perspectiva negra decolonial provoca fissuras na lógica hegemônica branca e em sua epistemologia abissal. Há um olhar especial para a educação. Ao afetar o currículo, o movimento negro decolonial propõe perspectivas outras, descolonizando os conhecimentos e

as culturas negadas e rompendo com sua padronização, pois "o padrão de conhecimento e de cultura tem agido como padrão de ocultamento e da segregação dos setores populares" (ARROYO, 2013, p. 140), sobretudo, dos negros. O movimento negro trabalha na perspectiva de propor ações que rompam com a colonialidade existente nos currículos.

Esta descolonização não é fácil, principalmente nos tempos que estamos presenciando desde 2016 no Brasil. Nos últimos anos, a ideia de mundo produzida na modernidade, "[...] onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis" (GROFOGUEL, 2018, p. 65), tem ganhado força. Contudo, o movimento negro continua sua luta decolonial e denuncia a colonialidade da sociedade, da educação, dos currículos:

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos às discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. (GOMES, 2018, p. 232).

A defesa autoritária, racista, sexista, homofóbica, está cada vez mais evidente nos últimos anos, o que mostra o quanto a colonialidade está presente e se atualiza. O movimento negro sabe que "lutar por um sistema social que pretenda realizar as promessas da modernidade é lutar por produzir novamente um mundo moderno/colonial" (GROFOGUEL, 2018, p. 65). Mais ainda, o movimento sabe que o caminho passa pela decolonização e que a luta é pelo fim do projeto moderno/colonial.

Nessa luta, o movimento negro tem se destacado também no campo da educação: "saber sintonizar os saberes escolares com esse movimento será uma forma de enriquecer os currículos e a docência" (ARROYO, 2013, p. 124). Esta articulação entre movimento e educação possibilita a decolonialidade da educação e do currículo. O movimento negro e os intelectuais negros posicionam-se e têm contribuído de forma decisiva e ativa nessa luta:

Nessa articulação de ideias e projetos políticos e acadêmicos, os(as) intelectuais/ativistas negros(as) brasileiros(as) não figuram somente como receptores de ideias criadas em outros lugares do mundo afrodiáspórico, mas também participam ativamente na produção dessas ideias e desses projetos políticos decoloniais. (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES e GROFOGUEL, 2018, p. 17).

O movimento negro, como movimento decolonial, está transformando a sociedade. Ele cria outro olhar para os intelectuais negros, sujeitos capazes de produzir

conhecimentos e de contribuir de forma ativa com projetos e ações por meio de suas ideias. "São novos sujeitos sociais que se afirmam presentes, que não aceitam as condições de inexistentes, invisíveis na política, no judiciário, nos campos e nas periferias, nas escolas e nos currículos" (ARROYO, 2013, p. 153). A professora Jurema enfatiza os avanços com a chegada da população negra à universidade, que leva consigo saberes outros tratados de maneira negativa pelo currículo universitário, tendo em vista o atendimento do projeto colonial: "[...] se a universidade hoje teve uma maturidade é porque nós, do movimento, trouxemos esta maturidade para a universidade [...]". Tanto o movimento negro quanto os intelectuais negros são decoloniais e colocam em xeque a lógica abissal:

Se a lógica do pensamento abissal é tornar os Outros inexistentes e inferiores, a lógica desses Outros é conquistar o seu lugar de existência. Esta pode ser considerada como uma das características do movimento negro em relação à questão étnico-racial no Brasil. (GOMES, 2012b, p. 733).

O movimento negro tem transformado os espaços educacionais, bem como a formação inicial e continuada dos professores, também por meio de sua presença nesses espaços. Mesmo com tantas dificuldades no meio educacional (com destaque para o racismo), os intelectuais negros se fortalecem e continuam contribuindo com os seus posicionamentos e com seus conhecimentos, sobretudo, com a participação no movimento negro. O movimento negro, como argumento a seguir, luta por pedagogias decoloniais.

3.3 O movimento negro: a luta por pedagogias decoloniais

O espaço educacional é híbrido, formado por várias culturas. É pelas relações sociais que a produção de conhecimento acontece e que as identidades são ressignificadas. Para tanto, dependem das diferenças. "Na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um fato, nem uma coisa. A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência". (SILVA, 2017, p. 101).

Este processo relacional contribui para a ressignificação das culturas e dos sujeitos presentes nos espaços educativos. Os movimentos negros, assim como os autores utilizados nesta tese, mostram que as relações presentes nos currículos estão profundamente marcadas pela colonialidade:

A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

A educação, assim como os sujeitos que fazem parte dela, passa por processos históricos, processos estes movediços. Perceber esta transição no espaço onde circulam diversos sujeitos com diversas identidades é considerar que a educação é produzida com e para os sujeitos que dela fazem parte. Assim como a educação, identidade "[...] é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença" (SILVA, 2017, p. 101).

Mesmo que a história seja dinâmica, não é fácil tirar do imaginário das pessoas o que foi produzido ao longo de sua vida, ou ainda, mudar um contexto que há séculos vem sendo (re)produzido, como é o caso da colonialidade. Uma verdade fixa é incapaz de trazer para o centro os sujeitos que estão nas margens. No caso dos pertencentes à cultura afro-brasileira e africana, os sujeitos foram produzidos pela colonialidade como maléficos (SKLIAR, 2003), o que torna muito difícil sua inclusão e participação na sociedade. Os negros são considerados, na maioria das vezes, inferiores e incapazes de produzir conhecimentos, privilégio apenas das culturas vistas como superiores. Os sujeitos da cultura tomada como superior são vistos como referência, como capazes/autorizados a tomar decisões para todos. Tais decisões incidem sobre o direito de efetivar a educação para todos, garantido pela Constituição Federal de 1988.

No âmbito da educação, conforme Vieira (2001), o direito à educação de todos e para todos surge em vários momentos na história, mas não podemos esquecer do importante marco histórico que é a Constituição Federal de 1988. Segundo Saviani,

A Constituição Federal de 1988 nomeia a educação como o primeiro dos direitos sociais ao estabelecer, no Art. 6º: "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição". Como sabemos, importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo Poder Público, cabe a este poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. (SAVIANI, 2013, p. 220).

Após a Constituição Federal de 1988, outras leis surgiram com o objetivo de efetivá-la. Mesmo assim, para muitos, os direitos educacionais e sociais não foram efetivados, uma vez que vivemos em uma sociedade seletiva, excludente e racista. Além disso, como apontam o movimento negro e os autores trazidos nesta tese, essa sociedade tem sido colonial, reproduzindo a lógica da hierarquização racial inventada nesse período histórico. Daí a importância da defesa de pedagogias decoloniais que desconstruam a colonialidade do poder, do ser e do viver.

Com base neste contexto repleto de atitudes coloniais, cabe-nos buscar ações para a desconstrução do racismo, de preferência, construídas no coletivo, como tem sido feito pelo movimento negro. Trabalhar nesta perspectiva e de forma coletiva é dar visibilidade aos sujeitos em suas respectivas identidades e diferenças. Com as pedagogias decoloniais, o campo educacional passa a ser visto como múltiplo, aberto, movediço, incompleto, dinâmico e híbrido.

Este olhar possibilita desconstruir a homogeneidade e a negação da diferença; possibilita incluir a história e a cultura africanas e afro-brasileiras na educação; possibilita, ainda, rever o racismo e ver na valorização da diferença uma forma de melhorar o processo educativo. Longe de pensar em como “incluir” os sujeitos diferentes na lógica hegemônica, a questão, na ótica das pedagogias decoloniais, é desenvolver a educação para que contribua para a desconstrução daquela lógica. Portanto, as pedagogias decoloniais não se situam “[...] numa perspectiva reformista, que enfatiza a necessidade de uma renovação da educação para sua melhor adequação à sociedade hegemônica” (CANDAUI, 2014, p. 34). Para subverter essa renovação conservadora, é importante assumir as pedagogias decoloniais inspiradas nas lutas dos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro. Nesse sentido, cabe reconhecer que:

Em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais e desiguais em que vivemos. (CANDAUI, 2014, p. 34).

Essa complexidade implica priorizar as pedagogias decoloniais. Ela representa novos desafios, pois a questão não é encontrar formas de facilitar a aprendizagem dos conhecimentos dos brancos ou adequar a pedagogia para que os diferentes aprendam melhor. Na lógica da pedagogia moderna,

Aos diferentes, desiguais, excluídos, discriminados, que são vistos como problema, oferecem-se os conhecimentos que supostamente os livrarão da diferença (porque aprenderão as mesmas coisas); da desigualdade (porque aprenderão a competir para igualar-se); da exclusão (porque adquirirão as competências que o mercado requer, portanto, serão incluídos e poderão consumir as mesmas coisas); e da discriminação (porque ninguém discrimina um igual, competente, incluído, não é mesmo?). (BACKES, 2018, p. 49).

Foram séculos de promessa não cumprida da pedagogia colonial, não porque tenha sido mal aplicada, mas porque sua lógica não produz igualdade, nem valoriza a diferença. Ela é inerentemente excludente e produtora de subalternidade. Sob a ótica da pedagogia decolonial, não há que se aperfeiçoar a pedagogia moderna. Trata-se de priorizar os conhecimentos e as epistemologias dos grupos diferentes. Trata-se de aprender com a pedagogia dos movimentos sociais a priorizar a luta, a resistência, a diferença, e não a homogeneidade, o uniforme, o padrão.

A professora Jurema diz que a educação, a partir do movimento negro, possibilita um olhar com mais sensibilidade, que faz acontecer a discussão antirracista dentro dos espaços educacionais e universitários. Em sua fala, destaca várias situações que demonstram que o movimento negro se movimenta na militância para construir ações antirracista, por meio das práticas pedagógicas decoloniais. Como, por exemplo, o caso de uma menina que parou de frequentar a aula por conta do racismo na escola. O movimento negro, ao receber várias denúncias de racismo nestes espaços, começou a propor formações, tanto para os alunos quanto para os professores, tendo em vista o despreparo para lidar com situações racistas. As pedagogias decoloniais acontecem a partir das ações do movimento negro. Novos desafios vão se impor, e as respostas a eles não podem ser buscadas na tradição moderna/colonial, pois ela, como vimos, desqualifica e subalterniza o diferente.

Então, é fundamental que se fomentem novas possibilidades e novos questionamentos. Há conhecimentos que sempre foram produzidos pelas diferentes culturas presentes no espaço escolar, mas que foram sistematicamente ignorados. Nesta tese, destaca-se a necessidade de incluir os conhecimentos de cultura e história africanas e afro-brasileiras.

Quando os sujeitos da tese relatam seus processos históricos e formativos, frisam a chegada à universidade não mais como “objetos” de pesquisas, mas como professores universitários e pesquisadores. Sua chegada rompe com a ideia colonial que os sujeitos brancos eurocêtricos têm em relação à intelectualidade negra. A estrutura do racismo “[...] tem o efeito de manter o negro longe da universidade”, afirmou o professor Milton. Os negros

chegam a esse espaço levando consigo suas histórias e culturas, construídas ao longo de suas trajetórias. A chegada desses sujeitos à universidade não só desestabiliza os conhecimentos eurocêntricos, como também possibilita pedagogias decoloniais por meio de seus saberes e conhecimentos. As pedagogias decoloniais reconhecem a íntima relação entre educação e cultura:

Partimos da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nas culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. (CANDAUI, 2014, p. 36).

Seguir as pedagogias decoloniais significa não ter vida fácil, mas o movimento negro sempre lutou em condições adversas. A professora Lélia constata: “O movimento negro teve um momento em que se capacitou e hoje está dentro da universidade”. A professora Jurema diz que “o movimento negro mostra a sua cara, a nossa cara negra”. Vivemos momentos tensos, conflituosos, complexos. Momentos que ocasionam ódio e muito ressentimento diante de algumas conquistas políticas, sociais e educacionais que o povo negro obteve ao longo dos anos. As lutas e as questões culturais começaram a estar mais presentes nas pautas educacionais, mas também provocaram uma reação conservadora. A lógica moderna/colonial, longe de estar cambaleante, mostra sua força e, não raras vezes, continua recorrendo à violência física e simbólica para tentar manter-se intacta, mas está sendo questionada com força pelo movimento negro, por intelectuais negros e outros aliados do campo da diversidade.

Estas reflexões possibilitam perceber o quanto a educação é um ato político, permeado pelas culturas imbricadas. As questões das relações étnico-raciais têm estado mais presentes nas inquietações de ativistas do movimento negro, assim como nas pautas educacionais. Os afro-brasileiros posicionam-se enquanto sujeitos de direitos e cobram, da sociedade e do Estado, que sejam vistos e tratados com respeito, que todos possam realmente compreender os processos históricos de aviltamento e crueldade que o povo negro passou. É fundamental que possamos olhar para a educação e implementar pedagogias decoloniais, cuja inspiração pode vir do movimento negro. É essencial que as discussões e conhecimentos presentes no movimento negro estejam nos currículos para romper com a pedagogia moderna/colonial, que inviabiliza a valorização da diferença étnico-racial.

A articulação da educação com o movimento negro está repleta de desafios, mas é necessária para a transformação da sociedade marcada pela colonialidade. Essa articulação contribui com a luta antirracista; produz tensões e conflitos, mas são tensões e conflitos que mobilizam para a criação de pedagogias decoloniais: "as salas de aula nas escolas e nas universidades são espaços dessas tensões" (ARROYO, 2014, p. 34).

Tais espaços não foram pensados para a população negra; são espaços construídos para a população branca, eurocêntrica. Por exemplo, os professores entrevistados depararam-se, em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, com diversas atitudes racistas, que negam e apagam os conhecimentos construídos por negras e negros. Essa situação fica explícita na fala da professora Bell: "Então, estas coisas, que parecem pequenas, com que nenhum professor branco tem que lidar, a gente tem que lidar e provar para você mesma que você é competente, que você está ali porque merece aquele lugar, porque você é tão competente quanto o seu colega". Os sujeitos negros presentes nesses espaços e na sociedade, de forma geral, por onde passam, levam consigo seus conhecimentos, que proporcionam indagações, questionamentos, disputas, inquietações, enfim, que produzem pedagogias decoloniais capazes de produzir outras narrativas:

São sujeitos e conhecimentos que buscam, interpretam, indagam, produzem e fazem a disputa por outras narrativas. Narrativas negras. Narrativas diaspóricas. Narrativas que compõem a diversidade epistêmica no campo do conhecimento científico eivadas de aprendizados construídos na história e nas práticas e experiências culturais, políticas e sociais, que fazem parte dos processos de pluralidades interna e externa da ciência. (GOMES, 2018, p. 244).

É por meio das mais diversas narrativas diaspóricas que avançamos, produzindo outras pedagogias nas escolas: "a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (GOMES, 2002, p. 39). Opondo-nos à manutenção da pedagogia moderna/colonial e colocando-nos na defesa de pedagogias decoloniais, teremos escolas que contribuirão para a construção positiva de diferentes sujeitos, com destaque para os negros:

A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. (GOMES, 2002, p. 46).

O movimento negro, em todo o seu processo histórico, coloca a educação como uma das pautas centrais de suas lutas e constrói ações para o reconhecimento das identidades negras presentes nos espaços educacionais. Como já afirmado, a representação do negro, na maioria das vezes, não é legitimada – é invisibilizada no decorrer da história. O negro é sujeito de conhecimentos, negados e camuflados pela sociedade colonial/ocidental. O reconhecimento destas identidades contribui para a produção de conhecimentos outros que enfatizam outros olhares e a necessidade de construirmos outras pedagogias: "reconhecer a presença de Outros Sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer Outras Pedagogias exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimentos, por direitos". (ARROYO, 2014, p. 19).

Como também já foi dito, temos assistido nos últimos anos à presença de negros nos espaços acadêmicos: "a presença de corpos negros em lugares do conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário" (GOMES, 2018, p. 240). A presença de negros – ativistas de movimento negro, ativistas educadores, intelectuais negros – tem fortalecido a luta antirracista e forjado pedagogias decoloniais. Eles estão se fazendo presentes em muitos espaços políticos e sociais. Suas presenças ainda não contemplam o número que se deseja, mas a quantidade de pessoas negras em espaços socialmente valorizados aumenta.

Com a presença deste corpo negro produzindo intelectualidade, sendo referência para os integrantes desses espaços, abre-se a oportunidade para que conhecimentos outros e pedagogias outras (decoloniais) sejam visibilizados, criando fissuras na base colonial de conhecimentos legitimados e adotados como padrão.

Ao se afirmar presentes como sujeitos políticos e sociais, exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que suas histórias sejam reconhecidas, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas sejam outras. (ARROYO, 2014, p. 12).

Os negros em luta posicionam-se como sujeitos de direitos, exigem a reconstrução de suas narrativas nos espaços educacionais e forjam outras pedagogias. Cobram que a produção de conhecimentos contemple suas histórias e culturas. Neste caminhar, tendem à desconstrução das práticas pedagógicas que enfatizam somente os conhecimentos coloniais. As transformações no espaço acadêmico acontecem porque, como vimos, vêm acompanhadas

pelo reconhecimento de outras epistemologias, sejam essas denominadas de decoloniais, ou ainda, de epistemologias do Sul:

Não basta apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça; ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (GOMES, 2018, p. 225-226).

Vivemos em uma sociedade muito racista. O racismo em nosso país, nunca é demais destacar, é muito maldoso e perverso. Porém, o movimento negro, os militantes educadores e as pessoas que lutam pelos direitos da população negra não se cansam; lutam de diversas formas e, em espaços diferentes, denunciam o racismo e cobram por uma sociedade mais justa e antirracista. Eles fazem rupturas, forjam a presença de outros conhecimentos e de outras pedagogias:

Partimos do pressuposto de que o movimento negro enquanto forma de organização política e de pressão social - não sem conflitos e contradições - tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. (GOMES, 2017a, p. 42).

É preciso ser antirracista. É necessário fazer-se presente nas lutas e ser antirracista no dia a dia, a todo instante, independentemente do espaço que se ocupa. É preciso posicionar-se como sujeito de luta. Para tanto, a articulação com o movimento negro é de extrema importância. É com ele que aprendemos a lutar, a construir outros conhecimentos, outras pedagogias. Com o seu protagonismo, ele tem muito a ensinar sobre como lutar: “[...] movimento negro reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana”. (GOMES, 2012b, p. 741).

Em Gomes (2012b; 2017a), entendo que o movimento negro nos educa, possibilita outros olhares e outras pedagogias, nos ensina a enfatizar a desconstrução do racismo. No momento em que vivemos, é importante caminharmos e aproximarmos uns dos outros para fazer algo no coletivo, produzindo uma maior contribuição para a luta antirracista. Pensar sobre em que avançamos e em que é preciso avançar envolvem uma

dinâmica e um desafio aos quais o movimento negro e a educação são chamados. Trata-se de uma movimentação importante e necessária, possibilitando aprender e reaprender a lutar e com a luta.

Conforme salientado anteriormente, as mais diversas políticas de ações afirmativas surgiram como resultado das lutas antirracistas protagonizadas pelo movimento negro. Estas ações têm ajudado a empoderar a população negra e a lidar com o processo de racismo ainda vigente no Brasil.

A postura do governo atual frente às demandas sociais no que se refere às diferenças, aumenta e fortalece o racismo presente em nossa sociedade há muitos anos, camuflado pelo mito da democracia racial. Os racistas sentem-se protegidos quando as autoridades de nosso país vão à mídia e dizem que Brasil não é racista. Estamos diante de uma sociedade que propaga uma política que leva pessoas a matarem pessoas negras. Por mais que os racistas afirmem que não são racistas. As piadas, estereótipos, rótulos, frases feitas sobre o negro, reafirmam o quanto o racismo se faz presente e se manifesta de várias formas, inclusive no espaço educacional, que ainda carece de pedagogias decoloniais.

Em vários espaços – como a escola, a mídia em geral, o meio familiar, a igreja –, continua evidente o racismo perverso e maldoso. Por isto, é necessário e urgente continuarmos caminhando juntos, resistindo, existindo e lutando por justiça social para a população negra, colocando-nos na defesa das pedagogias decoloniais. É importante reconhecer que há várias pedagogias, mas as que carregam projetos decoloniais têm sua gênese nos diversos movimentos sociais:

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. (ARROYO, 2014, p. 29).

Mesmo nos tempos atuais, o que nos fortalece é a resistência, a união, a luta, a ação coletiva. Juntos, podemos romper com um quadro que nos oprime há muitos anos, desde o colonialismo. O negro luta para mostrar a existência de seus saberes e suas histórias, que, embora negados, sempre contribuíram com a história de todos. "No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científicíssima instrumental, esses saberes foram transformados em não existência, ou seja, em ausências" (GOMES, 2011, p. 38). Gomes (2017a) recorre às sociologias das ausências e das emergências, de Boaventura de

Sousa Santos, para mostrar que, no campo da educação, também é preciso um exercício intelectual para reconhecer a necessidade de uma pedagogia das ausências e das emergências:

Contudo, no campo da educação, faz-se necessário, ainda, o exercício de construção epistemológica de uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola. (GOMES, 2017a, p. 61).

Com base nos argumentos trazidos, pode-se dizer que o movimento negro, ainda que não utilize essa terminologia, é um campo profícuo para perceber tanto a pedagogias das ausências – pois tem denunciado a educação pelo seu caráter colonial e excludente –, quanto a pedagogia das emergências – uma vez que o movimento é uma forma de educar de modo diferente, que estamos denominando de pedagogia decolonial. É fundamental e urgente o enfrentamento do racismo de maneira mais intensa em nossa sociedade, principalmente nos espaços em que ele é mais evidente.

Portanto, um modo de entender melhor a pedagogia decolonial é recorrer ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos. Inspirando-nos no pensamento deste autor, podemos pensar nas pedagogias das ausências e das emergências como processos de construção das pedagogias decoloniais.

A pedagogia decolonial, ao enfatizar as relações étnico-raciais, favorece a discussão e a visibilidade de assuntos que não eram enfatizados por não serem considerados válidos. Ela enfatiza as lutas, as histórias e as culturas da África e dos afro-brasileiros. A África tem histórias e culturas em movimento. A África não pode continuar sendo reduzida a espaço da escravidão, como os conhecimentos coloniais fazem, subalternizando a população negra, tendendo a naturalizar a escravidão e tirando o peso da desumanidade dos colonizadores.

A pedagogia decolonial, como o movimento negro ensina, colabora para a descolonização das práticas coloniais e traz à tona conhecimentos até então ausentes na educação, conhecimentos não aceitos pela epistemologia moderna: "para superar a condição epistêmica eurocêntrica, para ultrapassar a condição de exclusão abissal gerada pela relação colonial, importa ampliar o nosso conhecimento da diversidade de experiência no mundo" (MENESES, 2016, p. 186).

A escola é um produto de toda a sociedade, onde perpassam diversas experiências. Ela apresenta muita dificuldade de tratar de assuntos que dizem respeito à população negra,

pois esta foi sistematicamente desqualificada. A pedagogia decolonial, ao focar nos conhecimentos até então ausentes (pedagogia das ausências), faz emergirem outros conhecimentos (pedagogia das emergências). Continuando com Santos (2010; 2019), pode-se afirmar que a pedagogia decolonial rompe com o pensamento abissal.

Toda forma de comportamento colonial/ocidental configura-se em pensamento abissal, de acordo com Santos (2010; 2019). O pensamento abissal invisibiliza e exclui os conhecimentos provindos das histórias e culturas dos povos negros, mas a pedagogia decolonial rompe com essa lógica. Esses conhecimentos, antes ausentes, não são incluídos de forma marginal e tornam-se centrais: "o objetivo primordial tanto das sociologias das ausências como da sociologia das emergências são as exclusões abissais e a resistência e as lutas a que dão origem". (SANTOS, 2019a, p. 53). Trata-se de uma forma de identificar os processos de invisibilidade ocasionados pelas atitudes coloniais. "A sociologia das ausências é uma sociologia transgressora numa acepção muito radical" (SANTOS, 2019a, p. 50). Da mesma maneira, pode-se dizer que a pedagogia decolonial, ao privilegiar a pedagogia das ausências e das emergências, se torna transgressora.

O campo das relações étnico-raciais, em articulação com o movimento negro e a educação, caminha na direção das pedagogias das ausências quando critica a negação dos conhecimentos africanos e os mecanismos que invisibilizam as histórias e as culturas dos negros. Assim como um dos objetivos das sociologias das ausências "é transformar as ausências em presenças" (GOMES, 2011, p. 38), a pedagogia decolonial procura transformar a ausência do conhecimento, da cultura e da história africana e afro-brasileira em presença central. Central no sentido que Hall (1997) coloca, de dizer que é impossível pensar uma pedagogia decolonial no Brasil sem levar em conta as pedagogias africanas protagonizadas pelo movimento negro.

Mostrar as ausências (dos conhecimentos não ocidentais/não brancos) continua sendo uma tarefa importante e sempre foi uma das ações do movimento negro e de outros movimentos: "os militantes/educadores nos dias de estudo sentem e mostram a necessidade urgente de pesquisar mais como se deram e continuam se dando processos de ocultamento, e mais, de destruição, homogeneização das formas de viver e de produzir sua existência" (ARROYO, 2014, p. 75).

Continua sendo um grande desafio mostrar as ausências. O movimento negro, por meio de seus militantes, promove diversas ações de denúncia e práticas que dão visibilidade aos seus conhecimentos. Hoje, de forma mais intensa e organizada, o movimento negro e a educação começam a articular suas lutas e, juntos, pensam em pedagogias que emergem,

entendidas como de suma importância para a construção das pedagogias decoloniais: "o desafio atual tem no seu cerne a possibilidade de construção de uma sociedade política e de uma estrutura política capazes de dar aos cidadãos uma visão coerente e transformadora do seu passado [...]" (MENESES, 2016, p. 202). As sociologias das ausências e das emergências são conceitos que contribuem para pensar na pedagogia das ausências e das emergências.

Para tanto, é importante perceber que tanto a sociologia das ausências quanto a pedagogia das ausências consistem "[...] numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe". (GOMES, 2017a, p. 40-41). Já a sociologia e a pedagogia das emergências consistem "[...] em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado" (GOMES, 2017a, p. 41). Juntas e articuladas, são práticas que emergem e constroem o presente com vistas a um futuro que, como argumento, poderá ser de uma educação cada vez mais baseada em pedagogias decoloniais.

As pedagogias decoloniais caminham para descolonizar tudo o que foi construído pela epistemologia e pedagogia colonial/ocidental, como, por exemplo, a linha abissal. "A sociologia das ausências é a cartografia da linha abissal. Identifica as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não existência, a invisibilidade radical e a irrelevância" (SANTOS, 2019a, p. 49). Para Santos,

Hoje, a sociologia das ausências é a pesquisa sobre os modos como o colonialismo, sob a forma de colonialismo de poder, de conhecimentos e de ser funciona em conjunto com o capitalismo e o patriarcado a fim de tornar certos grupos de pessoas e formas de vida social não existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos, em suma, descartáveis ou ameaçadores. (SANTOS, 2019a, p. 49-50).

Essa pesquisa no campo da educação (pedagogia das ausências), mostrando quais conhecimentos, sujeitos e histórias têm estado ausentes nessa área, tem sido protagonizada pelo movimento negro. Além disso, o movimento negro tem construído um conjunto de conhecimentos (pedagogia das emergências) importantes para possibilitar outra compreensão da educação e da sociedade. Por essas razões, entendo que com ele temos muito a aprender sobre pedagogias coloniais.

O movimento negro inquieta-se e luta pelos seus direitos, mostrando para a sociedade elitizada, eurocentrada e, sobretudo, marcada pela colonialidade que os negros

também podem ocupar os espaços de poder, que sempre foram ocupados pelos brancos. Mostra e prova a todo tempo que os negros são intelectuais que produzem conhecimentos e pedagogias válidos.

3.4 O movimento negro e o currículo de formação de professores

Considero importante, nesta tese, trazer a discussão do currículo de formação de professores, para poder dar mais ênfase ao movimento negro, pois, como mostram os estudos étnico-raciais, a formação de professores historicamente não tem sido voltada para a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Se temos negros que defendem a causa de seu povo, isso se deve muito mais a outros espaços formativos do que a instituições tradicionais de educação, incluindo as universidades. Deve-se, em grande parte, ao movimento negro. Os professores enfatizaram que o grupo TEZ sempre se preocupou com a formação de professores para uma discussão antirracista. Foi este movimento que proporcionou a primeira formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul, como relatado pela professora Jurema. Para Gomes (2017a), o movimento negro forma pessoas em movimento, é educador, educa pessoas, nos educa.

Na maioria das vezes, as relações de poder, marcadas pela colonialidade, acabam impondo um currículo de formação para os professores direcionado às culturas consideradas superiores. Isso contribui para o insucesso de muitos sujeitos em seu processo de aprendizagem. Cabe destacar que:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas estão recheadas de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. (SILVA, 2017, p. 101-102).

A herança colonial, de forma bastante visível, está presente nos currículos de formação de professores. Ela é responsável pela ideia de identidades fixas. Algumas identidades, quando presentes no currículo, são vistas de maneira exótica e folclórica.

Também no contexto da formação de professores, há conhecimentos considerados válidos, ao passo que outros estão ausentes.

Mesmo que os conhecimentos da história e da cultura africana estejam pouco presentes, o currículo é também um texto racial: "o currículo é entre outras coisas um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um 'tema transversal': ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade" (SILVA, 2017, p. 102). Entretanto, o currículo tem sido, como apontam o movimento negro e os estudos étnico-raciais, marcado pela colonialidade, pelos conhecimentos da cultura hegemônica.

Os currículos de formação de professores ignoram que o Brasil é um país caracterizado pela diversidade étnico-cultural:

O Brasil é um país de grande extensão territorial, intensa diversidade regional, racial e cultural. Ele se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. (GOMES, 2010b, p. 97)

As práticas coloniais, presentes em diversos contextos, também estão imbricadas nos currículos de formação de professores. Para que se possa ter uma educação decolonial, é fundamental questionar as marcas coloniais, tendo em vista que elas afetam os sujeitos da diferença. "A falta dessa reflexão apresenta-se, dentre outros fatores, como responsável por uma prática de segregação no espaço escolar que apresentará vários efeitos para os grupos que são alvo deste processo". (COELHO e SOARES, 2015, p. 152).

Ao argumentar que os currículos de formação de professores não privilegiam a diversidade étnico-cultural, não ignoro que há outros problemas na formação. Sabe-se da falta de investimentos e da desvalorização da profissão docente, que desestimula muitos jovens a buscarem essa profissão. Porém, em conformidade com esta tese, coloca-se ênfase na questão étnico-racial. Reconhecer, valorizar e discutir esta temática não é abrir mão de outras questões presentes e importantes no currículo da formação, mas é mostrar sua urgência para que a formação possa contribuir para outra educação, uma educação antirracista, decolonial.

Pensando assim, a formação de professores é tão importante quanto outros aspectos tomados contemporaneamente para a desconstrução de práticas homogeneizantes e racistas. Isso não significa que se coloca a culpa nos professores, mas é necessário que estes compreendam a importância de sua responsabilidade e estejam preparados para atuar no atual contexto, subvertendo o currículo hegemônico, como defendem o movimento negro e os autores utilizados nesta tese.

As relações sociais e raciais também fazem parte do currículo de formação de professores. "Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade" (SILVA, 2017, 139).

O movimento negro e os campos teóricos que fundamentam esta tese reconhecem que o currículo de formação de professores é resultado de disputas. Os conhecimentos, culturas, pedagogias e epistemologias que estão presentes nos cursos de formação de professores não têm nada de natural.

A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a "instituição" do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o "conteúdo" do currículo é uma construção social. (SILVA, 2017, p. 134-135).

Este olhar possibilita perceber o currículo enquanto campo aberto e cultural, capaz de incluir/excluir conhecimentos e sujeitos, assim como de hibridizar as culturas. Tendo em vista a multiplicidade de possibilidades, observa-se que, além de esse ser um espaço de disputa, também é um espaço de lutas e negociações.

Portanto, o currículo de formação de professores pode também ser influenciado pelos movimentos sociais e efetivamente foi pelo movimento negro, protagonista da criação da Lei 10.639/2003, que determinou que os currículos de formação de professores incluíssem a história e a cultura africanas e afro-brasileiras.

Conforme Gomes (2018), apesar da dificuldade de implementação por parte de várias instituições, a lei trouxe mudanças políticas e pedagógicas, inclusive para a formação de professores:

As mudanças provocadas por essa alteração da LDB nos sistemas de ensino, desde de 2003, são várias. Mesmo que tenhamos ainda muitas resistências de instituições educativas na implementação da lei, é fato que, a partir da institucionalização da temática como política educacional de Estado, essa tem possibilitado desdobramentos políticos e pedagógicos na Educação Básica e Superior, na formação inicial e em serviço das educadoras e dos educadores. (GOMES, 2018, p. 237).

A expectativa era de que, com essa inclusão, os professores ficassem formados para dialogar com a diversidade étnico-racial, mas o conhecimento do professor, em sua maioria, continua incipiente para manter um diálogo com as demandas sociais nos espaços

educacionais: "pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula". (GHEDIN; LEITE e ALMEIDA, 2008, p. 23).

Como ressalta Candau (2014), ser professor na contemporaneidade é deparar-se com confrontos, culturas e práticas. Ser professor hoje é lutar para que as práticas coloniais presentes no currículo sejam desconstruídas, com o intuito de dar visibilidade aos historicamente invisíveis, entre estes, os negros.

Os currículos de formação inicial de professores, embora exista a formação continuada, precisam oferecer subsídios para a discussão das relações étnico-raciais: "dessa forma, tem que ser mantida uma conexão entre a formação inicialmente recebida nas instituições de ensino e a que se dá em continuidade, ao longo da vida profissional" (GOMES e SILVA, 2011, p. 12). Os professores precisam de mais formação para dialogar com as diferenças. A percepção de que os currículos de formação precisam ser descolonizados e voltados para a diferença já vem sendo apontada por pesquisadores há muito tempo.

Em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais, venham a se materializar no cotidiano escolar. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 157).

É preciso preparar os professores para lidar com questões que envolvam a justiça social e que, ao longo dos anos, vêm culminando nas desigualdades sociais em todas as instâncias da sociedade e na educação, de forma geral. O currículo de formação inicial e continuada que discute situações da realidade dos alunos e dos professores contribui para que possamos desconstruir os posicionamentos da modernidade/colonialidade que se fazem presentes nos tempos atuais, ainda marcados pelas tentativas de homogeneização pela cultura branca e pelo conseqüente apagamento da cultura negra (COELHO, 2011; GOMES, 2012a; GOMES e SILVA, 2011). É preponderante que a formação inicial e continuada de professores traga para seus estudos a temática das relações étnico-raciais. As pesquisas deste campo apontam que, no contexto educacional, quando se pergunta se estão ocorrendo ações que incluam um trabalho para a educação das relações étnico-raciais, muitos dizem que sim; porém, ao analisarem-se as ações que perpassam o currículo, percebe-se que estão colocando em prática um currículo turístico, pois não discutem cotidianamente determinados assuntos. Candau (2011) alerta para que a presença da diferença nos currículos não seja apenas

ocasional: "nos últimos anos o fato de as escolas incorporarem a questão da história da África e das culturas afro-brasileiras no currículo escolar desestabiliza. Desde que isso não seja visto só como atividades isoladas em determinado momento do ano escolar" (CANDAU, 2011, p. 282).

Mesmo que Candau (2011) esteja se referindo aos currículos das escolas, defendendo que, nos currículos de formação de professores, a presença dos estudos da diferença e da história e cultura africanas e afro-brasileiras não podem ser episódicos ou estar presentes apenas em disciplinas isoladas. Nesse sentido, Backes e Pavan (2008, p. 228) já afirmavam:

A inclusão de algumas disciplinas sobre multiculturalismo nos cursos de formação de professores e professoras não é garantia de uma futura prática multicultural. Apesar da importância destas disciplinas, é fundamental que a reflexão sobre as diferenças culturais seja uma opção política dos cursos de formação, ou seja, que faça parte de todo o currículo dos cursos de formação, bem como da postura cotidiana dos formadores de professores e professoras.

Como foi destacado, o currículo é resultado da disputa dos grupos culturais. Assim, da mesma forma que o movimento negro conseguiu modificar o currículo da formação de professores, outros grupos culturais também lutam para incorporar suas demandas. No entanto, geralmente os conhecimentos dos grupos hegemônicos estão "garantidos" porque naturalizados pela lógica da modernidade/colonialidade. A visão uniformizada é mais aceita em nossa sociedade. Na lógica da colonialidade, o que é natural, para muitos, não se modifica, é naturalizado. "A 'naturalização' é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar a 'diferença' e, assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável 'deslizar' do significado para assegurar o 'fechamento' discursivo ou ideológico" (HALL, 2016, p. 171).

Contudo, o currículo de formação de professores não é um documento morto; ele pode ser modificado pelos professores, e notadamente os militantes do movimento negro têm modificado os currículos por meio de sua atuação. É sempre bom lembrar que:

O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 2009, p. 194).

Em relação aos professores, novamente, pode-se constatar a presença de professores militantes do movimento negro, como mostra Backes (2010) ao trazer os

resultados de sua pesquisa com alunos negros de cursos de formação de professores. Segundo a pesquisa realizada, a presença desses professores traz mudanças curriculares. Para o autor, as mudanças:

Podem, por exemplo, vir de professores do movimento negro, como muitos sujeitos de nossa pesquisa narraram, referindo-se a posturas de professores notadamente militantes, que traziam uma abordagem diferente daquela tradicionalmente reservada aos grupos negros, questionando os racismos e formas estereotipadas de representar a identidade negra. (BACKES, 2010, p. 144).

A presença maior de alunos negros nas universidades, principalmente nos cursos de formação de professores, também forja mudanças curriculares. Como Silva (2009) argumenta, o currículo é também o que os estudantes fazem com ele, ao mesmo tempo em que ele faz coisas com os estudantes. Na pesquisa de Backes (2010), o autor menciona as mudanças provocadas nos currículos de formação por alunos militantes do movimento negro. As mudanças provêm também “[...] dos próprios acadêmicos negros que, por viverem uma experiência de grupo e de comunidade proporcionada ou intensificada pelo projeto Negraeva, destacada por todos os sujeitos entrevistados, sentiam-se motivados a subverter e transgredir o currículo oficial” (BACKES, 2010, p. 144).

A presença de mais alunos negros na Educação Superior e, mais especificamente, nos currículos de formação de professores “força” o professor a procurar compreender melhor as diferenças dos sujeitos presentes nos currículos, seus conhecimentos, suas culturas, suas histórias. O impacto que este processo tem produzido em termos políticos e pedagógicos evidencia o quanto é necessário desestabilizar as práticas curriculares modernas/coloniais e introduzi-las nos currículos de formação.

A luta é pela visibilidade cada vez maior da temática negra no currículo de formação de professores, quebrando o discurso hegemônico. O currículo de formação de professores deve garantir aos alunos conhecimentos que fortalecerão um trabalho para visibilizar as pessoas pertencentes à identidade negra, que são discriminadas, subalternizadas, sem falar nos estereótipos produzidos sobre quem pertence a este grupo, que, no olhar colonial, é maléfico, fantasmagórico e, no máximo, deve ser tolerado: “tolerar o outro, tolerar o que é outro, tolerar a diversidade, tolerar a diferença; fazer da tolerância um princípio indesculpável, uma fonte de conhecimento, um lugar de comunicação” (SKLIAR, 2003, p. 131). Esse outro que na maioria das vezes é tolerado tende a ser visto como fonte do mal:

É o outro do mal e a própria origem do mal: a explicação de todo conflito, a mesma negatividade da cultura; o outro é, em síntese, aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos. O outro está maleficamente fora de nós. (SKLIAR, 2003, p. 131).

Esta visão marca a sociedade e, muitas vezes, se não deliberadamente reproduzida nos currículos de formação de professores, está presente neles, paradoxalmente, pela ausência dos conhecimentos, da história e da cultura dos grupos não hegemônicos, com destaque para os negros. Nesse sentido, nunca é demais lembrar que "a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161). Isso se deve, em grande parte, ao tipo de currículo que forma os professores.

Por isso, é fundamental e imprescindível trazer as discussões sobre as relações étnico-raciais para o currículo de formação inicial de professores, tendo em vista que professores bem formados podem problematizar a lógica moderna/colonial e as várias culturas presentes. Como ressaltam Moreira e Candau (2003), a referência cultural dos sujeitos tem que estar presente nas experiências curriculares. Os professores, quando formados por outro currículo, começam a perceber a heterogeneidade que sempre esteve presente e cada vez mais se mostra nos espaços educacionais.

Não se trata apenas de incluir pensamento crítico nos currículos e nas disciplinas, mas reconhecer a presença e as indagações que vêm de militantes e lideranças de movimentos sociais, dos povos diversos segregados em nossa história social, política, econômica e pedagógica. Esses com a diversidade exposta, abrem a pedagogia e a licenciatura a novas inquietações políticas. (ARROYO, 2008, p. 32)

É fundamental que abramos mais espaço para as questões étnico-raciais nos currículos de licenciaturas. Essa luta por uma educação e uma formação que visibilizem os conhecimentos dos grupos subalternizados se faz presente por anos na sociedade pelos militantes e ativistas do movimento negro. Importa olhar para os sujeitos de luta e reconhecê-los para que possam estar presentes nos cursos que formam professores. Nestes cursos,

[...] não só podem ter lugar pensamentos críticos, mas podem entrar coletivos, sujeitos históricos carregados de narrativas e histórias denunciando, contestadoras e interventoras em campos tão expressivos como teto, terra, território, memória e identidade. (ARROYO, 2008, p. 32-33)

A temática das relações étnico-raciais passou a estar mais presente nos currículos de formação inicial desde a aprovação da Lei 10.639/2003, mas ainda enfrenta processos de invisibilidade em muitos espaços. “A formação de professores(as) se destaca como eixo em torno do qual convergem ideias e propostas, seja das agendas dos movimentos sociais e da sociedade organizada, seja dos programas de governo” (CANDAUI et al, 2013, p. 135). Segundo Veiga e Viana,

Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas engajadas e atraentes, favoreça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade. (VEIGA e VIANA, 2012, p. 32).

Dialogar sobre a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana exige outro currículo de formação. Por exemplo, é importante compreender o sentido político e social do termo *raça*. Novamente, é com o movimento negro que podemos aprender:

O movimento negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45).

Esta interpretação de *raça* pelo movimento negro permite identificar como o racismo opera em nossa sociedade e como podemos pensar em um currículo de formação de professores que contribua para a sua desconstrução, ou seja, um currículo que rompa com a colonialidade. As práticas tecidas nas relações entre os sujeitos em diferentes espaços de disputa e negociações precisam ser trazidas para os currículos de formação de professores; sobretudo, importa incluir os conhecimentos construídos na luta dos movimentos sociais.

O currículo de formação de professores nunca é algo acabado e pronto. Ele precisa estar aberto aos conhecimentos que estão sempre sendo produzidos pelos movimentos sociais. Em se tratando da questão étnico-racial, convém que haja uma articulação permanente com o movimento negro, pois, como vimos, esse movimento é um espaço de construção de conhecimentos decoloniais. A incorporação desses conhecimentos provoca outra forma de

olhar para a educação e o currículo: "precisamos ser capazes de nos revoltar com o que está pronto e acabado, para organizarmos os argumentos de apoio à vida cotidiana e percebermos os acontecimentos múltiplos em que vivemos" (FIORIO; LYRIO e FERRAÇO, 2012, p. 572). Precisamos realmente descolonizar o currículo de formação de professores para perceber e sentir os diversos contextos e sujeitos nele presentes: "os cotidianos escolares nos revelam inúmeras possibilidades, por isso será necessário mergulharmos em seu interior, buscando entender o que se passa com os protagonistas dessa história [...]" (FIORIO; LYRIO e FERRAÇO, 2012, p. 573).

Com um olhar mais atento e ouvindo os protagonistas da luta contra o racismo (movimento negro), pode-se pensar em um currículo de formação de professores que dialoga com as diferenças e percebê-las, não como fixas, essencializadas e congeladas no tempo, mas em permanente construção/reconstrução:

A identidade negra e sua construção/reconstrução positiva, superadora de discriminações e viabilizadora de práticas curriculares que avancem no reconhecimento e valorização do negro na sociedade, apresenta algumas categorias que se destacam nos discursos e nas discussões a seu respeito: cor, raça e etnia. Entretanto, tensões e ambiguidades apresentam-se nestas categorias, quando tomadas de forma essencializada e estanque, resultando, não raro, no congelamento identitário. (ASSIS e CANEN, 2004, p. 712).

Cabe lembrar novamente que vivemos momentos tensos e de um racismo mais explícito; se não nos fortalecermos em movimentos sociais de resistência, poderemos perder muitas conquistas sociais dos movimentos atingidas ao longo dos anos, como, por exemplo, as diversas ações afirmativas. Entre elas, está "[...] a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da Educação Básica" (GOMES, 2012a, p. 100) e nos currículos de formação de professores.

Apesar do ataque à diferença pelos grupos conservadores, este é também o momento em que mais precisamos nos fortalecer para incluir os conhecimentos da história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos de formação de professores. Com isso, os professores estarão mais preparados para discutir sobre o racismo em seus fazeres pedagógicos. Nesse sentido, há várias pesquisas no campo da educação que mostram que se criou uma atmosfera favorável para a demanda por formação relacionada com a diferença, incluindo a questão da diversidade étnico-racial:

Nos últimos anos, tem sido intensa entre nós a discussão sobre a construção da identidade profissional dos professores e os componentes do trabalho

docente, assim como as questões relativas à formação tanto inicial como continuada dos educadores. Multiplicam-se congressos, seminários, mesas-redondas, fóruns e publicações sobre esses temas. Talvez possamos afirmar que nunca houve tanta inquietude em relação a esta problemática. (CANDAUI, 2014, p. 34).

Pode-se dizer que estamos em um processo no qual não só o movimento negro questiona o projeto colonial/moderno; também o campo da educação está se abrindo para currículos de formação de professores que incorporam elementos das pedagogias decoloniais. Embora sejam ainda tênues, eles são muito importantes para percebermos que lidamos com sujeitos históricos concretos, com histórias e culturas diferentes. Mais do que uma proposta de Estado, neste momento da conjuntura brasileira, isso dependerá cada vez mais da capacidade que o campo da educação tem de aliar-se e de aprender com os movimentos sociais.

A desconstrução da ordem moderna/colonial, ou seja, da colonialidade e de sua tentativa de eliminação da diferença, continua fundamental, e podemos ocupar o espaço dos currículos de formação de professores para defendê-la e fortalecê-la:

A modernidade produz o sujeito abstrato e universal a partir de um padrão baseado em oposições, no qual um dos polos concentra o bem, servindo como objeto de identificação, e o outro, fonte do mal, configura-se por aquilo que deve ser rejeitado. Cria-se uma estrutura em que a homogeneidade se torna a referência para o processo pedagógico, pois a educação se apresenta como o processo capaz de eliminar esse polo negativo por assumir no programa colonial uma missão civilizadora. (ESTEBAN, 2013, p. 124).

Desnecessário dizer que, nessa lógica, os negros pertencem ao polo do mal. É contra este olhar fixo em relação aos povos afro-brasileiros e africanos que se continua a luta para que o processo pedagógico seja pensado, tomando-se como referência os sujeitos que sofreram e sofrem processos de discriminação. Portanto, longe de eliminar, ignorar, silenciar a diferença, a questão é pensar em currículos de formação de professores que a vejam como uma vantagem pedagógica (CANDAUI, 2014). Para tanto, a inclusão da matriz africana nos currículos de formação de professores é vital: “[...] a africanidade, com seus derivados religiosos, linguísticos e culturais, é percebida como matriz da construção da identidade negra, apresentando-se como alternativa interessante para o trabalho no espaço educacional” (ASSIS e CANEN, 2004, p. 714).

Quero concluir este item com uma perspectiva que considero importante. Uma perspectiva que nos fortalece como sujeitos que lutam contra o projeto colonial/moderno. Embora se reconheçam as dificuldades do momento atual, também se sabe que há razões para

apostar na continuidade ou até mesmo na intensificação do processo de desconstrução da colonialidade dos currículos de formação de professores. Essa aposta dá-se porque sabemos que, nos últimos anos, chegaram à universidade muitos negros (muitos deles militantes do movimento negro), trazendo seus conhecimentos, e que eles lutaram para que fossem reconhecidos. Assim, o debate das relações étnico-raciais tende a ficar cada vez mais presente nos currículos de formação, especialmente devido à presença de mais negros.

Também se pode dizer que hoje contamos com um conjunto de professores (os formados após a Lei 10.639/2003) que, de alguma forma (ainda que tênue), tiveram em seu processo formativo alguma discussão sobre a diferença étnico-racial. Nossa aposta é que esses professores, no mínimo, estejam em dúvida sobre as “boas” intenções do projeto moderno/colonial. E essa dúvida pode ser crucial para que se sintam inquietos com os diversos sujeitos presentes na educação e pensem em alternativas para pôr fim às atitudes de inferiorização e subalternização que tanta dor e sofrimento produzem.

Por fim, sabe-se que as discussões da temática étnico-racial nos currículos de formação, para muitos, são um incômodo, um desconforto. Porém, outros se sentem cada vez mais inquietos e aproveitam as possibilidades de formação, desconstruindo a história que ao longo dos anos foi e ainda é estereotipada, negada, ocultada na sociedade. Por isto, muitos sujeitos pertencentes à identidade negra e a outras identidades posicionam-se e cobram por currículos decoloniais também nos processos de formação de professores.

Isso nos mobiliza e nos mantém confiantes na luta contra a colonialidade. Também nos mobiliza saber que, como movimento negro, continuaremos lutando em todos os espaços pelo fim da colonialidade. Finalmente, o que nos mobiliza é saber da história de tantos militantes negros que resistiram/resistem, que lutaram/lutam contra o racismo – militantes cuja trajetória de vida serve de inspiração para tantos outros negros não se dobrarem à lógica da modernidade/colonialidade. O seu processo formativo, ligado diretamente à luta decolonial, ao ser trazido para a tese, contribui para o fortalecimento da própria luta.

No próximo capítulo, escrevo sobre algumas dessas histórias, que têm em comum a participação no grupo TEZ, de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, e a docência na Educação Superior.

CAPÍTULO IV - PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NEGROS EM UMA SOCIEDADE MARCADA POR PROCESSOS COLONIAIS

Como evidenciado na introdução, os sujeitos da pesquisa não emprestaram apenas suas falas para serem analisadas. Eles são também vistos como teóricos do campo das relações étnico-raciais e desenvolvem reflexões decoloniais, assim como o movimento negro e os intelectuais negros vêm desenvolvendo há séculos no contexto brasileiro.

Em função disso, suas reflexões estiveram presentes desde a introdução e, agora, tornam-se mais centrais ainda. Neste capítulo, as reflexões dos sujeitos foram organizadas em seis categorias de análise, com vistas a responder aos objetivos propostos nesta tese.

4.1 Processos de escolarização, formação inicial e continuada de professores universitários e militantes de movimento negro

O processo de formação inicial e continuada de professores desempenha papel fundamental na profissão docente. "Tornamo-nos professores através de um processo de formação e de aprendizagem na profissão" (NÓVOA, 2013, p. 230).

A formação inicial e continuada no Brasil, como argumentei no capítulo anterior, com a promulgação da Lei 10.639/2003, incorporou algumas questões da história e da cultura africanas e afro-brasileiras. No entanto, os professores sujeitos desta pesquisa passaram pela formação inicial antes dessa lei. Nesse sentido, considero importante analisar como se deu o processo formativo desses professores, que, apesar de terem uma formação inicial sem essa discussão, são referência no estado de Mato Grosso do Sul no debate sobre as relações étnico-raciais e no combate ao racismo.

Os processos formativos têm ligação com a escolarização que os professores

vivenciaram em suas trajetórias. Quando se trata da formação inicial e continuada de professores negros, o processo de escolarização tem toda uma influência negativa nas trajetórias de formação inicial e continuada, pois, conforme vimos, tende para a invisibilização, a estereotipia e a subalternização, principalmente no caso de uma escolaridade demasiadamente marcada pela colonialidade e pelas verdades impostas pela ciência moderna, baseada nos conhecimentos eurocêntricos, tidos como únicos e verdadeiros.

O colonialismo é mais uma imposição política, militar, jurídica e administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Os processos de escolaridade dos professores trazem resquícios de uma formação assinalada pelas imposições do colonialismo, ainda presentes e imbricadas na estrutura social. No entanto, a pesquisa mostra que eles lutaram e lutam contra esse processo de imposição.

Todos os professores entrevistados para esta tese tiveram escolarização em escolas públicas. O professor Milton afirma: "Eu fiz a minha formação inteira em escolas públicas". Sobre a escolarização especificamente no Ensino Médio, o professor Milton retrata algo que é muito corriqueiro na educação pública, e isto se torna mais direcionado a um sujeito negro.

No vespertino, existia um código naquela região do país, código racista disfarçado. Eles colocam nas séries A e B os alunos que eles consideram melhores. Separam por região da cidade, embora seja uma cidade muito pequena, e criam alguns obstáculos para um conjunto de alunos estudarem na manhã, porque todo mundo sabe que na manhã a qualidade das aulas é melhor. Vai virando segregação, e eu não consegui escapar disto, fui para o vespertino no Ensino Médio. É um processo de exclusão brando, mas, mesmo eu sendo adolescente, tinha muita consciência da gravidade do problema. Mesmo tendo consciência, eu não tinha meios para evitar este problema. Acabei estudando boa parte no noturno, em que a aula começava às 19h30min, os alunos chegavam às 20h30min, e às 21h30min acabava a aula e pronto. (Professor Milton).

Destas segregações, ainda muito corriqueiras, o aluno negro acaba não escapando. Na visão do professor, mesmo sendo adolescente, tinha consciência de que o período matutino era o que rendia mais no que se refere à aprendizagem, mas não pôde participar, pois a escola recorreu a um processo de exclusão sutil, que é naturalizado pela colonialidade. Embora este processo de exclusão não seja permitido por lei, a postura da escola lembra um decreto

promulgado no final do século XIX: "O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares" (BRASIL, 2004, p.7).

Em grande parte das escolas públicas, se observarmos as salas de outros períodos, perceberemos o que este professor ressalta, principalmente em relação ao ensino noturno. Tendo em vista que este foi o período de aula aproveitado, também é frisada, no final da fala do professor, a consciência do pouco tempo de aproveitamento. No momento em que o professor ressaltava isso, percebi que o fato ficou muito marcado na sua memória. Estas são marcas típicas do racismo que ocasionam feridas para o resto da vida, como no caso deste professor.

As manifestações de cunho discriminatório presentes nos processos de escolarização e de formação acontecem de diferentes formas e podem produzir inúmeras situações de desconforto, desigualdade e injustiça. Isso se soma ao histórico processo de subalternização que empurra grande contingente de jovens negros para o ensino noturno. Infelizmente, neste espaço notadamente colonial, a cor da pele negra chega primeiro, sendo fator fortíssimo para os processos de discriminação e exclusão.

A cor e as relações no Brasil disseminam e fortalecem preconceitos, estereótipos, ausência de reconhecimento, de valorização, e invisibilidade, nas mais diversas instituições sociais, dentre as quais destacamos a escola, a igreja, os meios de comunicação e a família. (SANTOS e COELHO, 2010, p. 218).

É no espaço educacional colonial/moderno que os sujeitos negros são produzidos. A forma como o racismo se manifesta neste espaço é bastante cruel, fortalecendo a concepção hegemônica de pensar e agir.

A cor, por exemplo, no âmbito da escola representa lugar de discriminação à medida que muitos alunos dos diferentes níveis de ensino são julgados pela cor da pele, corpo, cabelo; enfim, pela forma opressora de racismo que impera sobre as relações na escola e fortalece a concepção hegemônica de branqueamento. (SANTOS e COELHO, 2010, p. 221).

O espaço educacional pensado para pessoas brancas, decide qual é o perfil de aluno aceito para lá estar e em quais turnos. Porém, o sujeito negro, mesmo sendo rejeitado e

considerado incapaz pela sua cor de pele, cabelo e corpo, está presente e resistente para enfrentar o racismo perverso e cruel.

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2006, p. 32-33).

Estas marcas podem influenciar o processo de aprendizagem dos alunos negros. Podem até tornar-se presentes no seu imaginário, fazendo-os acreditar que têm problemas de aprendizagem. Embora o professor não tenha ressaltado diretamente que isto influenciou sua aprendizagem, uma fala permite pensar muitas coisas sobre os processos que excluem, que segregam pessoas negras dentro do espaço educacional:

Eu tinha consciência de que eu era disléxico, que era gago e que não sabia ler. Eu busquei por meios próprios e, apoiado na igreja católica, apoiado por amigos, procurei meios para tentar superar. Então, eu era um jovem trabalhador, eu tinha algum dinheiro devido ao trabalho, sempre buscava conversar com os colegas mais velhos sobre como estudar, como tomar decisões corretas. (Professor Milton)

Estas questões fazem repensar o quanto o processo formativo do sujeito negro é algo que requer resistência e luta desde muito cedo. É preciso persistir e acreditar que são capazes de produzir conhecimentos e que são capazes também de romper barreiras excludentes que tentam impedir sua aquisição de conhecimentos. O processo formativo não precisa dar-se de forma excludente, colonial/moderna. É pertinente pensar e rever posturas frente às formações de professores, pois são os professores que lidam com os conhecimentos em sala de aula. Quando saliento *conhecimentos em sala de aula*, lembro que na sala de aula há uma multiplicidade de conhecimentos provindos de histórias diferentes, como, por exemplo, a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Estas histórias chegam às salas de aula por meio dos sujeitos outros que as levam. Cabe, então, questionar as segregações ainda existentes no que se refere à população negra. Concomitantemente a estas questões, é preciso atuar no espaço educacional de modo a contemplar todas as identidades presentes:

A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos

processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros. (GOMES e SILVA, 2011, p. 18).

A educação escolar, como afirmam Gomes e Silva (2011), precisa ir ao encontro das identidades ali presentes e não as segregar. Entretanto, o que temos é uma educação direcionada para a população branca, resquício de uma educação permeada pela colonialidade que inclui o ideal de branqueamento:

O ideal de branqueamento que outrora se fez presente na mentalidade da elite brasileira se faz presente de forma nociva no pensamento do mundo contemporâneo. Esse pensamento reificado, presente nas narrativas hegemônicas, encontra-se também na escola brasileira, sobretudo nos currículos escolares que parecem não atender à multiplicidade de culturas existentes no interior das escolas. (SANTOS e COELHO, 2010, p. 232).

A escola brasileira contém uma multiplicidade de sujeitos com várias identidades. Estas identidades estão ali o tempo todo, mas são invisibilizadas e negadas nos currículos, que tendem a contemplar apenas os conhecimentos da ciência moderna/colonial.

Nesta pesquisa, falo dos processos formativos de sujeitos negros, e sabemos que as histórias destes sujeitos são negadas, segregadas, silenciadas no decorrer de suas vidas, e que a produção de conhecimento, suas histórias e experiências são omitidas. O espaço educacional é um espaço propício para diferentes aprendizagens. Diante disto, não cabe às escolas formarem turmas selecionando os alunos por períodos, como apontou o professor Milton. É preciso oportunizar que os estudantes possam escolher em qual dos períodos querem e precisam estudar, já que muitos trabalham e têm outras ocupações em outros horários.

A escolarização básica, a formação inicial, é a base para a continuidade em outras formações. Esses processos nem sempre são intencionalmente planejados, não são únicos e não seguem um padrão. No caso das professoras Lélia, Bell e Jurema, sua formação inicial ocorreu em diferentes áreas e por diferentes razões. Elas fizeram o Magistério, nível médio, porém nem todas compreendiam efetivamente o curso. A professora Lélia disse que fez Magistério sem saber ao certo do que se tratava, pois aquela era a única vaga que tinha. Ela fez Magistério por acaso: "Isso aí, meio que por acaso, na verdade, então fui para o Magistério, fiz durante o dia, durante três anos [...]".

Já a professora Bell sempre quis ser professora. Quando criança, brincava de ser professora. Manteve esse desejo na adolescência e na juventude optou pelo Ensino Médio, Magistério:

[...] quando eu terminei o Ensino Fundamental, [...] eu pensei que eu queria ser professora. Eu sou daquela geração que brincava de escolinha. Então eu brinquei de escolinha com as minhas colegas, com as minhas amigas e, quando eu terminei o Ensino Fundamental, que era o primeiro grau na minha época, eu falei: “vou fazer o Magistério”, e fui fazer o Magistério na Escola Joaquim Murtinho. Para mim, era a minha primeira realização que a educação podia me dar: eu queria ser professora.

A professora Jurema também enfatiza que a vontade de ser professora esteve presente desde muito cedo: "No Ensino Médio, eu decidi fazer Magistério. Eu já queria ser professora, então, eu me encaminhei para o Ensino Médio". Estas professoras fizeram Magistério no mesmo período, duas na mesma escola e outra em escola diferente, mas as três se encontravam desde muito cedo. Suas trajetórias foram e são bem próximas até hoje. A professora Jurema disse que, depois de concluído o Ensino Médio, Magistério, foi estudar F: "Fiz o Magistério, aí fui fazer Filosofia".

O professor Abdias disse que foi para um seminário fazer o Ensino Médio quando adolescente:

Com 14 anos, eu fui para o Seminário Redentorista em Ponta Grossa, no Paraná. Fui fazer o Ensino Médio no Paraná, internato. Era bem puxado também, tinha uma biblioteca maravilhosa, muita informação, muita formação, tinha aula de oratória, tinha aula de prêmio Nobel de Literatura, tinha muita questão da cultura, tinha música, enfim, o ensino clássico era bem forte. O ensino no seminário estimula muito a leitura. Tinha que registrar os livros, tinha uma disputa de quem lia mais. Eu li muita coisa quando eu era adolescente. Tinha coral e peças de teatro.

Ao ouvir o professor falar sobre as oportunidades que contribuíram para sua aprendizagem no Ensino Médio, percebi que havia a sensação de satisfação em seu olhar por ter tido esta oportunidade, que o ajudou muito na questão da oralidade, escrita e leitura, conforme ele próprio enfatizou. Foi um Ensino Médio em regime de internato; quando concluído, o professor retornou para Campo Grande. Ao chegar, deu continuidade ao seminário, fazendo a Graduação em Filosofia.

Vim para Campo Grande no seminário aqui. Fiz o curso de Filosofia em 1981. Em setembro de 1981, saí do seminário. Quis continuar o curso de Filosofia, mas daí a família simples, todo mundo ficou me cobrando. Eu fazia Filosofia, e meu irmão fazia Medicina, aí eu resolvi fazer Direito. Fazia Filosofia de manhã e Direito à noite, em 1983, na antiga FUCMAT, hoje UCDB. Em 1983, terminei Filosofia e no mesmo ano já havia começado Direito. Terminei o curso de Direito em 1987. (Professor Abdias)

Para satisfazer a família, notadamente devido à comparação com o curso escolhido pelo irmão, o professor Abdias resolveu fazer o curso de Direito e estudou dois períodos no último ano do curso de Filosofia.

A trajetória desses professores mostra que desde muito cedo havia a necessidade de trabalhar. Os cursos de Graduação foram realizados trabalhando. Não era possível só estudar. Muitos professores iniciavam sua jornada de trabalho apresentando experiências nas práticas pedagógicas desde muito cedo: "Eu já saí do curso normal, o Magistério, e comecei a trabalhar. Fiz a Graduação toda trabalhando como professora em um turno de 20 horas" (Professora Lélia). Da mesma forma, a professora Bell explica: "Terminei o Magistério, já fui trabalhar. Fui contratada pelo município, ainda na época era CLT, não era concurso, e falei: 'não, eu quero continuar estudando'. Em seguida, fiz o vestibular e fui aprovada na Federal no curso de Pedagogia".

A professora Lélia e a professora Bell contam que fizeram Graduação em Pedagogia. "Então eu já comecei a fazer a Graduação em Pedagogia, séries iniciais, na UFMS, em 1985. Trabalhava durante o período da manhã e estudava à noite. Fiz a Graduação inteira trabalhando, estudando à noite e trabalhando de manhã" (Professora Lélia). Com palavras de satisfação, a professora Bell diz: "Se o Magistério me fez sonhar com o fato de fazer a universidade e estudar, o curso de Pedagogia me deu aquela certeza de que queria atuar na educação".

Essas professoras demonstram em suas falas dedicação. Destacam o quanto a formação inicial contribuiu para a identidade de professoras, produzindo um comprometimento com a profissão docente: "as experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão" (NÓVOA, 2013, p.233).

O professor Milton, ao ser questionado sobre a Graduação, enfatizou que queria fazer Educação Física, mas acabou passando em Física. "Eu prestei vestibular para Educação Física, não passei. Eu desejei porque eu era capoeirista, só que, na hora de prestar vestibular, eu prestei para Física. Então, eu sou professor de Física, de Matemática, de Química, e não de Educação Física". Na fala do professor, fazer o curso de Física deu-lhe a oportunidade de lecionar Matemática e Química, menos a disciplina de Educação Física, que ele queria.

As professoras contam como foi a continuidade dos seus estudos ao finalizarem a Graduação: "Fiz uma Especialização, na Universidade Federal, em Fundamentos da Educação

ligada à Filosofia". (Professora Jurema). A professora Lélia, após um ano, resolveu fazer uma Especialização:

Terminando a Graduação, fiquei um ano sem saber se eu estudaria ou não. Enfim, eu queria continuar estudando, com uma dúvida danada, até que eu decidi que iria fazer um curso de Especialização pela Universidade de Mato Grosso do Sul. Eram três polos: Aquidauana, Corumbá e Dourados. Era Especialização em História da América Latina. Só para contrariar, eu preferi fazer em Corumbá, bem longe. (Professora Lélia)

Já a professora Bell, depois de concluir a Graduação, teve como maior preocupação entrar no sindicato, pois o via como espaço importante de luta para mudança de concepção de mundo:

Então, depois que eu saí da universidade, existia Especialização. Mas não era uma coisa forte, assim, a continuidade do estudo não era a coisa mais forte naquele momento. A preocupação maior era ir para o mercado de trabalho, era atuar no sindicato, era ganhar o sindicato, ganhar o sindicato e ganhar esta nova concepção que a gente achava que estava construindo. [...] Eu me formei em 1989. Eu não fiz nenhuma Especialização. Teve uma Especialização de História que muitos colegas fizeram em Aquidauana, nem era em Campo Grande, mas eu não fui fazer. (Professora Bell).

Fica evidente na fala da professora Bell que continuar os estudos naquele momento não estava em primeiro lugar; o trabalho tinha prioridade. Muitos professores daquele período procuraram continuar os seus estudos para suprir alguma necessidade em sua trajetória acadêmica, mas também para obter melhor salário e progredir no plano de carreira. A professora Angela disse: "Faço a Especialização para entrar no Estado, que tinha o tal do nível cinco. Faço para entrar neste nível cinco. Eu fiz Metodologia de Ensino. Era um curso vago em Pereira Barreto".

Nem todos os professores entrevistados terminaram a Graduação e fizeram uma Especialização. Teve professor que terminou a Graduação, dedicou um tempo somente ao trabalho e depois voltou a estudar, entrando diretamente no Mestrado. Outros, como a professora Angela, continuaram nos estudos para subir de nível e melhorar a situação financeira. O processo de formação continuada de professor implica decisões que muitas vezes não são estritamente pedagógicas. Como mostrado nos capítulos anteriores, os sujeitos possuem diferentes identidades e são produzidos por diferentes contextos. Suas escolhas costumam ser sobredeterminadas (HALL, 1997).

Muitos dos professores iniciaram sua jornada de trabalho muito cedo e não pararam de estudar; por exemplo, a professora Lélia fez Especialização e de lá saiu com o projeto do Mestrado quase pronto:

Quando eu saio do curso de Especialização, já saio com o projeto do Mestrado mais ou menos estruturado. Aí eu escolhi três universidades para fazer o Mestrado, que foi a UNESP, a UFSCar e a UFMS daqui. Na verdade, assim, só cheguei a fazer na UFSCar porque eu passei e não fiz nas outras.

Essa professora é muito dedicada em tudo que decide fazer, tanto na questão da militância, quanto nos afazeres pedagógicos. Esta dedicação, como a própria professora salientou, também sempre existiu em sua formação. Conforme contou, nem precisou fazer a seleção para o Mestrado em outras instituições, pois passou na primeira onde fez. Os outros professores, ao falarem sobre o Mestrado, disseram que a opção teve a ver com a ampliação da oferta de Mestrados:

Em um dado momento, não sei bem como o Mestrado aparece. Mas eu acho que vai crescendo esta abertura dos Mestrados, não me lembro bem em que turma que eu fui. Mas eu fiz em 1994, acho que era a segunda ou terceira turma. Estava ainda iniciando o Mestrado na universidade [...]. (Professora Bell).

Outros professores, como a professora Josefa, conseguiram bolsa da Fundação Ford, o que possibilitou a realização do Mestrado com dedicação exclusiva:

Tentei na PUC São Paulo com a Fundação Carlos Chagas. A gente tinha bolsa da Fundação Ford. Aí eu consegui bolsa na PUC São Paulo e fiz Mestrado lá. [...]. Tive uma maior sorte para estudar, Simone. Eu entro no Mestrado com a bolsa Ford Foundation. Tinha quase 1.500 pessoas concorrendo, só 40 pessoas conseguiram. Eu estava no meio, foi muito difícil ganhar esta bolsa, era uma bolsa do Brasil inteiro. (Professora Josefa).

Ao perguntar sobre os critérios para ganhar a bolsa, a professora respondeu que a militância e o desejo de continuar na academia contribuíram. Conforme mostram os sujeitos entrevistados, estar vinculado a um movimento social era importante para receber a bolsa da Fundação Ford. A professora Bell conta que, neste período de articulação, ela trabalhava no governo do Zeca do PT. Ela disse:

Eu falei: “Nossa! Vamos trazer o pessoal do programa bolsa para conversar”. Porque eu estava no estado, a gente tinha tarefa de fazer a gestão da política

das relações da questão racial. Eu coordenei um programa de ação afirmativa interno dentro do governo do Zeca do PT e aí eu falei: “Nossa! Vamos chamar o pessoal para ver o que é isto, para a gente expandir”. Quando a fundação veio, a gente fez um movimento junto com o grupo TEZ.

A professora Jurema também relata como foi o processo de articulação:

Fizemos um grande seminário com a Fúlvia Rosemberg⁵, o Dr. Aleixo também estava nesta articulação, a gente fez uma grande articulação para a Fúlvia divulgar amplamente isto. Quando ela veio, a gente perguntou o que poderia estar fazendo para ajudar, ela falou assim: “A maior dificuldade que a gente tem na seleção é que as pessoas não conseguem escrever os projetos”. Ela disse que uma das coisas mais difíceis é fazer com que as pessoas tenham esta propriedade científica para escrever de forma científica um projeto de pesquisa, e a língua também, isto pega muito. Numa conversa com Fúlvia, nós falamos: “O TEZ pode fazer isto”. Criamos os cursinhos no sábado, e a gente tinha umas 30 pessoas participando. Fizemos articulações com vários professores, porque a gente não tinha dinheiro para pagar, professores da universidade eram parceiros, o curso durou por dois anos... Tanto é que várias pessoas que frequentaram este curso conseguiram passar em Mestrado, porque a gente trabalhou a metodologia e língua. Foi muito bom. Tanto é que tem um menino, o Claudionor, que é indígena, ele e o Wanderley participaram deste curso. Na primeira, eles foram aprovados com um projeto, e eles não conseguiam escrever nada.

Estas articulações no governo do Zeca do PT com o grupo TEZ e a Fundação Ford⁶ foram muito importantes e decisivas para o processo formativo de muitos intelectuais engajados na luta que tinham dificuldades de continuar seus estudos, tendo em vista as marcas coloniais sobre a intelectualidade negra. A falta de oportunidade para negros e negras ingressarem na Educação Superior era gritante. A conversa com a Fúlvia Rosemberg também foi fundamental para que o grupo TEZ pudesse oferecer curso de aperfeiçoamento para o ingresso na Pós-Graduação. Com estas oportunidades, muitos negros e negras puderam fazer a Pós-Graduação com bolsa concedida pela Fundação Ford, como no caso de alguns entrevistados da tese.

Fazer um curso de Pós-Graduação com bolsa é a realidade de muitos que desejam fazer Mestrado e Doutorado e não têm condições financeiras para se manterem. Esta realidade torna-se mais evidente quando se trata de sujeitos negros, considerando-se a realidade brasileira no que se refere às questões de exclusão e negação da intelectualidade negra.

⁵ Fúlvia Rosemberg faleceu em 2014 e deixou grande legado nas ações afirmativas. Foi pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas e coordenou o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford no Brasil.

⁶ Este programa tinha como objetivo fornecer bolsas de Mestrado e Doutorado para pessoas que fizessem parte dos grupos menos favorecidos, que tinham uma responsabilidade com a justiça social e acadêmica.

O professor Abdias esclarece:

Quando eu terminei a faculdade de Direito, em 1987, fui para São Paulo fazer Mestrado. Fiquei de 1988 até julho de 1990 fazendo Mestrado. Fiz Mestrado na PUC, fui bolsista da CAPES por um ano e meio. Voltei para cá em 1990, comecei em julho de 1990 a dar aula na Universidade Católica, estou lá até hoje. Ano que vem, completo 30 anos de carteira assinada. (Professor Abdias).

Na fala deste professor, observa-se que nunca parou de estudar. Terminou o Ensino Médio e foi direto para Graduação; antes de terminar a primeira Graduação, em Filosofia, entrou no curso de Direito e logo já fez a seleção para o Mestrado. Também teve a oportunidade de fazer o Mestrado com bolsa CAPES. Após o término do Mestrado, começou a lecionar. Essas são oportunidades construídas com muita luta e dedicação. As oportunidades intelectuais para os sujeitos pertencentes à população negra sempre requerem uma dedicação maior nos estudos, pois, para eles se darem bem em uma sociedade racista, precisam sempre “provar” que são capazes.

A professora Angela retrata um pouco de sua entrada no Mestrado, que não foi nada fácil, e lembra a interseccionalidade raça/classe e gênero:

Prestei seleção para o Mestrado. Aí teve a barreira da língua. Não era eliminatório, mas eu tive que prestar.... Então, de uma pessoa que estava em terceiro lugar a partir da prova escrita e da entrevista, quando chegou à prova de língua, fui para o último lugar, e eram 18 lugares, a última vaga. Aí começou... Você festeja no início e depois... Os desafios eram aqueles para uma mulher preta, pobre, recém-chegada na capital do estado, recém-chegada nesta instituição, a UFMS.

Como se observa, a fala da professora lembra como a colonialidade opera pela articulação da raça (negra), classe (pobre) e gênero (mulher); ela se lembrou disso durante a entrada no Mestrado. Contudo, o sujeito negro não se dobra à colonialidade e dá continuidade aos seus estudos; ele subverte a condição histórica imposta, que difere em relação à do sujeito branco. Com luta e dedicação redobrada, alcança seus objetivos. Ele precisa superar as dificuldades impostas pelo racismo, articulado também com a questão de classe, que impossibilita, por exemplo, estudar inglês para participar de uma seleção que exige o domínio da língua estrangeira. Como disse a professora, uma mulher negra e pobre, vinda do interior do estado fazer um Mestrado, precisa ser forte para enfrentar os desafios.

Este é um exemplo de persistência, resistência e luta do sujeito negro para ocupar espaços considerados de poder que, na ótica da colonialidade, são reservados para os brancos. São locais antes ocupados apenas por uma elite branca, pois os sujeitos brancos, em todo o contexto histórico, sempre foram considerados capazes intelectualmente. O branco, diferentemente do sujeito negro, é visto como naturalmente capaz de ocupar tais espaços.

A professora Sueli narra seu ingresso no Mestrado na Universidade Católica Dom Bosco:

Ingressei no Mestrado em educação na UCDB em 2002. Quando eu ingressei, fui para a Linha de Políticas, porque a diversidade ainda não tinha na linha pessoas para discutir, mas fiz um recorte da política dos PCNs da Pluralidade Cultural e como é que estava sendo efetivada. Logo em seguida, a professora Adir Casaro aposentou-se da UFMS e foi contratada na UCDB. Então, migrei de Linha, porque também o professor que me orientava, o professor Fernando, teve um problema de saúde e voltou para a cidade dele.

Com exceção do professor Abdias e do professor Milton, os demais professores entrevistados para a tese fizeram Mestrado na área da Educação. Isso vem ao encontro do que as pesquisas do campo das relações étnico-raciais apontam: "a educação é o campo onde a intelectualidade negra é mais visível com uma produção ascendente nos últimos anos". (OLIVEIRA, 2011, p. 168). Como afirmado no capítulo anterior, essa presença maior de negros, principalmente no campo da educação e de formação de professores, faz acreditar que, apesar de o contexto atual impor dificuldades adicionais, a presença de mais professores negros vai forjar um currículo decolonial para a formação de professores.

Seguindo com as falas dos professores sobre os seus processos formativos, a professora Lélia conta: "Na volta para o Doutorado [...], faço toda a minha formação novamente na UFSCar". Esta professora deu continuidade aos estudos no mesmo programa em que havia feito o Mestrado e na mesma área de pesquisa.

A professora Bell disse também ter sido contemplada com uma bolsa da Fundação Ford. Como os critérios levavam em conta a raça, a militância e o perfil acadêmico, a professora preencheu todos os requisitos, podendo fazer seu Doutorado com bolsa, com dedicação exclusiva:

Já muito ligada neste processo de gestão, surgiu um programa que era um programa com bolsas. Era um programa internacional que tinha como perspectiva estimular um perfil específico de pessoas para os programas de Pós-Graduação. Quem era deste perfil que era financiado pela fundação

Ford? Pessoas que tinham um perfil acadêmico, mas também um perfil ativista. Era eu, né? [Risos]. (Professora Bell).

Esta professora finalizou o Mestrado e, no seu cotidiano de trabalho, ficou muito envolvida com as questões de gestão escolar e a militância no movimento negro. Isto atendia ao perfil que a Fundação Ford requeria. O Doutorado também representou um processo de luta e de fortalecimento da militância:

Prestei em Minas e em São Paulo, na PUC e na USP. Passei na USP, fui para a USP. Terminei o Doutorado em 2007. Fiquei em São Paulo até 2008, mas a universidade ainda não estava na minha lista. Fiz Doutorado muito porque achava importante discutir e pensar e tal, me aprofundar, mas não era a carreira o que me mobilizava a fazer o Doutorado. Era muito mais este contexto mesmo, político, um programa que tinha este perfil de estimular que ativistas fizessem uma Pós-Graduação. A maior parte dos meus colegas era do Mestrado, e não do Doutorado. Eu, neste grupo de bolsistas, estava fazendo Doutorado. Eu não estava fazendo Doutorado porque queria prestar um concurso, não. Estava fazendo Doutorado porque eu tinha o perfil e porque eu passei. Achava que estudar era muito mais que uma coisa de querer estudar, do que pensar o que eu vou fazer com o Doutorado, vou ser professora, vou ser pesquisadora... (Professora Bell).

Com toda a experiência que já tinha, trabalhar na universidade ainda não estava em seus planos, e a decisão de fazer Doutorado estava muito ligada a questão de discutir e pensar. Suas decisões estavam mais ligadas a questões políticas. Como tinha o perfil e foi contemplada com a bolsa, fez o Doutorado na USP, onde foi selecionada. Embora a professora não tivesse em seus planos fazer o Doutorado nem de atuar em uma universidade, hoje é pós-doutora, atuando em cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação. Novamente, percebe-se que a identidade é construída, é fruto dos diferentes contextos nos quais os sujeitos circulam.

A professora Sueli, que fez Mestrado na Universidade Católica Dom Bosco, informa que prestou seleção para o Doutorado na Universidade Federal Fluminense. Sua proposta de pesquisa foi selecionada:

Fiz uma proposta no Edital Negra Educação e fui selecionada pela professora Iolanda de Oliveira, da Universidade Federal Fluminense. Era Educação Superior, a minha proposta eu fiz voltada para Educação Superior. [...] A gente faz a proposta do Programa Universidade para Todos, é aprovada, e eu recebo uma bolsa da Fundação Ford para desenvolver a pesquisa e ter formação.

Mais um exemplo de professora negra que conseguiu dar continuidade aos seus estudos recebendo uma bolsa da Fundação Ford. Esta bolsa, a professora disse que contribuiu tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para a sua formação.

Os movimentos formativos vivenciados pelos professores desencadearam caminhos pertinentes na luta contra a desigualdade racial e no acesso à universidade como professores, espaço demarcado historicamente pela ausência de docentes negros e negras. Sua presença fortaleceu-se nos espaços que historicamente lutam contra a segregação dos afro-brasileiros, principalmente no movimento negro. "A inserção de negros no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento faz parte da história das lutas sociais do movimento social negro na luta pela superação do racismo, em prol do direito à educação e ao conhecimento" (OLIVEIRA, 2011, p. 160). O acesso de professores negros à universidade oportuniza a inserção de conteúdos negados nos currículos. São sujeitos que levam e levarão os seus conhecimentos construídos ao longo de suas histórias de vida para o interior das universidades:

Um dos aspectos positivos desta inserção dos negros no meio acadêmico enquanto docentes é o fato de atuarem como sujeitos de seu próprio conhecimento científico e ocupar lugar de destaque no cenário acadêmico local e nacional, nas associações de pesquisa, na formação de professores e em órgãos de gestão governamental (nacional, estaduais e municipais), o que tem proporcionado a produção de um tipo de conhecimento diferente do então produzido nas universidades brasileiras. (OLIVEIRA, 2011, p. 163).

Estar nestes espaços está sendo concretizado por meio do protagonismo e luta dos próprios negros, que, ao trilharem seus caminhos para o mundo da intelectualidade, se posicionaram enquanto sujeitos repletos de direitos e resistiram e lutaram para construir seus processos formativos. Cada vez há mais sujeitos negros nos espaços universitários. No entanto, ainda temos muito que caminhar, lutando juntos para a desconstrução do racismo epistêmico (colonialidade) e por meio das ações afirmativas, como, por exemplo, as cotas para negros: "esse processo de adoção de políticas afirmativas vem transformando o espaço universitário – ainda não na proporção necessária, mas é impossível não reconhecer que houve um aumento da população negra na academia" (BACKES, 2011, p. 91).

4.2 Formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais

Na primeira categoria de análise, mostrei a luta dos sujeitos negros para construir suas trajetórias acadêmicas em um contexto de colonialidade. Neste momento, a intenção passa a ser destacar como, nesse processo, a discussão das relações étnico-raciais foi se tornando cada vez mais forte, sobretudo, durante a formação continuada. Nesse sentido, saliento tanto a importância do movimento negro no processo de formação dos professores participantes desta tese, quanto o seu papel na formação continuada de professores da Educação Básica. Ao oferecerem formação continuada a outros professores, os professores que a oferecem continuam também se formando.

A formação continuada, como o próprio nome já enfatiza, é algo contínuo, que está sempre em movimento, com o intuito de contribuir com as práticas cotidianas nos espaços educacionais e com a transformação da sociedade – de uma sociedade racista para uma sociedade mais justa e igualitária. O processo formativo do militante também se dá de forma contínua e em movimento, conforme os conhecimentos construídos em suas vivências. A formação de professores é desafiada a trazer aspectos pertinentes a uma educação voltada para os processos históricos e culturais dos sujeitos.

A discussão acerca da formação de professores apresenta-se como um desafio, uma vez que pressupõe uma nova concepção de educação e de formação, que valorize os processos históricos e socioculturais na escola, para além dos espaços escolares, que estejam presentes os conteúdos acerca de reconhecimento, aceitação do outro, preconceitos, ética, valores, igualdade de direitos e a diversidade. Essas questões são algumas, dentre outras, que precisam ser discutidas, debatidas e refletidas nos mais diversos processos de formação de professores. (SANTOS e COELHO, 2010, p. 223).

A partir do que Santos e Coelho (2010) expõem acima, começa a acontecer em espaços formativos, de forma mais corriqueira, onde existe uma maior quantidade de professores negros e professoras negras e militantes da causa negra. Os professores negros e militantes já apresentam conhecimentos construídos na militância e trazem para o universo educacional as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais de forma a contemplar a história e a cultura africanas e afro-brasileiras, conforme a determinação da Lei n. 10.639/2003 e de suas Diretrizes.

Assumindo essa perspectiva e atento às reivindicações e propostas do movimento negro ao longo do século XX, bem como a determinações da Lei nº 10.639/2003, CNE formulou importante política curricular cujo objetivo é educar para as relações étnico-raciais éticas, a partir do reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e de seus descendentes na construção da nação brasileira, do respeito e divulgação de sua cultura e

história. Trata-se, sem dúvidas, de política da reparação pelos sérios danos que o racismo e políticas tácitas de exclusão dos negros da sociedade brasileira vêm causando, há cinco séculos. (SILVA, 2010, p. 38-39).

Educar para a educação das relações étnico-raciais é resultado de um processo de luta para que as histórias e culturas da África e dos afro-brasileiros sejam visibilizadas e consideradas válidas nos espaços acadêmicos. Adentrar nos processos formativos de professores para a educação das relações étnico-raciais significa romper com o racismo presente nesses espaços:

Em relação à formação de professores, as diretrizes orientam no sentido de se desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular; para a necessidade de superar o etnocentrismo europeu; para a desalienação dos processos pedagógicos; para a construção de projetos pedagógicos, e pedagogias, que desvendem os mecanismos racistas e discriminatórios com o objetivo de reeducar as relações étnico-raciais. (SILVÉRIO e TRINIDAD, 2012, p. 905).

Por isto a importância de uma formação para discussão das relações étnico-raciais. Estar preparado possibilita colocar em prática a Lei 10. 639/2003 e suas Diretrizes, no sentido de romper com o racismo e tudo que for proveniente do colonialismo presente em nossa sociedade. Esta aplicabilidade requer um fazer pedagógico, inserindo as histórias e culturas que sempre foram consideradas marginalizadas por uma sociedade racista. "Partimos da perspectiva de que refletir sobre relações raciais no Brasil e sua relação com o campo educacional atualmente é analisar, do ponto de vista histórico e sociológico, o racismo como componente estrutural da sociedade brasileira" (OLIVEIRA, 2010, p.74). Este é um pressuposto importante: reconhecer a existência do racismo. Porém, "reconhecer que a África tem histórias é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada" (MUNANGA, 2015, p. 28). Estas histórias sempre foram negadas e silenciadas; com isto, a população negra teve muitas perdas, consequência do racismo perverso existente em nossa sociedade.

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses. (MUNANGA, 2015, p. 31).

Trabalhar sobre a questão das relações étnico-raciais nos espaços educacionais possibilita desconstruir a fixidez dessas histórias, mostrando que não existe uma única história, da forma como sempre foi contada e reproduzida ao longo dos anos. Assim, há uma necessidade de políticas de ações afirmativas. Estas políticas, como enfatizo nesta tese, surgem por meio das lutas do movimento negro, a fim de reparar as perdas que o racismo proporcionou. A aplicabilidade das ações afirmativas requer processos de formação, o que possibilitará um entendimento das histórias dos sujeitos negros, bem como dos danos ocasionados a cada um deles.

Essas reflexões constituem um pensamento pedagógico emancipatório produzido por outros sujeitos e geram outras pedagogias. Um pensamento pedagógico pautado em uma visão emancipatória dos sujeitos, do conhecimento e das experiências sociais. (GOMES, 2018, p. 226).

O povo negro sempre lutou de forma intensa para que as discussões sobre as relações étnico-raciais se fizessem presentes e válidas nos espaços da Educação Básica e na universidade. "Trata-se de procurar mostrar que o povo negro nunca foi passivo; pelo contrário, com habilidade e inteligência, resistiu e produziu outras culturas negras, ao mesmo tempo em que foi também fissurando a cultura branca" (BACKES, 2011, p. 96). É nesse sentido que entendo que o movimento negro se posiciona na luta, provocando fissuras na cultura branca.

Como discutido no capítulo anterior, a luta do movimento negro torna visível o que foi invisibilizado pela colonialidade. Recorrendo a Santos (2019a), é possível afirmar que o movimento negro pratica a ecologia dos saberes, produzindo conhecimentos que vão além da ciência moderna/colonial. O movimento negro, ainda com base em Santos, luta para acabar com a linha abissal que produz a inexistência.

O movimento negro, também como já foi argumentado, luta para que as ecologias dos saberes também ocorram na universidade e nos processos de formação, inicial e continuada. A emergência das histórias negras silenciadas e invisibilizadas possibilita a descolonização da educação brasileira, que tem como fundamentação teórica e metodológica a lógica ocidental. É nessa perspectiva que se caminha com o intuito de conhecer as histórias negadas, ausentes. Com esse entendimento, o movimento negro busca as mais variadas formas de ações decoloniais e coletivas, visando a romper com tudo que provém do colonialismo.

Quanto mais professores receberem oportunidades de formação para estas discussões em espaços onde circulam e se produzem conhecimentos, mais chance terão de contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/2003, cujo objetivo é descolonizar e romper com todas as formas de racismo, incluindo o racismo epistêmico, presente nos mais variados espaços educacionais e na sociedade de modo geral.

A Lei n. 10.639-2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana [...] representam transformações substantivas que refletem mudanças sociais profundas na forma como nossa sociedade se autoimagina e se representa enquanto uma comunidade. (SILVÉRIO e TRINIDAD, 2012, p. 892).

Os professores entrevistados enfatizaram seus processos de formação para discussão das relações étnico-raciais. Essa formação ocorre desde a sua participação no movimento e após a formação inicial, sobretudo no Mestrado e no Doutorado. No contexto de sua atuação nos espaços universitários, também vão se formando e fortalecendo a luta, seja na área de ensino, seja em pesquisas. As entrevistas mostram que eles contribuem para a produção de pedagogias decoloniais, que tendem a contemplar os saberes ausentes e a fazer uma discussão sobre as histórias e culturas da África e dos afro-brasileiros presentes nos espaços universitários, mas invisibilizados pela lógica moderna/colonial.

As falas dos entrevistados lembram Arroyo (2014), quando enfatiza que os militantes em movimento promovem a construção de outras pedagogias, a partir dos outros sujeitos, e que resistem e lutam por meio de suas vivências coletivas. Para tanto, são desafiados a continuarem pesquisando e estudando. "Os pesquisadores e as pesquisadoras da área também são desafiados a realizar estudos e pesquisas na tentativa de melhor compreender esses processos" (GOMES e SILVA, 2011, p. 11). Os professores militantes do movimento negro, trazidos nesta tese, sabem que:

Inserir essa complexa problemática na produção teórico-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e de formação. Uma concepção que entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais, e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar. (GOMES e SILVA, 2011, p. 17).

É nos espaços formativos alternativos, com destaque para o movimento negro, que os professores buscam novas estratégias e juntos traçam caminhos para a descolonização dos currículos, da educação e da própria formação de professores. Os professores entrevistados deixam evidente que ser professor negro e militante em um espaço ocupado por uma grande maioria de professores brancos, com posicionamento ocidental e colonial, requer a todo instante lutar por um espaço que não deve ser ocupado somente por um único perfil de professor. Os professores negros são diversos, possuem diferentes identidades, provindas de várias histórias. Precisam ser vistos e respeitados a partir de suas construções históricas.

As identidades/diferenças são radicalmente históricas, são movediças, são babélicas, híbridas, contingenciais, múltiplas, provisórias, nômades. Elas são construídas incessantemente nas fronteiras da diferença. Isso implica conhecer que não existe uma única forma de ser negro e viver a negritude, mas múltiplas formas. Não existe uma essência do que significa ser negro - ser negro é uma construção cultural. (BACKES, 2011, p. 96).

Os professores entrevistados atuam convictos da importância de desconstruir a fixidez e a história única. Enfatizam que o importante é trazer para o centro a história e a cultura africanas e afro-brasileiras.

A questão fundamental que se coloca é como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem, quando na realidade o que se ensina mesmo é a Europa com sua história e sua cultura. (MUNANGA, 2015, p. 20).

Os professores negros entrevistados ocupam espaços antes ocupados somente por brancos. Sabem que isto desestabiliza a lógica ocidental/colonial. Estão sendo sujeitos do conhecimento, e não meros objetos de conhecimento. Está havendo "a inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento assim como da luta pela superação do racismo" (GOMES, 2010a, p. 492). Estão abrindo e forçando a abertura das portas ou criando outras portas de entrada:

Aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país, sobretudo as públicas, e desencadeiam um outro tipo de produção do conhecimento. (GOMES, 2010a, p. 493).

Mas onde foi construído esse conhecimento? Foi principalmente no movimento negro. O movimento negro tem sido o espaço principal de formação para as relações étnico-raciais. Nesta tese, trata-se de um movimento negro específico: o TEZ. Como afirma a Professora Lélia:

Minha grande escola sobre relações raciais é o grupo TEZ, porque foi lá que eu discuti muitos temas que são importantes para o campo das relações raciais. O que é democracia racial, o que é racismo, a atuação política, foi nas muitas e muitas reuniões que a gente fazia nos nossos sábados à tarde que eu adquiri as ferramentas conceituais para discutir racismo [...]. (Professora Lélia).

Como se vê, a professora foi militante bem ativa no movimento negro. O aprendizado construído no grupo TEZ demonstra o quanto os espaços de educação informal são importantes. No movimento, são construídos conhecimentos para a apropriação de questões centrais para o enfrentamento do racismo, o que a formação universitária, mesmo no contexto após a Lei 10.639/2003, não costuma apresentar com a necessária profundidade para romper com a lógica da colonialidade.

O movimento produz conhecimentos que fortalecem a luta. Como destacou a professora Lélia, no grupo TEZ, são discutidos temas, tais como, democracia racial, racismo e como enfrentá-lo.

Da mesma maneira que Lélia, a professora Bell valoriza o envolvimento no grupo TEZ na sua formação racial. "Eu digo o seguinte: a questão do TEZ, na minha formação continuada, na minha formação, na questão da negritude, ela é 90%, digamos assim, primeiro porque o TEZ é este espaço de formação".

O grupo TEZ é um espaço formativo que contribui com a produção de conhecimento de muitos professores. É um movimento formativo ativo. O movimento negro é mais que um coletivo, é um espaço de desenvolvimento humano, capaz de produzir conhecimento decolonial, capacitar para a organização, contar a história do ponto de vista do negro, isto é, contar uma história decolonial.

O movimento foi muito importante para a formação dos professores entrevistados no tocante à discussão das relações étnico-raciais. Nesse sentido, o movimento, além de ter historicamente como pauta a luta pela educação, é também um espaço educador e formativo:

Desde o final do século XX e mais notadamente na primeira década do século XXI, os estudos étnico-raciais vêm aumentando significativamente seu espaço na academia brasileira. Esse aumento pode ser atribuído em

grande parte à luta histórica do movimento negro, que sempre apostou na educação como um espaço privilegiado de luta para a reparação de injustiças históricas e a construção de uma sociedade não racista. (BACKES, 2011, p. 92).

O fato de o movimento negro ter sido o mais importante, não significa que em outros espaços não houve, mesmo de forma ocasional, instantes formativos que contribuíram para a compreensão da sociedade racista. Pode-se trazer a fala da professora Bell, que cita uma experiência ocorrida ainda no Ensino Médio, o qual foi sua formação inicial para ser professora:

Eu fui para o curso de Magistério. Então, eu encontrei uma professora que não discutia raça, mas discutia sobre Sociologia, fazia a gente pensar sobre o mundo. E eu fui lendo sobre estas coisas, fui estudando, fui entendendo o que é ser negro no Brasil. Aí eu entro para a universidade, já entro com uma consciência racial, começo a atuar ali no movimento estudantil como alguém que se entende como negro. (Professora Bell).

Em outro momento da entrevista, ela também falou da influência do meio familiar, onde também aprendeu a lidar com uma sociedade racista, tendo em vista que a cor da pele é um fator fortíssimo no olhar colonial, quando se quer definir o negro.

O professor Abdias, sobre o processo de formação para a discussão das relações étnico-raciais, também lembrou a família. Enfatizou que a formação começa no berço familiar:

Olha, assim... Por questão familiar, eu me lembro de o meu pai dizer que a alma não tem cor, mas que, se tivesse, seria a cor da minha pele, que a gente ia estudar, que a gente seria doutor de alma branca. Aí eu lembro os toques que o meu pai falava, enfim um pouco esta sensação.

Este professor considera as ponderações de seu pai como um aprendizado. Com aquelas palavras, de certo modo, seu pai queria dizer que era necessário estudar para não sofrer na pele a dor do racismo. A família que tem conhecimento do quanto o racismo destrói e maltrata as pessoas, orienta seus filhos a estudarem, pois considera que um negro com estudo consegue sobreviver nesta sociedade maldosa. "Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob 'ideologias', como o 'mito da democracia racial'" (CAVALLEIRO, 2006, p. 13).

O professor também salientou que o grupo TEZ foi decisivo em sua formação no que se refere ao foco nas questões raciais. Sua identidade de luta e resistência recebeu

influência direta do movimento. Ele lembrou o período de turbulência que viveu com o início do processo de redemocratização, que, além de promover algumas bandeiras de luta, trouxe a questão racial de um modo muito plural.

Isso remete a Gomes (2010b), quando escreve que o processo de construção identitária se dá na relação com a diferença:

As identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade. (GOMES, 2010b, p. 98).

Por meio das relações com o grupo TEZ, local também de diferenças, as identidades vão sendo construídas conforme as posições e as discussões realizadas mediante aproximações e até mesmo distanciamento, como salientado por Gomes (2010). Portanto, "[...] o meu mundo, o meu eu, a minha cultura, são traduzidos também através do outro, do seu mundo e de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente. É como um processo de espelhamento" (GOMES, 2005, p. 42).

O professor Milton, ao ser questionado como foi se formando para as relações étnico-raciais, cita um partido político, um grupo de *rap* e um movimento negro de sua região:

Eu frequentava as reuniões do PT. Eu frequentava o movimento negro da região, porque na minha cidade não tinha movimento negro, mas a gente sabia... "Oh, vai ter um grupo de *rap* lá não sei onde, vamos tentar ir lá". Então, tudo isto, o *rap*, funciona como uma formação informal, o *rap* era a internet da época de 90 a 97. O *rap* que era a internet afro, então, isso fazia uma formação. (Professor Milton).

Conforme a fala deste professor, o principal aspecto de formação para educação das relações étnico-raciais foram o meio cultural, a relação com o movimento negro, as reuniões com o Partido dos Trabalhadores, mas, de forma específica, o *rap*. O professor compara o período dos anos de 1990 a 1997 com o momento atual da internet. Pelas letras das músicas e por outros espaços, conseguiu ter a formação que a escola, pautada na lógica moderna/colonial, lhe havia negado.

A militância, bem como os processos formativos para a discussão das relações étnico-raciais, acontece em espaços diversificados, com destaque para o movimento negro. Conforme os espaços que ocupamos, posicionamo-nos em movimento para a desconstrução de uma sociedade racista, que tende à segregação, à negação, ao silenciamento, ao

ocultamento das identidades negras e de suas histórias e culturas. O movimento antirracista precisa acontecer em todos os espaços de nossa sociedade, pois nosso país é muito racista. Não se pode

[...] continuar negando a todos indígenas, negros, brancos o direito a conhecer essa engrenagem estruturante de nossa história. A consciência dessas vivências tão negadas tem levado a resistências crítico-afirmativas da diversidade de movimentos étnico-raciais. (ARROYO, 2014, p. 209).

Trago novamente a professora Lélia, cuja fala aponta que a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais de alguém militante do movimento negro nunca pode parar:

São movimentos e são coisas que o TEZ vem fazendo comigo. Na verdade, eu acho que o militante é isto. O militante, ele não para de se capacitar. É um movimento, é muito, acho, o movimento é muito vivo. Se você não estiver acompanhando o movimento, você fica, e aí você precisa se capacitar, precisa desta formação.

A formação continuada dentro dos movimentos sociais é um processo que possibilita uma movimentação constante, processo que constrói conhecimentos decoloniais e desconstrói conhecimentos coloniais. Isso se dá no dia a dia por meio das mais diversas histórias e realidades vividas. O movimento leva em consideração as lutas históricas, mas atualiza-se para enfrentar as mudanças nos processos racistas, sempre ciente de que a história e o sujeito mudam. Há momentos em o que racismo é mais velado; em outros, é mais explícito. O professor militante está sempre em formação; caso contrário, corre o risco de ficar obsoleto na luta.

Quando os professores entrevistados narram o seu processo de formação dentro do movimento negro e em espaços informais diversos, trata-se de formação que se dá na luta. Novamente lembrando Santos (2019b) em relação às ecologias de saberes, os conhecimentos são construídos nas lutas sociais. Neste caso, são conhecimentos produzidos nas lutas contra o racismo e a favor das diferentes histórias e culturas da população negra. Os professores militantes do movimento negro promovem a ecologia dos saberes, pois trazem os saberes geralmente omitidos nos currículos de escolas e universidades, os saberes da população negra: “é um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para – para a possibilidade de um modo – outro de vida”. (WALSH, 2016, p. 72).

4.3 O movimento negro TEZ como espaço de formação para as relações étnico-raciais

Ainda que na análise da categoria anterior já tenha aparecido o grupo TEZ, considero fundamental fazer uma análise específica desse grupo. Isso porque foi recorrentemente citado pelos professores nas entrevistas, não só como espaço de formação, mas também como espaço de empoderamento, de fortalecimento, de produção de conhecimentos, de afirmação da negritude.

Mesmo diante da polissemia da palavra *movimento* e da certeza de que há muitas formas de ser negro, dadas as diferenças e as distintas identidades produzidas, há uma convergência para o termo *movimento negro*. Trata-se de coletivos que questionam o racismo, que lutam por melhores condições de vida para os negros:

[...] é necessário pôr em evidência que o conceito de movimento negro se torna comum a partir das entidades e grupos negros surgidos na década de 70, para designar coletivos de negros e negras que procuram valorizar a própria cultura, lutar contra o racismo e reivindicar melhores condições de vida. É a partir desta caracterização que as entidades, os grupos negros e a própria produção acadêmica atual, caracterizam os momentos da história republicana em que negros e negras organizaram suas lutas. (OLIVEIRA, 2010, p. 99).

O movimento negro, como foi dito, tem sido fundamental para mostrar que o Brasil não vive uma democracia racial, mas um mito de democracia racial. É contra este mito e suas consequências que se têm travado as batalhas mais extensivas, reconhecendo que uma das formas de a colonialidade manter-se é negar os privilégios que os brancos têm na sociedade. Nesse sentido,

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em uma situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato. (GOMES, 2005, p. 56).

Conforme destacado anteriormente, o movimento negro tem militado em outros espaços nos últimos anos, uma vez que a população negra também começou a ocupar espaços que antes não ocupava. Por força da luta, chega a estes espaços e afirma suas identidades. Os negros lutam constantemente por uma igualdade de direitos. A universidade, por exemplo, é um espaço que sempre foi ocupado por brancos, considerados como sujeitos de direito a uma

educação de qualidade, diferente da dos negros e negras, a quem sempre tal direito foi negado. Negros e negras são considerados, pela população racista, nitidamente colonial, como pessoas perigosas, monstruosas e incapazes intelectualmente. Esta negação intelectual, por força de muita luta, tem aos poucos arrefecido.

Estar em espaços que sempre foram negados deve-se ao protagonismo do movimento negro. Ele é que nos fez refletir sobre o processo colonial que nos produziu e que nos deixou marcas profundas. "Este passado não pode ser desfeito, mas o modo como condiciona o nosso presente deveria ser objeto de reflexão profunda e transformação política" (SANTOS, 2016, p. 36). Pensar o passado para superar o que estamos vivendo na atualidade é o que se deseja, mas isso só será possível se continuarmos lutando contra as marcas do passado colonial.

A população negra militante produziu conhecimentos decoloniais que servem de argumento, no decorrer da história, para fazer denúncias e desenvolver ações antirracistas no coletivo. O preconceito com negras e negros impossibilita saber o quanto são capazes intelectualmente, o quanto suas histórias fazem parte da história brasileira. Dificulta reconhecer que o conhecimento não é único e que o pensamento eurocêntrico faz o sujeito branco ter um sentimento de superioridade em relação a qualquer outro conhecimento: "o preconceito colonial constitui a chave para compreendermos a dificuldade que a Europa tem em aprender com o mundo, isto é, em reconhecer histórias, práticas, saberes e soluções para além da história e teorias, alegadamente universais, produzidas no ocidente" (SANTOS, 2016, p, 26).

O Brasil só vai aprender que é plural se passar a ter sensibilidades com as diferenças históricas e culturais presentes no povo brasileiro. Nesta tese, destaco as histórias e culturas dos povos que sempre foram considerados seres inferiores pela cor e pelos seus modos ancestrais de ser. Ter uma sensibilidade, mas não promover ações antirracistas, não contribui em nada na luta. Os Estudos Culturais e decoloniais permitem entender o porquê do racismo e do preconceito. O sujeito colonial é incapaz de reconhecer as identidades e histórias que sempre estiveram às margens da sociedade, como é o caso das identidades da população negra.

O movimento negro sempre caminhou na direção de criticar e perceber as atitudes racistas para lutar contra estes comportamentos coloniais, ainda evidentes na contemporaneidade. O movimento reivindica que negros e negras possam continuar ocupando mais espaços na sociedade. Contesta de várias formas o tratamento que desumaniza negros e negras. Os direitos da população negra não foram dados, mas conquistados.

O movimento negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e defender políticas públicas que tenham o compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório, e não inferiorizante. "No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais" (GOMES, 2017a, p. 21).

Ao afirmar o lugar de presença, o movimento traz consigo os debates e a importância da desconstrução do racismo. Ressignifica e afirma as identidades de maneira positiva. Atualmente, vivenciamos situações que ameaçam a democracia. Entretanto, o movimento negro luta e trabalha para não se calar e continuar resistindo. Ele luta para o Brasil não esquecer que, na ditadura, foi proibido de realizar suas lutas. Todo e qualquer tipo de ação antirracista foi proibido. Os momentos sombrios são sempre mais difíceis para os que estão nas margens, como é o caso da população negra.

Novas maneiras e estratégias de resistência na luta, nestes tempos sombrios, precisam vir à tona; o que o movimento não pode é parar de lutar.

O pensamento do sujeito negro, parasitado pelo racismo, termina por fazer do prazer um elemento secundário na vida do corpo e da mente. Para o psiquismo do negro em ascensão, que vive o impasse consciente do racismo, o importante não é saber, viver e pensar o que poderia vir a dar-lhe prazer, mas o que é desejável pelo branco. E, como o branco não deseja o corpo negro, o pensamento vai encarregar-se de fazê-lo inexistir, desaparecer enquanto representação mental. (COSTA, 1983, p. 7).

As oportunidades de viver com dignidade e prazer no contexto de uma sociedade marcada pela colonialidade destinam-se aos que se consideram superiores, capazes de vivenciar estes momentos, colocando o lugar da exclusão e da eliminação para quem não pertence a esse grupo. Os que ficam de fora são os sujeitos da diferença. Conforme Backes (2005, p. 249), as pessoas com "[...] identidades diferentes são vistas como uma ameaça contra a qual é preciso unir esforços para não deixar que se aproximem". O movimento negro sempre busca formas de reanimar o seu ativismo diante das lutas, que sempre se dão em condições adversas. Contudo, a luta ao longo do tempo vai ocupando outros espaços, inclusive, espaços constituídos por brancos, como, por exemplo, a universidade e a ciência, possibilitando para muitos, por meio das conquistas, vivenciar momentos que lhes proporcionam outras formas de viver.

Negros e negras lutam para que todas as pessoas sejam tratadas com igualdade de direitos. Denunciam espaços reprodutores do racismo. Hoje, ainda estamos diante de um cenário em que a cor chega primeiro e, por ela ser um dos fatores determinantes do racismo, mantém os processos de exclusão. As desigualdades são fruto das atitudes racistas. Contudo, "somos, hoje, quer queiramos ou não, obrigados a ver o outro, o diferente, não somente na sua diferença, mas, principalmente, reivindicando o direito à sua diferença e ao mesmo tempo a igualdade de direitos, aos direitos humanos" (GOMES, 2017b, p. 9).

O movimento negro é constituído por pessoas diversas, que têm em comum as lutas antirracistas. Os avanços e conquistas mostram o protagonismo deste movimento coletivo.

Como Gomes (2017b) enfatiza, o movimento negro é educador; ele educa e proporciona saberes construídos na luta. Estes saberes possibilitam a aproximação com a luta para romper com o racismo perverso ainda existente em todos os segmentos da sociedade brasileira. Ele possibilita construir conhecimentos outros, pensando nos que sempre estiveram ausentes em nossa sociedade.

Se as lutas do movimento negro não existissem, não teríamos aprendido muitas coisas sobre o racismo e sobre como é produzido, e muitas ações e políticas antirracistas não teriam acontecido. O movimento sempre persistiu e lutou para o rompimento do racismo. Por muitos anos, denunciou as atitudes racistas, mesmo que as provas fossem desqualificadas pela sociedade branca – mas as provas das desigualdades raciais estão visíveis para quem se move fora da epistemologia moderna/colonial/abissal.

Esse movimento social trouxe as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violências, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017a, p. 17).

Sob tal perspectiva, o movimento negro tem possibilitado trazer, para nossas ações diárias, pedagogias decoloniais que emergem dos saberes invisibilizados e excluídos.

Conforme Gomes (2017a), o movimento negro enquanto espaço de luta educa, profissionaliza pessoas e contribui para a sua inserção no mundo do trabalho. Possibilita também um processo de percepção da sociedade racista, em que os participantes vão se

apropriando da realidade de uma forma não colonial. O movimento negro educa para reconhecer que o racismo é um problema da sociedade, e não apenas dos negros. Enquanto o problema continuar sendo o problema do outro e não nosso, o racismo, a negação, a invisibilidade e a morte de negros tenderão a continuar acontecendo.

No Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento. Essa superação se dá mediante a publicização da questão racial ou afro-brasileira, a denúncia ao racismo e a realização de ações, projetos educativos, sociais e culturais e organização política. (GOMES, 2011, p. 51).

É preciso lutar contra o racismo em todos os espaços onde nos encontramos.

Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações. (GOMES, 2017a, p. 23).

Este movimento político que proporciona ações de emancipação está presente de norte a sul do Brasil. Está presente em nós. Ele é central nos professores negros universitários entrevistados para esta tese.

Quando foi constituído o grupo TEZ em Campo Grande, os ativistas reuniam-se todos os sábados à tarde para estudos sobre a questão do racismo em nossa sociedade. No que se refere a estas reuniões nos sábados, a professora Bell salienta:

Nestas reuniões de sábado, que antes eu achava difícil de cumprir, fui percebendo uma importância, porque a gente pautava muitos temas, sabe, estudava mesmo, por isso que ele se chama Trabalhos Estudos Zumbi. Surge com a ideia de estudar, porque ele é formado por alunos universitários e professores. Então, ele já surge com esta vertente do estudo. A gente estudava mesmo. (Professora Bell).

Conforme a fala da professora, uma das características do grupo TEZ é que foi constituído por alunos e professores universitários. Outra é ter sido criado como grupo de estudos. Estudam-se temas sobre as questões raciais. A formação intelectual é vista como de suma importância na produção dos militantes do TEZ.

Alguns militantes que chegaram ao grupo TEZ, como o professor Milton, já tinham em sua trajetória um envolvimento na luta antirracista:

Na minha cidade, em Primavera, que é uma cidade muito pequena na região do interior paulista, o movimento negro não existia. No entanto, essa região de São Paulo tem uma negrada bem de vida. São poucos negros e são negros que não repercutem muito do que ocorre no país, não são estrelinhas, nada. São negros que têm farmácia, são negros que têm cargo público, são negros que têm influência nos partidos locais. São negros que têm uma família, dignidade, etc. Então, eu cresci com estes negros, e a ideia de que o negro é inferior, para mim, é uma ideia que ganhou visibilidade quando eu virei adulto, porque na minha infância e adolescência isto não existia. (Professor Milton).

A fala do professor demonstra que os negros citados apresentam um diferencial na questão da classe econômica. O fato de estarem em certos espaços atuou de forma positiva em sua identidade e serviu de estímulo para outros negros. Um ambiente favorável para os negros, no sentido de ocuparem espaços socialmente valorizados, é fundamental no processo de construção das identidades negras, a fim de incentivar outros negros a alcançarem sua independência financeira e intelectual. O professor Milton reforça:

Eu tinha uma referência positiva dos negros. Então, o que acontece, esses negros, mesmo não sendo militantes de movimento negro, tinham sempre o cuidado com o outro, tinham sempre uma atenção com os mais jovens ali, mesmo o mais pobre, como eu, que vim de uma família pobre – minha mãe sempre foi doméstica, meu pai, garçom. Então, de uma família pobre, trabalhador pobre, e aqueles outros negros da cidade tinham uma atenção comigo, entendeu? Procuravam fazer pequenos eventos, procuravam levar discussão para... Por exemplo, a gente tinha uma discussão para um evento chamado Chapéu de Couro. Era longe, eram 200 km. A gente fretou o ônibus, colocou os negros dentro do ônibus, levou 200 km para participar de uma reunião de negro em uma cidade longe. Então, isto, para um jovem negro e caipira, é um negócio muito bonito, é um negócio muito legal. É pouca coisa? (Professor Milton).

Embora o professor observe que aqueles negros não eram militantes, é possível pensar que eram militantes de outro modo. Seus posicionamentos, o cuidado com o outro, a disponibilidade de levar outros negros para participarem de eventos fora da cidade, isto também é militar na luta que proporciona oportunidades para a população negra. O professor, com todo o seu reconhecimento e encantamento, diz que isto é uma referência fundamental para um jovem negro no processo de construção intelectual. Esta referência, este apoio, esta preocupação, são fundamentais para um sujeito negro, que sente na pele que não é nada fácil para a população negra conquistar um espaço.

O contexto formativo vivenciado pelo professor Milton contribuiu para que fosse para Campo Grande (MS). Sem condições de manter-se na cidade onde nasceu, busca ajuda

de um daqueles negros, o senhor “Pelé”, que usa sua influência local e contata o Dr. Pernart, que encaminha o professor para Campo Grande, por meio de uma carta endereçada ao Dr. Roberto. Este é militante no grupo TEZ, para onde direciona o professor Milton. Na sua dinâmica de formação, ele lembra que o TEZ o tratava pelo nome e como professor, marcando sua história de vida como docente. Esta identidade surge com o contrato de trabalho do professor para lecionar no Curso Preparatório para o Vestibular dentro do TEZ, garantindo o subsídio necessário para a sua manutenção em Campo Grande.

Então, o TEZ resolveu o problema do acolhimento. São pessoas que chamam pelo nome. Aí tem a questão também de que eu era um profissional de ensino, então, quer dizer, o TEZ é meu emprego zero. Eu tinha uma formação e trabalhava; eu fiz de tudo na minha vida de emprego, mas meu último emprego era oficina mecânica, desmontando peças, reformando, etc. Posso dizer o seguinte: que, sem saber, o TEZ me profissionalizou, mas o pessoal do TEZ não tem a menor noção disto. Foi o TEZ o emprego zero. Só que, sem o emprego zero, você não faz o um, não faz o dois, não faz o três. Você tem que ter o zero para do zero ir para o um... Então, quer dizer, são coisas que não aparecem no relatório...

A partir da chegada do professor ao grupo TEZ, começa seu processo de profissionalização docente e de militância, embora o professor acredite que o TEZ não saiba da contribuição que deu para o seu processo profissional.

Em relação aos ensinamentos que o TEZ proporcionou aos seus militantes, o professor Abdias diz:

O TEZ foi decisivo, primeiro, porque ele ajudou a gente a focar nas inúmeras lutas da redemocratização, porque, veja, o TEZ é formado em 1985, na Constituição de 1988. Esse período é o período em que se está saindo da ditadura militar, várias bandeiras sendo colocadas, e o TEZ ajudou a gente a focar nesta questão racial. Ele deu foco, deu identidade para a gente e de uma maneira muito plural. (Professor Abdias).

Todos os professores entrevistados tiveram sua formação no período da redemocratização. Então, desde este período, estes professores estão engajados na militância. Este momento histórico contribui na constituição do grupo TEZ, em 1985, final da ditadura. Os processos formativos concorreram para a construção de suas identidades de luta, além de outras identidades (como a profissional), direcionando e fortalecendo suas lutas para as questões de raça.

No que se trata de formação sobre as questões raciais, a professora Jurema diz:

Na militância, a gente faz isto, você vai se formando na militância. Aí você leva e tem um diferencial total. Você está na militância, se forma na militância. Eu acho que a primeira formação continuada racial que acontece foi levada pelo TEZ, para os educadores do TEZ. (Professora Jurema).

Segundo a professora Jurema, a primeira formação para a educação das relações étnico-raciais em Campo Grande oferecida pelo grupo TEZ foi para seus militantes. Depois esta formação, de forma semelhante, chega à escola. A professora Lélia explica:

E aí o grupo TEZ foi o grupo que criou o primeiro curso de formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul. Isto foi, assim, a partir de uma denúncia de uma escola que se sentiu discriminada, [vai] para o grupo TEZ fazendo este relato, e o grupo TEZ propõe para a escola uma reparação, não em termos de penalidade, mas chama a escola para um curso de capacitação. Elaboramos o curso chamado Ibaaxé, que significa “para que isto seja aceito” em iorubá. A gente implanta e faz a capacitação das escolas.

Os integrantes do grupo TEZ tiveram uma trajetória de ações antirracistas bastante significativa. O fato de a primeira formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul voltada para as relações étnico-raciais ter sido ofertada pelo grupo TEZ é muito gratificante e mostra o seu protagonismo. Como mencionado anteriormente, o TEZ é o embrião de outros movimentos no estado. É por meio da primeira denúncia que surge a primeira formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. A estratégia que o grupo utilizou, ao invés de punir, foi propor uma capacitação com os professores da escola.

Dentre as formações ofertadas pelo TEZ, a professora Lélia lembra a parceria com a Associação dos Professores (ACP) e com a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS):

O TEZ caminha nesta coisa da formação de professores como marco. As políticas têm sido neste sentido. A prova disto é a parceria com a ACP e com a FETEMS. Então, o sindicato dos professores, os dois sindicatos, são extremamente importantes, sensíveis a esta questão. A gente ainda desenvolve um trabalho com eles bem frequente de parceria, de troca, de formação, sempre lá ou aqui. Nos últimos tempos, em termos de formação de professores, tem sido mais em parceria, mas a gente continua. (Professora Lélia).

O processo formativo em escolas é uma das bandeiras significativas no TEZ. Aquela formação que nasceu como maneira de confrontar o racismo institucional de uma escola foi apenas o marco inicial de um trabalho que assume muitas dimensões formativas.

Em relação à primeira formação oferecida pelo grupo TEZ, a professora Lélia relata como foi a proposta:

Nós, do grupo TEZ, elaboramos o primeiro curso de formação. A gente leva este curso para a Secretaria de Estado e Educação, porque as coisas ficam muito juntas. Então, a gente faz isto na Secretaria de Educação, inclusive, a gente elabora dentro da Secretaria de Educação os cadernos que a gente chamou de *Cadernos de Ideias Pedagógicas*, alguma coisa assim. Nestes cadernos, um material muito bonito, a gente vai trabalhando determinados conceitos para que a escola possa também fazer a sua reparação. (Professora Lélia).

A formação com os professores e a elaboração de cadernos com conceitos pertinentes às questões raciais, conforme a fala da professora, foram consideradas muito positivas na luta antirracista.

O movimento negro sempre colocou no centro de suas pautas a educação. A professora Jurema demonstra um grande envolvimento nas ações do grupo TEZ referentes às formações oferecidas pelo grupo. Ela diz: "O retorno era maravilhoso, os cursos eram cheios, 'lotadérrimos'... Tinha muito retorno dos professores, eles gostavam muito, a gente fazia por módulo". Ela explica o processo metodológico:

Esta formação era com uma equipe que a gente tinha. A gente estudava para preparar, preparava os materiais, preparava toda a formação e elaborava os materiais. Este caderno aqui mesmo é um destes trabalhos. Fazíamos seminários... Nossa! Era muito dinâmico, a gente não parava, era um movimento sem fim. Então, a formação continuada dentro das questões raciais aqui no estado de Mato Grosso do Sul, fomos nós do grupo TEZ que começamos. [...]. Nós construímos metodologias de trabalho, lindas metodologias para poder trabalhar com crianças a questão racial. A gente construía muito material, a equipe se reunia para construir tudo isto, inclusive os cadernos. Os cadernos pedagógicos que a gente fazia, todas as discussões raciais eram as nossas orientações dentro da Secretaria. Isto foi quando o PT assumiu. (Professora Jurema).

A professora descreve com riqueza de detalhes como eram constituídas as formações. Tinha uma equipe destinada para estas formações, e, além do trabalho com os professores, havia um trabalho com crianças. Isto certamente possibilitava a constituição de novos valores, redirecionando o sentido da vida, produzindo significativa fratura na composição dos padrões que atingem os negros desde a infância. O trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais, desde muito cedo, é algo muito importante. Contribui muito, na

luta antirracista, para a percepção da existência do racismo. A professora Bell fala sobre este trabalho:

As escolas recorriam muito ao grupo TEZ. Agora, eu até falo, eu não vou mais fazer trabalho para a escola como a gente fazia. Hoje, se me chamam, eu faço com o professor, e o professor faz com os alunos. Mas, naquela época, eles chamavam a gente para fazer direto com as crianças, com os alunos, não é? Porque os professores diziam que não sabiam como fazer, então, quem era especialista, quem tinha expertise, eram os ativistas de movimento negro. (Professora Bell).

O trabalho diretamente com os professores é bastante pertinente, por ser um momento de aprendizado formativo e como formador. Por sua vez, o trabalho diretamente com as crianças, conforme as falas dos professores entrevistados, também era necessário no início das ações antirracistas na escola. Quando recebiam denúncia, faziam um trabalho com os professores e com os alunos. Quem não apresenta conhecimentos sobre as histórias e culturas da África e dos afro-brasileiros não consegue trabalhar de forma significativa com os alunos, tendo em vista a falta de segurança para desenvolver este tipo de trabalho. Diante da incipiência de formação para esta discussão, os professores militantes do grupo TEZ, sujeitos desta tese, foram formadores de professores e alunos.

A preocupação em fazer formação com os professores era para que estes incluíssem na prática, nos seus fazeres pedagógicos, tanto a luta contra o racismo quanto a história e cultura africanas e afro-brasileiras. Isto também requer um processo de desconstrução de saberes eurocêntricos impregnados no imaginário dos professores e ainda bastante presentes nos currículos e nos livros didáticos. Isto sem falar agora na Base Nacional Comum Curricular e nos processos standardizados com as avaliações externas, que induzem um currículo padronizado e fragmentado, colaborando para o processo de marginalização e subalternização dos grupos historicamente penalizados, como afirmam Esteban (2014) e Esteban e Fetzner (2015).

Trabalhar estas questões nas escolas e com professores, marcados pela formação moderna/colonial/abissal em uma sociedade onde ainda se propaga a ideia da não existência do racismo, é de extrema importância. A professora Bell comenta:

Então, o processo de formação nosso de professores que se envolveram com o TEZ também se deu neste diálogo entre o que a escola queria de nós e o que nós também queríamos que a escola pensasse, que a escola problematizasse, e neste processo a gente foi estudando.

As formações que as escolas buscavam no grupo TEZ eram planejadas por meio do diálogo. Esta relação dialógica permitiu o direcionamento das formas como os processos pedagógicos poderiam concretizar-se. O que o movimento negro queria com estas formações era permitir que os professores refletissem e problematizassem o racismo presente na sociedade, muito evidente no espaço educacional, de modo a desenvolver ações que reparassem as perdas que negros e negras tiveram no decorrer do tempo. A problematização das questões coloniais, como o racismo, possibilita o que tanto o movimento negro tem buscado ao longo de suas lutas: o rompimento do racismo perverso em nosso meio. Assim, as formações e orientações do grupo TEZ permitiam um repensar pedagógico sobre as questões raciais.

As instruções que o TEZ fazia para os seus professores internos tentavam minimizar o problema da discriminação racial, minimizar o embate da discriminação de classe; ele instruía, então, uma orientação de natureza pedagógica. O TEZ cedia o seu espaço, a sua organização, sua secretaria, ele cedia para outros grupos fazerem eventos, então, virava uma coorganização (Professor Milton).

O grupo TEZ fazia um trabalho em parceria com as escolas, permitindo que seu espaço fosse utilizado por outros para também iniciarem ações que contemplassem a luta contra o racismo. O TEZ cedia tudo que estava à sua disposição para outros grupos que queriam realizar ações antirracistas. Na conversa com o professor, fica evidente que era realizada uma pluralidade de atividades por outros grupos, como, por exemplo, a Igreja Católica e outros movimentos sociais. Todas as atividades eram bem acessíveis à população.

A professora Lélia ressalta: "O grupo TEZ fez um processo de formação intensa e ainda continua fazendo". Esta movimentação formativa e interinstitucional do movimento negro promove espaços positivos para a discussão das relações étnico-raciais em toda a sociedade e, de forma especial, nos espaços que promovem conhecimentos.

As falas dos professores citadas acima demonstram um envolvimento assíduo no grupo TEZ. Alguns destes professores foram responsáveis pela constituição do grupo no estado de Mato Grosso do Sul. Os militantes eram assíduos nas movimentações do grupo, mas alguns professores não participaram com tanta frequência, não estavam envolvidos diretamente, como, por exemplo, a professora Sueli. Mesmo assim, ela destaca a importância do grupo TEZ em sua formação:

Eu tinha conhecimento da minha irmã mais velha, que participava do grupo TEZ. No meu processo de formação, indiretamente, ainda que eu não

estivesse participando de forma consciente, eu fazia uma participação [...]. Não estar ligada diretamente não significa que você não faz o movimento [...] Mas, se não tivesse esta instituição... Eu vejo o grupo TEZ, o grupo de Trabalho Estudos Zumbi, que é a própria pegada da criação dele, mas que desenvolve toda influência no movimento negro de Mato Grosso do Sul. (Professora Sueli).

Esta professora mostra que, para fazer parte do movimento e aproveitar suas oportunidades formativas, não é preciso estar envolvido de forma direta com o grupo. Além disso, reconhece toda a importância da existência do grupo TEZ no estado de Mato Grosso do Sul. Penso que este é um dos objetivos do movimento negro: desenvolver ações de forma significativa que possam impactar o processo formativo de outras pessoas na sociedade. No caso da professora Sueli, os conhecimentos proporcionados pelo grupo chegavam até ela por intermédio de sua irmã mais velha, que era militante no movimento.

Outra professora que também não tinha uma participação ativa no movimento, mas que aprendia com o grupo TEZ ressalta como foi sua aproximação do grupo:

A minha aproximação de algumas pessoas do TEZ se deu, primeiro, pelas viagens que fazia para cá, para passar férias, que eu sempre amei Campo Grande, pelas viagens que a gente fez para Brasília, Cuiabá e depois Rio de Janeiro, para o primeiro Encontro Nacional das Mulheres Negras. Esta foi a minha aproximação. Aí, quando eu venho para cá, eu faço um trabalho pago pela SEPIR, SECADI, que era um projeto do grupo TEZ, um curso preparatório de Mestrado e Doutorado para pretos, pobres e indígenas. Aí eu fico com a parte da Metodologia Científica. Tinha acabado de sair do Mestrado [...]. (Professora Angela).

As ações promovidas pelo grupo, conforme as falas dos entrevistados, evidenciam o comprometimento com uma sociedade mais justa e mais igualitária. Assim, ocupam-se vários espaços na sociedade, e aprende-se a construir a justiça social por meio das lutas. O movimento negro tem mostrado que vale a pena continuar lutando. A população negra não pode descansar diante de uma sociedade racista. Por esta razão, o TEZ nasce na luta.

O TEZ sempre foi uma referência de trabalho no Mato Grosso do Sul. Em 1985, há fortalecimento das lutas negras, com a redemocratização e as escolas, mesmo sem a legislação de 2003. Como o movimento negro sempre tensionou a educação, a educação sempre foi importante para o movimento negro, nós sempre acreditamos que era uma via de transformação. (Professora Bell).

Conforme a fala da professora, 1985, ano da constituição do grupo TEZ, é considerado um período bastante oportuno para a luta. A Lei 10.369/2003, como vimos, nasce

da luta do movimento negro e, inclusive, é de autoria de um ativista do movimento negro local, Eurídio Ben-Hur Ferreira, na época, deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), militante no grupo TEZ e um dos responsáveis pela criação do grupo.

Mesmo sem a Lei 10.639/2003, o movimento já vinha caminhando na direção de implementar ações que contemplassem as histórias e culturas da África e dos afro-brasileiros, conforme hoje é cobrado, não só pelo movimento, como também pela Lei e suas Diretrizes. O movimento sempre teve uma preocupação com a educação. Sem dúvida, o movimento negro foi e é central em várias lutas:

É nesse contexto que o movimento negro ocupa lugar central. Ele participa como o sujeito político que apresenta alternativas a esse processo de tensão, na tentativa de recodificar a emancipação sociorracial nos seus próprios moldes, e não nos parâmetros da regulação. Essa alternativa pode ser vista em dois aspectos: a) quando o movimento destaca que a trajetória do negro no Brasil produz saberes, dentre eles, os políticos, identitários e corpóreos; b) quando esse mesmo movimento socializa e destaca a presença do negro na história e atribui um significado político (e não exótico ou erótico) à corporeidade negra. (GOMES, 2011, p. 53).

O movimento negro, com todo o seu comprometimento com a luta antirracista, promove espaços significativos e diferenciados para a luta. Os professores entrevistados são militantes no movimento do grupo TEZ e, por esta razão, citam de forma bem evidente as contribuições desse movimento para seus processos formativos. São professores universitários negros e militantes na causa antirracista. Conforme Gomes (2017a), o movimento negro é educador, educa o tempo todo na luta, permitindo à população negra provar sua intelectualidade em espaços antes omitidos e negados para esta parcela da população devido a uma suposta impossibilidade de desenvolvimento intelectual. A luta permitiu a estes professores chegarem àqueles espaços e promoverem ações que visibilizassem a intelectualidade negra por meio dos saberes de suas ancestralidades. Estes professores promovem articulações entre a universidade e a militância negra, como é evidenciado na fala da professora Bell.

Eu tenho tentado usar esta prerrogativa de entender que algumas atividades que o próprio movimento organiza, e também tentado chamar os movimentos para vir para a universidade, para ocupar lugares também, para falar, porque tem muito para falar, tem muita aprendizagem para passar para a gente. Não é porque nós somos doutores que nós podemos falar legitimados, sem ouvir o outro, que é o movimento que ensina, como a Nilma disse, e eu sou a professora que sou porque aprendi no movimento. (Professora, Bell).

Ter professores negros e militantes nos espaços universitários é muito vantajoso para a luta. Estes professores apresentam um olhar decolonial e consideram a importância dos conhecimentos construídos na luta pela população negra e o quanto estes conhecimentos precisam chegar ao espaço acadêmico, que sempre foi colonial. Estes conhecimentos, chegando a esses espaços por intermédio de pessoas negras, promovem um descentramento dos conhecimentos eurocêntricos.

A professora Jurema afirma sobre o seu processo formativo nas questões raciais: "Eu me formei dentro do movimento, a minha formação se deu dentro do movimento, toda a minha formação" (Professora Jurema). Na mesma direção, o professor Abdias enfatiza a lição que teve com o movimento:

A lição que eu sempre tive no TEZ foi desta questão de fazer aliança, de fazer parcerias com várias entidades. O TEZ sempre funcionou em várias outras entidades, era sindicato, era casa do estudante, vários lugares que cediam para a gente. Então, permitiu a gente ver esta compreensão mais ampla da luta pela cidadania, mais focada nesta questão racial. (Professor Abdias).

Esta compreensão mais ampla, conforme a fala do professor, é o movimento negro que propicia. O movimento negro promove alianças com outros grupos que estão na luta contra o racismo. Isto permite olhares mais amplos e outras articulações na luta antirracista e na promoção da cidadania.

Durante a trajetória de luta e de contribuições do movimento negro, o grupo TEZ recebia várias denúncias de racismo. Muitos casos de racismo apareciam solicitando auxílio do grupo. Durante as entrevistas, foi narrado um caso muito impactante relatado pelo diretor de uma escola, algo que mexeu muito com a professora Jurema. Ela conta:

Apareciam muitos casos de racismo cruéis. Um caso mais chocante, acho que foi em Nova Andradina⁷, foi uma menina que parou de frequentar a aula. Isto foi depoimento do diretor.... Aí foram atrás da menina porque não estava aparecendo mais, e esta menina estava toda machucada, porque ela tentava tirar a pele negra dela para que esvaisse o sangue negro, porque ela era muito discriminada na escola, e o Diretor juntou-se lá com o povo para dar uma atenção para a gurria. Levaram a gurria no salão, esticaram o cabelo dela. O despreparo era extremamente exagerado... O bom é que estas discussões vinham à tona. Para nós, não era... A gente não ficava apavorado, a gente

⁷ Nova Andradina, cidade fundada por proprietários rurais. Possui grande presença de migrantes paranaenses, paulistas, mineiros e, ainda, japoneses. Está situada a 248 km em linha reta até a capital, Campo Grande.

ficava feliz de ele estar colocando e de a gente ter a possibilidade de discutir isto. (Professora Jurema).

Nova Andradina é uma cidade interiorana, o que evidencia que as práticas racistas se fazem presentes além dos grandes centros. A formação precisa atingir todas as escolas e os professores, assim como as lutas antirracistas, como o movimento negro tem feito. O segundo ponto é desenvolver a consciência nos gestores e dirigentes educacionais de que há grupos qualificados para lidar com atitudes racistas, os quais podem (devem) ser mais bem aproveitados.

O movimento negro aperfeiçoa-se e envolve-se de maneira incisiva na luta contra o racismo, até porque profissionais que trabalham com a formação humana, ou diretores de escola, como foi o caso narrado, ainda não conseguem lidar bem com o racismo. Os integrantes do movimento, como contou a professora Jurema, sentem-se felizes por terem a oportunidade de minimizar ou reverter pensamentos e práticas racistas que desumanizam. Apostam nos processos formativos, e não simplesmente na punição. Oportunizar outros conhecimentos (conhecimentos decoloniais) e educar com eles, mais do que a mera punição, pode ser um modo potente de desconstruir o racismo e as atitudes que reafirmam a inferioridade.

O racismo é cruel. Promove a desumanização, a indignação e o desejo de não existir como negro, como mostra o fato narrado à professora Jurema pelo diretor da escola. É uma política de morte, de acordo com as reflexões de Mbembe (2019) sobre a necropolítica. Infelizmente é isto, é uma política posta a matar pessoas. O fato trazido pela professora Jurema vem ao encontro do que Costa (1993) aponta:

O sujeito negro, possuído pelo ideal de embranquecimento, é forçado a querer destruir os sinais de cor do seu corpo e da sua prole. Mas, para executar este intento, compromete seu pensamento com o trabalho de lidar quase que exclusivamente com afetos e representações vinculados à dor e à morte. (COSTA, 1983, p. 7).

No racismo, tudo é pensado, tudo é projetado para fazer com que as pessoas que o sofrem não queiram existir. "O racismo tende a banir da vida psíquica do negro todo prazer de pensar e todo pensamento de prazer" (COSTA, 1983, p. 10). As atitudes racistas desumanizam pessoas, e isto faz parte deste projeto cruel, levando o sujeito negro a ter o desejo de perder a cor.

Perder a cor significa, para o indivíduo, uma sujeição completa ao imperativo racista. Aqui, pelo menos dois processos psíquicos de alteração do pensamento devem ser assinalados. O primeiro deles concerne à relação do sujeito ao enunciado sobre a "verdade" de sua identidade, proferido pelo branco. O negro que perde a cor admite que esta metonímia do corpo e da identidade coincide com a totalidade destes existentes, o que é eminentemente falso. Aderindo à ideologia racista da cor, o sujeito cauciona o mito negro fabricado pelo branco. Não apenas aceita sua cor como um predicado pejorativo, como pensa que, suprimindo-a enquanto representação do espaço do pensamento, suprime sua identidade negra. (COSTA, 1983, p. 12-13).

Esta ideologia da cor, segundo Costa (1983), é algo produzido colonialmente, no sentido de fazer com que o sujeito negro tenha uma visão pejorativa de sua cor. O desejo que a aluna de uma escola do município de Nova Andradina, no Mato Grosso do Sul, teve de esvair o seu sangue negro, o desejo de não aceitação de sua cor, foi resultado do racismo que ela viveu. É uma situação desumana que se repete entre negros e negras. Isto é muito preocupante, pois, conforme relatado pela professora Jurema, a escola tentou resolver o problema reproduzindo características eurocêntricas, com o perfil aceito pela sociedade, que é o da branquitude. Isto realmente só afirma um despreparo. O despreparo que a escola tem para lidar com estas situações chega a ser apavorante.

Para o movimento negro, lidar com o racismo é algo de sua luta cotidiana; o movimento sempre o denunciou e buscou formas de romper com ele. A situação, mesmo que apavorante para a escola, chegou ao movimento negro e foi problematizada. Muitas vezes, as situações chegavam por meio de denúncias, e a escola permitia a chegada do movimento negro ao espaço escolar. É relevante ressaltar a postura do diretor em não negar os fatos e os efeitos, o que permitiu delinear uma intervenção.

Continuando com fala da professora Jurema sobre o movimento negro, ela conta como o movimento, por meio de suas lutas, conseguiu chegar às produções científicas.

Eu acho que o movimento negro é vitorioso, porque hoje, se a gente entra na produtividade acadêmica dentro da questão racial, a gente tem muita coisa. Eu acho que o movimento negro conseguiu dar visibilidade, ele conseguiu fazer com que a questão racial fosse pauta dentro das pesquisas científicas. Sabe, a gente vê que hoje as pessoas pesquisam a questão racial, e isto quem trouxe foi o movimento negro, e ainda traz. (Professora Jurema).

O que a professora aponta é que não foi a universidade que sentiu necessidade e percebeu a importância de desenvolver pesquisas sobre as questões raciais; se hoje temos uma produtividade científica realizada por negros e negras sobre estas questões é devido às lutas e

pressões do movimento negro. São conquistas, e o movimento negro é vitorioso. O movimento negro é educador. Os militantes da causa negra são sujeitos sociais, sujeitos de lutas, sujeitos políticos. Eles cobram de todos os governantes e de toda a sociedade um olhar mais atento para as desigualdades e os processos inferiorizantes que atingem a população negra.

Esses sujeitos sociais e políticos constroem a narrativa e a reivindicação de que as suas lutas, desigualdades e diferenças devem ser objeto de políticas públicas. Não basta ao Estado, enquanto instituição política, jurídica e administrativa, e aos governos, enquanto a esfera pública responsável por administrá-lo, desenvolverem políticas sociais, de combate à pobreza, à fome, ao desemprego. Eles precisam considerar que o trato desigual e inferiorizante dado à diversidade acentua a situação de desigualdade para determinados coletivos sociais, colocando-os em uma situação ainda mais precária no mundo das grandes desigualdades. (GOMES, 2017b, p. 11).

É necessário que as políticas públicas para a população negra sejam de fato implementadas, apresentando uma maior preocupação com a questão da desigualdade e com os aspectos inferiorizantes, resultado de práticas racistas. Além de desenvolverem políticas sociais de combate à pobreza, à fome, ao desemprego, como ressaltado por Gomes (2017b), é preciso mais sensibilidade e construir ações antirracistas que colaborem para desconstruir as desigualdades.

A partir do final do século XX e início do século XXI, avançamos em muitos aspectos. Quando a representatividade negra consegue chegar a espaços considerados de poder, consegue, com sua presença, concretizar algumas conquistas no que se refere às políticas públicas para a população negra.

Com a ascensão de governos mais à esquerda em diferentes lugares do mundo no final do século XX e início do século XXI, assistimos a uma mudança interessante: alguns desses movimentos e coletivos sociais diversos – mesmo em pequena quantidade – conseguiram inserir alguns de seus representantes nos governos e espaços acadêmicos e da produção de conhecimento. E levaram para esses lugares a diversidade não somente na sua presença quantitativa, mas na sua concepção de política, na sua corporeidade e na sua história. Ou seja, o seu jeito de ser no mundo também passou a fazer parte da formulação e interpretação das políticas. As pressões sociais históricas desenvolvidas por esses movimentos e coletivos se somaram às bandeiras mais à esquerda, construindo alianças e compromissos. Um deles foi o compromisso de se construírem políticas públicas voltadas para a diversidade. (GOMES, 2017b, p. 11).

Esta representatividade negra, que consegue chegar a espaços de poder, como citado por Gomes (2017b), deve-se às pressões provindas de diversas lutas do movimento negro e de outros coletivos que, no decorrer da história, tiveram compromisso com a população negra. É importante enfatizar que, ainda que haja a presença destes sujeitos nesses espaços, seu número é muito pequeno frente ao necessário para que se tenha equidade. Mesmo os que já conseguiram chegar precisam resistir e lutar sempre para que seu lugar de fala possa ser ouvido pela sociedade. A história de luta e resistência dos sujeitos desta pesquisa corrobora essa ideia, como veremos na análise da próxima categoria.

4.4. Uma trajetória de resistência e lutas de professores universitários negros

Pode-se começar esta discussão enfatizando a importância de novas estratégias de resistência em luta diante da existência de práticas colonialistas no contexto atual. São tempos em que temos observado a chegada de mais professores negros aos espaços universitários, não mais como objetos de pesquisa, mas como pesquisadores, docentes e discentes. Essa presença nos espaços universitários, no entanto, não significa que o modelo colonial/moderno/abissal já foi rompido. É difícil chegar e permanecer em um espaço marcado pela colonialidade:

O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 2017, p. 114).

Para Nascimento (2017), a universidade cumpre com muita nitidez o modelo ocidental europeu, tendo em vista que, quanto mais longe a população negra estiver da universidade, mais pura esta será: "o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas" (SANTOS, 2010, p. 39). Assim, lutar é o caminho que se impõe para romper com os contextos coloniais, com a ciência que nega, invisibiliza, exclui e demoniza a população negra. A intelectualidade negra e militante tem trilhado caminhos que extrapolam seu grupo étnico-racial:

O intelectual negro reconhece que, nesse contexto, ser negro ou negra e produzir conhecimento sobre a temática racial ou que contribua diretamente

para a reflexão, discussão e problematização de questões concernentes à população negra e suas inter-relações na sociedade é produzir um conhecimento que extrapola o seu grupo étnico-racial específico, problematiza e traz novas questões para diferentes áreas do conhecimento, culturas e sujeitos sociais. (GOMES, 2010a, p. 504).

Trazer estas problematizações à tona é um desafio que os intelectuais negros enfrentam no seu cotidiano. A população negra está cada vez mais presente em muitos espaços de nossa sociedade, mas sua presença e representatividade, mesmo em espaços não educacionais (principalmente de representação de poder), ainda são vistas com desconfiança em função da colonialidade:

A sociedade brasileira atual convive com uma representação social que cotidianamente se revela dinâmica e multicultural. Esse movimento pode ser visto na própria Constituição Brasileira de 1988, a qual, mesmo que de modo insuficiente, expressa essa mudança de representação de grande parte dos brasileiros. (GOMES, 2010b, p. 106).

Mesmo assim, como vimos, o racismo continua, mas o espaço da universidade, como espaço de produção do conhecimento válido, está sendo ocupado pelos intelectuais negros. É um espaço estratégico de desconstrução, haja vista que "o racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem" (GROSFOGUEL, 2018, p. 11). O conhecimento científico eurocêntrico tende a ignorar a capacidade dos negros de produzirem conhecimentos legítimos. Esta legitimidade pretende-se exclusiva dos brancos.

Atualmente, este racismo têm ficado mais evidente, recebendo, inclusive, financiamento público e colocando na presidência da Fundação Palmares um sujeito que nega a existência do racismo, vendo-o como vitimização, e afirma que a escravidão foi benéfica para os negros. O racismo parece estar ganhando força na sociedade brasileira, e o Estado, diferentemente de como atuou até 2016, ignora-o, isso quando não o pratica deliberadamente, acusando os movimentos negros de atentarem contra a ordem nacional.

Por outro lado, as lutas estão se fortalecendo. A perspectiva negra "[...] denuncia os padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento e indaga a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico" (GROSFOGUEL, 2018, p. 21). Alio-me a Gomes (2017b) quando pontua:

Nesse contexto, há quem pense que a força dos movimentos sociais está enfraquecida. Mas, pelo contrário. Eles continuam atuando como

protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e pela democracia. (GOMES, 2017b, p. 16).

Continuamos resistindo e atuando como protagonistas para derrotar a pauta do atual governo. Um governo que mobiliza o aumento do ódio em relação ao diferente. Esse ódio deixa perceptível o racismo em nossa sociedade, mas também se articula com toda a diferença, que questiona o modelo colonial/abissal/moderno: "na perspectiva decolonial, o racismo organiza as relações de dominação da modernidade, mantendo a existência de cada hierarquia de dominação sem reduzir umas às outras, porém ao mesmo tempo sem poder entender uma sem as outras" (GROSGOUEL, 2018, p. 59).

O que hoje presenciamos de forma mais evidente, o movimento negro sempre afirmou e denunciou: as atitudes racistas são recorrentes. O movimento continuará lutando para derrotá-las, assim como ao mito da democracia racial, que, segundo Oliveira (2010, p. 71), continua muito forte também no imaginário dos afro-brasileiros, apesar da maior visibilidade da cultura e história africanas e afro-brasileiras:

[...] para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil, ainda está muito presente o "mito da democracia racial", que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras, e estabelece silenciosamente um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referências eurocêntricas para o conhecimento social e cultural. (OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Talvez se consiga fazer do momento histórico atual um movimento privilegiado de combate ao mito da democracia racial. Essa parece ser a luta a ser travada, segundo os professores entrevistados:

Com a explicitação de posicionamentos racistas, isto eu acho que ajuda a gente, claro que não é bom, não é confortável [...] eu tenho falado muito isto com os meus alunos. Nós não podemos mais dizer que o mito está como estava antes, o mito da democracia racial não está, as pessoas falam explicitamente no Facebook o quanto elas são racistas, o lugar que o negro ocupa na perspectiva destas pessoas. Então, eu acho que este tensionamento, ele é bom, porque ele explicita o que estamos tentando explicitar há um bom tempo... Isto nos permite lutar [...]. (Professora Bell).

A professora Bell diz algo muito importante: o mito da democracia está desmoronando, mas desejaríamos que fosse por outro motivo, e não justamente pelo aumento do racismo explícito. A maneira como os racistas se posicionam no Facebook deixa nítido o

quanto há de racismo. Eles não se importam com o que os outros vão achar de seus posicionamentos. Deixam claro que são racistas, sem temer o que possa acontecer. Isto evidencia o quanto este mito foi e é um engano. O movimento negro sempre soube disto, embora a ideia de que o racismo não existia tenha ficado no imaginário da sociedade. Sempre houve denúncias das atitudes racistas por ativistas do movimento negro.

A professora Lélia, quando perguntada sobre os posicionamentos racistas em tempos atuais, declarou:

A luta contra o racismo nunca foi pequena, nunca foi velada. Eu acho que toda a vida as pessoas tentavam disfarçar isso, hoje elas não se preocupam em disfarçar [...] A questão da discriminação e do racismo continua presente, então, por exemplo, diante de todo absurdo hoje, o que mais me deixa indignada é a postura do governo dizer que não, eu não quero que estas pessoas sejam vistas, eu não quero que estas pessoas tenham o mesmo direito que as pessoas brancas, são de outra classe social, com outro nível de pessoa. Hoje isto está muito claro, está muito evidente. (Professora Lélia).

A luta realmente nunca foi velada, sempre foi intensa. Acredita-se que a intensidade na luta aumentará. Os posicionamentos racistas e excludentes nunca intimidaram as pessoas que sempre estiveram na luta. Quando se tem um governo que em seu discurso fortalece as atitudes racistas, isto só demonstra o quanto o colonialismo é bastante presente em tempos outros. Articulou-se politicamente para representar uma massa específica de sujeitos que expressam os sentimentos de exclusão (racismo, xenofobia, LGBTfobia, etc.), atingindo principalmente os negros, os grupos que estão do outro lado da linha, como diz Santos (2019a), a população em vulnerabilidade socioeconômica.

A professora Lélia prossegue, enfatizando o que pensa da luta atualmente:

Eu penso que a luta continua, e aí esta luta precisa ser diuturna, não sei, pelo tanto de absurdo que a coisa está acontecendo, como que isto vai resolver. Mas eu também não tenho ilusão de que isto foi menor em algum tempo. Eu acho, o que existe hoje é as pessoas não se policiarem para não receber a autodenominação de que é racista. Elas não estão mais preocupadas com isto, ser racista é bom. (Professora Lélia).

Vivemos em outros tempos, mas o discurso colonial faz-se muito presente nas atitudes das pessoas que se consideram superiores por conta da cor da pele. A cor da pele é critério fortíssimo de exclusão. Há uma escalada significativa do racismo, em que as máscaras caem e mostram o quanto a pele continua sendo um fator determinante para a exclusão:

A pele, como a significante chave da diferença cultural e racial no estereótipo, é o mais visível dos fetiches, reconhecido como "conhecimento geral" em uma série de discursos culturais, políticos e históricos, e representa um papel público no drama racial que é encenado todos os dias na sociedade colonial. (BHABHA, 2013, p. 135).

O fetiche da "cor da pele" é o que chega primeiro aos olhares do racista. Estes olhares fortalecem os estereótipos produzidos justamente em função da cor da pele e tendem a fixar e essencializar o sujeito negro. No comportamento de uma pessoa racista, está o ódio para com as pessoas negras. Gomes (2005) explica:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52).

Os tempos coloniais trouxeram para o imaginário das pessoas brancas a noção de superioridade. Com isso, os traços fenotípicos da branquidade são valorizados. Pela mesma razão, os fenótipos dos negros são desqualificados. Nesse sentido, temos que sempre lutar contra as concepções fixas e essencializantes de identidade baseadas nos fenótipos biológicos e ver as identidades como construções históricas e políticas:

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genérico. No momento em que o significante "negro" é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. (HALL, 2013, p. 383-384).

Isso o movimento negro sempre mostrou. A identidade negra constrói-se na luta e na resistência. A identidade negra é construída pelas histórias, daí a luta pela Lei 10.639/2003. Ficar atentos a estas questões, mesmo nos instantes de crise e perda de direitos, como no momento atual, permite que negros e negras se fortaleçam no que estão há tempos lutando para desconstruir: "o racismo". Sobre isso, diz a professora Jurema:

Eu vejo também que estes momentos de crises são para a gente se fortalecer, só vejo desta forma. Às vezes, eu falo assim: a gente não vem com estas

discussões, não, vamos fazer o nosso papel, vamos fazer seminário, vamos fazer tudo.... Não vamos ficar nesta discussão, não. Vamos fazer e mostrar a nossa cara, mostrar que a gente acredita.... Não tem que ficar lá, xingando Bolsonaro, não. A gente tem que ir e mostrar o que é bom, sabe, mostrar com as nossas ações. Temos que nos movimentar, entendeu? Nesta época de crise, nesta época que nós estamos vivendo, temos que fazer o oposto, mostrar que a população negra está sofrendo [...]. (Professora Jurema).

Na visão da professora Jurema, negros e negras têm que se fortalecer e continuar na luta, fazendo seu papel, movimentando-se e mostrando que a população negra está sofrendo, dado o modo como os racistas se apropriaram dos meios de disseminação de informação. Neste momento de crise, embora a professora Jurema faça suas ponderações na direção de não se importar com o governo, mas de mostrar o sofrimento da população negra em espaços específicos, é fundamental enfatizar e levantar um questionamento: no atual governo, o racismo, ao ser fortalecido, sem que haja uma preocupação com o sofrimento da população negra, não deixa de ser uma crítica ao próprio governo?

O movimento negro, ao mostrar o sofrimento dos negros, põe em evidência as ações do governo que têm desumanizado pessoas, em uma prática política que se distancia dos direitos humanos, da cidadania e da emancipação dos sujeitos. Continuar lutando no coletivo, de preferência, é uma maneira de posicionar-se contra ações que, conforme Santos (2019a), são asseguradas pela visão do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, os quais vêm mostrando sua face nos últimos tempos de forma bastante intensa: "[...] além de uma luta decolonial de poder e de saber, para os afro-descendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional". (OLIVEIRA, 2010, p.71). É preciso mostrar para os sujeitos coloniais que não houve enfraquecimento, que negros e negras estão na luta em diversos espaços na sociedade.

O professor Abdias responde ao questionamento sobre as atitudes racistas no atual momento em que vivemos:

Eu vejo que a luta está em outro patamar. A gente conquistou muitas questões, a Lei 10.639/2003; depois, a questão indígena; a questão das cotas raciais e sociais; cota no mercado de trabalho... A própria mídia começa a mudar... Imagina na minha época, sem propagandas, sem personagens negros... Agora, começa a ter mais, não na proporção que a gente gostaria, não é? E, mesmo agora, com o retrocesso com o governo de extrema direita, a meu ver, ele não vai ter êxito em breçar o avanço. Ele vai retardar pela postura racista, homofóbica [...]. (Professor Abdias).

Na fala do professor, a luta continua no contexto atual, sobretudo pela visibilidade que o racismo adquiriu. O professor faz uma comparação dos tempos atuais com os tempos anteriores: antes, não havia propagandas com personagens negros, não havia referências. Ele enfatiza que o governo de direita não terá sucesso: pode até retardar as transformações, mas as conquistas para a população negra se manterão vivas. É possível depreender que, para o professor, quando se tem de fato avanço com a presença do negro, passa a ser improvável que um governo racista consiga apagar as conquistas, mas o entrevistado reconhece que isso se torna um freio para as conquistas que se firmam. Resistir e lutar são armas fundamentais contra estes processos autoritários. A professora Angela revela seu olhar diante das situações de hoje: "[...] abriram umas possibilidades no campo político e estrutural de que há uma negação".

Uma leitura possível – talvez provável – deste momento atual, com a ascensão do racismo declarado e o crescimento do racismo institucional, das atitudes de rompimento com a partilha de uma sociedade mais fraterna, pode ser a existência de uma força oposta proporcional às vitórias conquistadas pela comunidade negra. Nos últimos 40 anos, houve uma escalada significativa de ascensão social de parte desta população historicamente penalizada, o que provocou, em equivalência de intensidade, um movimento de tentar frear as conquistas. Santos (2019a) afirma a relação entre dois fatores que servem de manutenção da linha abissal. Um deles é a legalidade, com a constituição jurídica do direito convencional para manter os processos de colonialidade, do capitalismo e do patriarcado. O outro é a criação e manutenção de conhecimentos válidos, provocando a invisibilidade de alguns povos, de suas histórias e de sua produção intelectual.

As diversas tentativas de alterações jurídicas, o perfil dos sujeitos que ocupam a política, a ligação estreita entre política e justiça com influência no imaginário público, o financiamento político por grupos específicos, a criação de um currículo padronizado e colonial, o desmonte da educação pública, tanto básica quanto universitária, o deslocamento de qualidade educacional para o rendimento medido por testes externos à escola, o descrédito às pesquisas e a constante retórica de patriotismo são alguns exemplos que corroboram o que Santos (2019a) aponta. Todavia, é certo que o movimento negro reage, com sabedoria e à altura.

O professor Abdias pondera:

De certa forma, deixou a gente mais resiliente. Acho que quem luta contra o racismo, de certa forma, está acostumado com os embates, não é? Digamos

assim, não são os candidatos a ditadores da hora que vão intimidar, que a gente tem certa esperteza muito grande na dignidade, na humanização. Acho que isto dá para a gente uma perspectiva bem interessante. Para quem se manifesta contra o racismo, dá até certa vantagem... A gente sabe da dor do racismo, da humilhação, do desemprego, mas isso também, de certa forma, fortalece a nossa convicção. É um momento meio contraditório, mas eu acho que o combate ao racismo... Quem luta contra o racismo tem uma trajetória que o acostuma a avançar, a recuar para não perder o sonho, mesmo, de um país menos racista (Professor Abdias).

O sujeito negro, no decorrer de sua trajetória de vida, depara-se com tantas situações racistas que machucam e deixam marcas profundas, que não será o momento atual que virá paralisar a luta e a resistência. Os posicionamentos de muitas pessoas na sociedade e de muitos políticos só têm reafirmado a existência do racismo, realidade que o movimento negro sempre trouxe à tona. Lutar exige conhecimento decolonial, habilidade, estratégia, convicção, tudo que o movimento negro passou a ter no campo, no embate, no enfrentamento diário. Nem sempre atacar de frente é o melhor caminho para vencer, principalmente em confrontos com forças passageiras, como um mandato político. O povo negro mostra, por meio do movimento negro, de seu modo de pensar o mundo e de sua história de vida, que há muitas formas de lutar.

Para a professora Lélia, uma das bandeiras de luta é que o negro entre e permaneça na universidade. Há um desejo de ver o negro acadêmico e professor da universidade. Além disso, é notório que houve os movimentos de lutas para que o negro estivesse na universidade, o que surtiu um acesso mais significativo. Quando o negro chega a estes espaços, acaba ameaçando a hegemonia da ciência moderna, que sempre negou a capacidade intelectual de negros e negras. O colonialismo sempre reproduziu e fixou a ideia de que o negro é selvagem, desumano. Porém, por mais que produzam e reproduzam os estereótipos fixando o negro, ele está ali se posicionando como sujeito de direito. "O estereótipo também pode ser visto como aquela forma particular, 'fixada', do sujeito colonial que facilita as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos da qual é exercido o poder colonial". (BHABHA, 2013, p. 135).

Os professores desta pesquisa, como afirmaram, aprenderam formas de resistir e lutar contra o racismo na militância. Isto contribuiu para que pudessem acreditar em sua capacidade intelectual e continuar lutando para ocupar espaços educacionais que sempre foram ocupados quase com exclusividade por pessoas brancas. "Os grupos sociais subalternos do presente (ou do passado) vivem (ou viveram) vidas complexas, muito para além do que se pode chamar de resistência de luta". (SANTOS, 2019a, p. 223).

Formar-se para a discussão das questões raciais na militância tem possibilitado um processo muito favorável para atuar nos diferentes espaços científicos e fazer a discussão do racismo:

Se eu não tivesse vindo de uma militância, acho que não teria esta sensibilidade dentro da universidade, de estar discutindo e debatendo, levantando discussões, que são espaços para que estas discussões aconteçam. Isso vem da nossa militância, porque você quer falar, está errado do jeito que está, não está dando, e a academia tem que saber disto, e a academia quer saber de ser científica, quer saber se você escreve bem um texto científico, se você tem boa argumentação. Claro que é importante, mas ela não quer saber o que está acontecendo ali muro afora, não quer saber, é uma indiferença. (Professora Jurema).

As cobranças dos sujeitos negros quando chegam à universidade como alunos ou como professores, conforme a fala da professora Jurema, são maiores para negros, mas essa presença possibilita o questionamento dos processos monoculturais e da história colonial. A cientificidade é algo importante para a academia, e o negro, ao apropriar-se dela, fortalece a sua luta. A universidade é forçada a ouvi-lo porque ele está ali como intelectual, pesquisador, professor.

A entrada dos intelectuais negros nesse espaço e as mudanças que eles têm trazido para a produção do conhecimento não dependem apenas da sua capacidade de formulação teórica e do domínio dos instrumentais acadêmicos, mas também de sua capacidade de articular a experiência universitária com a luta e o conhecimento produzido enquanto militantes do movimento negro. Dependem, também, de sua capacidade de não se perder em meio a um contexto tão complexo e de resistir às cobranças e acusações oriundas daqueles que seguem a ciência moderna/colonial. O desafio é produzirem conhecimentos sem perderem a forma de ser e ver o mundo na perspectiva afro-brasileira (GOMES, 2010a).

A produção de conhecimentos não pode ser considerada fixa; cada sujeito constrói conhecimentos e identidades na relação com outros conhecimentos. A visão colonial coloca os conhecimentos eurocêntricos como superiores e produz mecanismos de controle para que os conhecimentos produzidos nas margens, frutos da ancestralidade dos sujeitos negros, não façam parte do conhecimento válido. É como disse a professora Jurema: “a universidade não quer saber o que acontece muro afora”.

Ao perguntar para a professora Lélia sobre a sua visão do trato das diferenças em tempos atuais, ela enfatizou:

Menina, esta pergunta, vou ter que reservar aos universitários. Na verdade, são tantos absurdos... A luta contra o racismo nunca foi pequena. Nunca foi velada. Eu acho que toda a vida as pessoas tentavam disfarçar isso. Hoje elas não se preocupam em disfarçar isto, não é? Tanto é que continuamos morrendo.

Lidar com o racismo ao longo de vários anos é uma situação que requer muita coragem, resistência e muita vontade de viver, pois o racismo mata pessoas. As pessoas afetadas morrem aos poucos. É preciso sempre estar na luta nas áreas periféricas:

[...] quem é a população que está mais vulnerável a este tipo de coisa? É uma coisa com que eu me preocupo aqui em Campo Grande. A gente do movimento negro, [...] a gente não sai do centro, a gente não está saindo das universidades e a gente não está saindo de certas escolas. A gente não tem noção do que é que o povo negro está passando fora, nas áreas periféricas, pobres, e isto está mais forte. [...] ainda somos nós que vamos ter que continuar engolindo choro, curando as nossas feridas, nos abraçando e segurando a mão do outro. E pensar nisto é campo de disputa, é espaço de poder, sair da gracinha, sair do mimimi, porque também os nossos estão entrando no jogo. (Professora Angela).

O que a professora Angela ressalta é bastante pertinente. Ela lembra os negros que vivem na periferia. Estes estão em situação mais difícil, lamentável, no sentido de que ali a questão econômica também afeta muito; grande parte da população negra vive na vulnerabilidade social. Precisamos estar juntos na luta e com olhar especial para aqueles que ainda se encontram mais marginalizados, invisíveis aos olhos do poder público.

Quando um professor negro, por meio de seus esforços e conhecimentos, chega à universidade como professor e intelectual, acaba sendo visto apenas como alguém que discute a questão racial; não é visto como alguém capaz de produzir conhecimento em outras áreas:

Eu falava muito do lugar da universidade, porque as pessoas que me conheciam na universidade já me conheciam como professora universitária. Então, dentro da universidade, as pessoas já olhavam para mim como uma pessoa que trabalhava com relações raciais. (Professora Bell).

Ao analisar a fala da professora Bell, é possível questionar qual é o lugar do negro na universidade, um espaço ainda pouco ocupado por negros. Na visão colonial, a universidade não é um lugar para negros, mas eles estão ali, provocando desequilíbrio. Quando a professora diz "olhavam para mim como uma pessoa que trabalhava com relações raciais", isto me faz lembrar uma situação pela qual passei em um evento que discutiu sobre identidades, diferenças e processos culturais. Quando cheguei ao evento para fazer meu

credenciamento, um sujeito branco, sem ao menos me perguntar em qual oficina havia me inscrito, foi logo falando: “A oficina sobre as relações raciais acontece na sala tal...”. Para os brancos, é comum pensar que o racismo é algo a ser discutido apenas pelos negros. Esta situação é rotineira para a intelectualidade negra, e posso exemplificar com minhas experiências existenciais.

Se é negro e vai a um evento que tenha negros e brancos, o que se refere a relações raciais no evento é visto como sendo somente para negros. O negro, ao chegar à universidade como funcionário, só pode ser como professor para discutir sobre negros ou na costumeira função de serviços gerais. Isto é racismo! E precisamos lutar sempre contra o lugar que a sociedade racista nos destina; precisamos lutar sempre contra a linha abissal (SANTOS, 2019a).

Com a luta do movimento negro para romper com o racismo, chegará um momento em que negros e brancos estarão discutindo sobre as questões raciais sem que isso cause nenhum estranhamento. Da mesma forma, negros e brancos poderão estar em espaços antes frequentados por uma elite branca e racista.

Juntamente com a fala da professora Bell, trago experiências transformadoras que ocorrem na universidade em função da presença de professores negros e negras. Se, por um lado, há olhares racistas no espaço universitário, por outro, há também pessoas com visões diferentes:

A senhora da limpeza que olha para você como... Nós somos os pares ali. Ela vem contar para você que estava trabalhando, ela vem contar do banheiro que está sujo. Ela não falaria com nenhuma professora branca que estivesse ali, mas ela vem compartilhar com você o trabalho dela, porque ela te entende como alguém do seu contexto.

Quando somos do mesmo contexto cultural, quando fazemos parte das mesmas histórias, quando nos deparamos com alguém que também sofre racismo por sua cor, aproximamo-nos, criamos cumplicidade. Não é de se estranhar por que a própria população negra que sofre estes processos compreende os seus pares. O fato de a pessoa não puxar conversa com pessoas brancas tem relação com a história de preconceito que passou em sua vida. A professora Bell observa que são tantas as situações de racismo, que precisa escolher as brigas.

Estar nesse espaço universitário e deparar-se com atitudes racistas é muito desagradável. É preciso resistir e buscar maneiras de continuar lutando e garantindo os seus direitos como pessoa negra que lutou e conseguiu chegar à universidade como professora:

[...] umas das maiores dificuldades da gente neste espaço é esta, sempre ser a única, sempre ter que lidar com estes comentários que impactam você como pessoa e tendo que olhar para a frente, tendo que dar conta das disciplinas, tendo que dar conta do seu conhecimento, tendo que brigar com você mesma, com o sentimento que as mulheres sentem de um modo geral e que as mulheres vivem bem de modo particular, que é esta ideia da competência, que você olha para o outro. (Professora Bell).

A professora alude a algo que o racismo e o sexismo produz nas mulheres negras. Além de lidar com as questões raciais, as questões de gênero também produzem efeitos negativos nos sujeitos. A ideia da incapacidade intelectual de negros e a questão de ser mulher e estar buscando sua independência desestabilizam. Mais ainda, estar ocupando espaços que sempre foram ocupados por uma elite branca, na grande maioria, masculina, mexe com a suposta superioridade das pessoas e torna-as geralmente mais hostis.

A professora Jurema fala sobre as dificuldades para chegar ao Mestrado:

Menina, eu me lembro de quando eu entrei no Mestrado. Eu chorava porque não sabia escrever, não conseguia escrever meu projeto de pesquisa [...]. Foi dolorido não conseguir escrever meu projeto de pesquisa, não saber para onde vai, você fica perdida. Hoje nós, negros, dentro da universidade, somos capazes de fazer cursos para poder fazer com que as pessoas tenham acesso aos saberes científicos. Nós temos que partir disto, partir de onde nós estamos, e é a busca desta maturidade científica da população negra dentro da universidade e ao mesmo tempo desta maturidade científica de toda a sociedade acadêmica. Esta pauta, nós que trouxemos, gente. Não tem nada de errado, não, pelo contrário, vamos usar a maturidade para conquistar cada vez mais, estamos no caminho, entendeu? (Professora Jurema).

A falta de oportunidade, as desigualdades que também atingem a trajetória educacional, as situações racistas, tudo isso coloca o negro na condição de ter que lutar sempre contra os processos que o inferiorizam. Estas situações causam dores e feridas difíceis de cicatrizar. Conforme Costa (1983), é uma dor produzida pela violência, podendo até mesmo ocasionar um sentimento de negação e o desejo de não existir.

Lutar apesar das dificuldades, provar sua intelectualidade e acreditar que é possível aprender são partes do processo de desconstrução da colonialidade. A professora Jurema ainda diz sobre as lutas e resistências de professores negros:

Nós temos que nos conscientizar onde a gente estiver, na universidade, no Ensino Médio, na Educação Básica, a luta é dura, que é na luta que a gente vê sangue, vê morte, e não vai ser diferente, a gente vai demorar muito para desconstruir o racismo. Agora, o que a gente não pode é recuar, recuar nunca.... Temos que nos fortalecer. O que a gente tem que fazer é tornar a universidade mais democrática. A universidade democrática de fato. A população negra está lá dentro dela. É aquilo que você falou, nós não temos de fato uma democracia racial, é uma luta... A democracia racial ainda é uma luta que nós temos que travar. (Professora Jurema).

A professora acredita que a conscientização se desenvolve em muitos espaços, desde a Educação Básica. Não se pode recuar na luta, como diz ela. É na luta que superamos os momentos difíceis. Ser democrático, viver em uma democracia, significa estar juntos, é o fim da desigualdade abissal.

A professora Lélia aborda a luta para avançar nas ações antirracistas:

É na luta em que avançamos com ações antirracistas. Mas aí eu estava fazendo dentro da universidade também, é um trabalho, se você for pessoa do movimento negro, para você adquirir maturidade, o esforço também é grande, muito grande. Assim como existem forças hegemônicas fora, dentro da universidade também. Não adianta levantar a voz, que ninguém quer ouvir, ninguém quer parar para ouvir. Então, você tem que parar dentro da universidade e dizer, você tem que concentrar esforços no sentido de mostrar o que tem que ser dito, o que tem que ser visto. O mesmo movimento que a gente faz aqui você faz dentro da universidade no sentido de que as questões étnico-raciais têm que ser ouvidas, têm que ser pautadas (Professora Lélia).

Ser professora negra em uma universidade e militante de um movimento negro desde muito cedo, questionando e construindo conhecimentos importantes na luta, possibilita a leitura das situações de racismo e a vontade de continuar lutando. É um desafio político e acadêmico que os intelectuais negros assumem na universidade:

Mas os intelectuais negros que assumem esse papel político e acadêmico não se contentam em somente produzir conhecimento sobre a realidade racial nas mais diversas áreas. Enquanto produzem conhecimento eles também se inserem politicamente na luta antirracista e desafiam a universidade e os órgãos do Estado a implementarem políticas afirmativas. São, portanto, intelectuais engajados. (GOMES, 2010a, p. 496).

Não é porque o branco se considera superior intelectualmente e não quer ouvir, que o intelectual militante negro vai calar-se, tampouco aceitar ser um ser inaudível, sem contestar e resistir. A maneira como a professora Lélia se posicionou, cobrando que escutem

as vozes negras, que as histórias e conhecimentos negros sejam considerados válidos pela universidade, mostra que o intelectual negro não precisa da autorização do branco para lutar e militar, como também aponta a professora Jurema:

Nós nunca pedimos licença para militar, nunca tivemos terreno fértil para militar, nós que cavamos. Qual é a diferença hoje? Nós pisamos em uma ditadura militar, para nós, as coisas nunca foram fáceis, e não vai ser, o mundo quer matar o negro, o mundo não quer o negro vivo. Nós somos vivos de teimosos, e eu acho que esta teimosia, esta teima, nunca podemos tirá-la de vista, porque somos nós que vamos fazer a diferença, somos nós que sentimos a dor do racismo... Então, se a universidade hoje teve uma maturidade, é porque nós, do movimento negro, trouxemos esta maturidade para a universidade... É isto que nós temos que fazer, investir muito nessa maturidade política, nesta maturidade acadêmica, nesta produtividade na pesquisa acadêmica. (Professora Jurema).

Os negros precisam ser teimosos, conforme a fala da professora, que explicita que nunca foi fácil lidar com o racismo. Se houve avanços, é porque os negros conseguiram chegar à universidade e questioná-la sobre o racismo presente. Se as produções científicas desta população estão chegando ao mundo científico, isto demonstra realmente uma transformação da universidade, o que só foi possível por conta da pressão e das mais diversas lutas do movimento negro. É nesse sentido que a professora Bell vê, no contexto atual, a possibilidade de intensificar a luta:

Isto nos permite lutar, isto nos permite dizer: é contra isso. Porque antes a gente tinha que provar que tinha primeiro para depois propor política pública, agora não precisa mais. A gente tem que disputar a política pública, disputar a perspectiva, porque provar não precisamos mais, então, isto talvez nos fortaleça. Eu acho que agora é um baque que a gente está vivendo. Sabe quando alguém te empurra? (Professora Bell).

O racismo historicamente foi denunciado pelo movimento negro e sempre será. Se hoje ele é bastante evidente, significa que não precisamos provar a sua existência em nossa sociedade. A professora Bell frisa:

Você está neste processo; ou cai, ou vai para a frente para lutar, porque eu acho que é este momento que estamos vivendo, este empurrão, porque, se a gente não tinha, do ponto de vista institucional, dos governos, um posicionamento muito positivo em relação às lutas negras, isto nos deixava mais confortáveis. Já não dava, era difícil, mas isto era mais confortável; ia tocando, que as coisas iam acontecendo. Já conseguimos cotas na universidade, conseguimos cotas no mercado de trabalho, a presença negra vai aumentando, isso vai deixando a gente mais confortável.

As trajetórias de luta e resistência de professores negros militantes universitários, como vimos, dão-se em muitos espaços, sendo constitutivas de seu processo formativo para lutarem contra o racismo. Resistir e lutar é algo que precisa estar presente no cotidiano das pessoas negras. As falas dos professores demonstram uma militância que os fortalece e lhes permite continuar apostando na luta. Essa luta não terminou com o ingresso na universidade como professores – na realidade, intensificou-se e fortaleceu-se também em outros espaços.

4.5 Dificuldades e preconceitos enfrentados na trajetória dos professores universitários

Como destacado até o momento, para os negros ingressarem como professores na Educação Superior, tiveram que passar por uma série de dificuldades e preconceitos. O preconceito não deixa de existir na Educação Superior, como já foi mencionado. Nesta categoria, darei mais ênfase a essas dificuldades e preconceitos, como forma de mostrar a força, a luta e a resistência dos professores.

Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e as ideias de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. [...] A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. (COSTA, 1983, p. 2).

Segundo Costa (1983), a tendência é destruir o sujeito negro, as características da população negra. Tenta-se branquear suas identidades a todo custo, adequando-as aos interesses do colonizador. Nascimento (2017, p. 153) diz que os negros passam por processos de coação, negação, e que tudo que há de cultura africana no Brasil se deve à luta e resistência: “os africanos e seus descendentes, os verdadeiros edificadores da estrutura econômica nacional, são uns verdadeiros coagidos, forçados a alienar a própria identidade pela pressão social, se transformando, cultural e fisicamente, em brancos”. (NASCIMENTO, 2017, p. 153).

Os professores entrevistados relatam que não foi um processo fácil chegar aonde estão hoje, justamente por conta do racismo, da colonialidade, da discriminação. Os professores negros universitários lidam com este racismo perverso nos espaços por onde transitam, principalmente na universidade, que ainda é um espaço bastante colonial.

Conversar com os professores sobre as dificuldades e os preconceitos enfrentados em suas trajetórias possibilitou pensar sobre a trajetória de pessoas negras para tornarem-se intelectuais. O professor Abdias emociona-se na entrevista ao ressaltar o seguinte:

Estou aqui, conversando e lembrando momentos emocionantes. Na minha cabeça, a maior estratégia nossa é isolar o racista, o racista de qualquer nível, qualquer forma de discriminação, e não só em relação ao negro. Eu fico muito feliz quando vejo pessoas que sentem no dia a dia esta sensibilidade. Para mim, é uma vitória.

Na fala deste professor, o racismo precisa ser eliminado. Quando uma pessoa que não é negra se aproxima da causa e faz uma luta em favor de ações antirracistas é importante abraçá-la, tratá-la com carinho. Isto é uma luta e não deve ser apenas de negros. Vale apontar que pessoas brancas podem ter uma sensibilidade em relação às histórias e culturas da população negra. A luta antirracista é um problema de toda a sociedade, e não precisa ser negro para lutar contra o racismo. Este deveria ser um interesse de todos. Romper com o racismo significa que brancos e negros podem caminhar juntos, ocupando os mesmos espaços da sociedade.

[...] cabe aos brancos uma renovada reflexão sobre seu lugar na sociedade brasileira, para proceder a uma ação também de brancos contra o racismo. A tarefa de reflexão e ação é a que os Diálogos Contra o Racismo entre brancos e negros vêm encarando. Pois é necessário encontrar não só formas concretas de combater juntos o racismo, mas de tirar o peso do argumento que, em um país mestiço, está tudo (relativamente) bem. (SOVIK, 2005, p. 171).

Caminhando ainda na direção de ter pessoas brancas no movimento antirracista, o professor Abdias ressalta que é uma vitória quando pessoas brancas estão na militância negra.

Tolerância, às vezes, um militante mais radical, ele não tem tanta tolerância, até compreendo, mas sempre achei que, no meio das contradições, das pessoas que não sofrem o racismo, mas que querem ajudar, você tem que ter tolerância, tem que ter um olhar de carinho, tem que acolher, tem que mostrar que ele é importante. Isso dá muito resultado – na política, na fala, na vida, no cotidiano.

Dado o cenário nacional em que a população branca tende a ocupar os espaços de poder, torná-la sensível à causa negra é uma vertente de luta que se mostra potente. Isso

porque, para que acabe o racismo, é fundamental que o sujeito branco passe por um processo de reflexão, de transformação, de mudança de postura.

O professor Abdias acredita que caminhar juntos na luta contra o racismo, reconhecendo que pode haver pessoas brancas na causa, sob um olhar acolhedor e carinhoso, ajuda a romper com o racismo presente no imaginário do branco, um imaginário notadamente colonial. Segundo Silvério (2012), no que se refere à educação dentro do campo das relações étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais sinalizam a necessidade de reeducar a sociedade, no sentido de uma aprendizagem entre negros e brancos, uma aprendizagem que possibilita a construção conjunta de conhecimentos, favorecendo o rompimento de muitas barreiras no que se refere a uma sociedade mais justa e igualitária. É preciso reeducarmo-nos frente ao racismo à brasileira⁸, e movermo-nos na luta é o que desejamos.

Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. (GOMES, 2005, p. 52).

As estratégias e práticas antirracistas dizem respeito a todos os cidadãos. Precisamos rever muitas coisas em relação aos processos acadêmicos e profissionais de negros de negras, dificultados pela discriminação em muitos segmentos de nossa sociedade.

Ao perguntar para a professora Lélia se já havia se deparado com atitudes racistas e quais foram as dificuldades enfrentadas, ela cita a sua vida profissional: "Eu acho que muito do lugar que você ocupa, eu acho que, como professora, o ser negro, também tem um espaço em que você é discriminado". A professora relata que, ao ocupar cargos de status, são notórios os olhares de desaprovação e algumas falas que demarcam um racismo camuflado, expresso na tentativa de amenizar as expressões estereotipadas: "E aí, eles olhavam: 'Nossa! É você?' Eles falavam assim: 'Ah, eu pensava que fosse uma pessoa mais velha, mais nova e tal', mas era evidente que não era isto. Isto ficava muito presente. Eu falava muito com eles. Eles tinham um desapontamento" (Professora Lélia).

Em cargos que sempre foram ocupados por pessoas brancas – um perfil definido e aceito pela colonialidade –, há estranhamento quando pessoas negras os ocupam. Isto se chama racismo. A população negra, de forma muito cruel, é vista como querendo ocupar espaços que não lhe pertencem, como se a sociedade fosse só dos brancos, como se as

identidades e as diversas histórias e culturas nestes espaços não deveriam existir. É isto que o colonizador deseja: a não existência de negros e negras. Por isto, tende à eliminação desta parte da população, caracterizando um processo de discriminação e negação dentro do sistema educacional.

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis de ensino brasileiro - primário, secundário - o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Silvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 2017, p. 113).

A história da África e o processo de desenvolvimento de suas identidades e culturas não interessam em espaços educacionais nitidamente colonialistas. Os espaços educacionais ainda são controlados pelo poder colonial e regulados pela ciência moderna/abissal, que decide o que é conhecimento válido. Esta decisão deixa de fora os conhecimentos da África e dos afro-brasileiros. "Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros". (GOMES, 2005, p. 47). Na lógica da universidade colonial, tampouco importa a memória da população negra. Quanto mais distante estiver destas histórias e culturas, melhor se sentirá.

Porém, a população negra luta de forma incansável para reverter este processo escravista, racista e desumano (a colonialidade):

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoam contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado. (GOMES, 2018, p. 225).

⁸ TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume. Dumará. Fundação Ford, 2003.

A população negra sempre denunciou estes processos desumanos. Suas vozes ecoam contra qualquer tipo de violência. A população negra, devido a estes processos, é vista como apta a ocupar somente os espaços menos valorizados socialmente. O colonizador escolhe o lugar para o negro, e este lugar é sempre um espaço menos valorizado. A professora Bell, no momento da entrevista, lembra de uma situação narrada por uma colega em uma atividade do movimento negro, na qual eu também estava presente.

Como uma colega ontem falou, na roda em que a gente estava, ela vai para o trabalho, então, eu tenho que ser a Silvana, por que tem uma cobrança que a gente sabe, a expectativa de quem olha para a gente é que a gente seja empregada doméstica, então, para você desconstruir isto, ocupando o lugar de professora de Mestrado, de Doutorado, orientadora, não é fácil. (Professora Bell).

Na visão colonial, o mundo da intelectualidade não pertence à população negra. O negro, quando chega a esse espaço é porque lutou, provou que é capaz intelectualmente, rompendo as barreiras e o racismo. A professora Jurema conta sobre suas experiências no espaço universitário:

Vou contar minha experiência dentro da universidade. Eu sempre fui muito de estudar. Quando eu fui dar aula, tinha muito professor que era só Mestre, poucos eram Doutores. Eu senti, assim, uma inveja, um ciúme, um trem que eu não sei te dizer. Eu senti um pouco disto dentro da universidade e, ao mesmo tempo, no meu caso, como sou uma pessoa de esquerda, ao mesmo tempo, uma discriminação por pensar diferente.

A universidade, pensada para brancos, não se sente confortável ao receber professores e acadêmicos negros. Os brancos sempre se sentiram superiores; quando uma pessoa negra começa a ocupar esse espaço de poder, ela o desestabiliza, causa ciúmes e inveja. Isto não é uma novidade em meio a um espaço composto por pessoas racistas. É a colonialidade fazendo-se presente por meio das reações das pessoas. A professora Jurema ainda observa:

Eu me senti muito discriminada e, ao mesmo tempo, eu sentia que as pessoas tinham um pouco de ciúmes. A gente fazia seminário, a gente fazia muito movimento, sempre na ativa, a gente inventava dentro da universidade. Então, eu sentia que as pessoas ficavam enciumadas, assim, com inveja, não sei te dizer a palavra certa. Comigo, eu senti muito isto e, porque eu tinha uma formação, eu era doutora, e já estava pensando no meu pós-doutoramento. Tanto é que, quando eu fui para o meu pós-doutoramento, me disseram: “Nossa, você vai para o pós-doutoramento?”.

Se a universidade não foi pensada para negros, como ressaltado anteriormente, foi justamente por conta dos processos coloniais frente à população negra, que ainda hoje estão muito presentes, fazendo com que a pessoa negra seja discriminada. Diante disso, é importante enfatizar um dos desafios trazidos por Gomes (2010a), que nos possibilita compreender muitas coisas:

Compreender que, quanto mais adentram o universo acadêmico, os intelectuais negros se deparam com tensões em torno de formas de conhecer hegemônicas e não hegemônicas, legitimadas e não legitimadas. Estas têm a ver com a imbricação entre ciência, poder, classe, raça, gênero e racismo. O espaço da universidade é um espaço marcado pelas relações de poder, portanto, mexer nas estruturas internas da universidade é deslocar focos de poder do lugar. (GOMES, 2010a, p. 508).

Gomes (2010a) diz que o colonialismo evidenciado no espaço universitário vai além do poder, compreendendo, por exemplo, a imbricação entre ciência, poder, classe, raça, gênero e racismo. Quando um negro consegue entrar e permanecer na universidade, é justamente por conta dos processos de resistência e lutas contra as atitudes discriminatórias, contra o racismo que faz com que o negro seja visto como inferior. Esta inferioridade, no entanto, não foi produzida pelos negros, foi pensada e produzida pela visão colonial:

Numa sociedade onde há discriminação, como a brasileira, é claro ter a pessoa afrodescendente já se deparado, por diversas vezes, com situações de afronta e indignidade em função de suas características étnico-raciais, sob a forma de agressões físicas ou verbais abertas, ou através de formas mais sutis, como recusas com relação a empregos sob diferentes justificativas. É comum o negro ser pessoalmente agredido na escola ou na situação de trabalho, ser rejeitado para uma festa ou ser testemunha da agressão sofrida por um amigo. (FERREIRA, 2002, p. 77).

Na entrevista, o professor Abdias conta: “Eu me lembro de uma vez que um menino disse que nunca tinha chegado perto de um moreno, nem conseguia falar que eu era negro, preto... Ele falou que o pai dele disse que moreno era igual cachorrinho, não tinha alma”.

O professor Abdias traz, em sua fala, a questão de sua identidade, que é negada, mostrando que outra identidade é produzida, evidenciando o racismo. Pais educam seus filhos para afastarem-se de pessoas negras, pois estabelecem relação entre ser negro e ser ruim, e assim apresentam o negro como alguém a ser eliminado.

Gomes (2010a), abordando a forma como funciona o racismo ambíguo na universidade, diz que é preciso

Compreender que há uma especificidade na forma como a academia e as humanidades lidam com a raça e com a intelectualidade negra, pois vivemos no contexto do racismo ambíguo, do mito da democracia racial, e a academia é ainda um forte espaço de expressão da branquitude. (GOMES, 2010a, p. 508).

Lidar com as formas de racismo apresentadas por Gomes (2010a) é o que a população negra tem vivenciado ao longo de suas histórias, tanto na academia, quanto na sociedade. No que se refere ao racismo institucional, o professor Milton diz:

O racismo institucional, a questão das promoções, das distribuições do espaço, a questão dos recursos financeiros. Eu percebo que eu e meus colegas negros, na universidade, enfrentamos dificuldades invisíveis, enfrentamos uma burocracia que, para a maioria dos professores, [...] ocorre de forma mais branda, mais tranquila. A gente percebe do ponto de vista institucional que parece que o caminho para o negro chegar a certos espaços na universidade acaba sendo maior, então, o negro tem que escrever mais, tem que explicar mais. Eu e meus colegas negros temos que trabalhar mais para atingir os resultados iguais para os brancos, isto gera um cansaço, um estresse emocional. O racismo institucional, a gente percebe, neste sentido, que, de forma muito velada, muito sorrateira, nosso caminho sofre a interposição de uma maior variedade de solicitações e burocracias. (Professor Milton).

O professor avalia que as dificuldades que transitam na universidade envolvendo também os colegas negros ocorrem de uma maneira muito invisível, branda, de forma bastante velada, e o negro sofre muito com isto, o que vem ao encontro do que Gomes (2010a) apontou. A universidade finge que não é racista, que não existe o racismo, mas, para negros e negras que estão nestes espaços e sofrem o racismo, ele não passa despercebido, mesmo sendo de maneira muito velada. Esse racismo impacta na possibilidade de desenvolver seus projetos e beneficiar toda a comunidade acadêmica.

A professora Angela relata algo muito constrangedor pelo qual passou, um racismo que ela sofreu e que ficou muito marcado:

Um dia, eu não estava dando conta de fazer uma equação e fiquei meio desesperada, meio constrangida naquele grupo de pessoas, que era, na maioria, de homens, porque era um curso dito destes clássicos, e aí ela fez o que comigo? Falou que eu estava no curso errado e no lugar errado. Mandou eu ir para o “Normalzinho” e me chamou de tia Anastácia: “Ponha um paninho na cabeça e vá para o Normalzinho, tia Anastácia”.

Como não se bastasse lidar com o racismo estruturado e perverso, a professora ainda teve que enfrentar situações da discriminação de gênero. A área de Exatas ainda é considerada como espaço de homens, como se estes tivessem maior capacidade intelectual do que as mulheres. Esta situação aconteceu há muito tempo, mas as marcas ocasionadas pelo racismo e sexismo ficaram presentes, ocasionando dor e sofrimento para a vida toda.

A dor não nasce, portanto, da frustração, nem é sinônimo de desprazer. Sua origem não se encontra na decepção amorosa. Seu ponto de irradiação não é o obstáculo à realização do prazer, e sim o rompimento da homeostase psíquica provocado por um trauma específico produzido pela violência. (COSTA, 1983, p. 9).

Conforme Costa (1983), dores, feridas, marcas, nascem de traumas produzidos especificamente pela violência. Quando processos violentos atingem a mulher negra, isto se torna ainda mais sério, pois geralmente envolve várias formas de violência. Também como mulher negra atravessada pelo racismo no mundo do trabalho, a professora Bell enfatiza:

Eu assumi uma Coordenação de curso e sabia por que estava tendo tanto trabalho para coordenar aquele grupo de professores ali. Os questionamentos que eles faziam, o tensionamento para cumprir algumas coisas, que é básico, que os caras sabiam que tinham que cumprir e que faziam tensionamentos. Eu atribuo isto a um lugar de uma mulher negra ocupando uma Coordenação que tinha lá 15 professores a serem coordenados por mim, porque eu não via isto com o meu colega que era vice-coordenador, um homem branco, vivendo a mesma coisa. As tensões que apareciam eram as tensões que eu trazia, e a gente aprende a ser muito dura. Vivo tentando ser mais suave, mas nem sempre sou, nem sempre consigo, porque tem uma em hora que você tem mesmo que situar as pessoas, dizendo: “Olha, desculpa, mas eu não vou me achar menor que isto”. Mas isto tem um custo emocional para a gente, que não é fácil.

Fica muito perceptível, na fala da professora, a diferença de tratamento com uma mulher negra exercendo um cargo e com um homem branco ocupando o mesmo espaço. As pessoas racistas querem de qualquer modo silenciar, negar, desconsiderar a fala, o posicionamento e o conhecimento de negros e negras nos espaços de poder, questionando-os e tensionando-os – no caso, desconsiderando a liderança de uma mulher negra que assumiu a Coordenação. Isto que aconteceu com a professora é rotineiro, acontece com as mulheres negras, principalmente quando ocupam espaços de poder em que o racismo ambíguo se faz presente. Sempre lhes foi colocado o lugar de inferioridade e incapacidade por serem mulheres e negras.

Criar formas de saber lidar, de resistir e de continuar lutando é o que os professores têm mostrado, como a professora Bell conta:

Você tem que brigar o tempo todo com você internamente. Quando eu fui para o Mestrado, eu sofria: “Ai, meu Deus, eu não vou dar conta de dar aula para o Mestrado. Nossa! Mestrado! O que eu vou fazer!”. Levei anos para ir à aula respirando mais confortavelmente, porque você está sempre pensando que você tem que dar uma boa aula, tem que fazer isto, então, tem uma cobrança que não é você que inventou.

Esta insegurança é indício de alguém que lida com o racismo bem de perto. A população negra lida com isto rotineiramente. Para provar sua capacidade, precisa fazer mais, estudar mais, trabalhar mais. Conforme a professora disse, esta cobrança não foi inventada por negros e negras. Os negros convivem historicamente com o que é imposto pelo colonizador e sempre tiveram que fazer mais.

Também o professor Abdias considera:

Olha, a gente que nasce negro neste país vem com uma carga maior em cima de você. Então, eu tinha certeza de que, em qualquer decepção com a minha atividade profissional, o fato de eu ser negro viria à tona. Eu confesso para você que, da maneira que eu fui educado, meu pai era muito duro com esta questão da competência, se isso também já não tinha certa sensação de que, como negro, iria enfrentar isto daí. Eu sempre fui muito cobrado, até de maneira excessiva, no desempenho intelectual, então, eu sempre, de certa forma, me antecipava. Talvez isto tenha a ver com o fato de eu ser negro, esse negócio de que tem que fazer mais que o outro, tem que errar menos. É uma coisa que vem de berço, a gente sempre foi muito cobrado em casa, de ter: “Olha, você tem que ser muito educado, tem que ser muito, ser não sei o quê”. Na minha cobrança como professor, apareceu muito esta cobrança de preparar aula, motivar, tem que deixar a turma totalmente ligada... Talvez tenha a ver com esta questão de fundo mesmo. (Professor Abdias).

O ser negro sempre vem à tona; sua cor sempre chega primeiro. Nossa sociedade é tão racista que pela cor determina a intelectualidade, a capacidade de fazer alguma coisa de forma bem-sucedida. Nesta perspectiva, a pessoa negra precisa sempre fazer mais e melhor em tudo. Esta é uma preocupação também da família, que forma seus filhos para lidarem com esta exigência.

A professora Sueli relata que, institucionalmente falando, não passou por reações racistas, mas enfatiza que isto acontece quando vai ocupar cargos considerados superiores na escala social ou frequentar alguns ambientes que, no imaginário dos racistas, são de sujeitos

brancos, de classe média/alta: "Eu tenho relatos de hotel, de ser considerada garota de programa".

Quando eu fui no COPENE na Bahia, não sei se foi em 2006, fui com meu marido. Numa das noites, na véspera do voo, a gente saiu e andou pela orla. A gente saía cedo, participava do evento e voltava. Acho que tinha havido troca do recepcionista ali. Eu cheguei com ele, voltando da orla para o hotel, ele foi pegar a chave na portaria, na época, não eram estes cartões, e o rapaz falou para ele que era proibido garota de programa. (Professora Sueli).

A militância proporciona outro olhar, proporciona uma educação das mais variadas maneiras de lidar com o racismo. Amplia o repertório para ler as práticas ao nosso redor, ter o conhecimento de perceber que ali há um racismo camuflado. A militância do negro no espaço universitário para a construção de conhecimentos é necessária para que o processo de negação da intelectualidade negra possa ser desconstruído.

Militância entendida, aqui, como uma forma de produzir conhecimento na academia tão válida e tão científica quanto outras que já existem na universidade. Militância entendida também como produção de um conhecimento que não se esgota em si mesmo, mas propõe reflexões teóricas que induzem ações emancipatórias e de transformação e exclusão e cujos meios acadêmicos, em algum momento da sua história, contribuíram com pseudoteorias raciais que ajudaram a alimentar essa situação. (GOMES, 2010a, p. 507-508).

Sobre a militância, a professora Jurema diz algo muito interessante:

Você, com o olhar da militância, na verdade, você vai aprofundando para poder ver se faz alguma coisa com esta população. Nós, que estamos aí nesta discriminação, neste preconceito, nesta eliminação do ser humano, porque é uma eliminação do ser humano... Quando você vê uma mulher como eu vi lá na Terra Vermelha, que é um bairro muito pobre de Vila Velha, no Espírito Santo, quando você vai à Terra Vermelha, você encontra famílias negras sem água, sem luz. O que você pensa da sobrevivência básica, que é o alimento, sem a segurança alimentar. É política feita para esta população morrer [...].

A fala desta professora possibilita pensar sobre muitas coisas na luta antirracista. A sociedade colonial não está preocupada em ver a população negra alcançar sua emancipação na vida. Não está preocupada em ver esta população ocupar os espaços que sempre foram negados. Não está preocupada em saber se o negro apresenta uma boa intelectualidade.

Você precisa possibilitar este fortalecimento. Então, hoje eu vejo mais o debate, além de combater, fortalecer a identidade, ocupar espaço, porque o racismo vai continuar existindo. Se você for se preocupar com as pessoas que ficam buscando, eu não estou nem aí; outras pessoas, a gente sabe que têm uma dificuldade um pouco maior. Você percebe onde você chega, você percebe nas lojas, não vou dizer institucionalmente, eu vejo a questão das nossas faltas [...]. (Professora Sueli).

Ao perguntar para o professor Milton sobre como lidava com os processos de discriminação e racismo dentro da universidade, ele respondeu:

Não tem um processo de lidar com isto, isto não existe. Isto não ocorre, pode ser que no futuro venha... Este racismo, digamos, doméstico, você usa o mesmo procedimento de sempre, desde quando você é pequeno, você é velho... O procedimento é “fecha a mão e dá um soco”, este é um procedimento costumeiro, é geral, o soco é uma metáfora.

O professor utiliza a metáfora do soco para dizer que precisamos bater de frente com o racismo. Porém, reconhece que, no espaço universitário, ainda está muito aquém de bater de frente; não se trata de encontrar formas de lidar com o racismo, pois há uma barreira naturalizada que impede a presença do corpo negro naquele espaço:

Mas não é disto que se trata. O racismo que é realmente importante dentro da universidade é aquele que faz com que os negros nem sequer entrem na universidade para sofrer o racismo. Se o negro entrar para sofrer o racismo na universidade, o negro está bem. Ele está sofrendo racismo na universidade? Não, o negro está fora da universidade. Mas aí, como o pessoal faz umas feiras, faz um não sei o quê... Dá uma sensação de presença, mas é uma ilusão. Os negros estão pressionados nos portões da universidade, e estes portões simbólicos ou físicos estão reforçados, eles estão sendo enrijecidos. O portão está ganhando reforço, tranca, para que ele possa sobreviver às pressões que os negros exercem na universidade. (Professor Milton).

A sociedade desenvolve a universidade como espaço de construção intelectual e estrutura seus meios para excluir a população negra, marginalizada pelo processo colonial. Embora a sociedade se reformule com o tempo, a universidade adapta-se para manter a exclusão da população negra em seu espaço, criando um reforço na forma de organizar seus procedimentos para tal objetivo. Inclusive, cria momentos para que alguns negros, que são poucos, possam estar momentaneamente juntos, para criar a sensação de que ela os contempla.

O professor Milton reconhece a luta e as conquistas para superar este flagelo social, por exemplo, a cota racial. Ele indica que os meios utilizados são subvertidos para que o negro não usufrua do seu direito, cedendo lugar ao branco no espaço universitário:

Então, a situação do negro na universidade é de um embrocamento que está escalando. Então, se o negro vier a sofrer racismo na universidade, será uma evolução, tem negro para sofrer racismo. Não é o que ocorre, há que se falar mais dos negros boicotados nas cotas. A porta é uma tentativa que tem uma janelinha no portão para o negro entrar, mas aí a fraude na cota é um tapume que reforça o portão. “Vocês, fora. Branco entra. Negro para lá”. Então, é um sistema de segregação em que o negro não ultrapassa certa barreira, existe um muro de vidro, e o negro bate neste vidro e tomba para fora; ele nunca bate e tomba para dentro.

Na visão do professor Milton, se tivéssemos que lutar contra o racismo na universidade, isso já seria uma conquista da população negra, porque o negro já se faria presente naquele espaço. Entretanto, o problema antecede estes aspectos, pois o negro, por meio dos diversos mecanismos de exclusão, ainda enfrenta barreiras físicas e discursivas que o impedem de estar em tal espaço.

O racismo tem o efeito de manter o negro longe da universidade. Então, quer dizer, este racismo aí, da convivência, etc., isto não é importante, não é isto que aflige o negro. Não estou dizendo que isto não é um problema. Não estou dizendo que isto não causa sofrimento. É um problema e causa sofrimento. Este problema se resolve 100% com uma campanha de autodefesa. (Professor Milton).

A luta maior é para que a população negra entre na universidade. É preciso que o negro consiga acesso e permanência na universidade. Ao entrar, geralmente, percebe-se solitário em um espaço culturalmente colonial. Então, é necessário prepará-lo para saber lidar com o racismo, nitidamente presente. O professor salienta:

A maior parte dos ataques domésticos ocorre em negros fragilizados, negros isolados, negros vulneráveis. Este negro, nesta situação, não vai ter como ser defendido por terceiros, também porque o terceiro está longe; ele não vai ser defendido por uma instituição, porque ele é sempre o negro isolado, negro que está em uma vulnerabilidade. Então, infelizmente, tem que ter a inteligência de defender-se por si próprio. Você é militante do movimento negro, tem que se instruir para autodefesa; do contrário, vai perecer. Então, a questão universitária é muito mais grave que isto. Isto é coisinha de criança perto realmente do efeito racista que a universidade tem na sociedade brasileira. (Professor Milton).

É comum encontrar posicionamentos racistas que afirmam a vitimização do sujeito negro. Não é nesta direção que o professor argumenta. O racismo é muito sério e precisa ser colocado na centralidade da luta antirracista. É preciso preparar o negro para a autodefesa. Muitos negros sofrem racismo quando estão fragilizados, isolados, vulneráveis, conforme a fala do professor Milton, e nesse caso é importante que saibam defender-se.

O que o negro enfrenta na universidade é algo que precisa ser levado em conta na luta antirracista. Entretanto, o papel que a universidade ocupa neste cenário de exclusão exige uma luta mais articulada. Segundo Gomes (2017a), a presença de negros e negras nos espaços de conhecimento, ocasiona uma mudança radical nestes ambientes. Esta mudança requer que saberes, valores e suas ancestralidades comecem a transitar em tais espaços de conhecimento. A presença de intelectuais negros nos espaços universitários tem impactado e desestabilizado os saberes eurocêntricos, enfrentando diversos desafios:

Desafio desse grupo de intelectuais está na abertura do olhar da ciência e de grupos que ocupam espaços de poder e de decisão no campo da pesquisa científica para que enxerguem a realidade social para além do socioeconômico e compreendam o peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito, da desigualdade racial, de gênero e de orientação sexual na vida dos sujeitos sociais. Tal desafio, também, no entendimento de que não há como hierarquizar desigualdades. Ou seja, toda e qualquer forma de desigualdade precisa ser superada. Esse grupo de intelectuais desafia a ciência a entender as imbricações das dimensões socioeconômicas, culturais e políticas e não de hierarquizá-las. (GOMES, 2010a, p. 495).

A luta do povo negro na universidade vai além do acesso e permanência; é uma luta epistêmica contra a invisibilidade produzida com o projeto da modernidade. Apesar do racismo que os professores e pesquisadores universitários enfrentam, houve avanço, promovendo certa desestabilização da colonialidade. Eles têm desequilibrado o papel que a universidade tem lhes destinado, transformando-a em espaço de luta e resistência.

4.6 Docência universitária: a universidade como espaço de luta e resistência

No que se refere à presença na Educação Superior, por mais que tenhamos, há mais de 14 anos, a Lei 10.639/2003, que cobra a inclusão de História e Cultura da África e Afro-brasileira nos currículos, ainda precisamos avançar muito. Ainda há um esvaziamento

das questões raciais, em um contexto fragilizado pela colonialidade. As dificuldades para que haja estas discussões na Educação Superior são constantes.

Assim como essas práticas se sucedem no nosso dia a dia, a resistência às mesmas deve ser construída com a mesma frequência, o que muda são as estratégias e os instrumentos. Entre estes, a prática docente requer a imersão das questões pertinentes às diferenças sociais, de gênero e étnico-raciais, no contexto da sala de aula. (COELHO, 2003, p.92).

Continuar questionando e provocando fissuras é um caminho. Embora seja um processo lento, percebe-se que na docência da Educação Superior já temos professores negros e não negros fazendo a discussão sobre educação das relações étnico-raciais. Os sujeitos desta pesquisa e muitos intelectuais negros utilizados nesta tese mostram que ser docente negro na Educação Superior é possível – essa presença é possível. Esta tese não só dialoga com os processos formativos dos professores universitários negros, como também apresenta um comprometimento com a docência, promovendo discussões e reflexões importantes sobre a docência negra na Educação Superior: “[...] urge discutir a questão étnico-racial nos cursos de formação de professores, apesar dos seus limites. É necessário também estimular estudos e pesquisas nessa área [...]”. (COELHO, 2003, p.92). O recorte racial na docência da Educação Superior provoca rupturas e promove a construção de saberes e conhecimentos outros, antes omitidos pelo currículo colonial.

Os professores entrevistados tiveram sua formação para estas discussões dentro do movimento negro. Ao chegarem à universidade como professores negros e universitários, promovem práticas que atendem à implementação da lei. Eles fazem uma militância acadêmica por meio de suas presenças naqueles espaços; por intermédio de disciplinas e projeto aplicados, levam para a docência seus saberes e seus conhecimentos, construídos a partir de suas histórias e culturas, mas negados e considerados não válidos pela academia. Com isto, promovem pedagogias decoloniais, com o intuito de provar que seus saberes e conhecimentos são válidos e de contribuir para a construção de conhecimentos dentro da universidade.

Estar no espaço universitário não significa que os processos coloniais não continuam presentes ali, como mostram os sujeitos pesquisados nesta tese. Os conhecimentos dos negros são ainda negados e invisibilizados. É importante observar que, quando os sujeitos negros chegam àquele espaço, desestabilizam as pessoas brancas, que sempre tiveram privilégios e ocuparam espaços considerados de poder. Entre os vários desafios, está o de

[...] também formar essa nova geração em um processo identitário que abarque a complexidade do ser negro no mundo da produção científica, mas que não deixe de denunciar e propor alternativas de superação do racismo, nem se perca na sedução das novas edições e versões acadêmicas do mito da democracia racial. (GOMES, 2010a, p. 512-513).

Se pensarmos na direção de que, na ciência e nos espaços universitários, se produzem conhecimentos e se fabricam sujeitos, na chegada de novos sujeitos e na construção de outros sujeitos (sujeitos decolonizados), é importante incluir os conhecimentos dos negros, incluindo os construídos na luta do movimento negro. "A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados" (GROSFOGUEL, 2010, p. 478).

Decolonizar a universidade a partir da inclusão dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros é urgente. Assim, será possível também caminhar para ações antirracistas de cunho formativo, e é importante que os sujeitos eurocêtricos participem desta formação, com a intenção de também serem produzidos na lógica decolonial:

Se de fato a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, então o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de estudantes universitários brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais. (CARVALHO, 2018, p. 81).

Para que haja essa formação do branco, a presença de estudantes e intelectuais negros, de suas culturas e de seus conhecimentos é necessária, pois assim se indaga o próprio conhecimento acadêmico. "Ao realizar esta indagação, eles se colocam como sujeitos coletivos e políticos que questionam a relação entre a universidade, a ciência, a produção, o reconhecimento e a distribuição desigual do conhecimento na sociedade". (GOMES, 2010a, p. 495-496).

Como vimos, o movimento negro, juntamente com professores universitários, especialmente os que têm um histórico de luta no movimento, estão engajados com a implementação de práticas decoloniais, indagam os conhecimentos eurocêtricos, cobram por outros conhecimentos nas universidades e desestabilizam a visão hegemônica. Ao ser questionada sobre a relação do movimento negro nos espaços universitários, a professora Lélia enfatizou:

A universidade, ela precisa que o movimento esteja dentro. As pessoas precisam ser vistas dentro da universidade, porque, mesmo a gente estando dentro da universidade, muitas vezes, a pauta das relações étnico-raciais é totalmente ignorada. E a luta dentro da universidade é outra luta, também no sentido de reafirmar a política educacional dentro da universidade. (Professora Lélia).

Para esta professora, a militância negra precisa estar dentro da universidade, pois já é difícil a discussão sobre educação das relações étnico-raciais com sua presença, mais ainda seria se a militância lá não estivesse. Realmente, é somente por meio da pressão do movimento negro e das contribuições dos intelectuais da área que a discussão costuma ocorrer. Já conseguimos ver, em muitos espaços universitários de norte a sul do Brasil, a presença da intelectualidade negra. Esta intelectualidade provoca uma movimentação de outros conhecimentos, desestabilizando os sujeitos nitidamente coloniais.

A professora Bell diz:

Eu tenho tentado usar esta prerrogativa de entender algumas atividades que o próprio movimento organiza e também tentado chamar os movimentos para vir para a universidade, para ocupar lugares também, para falar, porque tem muito para falar, tem muita aprendizagem para passar.

Conforme a professora Bell, o movimento precisa estar dentro da universidade para ocupar o lugar de fala. No decorrer da história, a militância sempre lutou pelo direito à fala e pelo direito de ser ouvida. Hoje, já se vivencia, mesmo em um número ainda menor do que o desejado, a presença do sujeito negro com o direito à fala – seja a dos acadêmicos, seja a de professores ou até mesmo de sujeitos convidados a falar. Estas são falas decoloniais, pois:

A atuação dos intelectuais negros se dá dentro da ciência, porém, articulada com as lutas sociais dos negros. O retorno, as opiniões e as críticas da população negra sobre a produção teórica e a atuação desses intelectuais são um elo importante e uma energia vital que os alimenta, anima e, ao mesmo tempo, tensiona. Esse é um fator importante. Diante da especificidade do intelectual aqui apresentado, o reconhecimento da importância de uma produção intelectual que se insurge na relação com o cânone não poderá vir só do cânone e nem somente das agências e órgãos de financiamento e monitoramento das pesquisas. Tem de vir dos principais sujeitos que motivam a produção e inserção intelectual, ou seja, a comunidade negra e o movimento negro. (GOMES, 2010a, p. 510).

A articulação da ciência com o movimento negro é fundamental e necessária quando se trata de produção de conhecimentos, pois estes não podem ser vistos somente pela

ciência moderna. Na concepção do professor Abdias, na "universidade democrática de fato, a população negra está lá dentro dela. É aquilo que você falou, nós não temos de fato uma democracia racial, é uma luta... A democracia racial ainda é uma luta que nós temos que travar".

A democracia racial nunca existiu; o que se propaga é um mito. A universidade nunca foi democrática. Tudo acontece por causa das lutas: "Quando a gente está lá, a gente só é tensionado porque ocupa este lugar, como se nós fossemos o negro elitizado. [...]. Eu, como professora da universidade, estou em lugar diferenciado mesmo [...]" (Professora Bell).

A professora Bell fala sobre o espaço universitário e afirma:

Olha, eu acho que, assim, o que eu mais senti estando na universidade, primeiro, foi a valorização do tema com o qual você trabalha. Porque, por exemplo, para o grupo, parece muito mais importante discutir políticas educacionais, é muito mais importante discutir avaliação da educação do que discutir relações raciais. Então, esta é uma das questões mais difíceis para a gente, achar um lugar do tema, porque normalmente, quando você entra, é a primeira a estar pautando este tema. Mesmo que os colegas sejam solidários, você tem que construir. Quem entra para trabalhar com políticas educacionais já entra com o campo consolidado, e o nosso ainda não está. Embora já tenha tanto tempo de discussão, já tenha normativas, a gente precisa ainda cavar o nosso lugarzinho no solo dentro da universidade. Então, eu acho isto bem difícil.

Não há ainda uma real preocupação com a discussão racial. O que mais importa, como evidenciado na fala da professora Bell, é a discussão sobre as políticas educacionais e a avaliação da educação, dentre outras discussões consideradas válidas para a construção do conhecimento dos alunos em determinadas áreas. Reverter o racismo requer não desistir e mostrar sempre que os conhecimentos sobre as questões raciais precisam ser considerados válidos e que eles fazem parte das temáticas relevantes para se pensar na equidade e universalização da educação. São conhecimentos que importam para todos, e não só para a população negra. A professora diz que é preciso consolidar o espaço, que ainda é necessário continuar lutando e provando a importância destas discussões, bem como a capacidade de pessoas negras ocuparem espaços hegemônicos.

Hoje em dia, talvez mais do que nunca, os grupos dominantes recorrem ao conhecimento científico para consolidar e fortalecer as suas posições relativamente a questões contestadas socialmente. Os grupos subalternos e dominados têm menores possibilidades de efetuar investigação científica com objetivo de fortalecer suas respectivas lutas; apesar disso, essa possibilidade existe, sobretudo graças a alianças com cientistas solidários. (SANTOS, 2019a, p. 199).

Em relação à importância que a universidade dá aos conteúdos relativos a histórias e culturas da população negra, a professora Jurema observa: "Nós, que levamos para a universidade estas discussões, nós, do movimento negro, a gente faz acontecer dentro da universidade [...] O movimento mostra a sua cara, a nossa cara negra".

Ao perguntar para a professora Jurema como foi chegar àquele espaço tendo sido educada para as discussões raciais no movimento negro, ela explica:

É diferente, você já chega à universidade com um olhar diferente. Você chega à universidade com um olhar totalmente diferente. Agora mesmo, no Espírito Santo, trabalhei a questão racial, acabei de terminar meu pós-doc. Fiz uma pesquisa com as mulheres negras periféricas, sobre como as políticas chegaram até elas, se chegaram, se não chegaram, e esse vácuo foi muito forte das políticas públicas. Porque, assim, as políticas públicas trazem alguns problemas, elas trazem problemas quando chegam e quando não chegam. Quando ela não chega à população negra, deixa a pessoa muito mais vulnerável. Quando ela chega, também deixa, porque ela chega com um pacote fechado que não respeita a individualidade. Chega de forma universalista. Ela não trabalha com equidade, então, ela chega trazendo problema ou ela não chega de forma nenhuma. (Professora Jurema).

Ser educado a partir do movimento para as discussões raciais produz identidades capazes de atuar em espaços como a universidade para desenvolver pesquisas que promovam um descentramento das questões coloniais. Intelectuais sensíveis percebem que os direitos humanos, quando chegam até a população negra, chegam de uma forma “branca”, a ponto de não respeitarem as individualidades dos sujeitos negros.

É pertinente ressaltar que, mais do que nunca, muitos sujeitos negros estão indo à luta, reconhecendo suas identidades e posicionando-se. Mesmo isolados para lutar, encontram, na postura dos militantes dos movimentos, um amparo para superar a subalternização. Encontram, na universidade, por meio de pesquisas feitas por intelectuais negros e negras, uma forma de denunciar a injustiça e o racismo que sofrem. Estes olhares que a professora teve no espaço universitário e de pesquisa foram-lhes possibilitados pela militância no movimento negro em seu processo formativo. São conhecimentos construídos na luta que servem para avaliar a própria luta:

Os conhecimentos nascidos na luta são o reflexo da ação e, ao mesmo tempo, constituem uma reflexão sobre a própria ação. Entre muitas outras facetas, esse reflexo-com-reflexão torna possível uma visão complexa do presente histórico, da qual surge uma compreensão mais profunda do estado presente de uma dada luta. (SANTOS, 2019a, p. 195).

Os conhecimentos produzidos nas lutas e a partir das lutas são importantes para refletirmos sobre o passado dominado pelas injustiças do colonialismo e para reconhecermos que este passado cruel e injusto ainda se faz presente. Por isto, é preciso comprometer-se com a luta, pois assim se pode pensar em um futuro com possibilidades outras, sem a presença da colonialidade e com justiça social e epistêmica. Isto só será possível se caminharmos na direção de construir ações na/com a luta, trazendo o movimento negro educador, o movimento que educa pessoas na luta, conforme Gomes (2017a).

O professor Abdias destaca seu processo de formação na luta e pela luta:

Eu sou professor universitário que venho de uma trajetória de militância. Já me dá outra perspectiva do próprio conhecimento e do próprio papel que eu desempenho. Então, eu sou um professor que se envolve com esta temática, principalmente na área em que eu dou aula, que é Direitos Humanos, Direito Constitucional, que tem tudo a ver com cidadania [...]. (Professor Abdias).

No que se refere aos direitos humanos, um professor que, em seu processo formativo, teve uma preparação para a discussão das questões raciais desenvolve outra perspectiva. No caso deste professor, essa preparação promoveu e promove um envolvimento com questões associadas aos direitos da população negra.

Sendo professores negros e militantes na causa antirracista, alguns entendem que o movimento negro ainda não está na universidade:

Não tem, existe um embrocamento. O movimento negro parece estar dentro da universidade, mas isto é apenas uma fantasia, o movimento negro está do lado de fora da universidade. A universidade desenvolveu todo tipo de desculpa, pressão, pretexto, malandragem, artimanha, para manter o movimento negro o mais afastado possível. (Professor Milton).

Segundo a fala do professor Milton, embora pareça que o movimento está presente na universidade, seu trabalho é desenvolvido externamente a ela. Ele aponta que a universidade cria estratégias para manter o movimento negro afastado de seus processos. Pensando a partir das colocações do professor, é pertinente ressaltar que, mesmo o movimento atuando de forma coletiva e expansiva, não está presente na universidade, mas suas articulações, por meio de suas lutas e conquistas, chegam até ela. Quando professores negros chegam aos espaços da universidade de outra forma, produz-se outro tipo de militância antirracista em seus fazeres pedagógicos na relação com as identidades presentes, bem como

há a possibilidade de modificar os currículos daqueles espaços. Esta militância só se torna possível por conta do movimento negro, que educa pessoas para estarem na luta, principalmente nos espaços coloniais onde a ciência moderna se faz presente. A professora Angela detecta certa articulação entre pessoas que estão no movimento negro e estão na universidade:

Existem algumas pessoas que estão aqui e estão lá, que tentam trazer algumas demandas, mas a gente não tem conseguido, por exemplo, as vagas em concurso, a reserva de vaga em concurso público. Eu penso, assim, que nós vamos incluir, nós como pessoas do movimento negro ativista, a gente ficou celebrando durante muito tempo, principalmente as conquistas das ações afirmativas via cotas, mas a gente esqueceu da permanência, a gente esqueceu do cuidado, a gente esqueceu da questão financeira e a gente não tem se preocupado. E nós estamos perdendo alunos que entram pela cota. A gente não quer que se torne ativista, mas a gente quer que tenha uma compreensão (Professora Angela).

Comemorar as conquistas por meio das lutas é algo muito importante. Comemorar e continuar lutando para que se continue caminhando no sentido de mais conquistas é o que defendemos. Conforme a fala da Professora Angela, não basta contentar-se somente com o acesso de negros e negras ao espaço universitário; é necessário preocupar-se com a permanência dos negros naquele espaço. Permanecer neste espaço constituído para os brancos, sendo que alguns demonstram atitudes racistas e têm a visão de que a universidade foi construída para a população branca e elitizada, exige afirmar cotidianamente sua identidade. Para lidar com visões provindas da ciência moderna/colonial, é preciso muita resistência, persistência, ousadia e conhecimento decolonial. A presença negra abala a universidade:

A universidade está sendo abalada por dois movimentos aparentemente contraditórios. O primeiro, um movimento da base para o topo, tem a ver com as lutas sociais pelo direito à educação universitária. O elitismo da universidade vem, assim, sendo exposto como exemplo acabado de discriminação de classe, raça e gênero na sociedade e na cultura em geral. Na medida em que essas lutas são bem-sucedidas, aumenta o acesso à universidade e permite-se o ingresso de novos estratos sociais, ampliando assim a heterogeneidade social e a diversidade cultural do conjunto de estudantes. (SANTOS, 2019a, p. 375).

A professora Sueli salienta como se dá a articulação entre a universidade e o movimento negro:

Institucionalmente falando, a universidade tem um modelo, sistema, a hierarquia. Ter parceria é uma coisa, fazer evento... Porque, na verdade, você não tem uma aproximação com a universidade, você tem a aproximação com alguns pesquisadores que trabalham com as pautas do movimento negro [...]. A articulação se dá por meio de grupos de pesquisas que trazem o debate, e aí você vai orientar aluno, tem ali as possibilidades, os eventos, um evento numa Instituição Federal, ele é um evento, é 300 eventos, fica muito ligado em algumas instituições ao curso de Direito, em outras, às Ciências Sociais, que é muito forte, e à Pedagogia, à Educação... Depende muito de instituição para instituição. A Psicologia começa agora a trazer estas discussões, mas você vai ver que está ligado a pessoas, não à instituição.

Tendo em vista os processos hierárquicos de uma universidade, que impõem uma dificuldade na relação e na aproximação, as articulações acontecem de maneira individualizada com professores que fazem um trabalho dentro da universidade com as questões raciais e que apresentam uma maior preocupação com a população negra. Outra forma de articulação ressaltada pela professora Sueli é a que se dá por meio de grupos de pesquisa que discutem estas questões. Ela explica que depende muito da instituição, ou seja, das pessoas que estão nas instituições.

Os espaços universitários com maior articulação com a temática são os que têm mais professores e pesquisadores negros, mas estes convivem sempre com a desconfiança dos brancos:

A gente tem anos luz de atraso em relação à população branca, e isto vai se configurar na universidade como uma perda muito grande para nós. A luta para nós, dentro da universidade, é dobrada, porque você precisa ter apropriação científica, e não é fácil para nós, isto não foi dado para a gente. O mundo é dos brancos, a universidade é dos brancos, e a gente tem que estar lá cobrando, que a gente não é capaz de ficar só falando, porque eles acham que a gente só fala e que a gente não produz cientificamente, não temos assiduidade científica, de produzir o saber científico de fato. Então, tem que se apropriar disto, e é doido? É doido, machuca muito a gente por dentro. Racismo dói, é uma coisa muito... Maltrata. (Professora Bell).

Quando a universidade apresenta um número maior de docentes negros, tende de acontecer o que foi falado anteriormente, e a luta por uma permanência de negros naquele espaço torna-se mais frequente, pois estes docentes são vigilantes às demandas dessa população. Mais frequente se torna ainda a luta para que a universidade perceba que estes negros estão ali porque são capazes intelectualmente. Daí a importância de continuarmos lutando para o acesso e permanência de mais negros na universidade, no mundo da pesquisa. Mesmo tendo maior presença de negros na docência hoje, é fundamental enfatizar que é um número ainda muito pequeno, sobretudo na Educação Superior (CARDOSO, 2015).

Em se tratando das conquistas frente à capacitação de militantes negros e sua presença na universidade, a professora Lélia afirma:

Acho que é importante sinalizar que os militantes do movimento negro hoje estão dentro da universidade [...]. O movimento negro teve um momento que se capacitou e hoje está dentro da universidade. Hoje ainda a gente consegue ver muito esta simbiose entre o movimento negro e a universidade, não sei se no futuro isto ainda vai acontecer. E aí eu penso que é reflexo da Lei 10.639/2003, porque, com as criações dos NEABs, com a criação da questão de cotas, isto ainda está acontecendo.

Na visão da professora Lélia, o movimento negro está na universidade. Contudo, a universidade, mesmo apresentando esta articulação em alguns momentos, mostra-se muito colonial, conforme a professora enfatizou. A presença de professores militantes e as conquistas do movimento negro no espaço universitário promovem uma simbiose que cobra uma nova configuração do movimento negro; suas lutas são ressignificadas, e novas perspectivas surgem.

A professora Jurema diz que a relação com a universidade não se dá da mesma forma com todos os que a frequentam:

É uma relação que, por um lado, ela é boa a partir do momento em que as pessoas vão compreendendo e vão percebendo e estão abertas à discussão. Com ela, também você encontra professores que falam que isto é coisa que a gente inventa. Racismo é coisa que inventamos, mas nunca teve empecilho de falar, não aconteceu. Eu mesma ministrei aulas em muitos cursos em faculdades, na UNIDERP, na UNAES, quando eu estava aqui, na Federal, na UCDB.

A professora diz que ela mesma tem feito algumas ações para a luta antirracista naqueles espaços. Sendo professora universitária, faz alguns questionamentos em relação aos conteúdos coloniais e mostra o quanto precisa mover-se intelectualmente e o quanto aprende com a militância:

A militância faz você ter um olhar mais amplo, você vê aqueles conteúdos e fala: “Meu Deus, o que valem estes conteúdos sendo que a população negra está neste estado!”. Este livro mesmo, da necropolítica, ele é um livro que eu fui buscar por causa disto, eu queria dar uma resposta, tanto ele quanto a Angela Davis, eu queria dar uma resposta para a academia: o que está acontecendo com a população negra mundialmente?

A professora evidencia em sua fala que a militância possibilita outros conhecimentos em relação aos conteúdos considerados válidos pela academia, a qual deixa de fora a população negra. A professora busca contribuições das reflexões de teóricos para entender o quando a política de eliminar negros ainda se perpetua.

A mesma professora diz como as discussões chegam à universidade:

Nós que trouxemos para universidade, não foi a universidade que foi lá, atrás da gente. Nós mostramos a nossa cara preta, nós que mostramos a nossa produtividade dentro da universidade. Eu acho que a gente tem certa maturidade hoje na questão acadêmica de produtividade, na questão racial. A gente tem uma boa produtividade... Isto é importante para a maturidade da universidade, acho que isto é fundamental. Nós hoje estamos passando por um processo político de muitos questionamentos, o que nos cabe hoje dentro da universidade é fomentar mesmo estas pesquisas ligadas à questão racial. Este é o nosso papel de fortalecer a nossa luta, entendeu?

Se hoje a população negra chega à universidade e se a universidade começou a fazer discussões sobre questões raciais, realmente não foi a universidade que sentiu a necessidade de trabalhar estas questões, foi porque o movimento negro sempre denunciou e fez cobranças no sentido de visibilizar a população negra e sua história e cultura. Hoje, se bem observarmos, acontecem ainda muitos processos de exclusão e negação, mas as resistências e lutas ocorrem também de forma mais intensa. Como a professora disse, é preciso mostrar a capacidade intelectual. Embora ainda nos deparemos com a suposta superioridade da ciência moderna/colonial na universidade, podemos ver os resultados dos conhecimentos produzidos na luta que chegam à universidade e desestabilizam as relações de poder.

Os conhecimentos-na-luta tanto são produtos como produtores de lutas em processo constante de reconstrução. É errado considerá-los como estando ligados às lutas de forma estável e unívoca. Os conhecimentos que no passado reforçaram as lutas podem enfraquecê-las no presente. O que é importante é lembrar que, segundo as epistemologias do Sul, o valor concreto dos conhecimentos depende dos resultados que produzem num dado ponto no tempo e no espaço. Isso não quer dizer que a avaliação dos resultados não seja, também ela, um ato de conhecimento. (SANTOS, 2019a, p. 123-124).

O movimento reinventa-se, infiltra-se nos espaços, coloca sua marca, subverte, transgride. Na visão da professora Bell, o movimento negro consegue estar na universidade onde ela trabalha, por meio de suas articulações:

O movimento negro participa das bancas. A gente tem tentado construir coisas. Toda discussão da Resolução, nós dialogamos com o movimento negro. Ele veio para dentro da universidade, ele opinou, ele falou. Nas bancas, no processo de avaliação, o movimento negro está presente [...]. (Professora Bell).

O espaço universitário que tem a presença de professores negros e militantes é transformado. Levar o movimento negro para participar de ações dentro da universidade é muito relevante para a luta, que se acentua. A professora problematiza que o movimento negro apresenta aprendizagens que podem colaborar com os processos de decolonização da universidade, pois seus integrantes têm muito para falar, e falar com legitimidade. Para ela, a universidade precisa reconhecer o que Nilma Lino Gomes diz, ou seja, que o movimento negro é educador.

Os conhecimentos ou saberes produzidos pela população negra dizem respeito a uma forma de conhecer o mundo, a produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça – entendida como construção social, histórica e cultural – numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios, de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes no Brasil, desde o regime da escravidão até os nossos dias. (GOMES, 2011, p. 45).

Entender o mundo, de acordo com Gomes (2011), é compreender que todos os conhecimentos são construídos social, histórica e culturalmente. Como Santos (2013) enfatiza, há muito mais possibilidade para lidar com as demandas da sociedade fora da visão hegemônica do que dentro dela.

Esta tese mostra que os professores militantes nas universidades fazem delas mais um espaço de luta e resistência. Eles desestabilizam a universidade com sua chegada e seus conhecimentos construídos na luta. Embora ainda enfrentem a desconfiança dos conhecimentos coloniais, instituídos como mecanismo do poder abissal, forjam a presença de outros conhecimentos, conhecimentos decoloniais. Eles lutam para que a presença negra seja cada vez mais efetiva e para que os conhecimentos que emergem do coletivo, da história e cultura africanas e afro-brasileiras ganhem mais espaço, por pesquisas que denunciem o racismo e a colonialidade. A universidade é um campo de luta e resistência para os professores negros militantes. Sua estrutura colonial é ameaçada pela presença de negros e negras que lutam pelo fim da colonialidade.

Considero os sujeitos da pesquisa como um tipo de intelectual decolonial que trabalha a partir questões predominantemente raciais, mostrando os processos históricos e culturais da construção das relações raciais marcadas pela colonialidade. Suas lutas são constantes. Eles resistem por meio de suas práticas cotidianas contra as atitudes coloniais, presentes em nossa sociedade de maneira geral, principalmente em espaços que não foram construídos para classes consideradas inferiores pela visão eurocêntrica, como é o caso da universidade. Estão sempre lutando pelo fim do racismo e da colonialidade. Lutam na universidade contra o currículo colonial que atende aos interesses dos brancos. Lutam para que outros conhecimentos possam fazer parte do currículo.

Os professores negros intelectuais, por meio de suas práticas pedagógicas decoloniais, aproveitam as brechas, ocasionam fissuras, rompem com a visão colonial que exclui, invisibiliza, nega, que considera não válidos os saberes e conhecimentos outros que chegam aos espaços educacionais. Esses professores levam consigo seus saberes e conhecimentos, e é assim que afetam e desestabilizam a colonialidade do poder, do ser e do viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à fase de conclusão da tese, faço uma parada, olho pelo retrovisor e desenvolvo uma reflexão sobre os caminhos percorridos no processo de construção da pesquisa. Por esta razão, retomo algumas direções que foram fundamentais e determinantes no trajeto.

Na caminhada, foram-se constituindo muitas identidades em muitos espaços distintos. Foram espaços de desconstrução e (re)construção que ocorreram no Doutorado em Educação, nas disciplinas, nos eventos, no estágio, nas apresentações dos escritos da tese nos Seminários de Tese I e Tese II, no Seminário de Pesquisa, nas apresentações de trabalhos em eventos, nas orientações, no Grupo de Pesquisa Educação e Diferença Cultural (GEPEDCult).

Em minha trajetória no Doutorado e na construção da pesquisa, outros espaços passei a frequentar, vivenciando uma imersão na militância no grupo TEZ, no Fórum Diversidade, na militância política no Partido dos Trabalhadores. Todos estes espaços contribuíram para a realização desta tese. A aprendizagem com as experiências dos saberes e conhecimentos outros foi constante. Foi com esperança que me fortaleci e acreditei que seria possível a concretização deste sonho. Hoje, tenho a enorme satisfação do dever cumprido, por ter participado de forma ativa nesta travessia.

Escrito isto, passo a mostrar os principais resultados da pesquisa. As trajetórias contadas pelos professores entrevistados deixam um legado para nossa sociedade. Um legado que nos permite pensar como podemos continuar na luta, tendo em vista que a luta é o caminho para a descolonização, para o fim do racismo, para a construção de currículos decoloniais.

Os caminhos trilhados no processo de construção da tese foram muitos. Foram-se mostrando modificáveis na relação com o campo pesquisado, a partir de suas particularidades. A metodologia de pesquisa adotada foi de abordagem qualitativa em educação, e, como

instrumento para registrar as falas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores universitários negros com trajetórias de militância no grupo TEZ.

É fundamental retomar a pergunta feita no processo inicial da tese: quais e como foram os processos formativos de professores universitários negros e militantes? Foi a partir de muitas inquietações que nasceu o desejo de realizar uma pesquisa com esta temática: o racismo presente em todos os espaços da sociedade, da Educação Básica à educação universitária, a ausência e incipiência de formação de professores que contemple estas discussões, etc. Então, a partir destes e de outros fatores, surgiram os objetivos da tese. Por meio destes objetivos é que a tese foi organizada e escrita.

Toda a construção da tese mostra aonde cheguei e aponta para onde ainda posso chegar. Ou seja, revela quais foram os caminhos trilhados e como projetar novos caminhos, no que concerne à luta pela descolonização de práticas coloniais/abissais.

O estado do conhecimento possibilitou encontrar pistas para a tese e identificar um recorte com uma especificidade, ou seja, um ponto que diferencia esta tese de outras já realizadas: a tese contemplou professores universitários negros com trajetória de militância no grupo TEZ. Cabe ressaltar que esta é a primeira tese com este recorte.

A aproximação do campo empírico foi dinâmica, tendo em vista uma relação de confiança e também de respeito, que se manteve na realização das entrevistas. As entrevistas aconteceram de forma individual, permitindo ao entrevistado expressar-se de forma aberta e tranquila. Manter uma escuta atenta também foi um fator importante no momento das entrevistas.

Teoricamente, a pesquisa embasou-se no campo das relações étnico-raciais, articulado com o campo dos Estudos Culturais e Grupo Modernidade/Colonialidade. As articulações com os campos teóricos escolhidos contribuíram para questionar os conceitos coloniais e suas (pseudo)verdades postas ao longo da história, mas sem colocar em xeque o protagonismo do movimento negro e de seus intelectuais na luta contra a colonialidade. Trata-se de uma luta e de uma construção teórica que são anteriores aos Estudos Culturais e ao Grupo Modernidade/Colonialidade.

A construção teórica, estabelecendo articulações, foi de extrema importância para a tese. A compreensão de conceitos que perpassam o campo das relações étnico-raciais e suas articulações com o Grupo Modernidade/Colonialidade possibilitou um melhor entendimento de como se deu a construção da colonialidade, como ela se perpetua e como combatê-la. A discussão teórica mostrou que a construção de práticas decoloniais que visibilizam conhecimentos considerados não válidos é importante na luta. A luta realizada pela militância

contra o racismo é decolonial. Embora a colonialidade tenha várias facetas, a face priorizada nesta tese foi a do racismo.

Sua propagação leva à negação da existência do racismo. A negação da existência do racismo permite perceber o quanto as marcas ocidentais/modernas, notadamente coloniais, ainda estão presentes. Daí a necessidade de trazer estas discussões para serem articuladas ao campo pesquisado. O movimento negro desestabiliza e rompe as estruturas coloniais, constrói estratégias para desconstruir a maneira dominante de ser, poder e conhecer.

As articulações teóricas realizadas com o campo das relações étnico-raciais deram-se pela abertura e pela pluralidade que caracterizam os diferentes campos e sua compreensão dos processos de construção cultural das identidades e diferenças. Os construtos teóricos presentes na tese defendem uma educação voltada para a diferença dos sujeitos; uma educação que não tenha práticas racistas. Essa articulação potencializa a construção de uma epistemologia decolonial.

Viu-se que as epistemologias coloniais marcam a educação e que há necessidade de lutar para construir epistemologias, pedagogias e currículos decoloniais. A pedagogia decolonial representa outra visão para a educação e, sobretudo, para a forma como nos relacionamos a partir da concepção da diferença como oportunidade de aprendizagem para os sujeitos existentes em cada espaço. Há que se ter um olhar mais plural, aberto às questões presentes nas relações com a diferença. Um olhar que possibilite perceber quem é o outro que está diante de nós. A articulação e consolidação do movimento com intelectuais negros, o campo dos estudos étnico-raciais, os Estudos Culturais e o Grupo Modernidade/Colonialidade são aliados na luta para a desconstrução da epistemologia e do currículo colonial. Porém, nunca é demais lembrar, em se tratando da questão racial, o movimento negro e o campo dos estudos étnico-raciais são protagonistas.

Para analisar os processos formativos de professores universitários negros e militantes, com destaque para suas trajetórias, lutas e resistência no contexto de uma sociedade marcada pela colonialidade, além de trazer a questão epistemológica, também problematizei a pedagogia colonial. Como foi visto, efetivamente, os sujeitos centrais desta tese construíram-se como negros militantes, em grande parte, resistindo à pedagogia colonial/moderna que caracteriza a educação desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Viu-se que a luta antirracista no Brasil e a Lei 10.639/2003 se devem à luta histórica do movimento negro. Historicamente, o movimento negro incluiu em sua luta a educação. A educação não foi pensada para a população negra, e o racismo é muito explícito

neste espaço ainda hoje. O movimento negro não só atua e luta para que políticas públicas sejam criadas e implementadas; ele conta outra história do Brasil; evidencia que o racismo é estrutural no país; mostra que a diversidade étnico-racial é uma questão central para a democracia no Brasil; e defende o reconhecimento da diferença como fundamental para a construção da igualdade.

Evidenciou-se também que o movimento negro sempre foi um espaço de construção do conhecimento. Viu-se que a presença de mais negros nas universidades e de pesquisadores reconhecidos pela academia tem aumentado a força do próprio movimento. O número de pesquisas acadêmicas e as ações afirmativas, aos poucos, começam a impactar as discussões nos espaços educacionais, mas ainda há um longo caminho a percorrer.

Argumentei, no decorrer da tese, que o movimento negro é um movimento eminentemente decolonial. A luta antirracista tem crescido com mais intensidade a partir dos anos de 1990; junto a ela, algumas conquistas vêm se concretizando no ramo das políticas públicas. O movimento negro, como movimento decolonial, está transformando a sociedade. Ele desenvolve outro olhar para os intelectuais negros – sujeitos capazes de produzir conhecimentos e de contribuir de forma ativa com projetos e ações por meio de suas ideias.

Conforme foi mostrado, o movimento negro também luta por pedagogias decoloniais. As articulações da educação com o movimento negro são necessárias para a transformação da sociedade, marcada pela colonialidade, e colaboram com a luta antirracista.

Foi possível perceber, ainda, que a presença maior de alunos negros nas universidades, com destaque aos cursos de formação de professores, desestabiliza e forja mudanças curriculares. O impacto que este processo tem produzido em termos políticos e pedagógicos evidencia o quanto é necessário desestabilizar as práticas curriculares modernas/coloniais e aponta a relevância de introduzi-las nos currículos de formação.

Os processos de escolarização e de formação inicial e continuada dos professores universitários e militantes do movimento negro entrevistados demonstraram que não foi nada fácil chegar aonde estão hoje, em especial porque a Educação Básica e inicial desses sujeitos tendeu para a invisibilização, a estereotipia e a subalternização.

As falas dos professores entrevistados deixaram evidente que as manifestações de cunho discriminatório presentes nos processos de escolarização e de formação acontecem de diferentes formas e podem produzir inúmeras situações de desconforto, desigualdade e injustiça nos espaços por onde os professores transitaram. Em um espaço notadamente colonial, a cor da pele negra chega primeiro, sendo fator fortíssimo para os processos de discriminação e exclusão.

Os professores buscaram uma formação continuada para discussão das relações étnico-raciais, que foi se tornando cada vez mais forte. Nesse sentido, salientam-se tanto como o movimento negro foi importante no processo de formação dos professores participantes desta tese, quanto o papel que eles têm desenvolvido na formação continuada de professores da Educação Básica. Ao oferecerem formação continuada a outros professores, os professores que a oferecem continuam se formando.

Os professores enfatizaram seus processos de formação para a discussão das relações étnico-raciais. Essa formação ocorreu desde a sua participação no movimento e após a formação inicial, principalmente no Mestrado e no Doutorado. No contexto de sua atuação nos espaços universitários, também foram se formando e fortalecendo a luta, seja na área de ensino, seja nas pesquisas. As entrevistas mostraram que eles contribuem para a produção de pedagogias decoloniais, as quais tendem a contemplar os saberes ausentes e a fazer uma discussão a partir das histórias e culturas da África e dos afro-brasileiros presentes nos espaços universitários. Os entrevistados lutam constantemente contra a invisibilização provocada pela lógica colonial/abissal.

As trajetórias de luta e resistência de professores negros militantes universitários, como vimos, dão-se em muitos espaços, constitutivos de seu processo formativo, para lutarem contra o racismo. Resistir e lutar é algo que precisa estar presente no cotidiano das pessoas negras. As falas dos professores demonstram uma militância que os fortalece e que permite continuarem apostando na luta. A resistência é o caminho para a existência!

Os professores sabem que estão ocupando espaços antes ocupados somente por brancos. Sabem que isto desestabiliza a lógica ocidental/colonial. Sabem que estão sendo sujeitos do conhecimento, e não meros objetos.

Todos tiveram trajetórias de militância no grupo TEZ, um espaço formativo que favoreceu a produção de conhecimento de muitos professores. É um movimento formativo ativo. Quando os professores entrevistados destacam o seu processo de formação dentro do movimento negro e em espaços informais diversos, trata-se de formação que se dá na luta. Lembremos Santos (2019b), que, quando enfatiza as ecologias de saberes, considera os conhecimentos construídos nas lutas sociais. Neste caso, são conhecimentos produzidos nas lutas contra o racismo e a favor das diferentes histórias e culturas da população negra. Os professores militantes do movimento negro promovem a ecologia dos saberes, pois trazem saberes geralmente omitidos nos currículos de escolas e universidades, ou seja, os saberes da população negra.

A tese evidenciou a centralidade que o grupo TEZ teve (e tem) na formação desses professores para a questão étnico-racial. O grupo TEZ foi recorrentemente citado durante as entrevistas pelos professores, não só como espaço de formação, mas também como espaço de empoderamento, de fortalecimento, de produção de conhecimentos, de afirmação da negritude, de combate aos modos equivocados de lidar com casos de racismo nos espaços escolares, transformando-os em processo formativo e em movimento de enobrecimento do corpo negro.

Ao afirmarem o lugar de presença, os sujeitos da pesquisa trouxeram consigo os debates e a importância da desconstrução do racismo. Ele ressignificam e afirmam suas identidades de maneira positiva. Os momentos sombrios são sempre mais difíceis para os que estão nas margens – aqui nesta tese, a população negra. O movimento político que proporciona ações de descolonização está presente do norte ao sul de nosso Brasil. Está presente em nós. É central para os professores negros universitários entrevistados nesta tese.

A história de luta e resistência dos sujeitos desta pesquisa colabora com a ideia de que a luta e resistência não terminam com o ingresso na universidade na condição de professor: elas se fortalecem neste espaço. Os professores entrevistados sabem que sua presença nos espaços universitários não significa que o modelo colonial/moderno/abissal já foi rompido. Eles constroem novas estratégias de resistência durante a sua docência, abrindo portas para outros sujeitos negros.

Os professores mostraram que as lutas também estão se fortalecendo. Ressaltam que a luta nunca foi velada e sempre foi intensa. Os posicionamentos racistas e excludentes não intimidam os professores entrevistados, que se fortalecem na luta. Os professores entrevistados sabem que lutar exige conhecimento decolonial, habilidade, estratégia, convicção, atributos que o movimento negro passou a ter no campo, no embate, no enfrentamento diário, o que ajudou a produzir nos sujeitos entrevistados.

A tese mostrou também que a entrada dos intelectuais professores negros na universidade e as mudanças que têm trazido para a produção do conhecimento não dependem apenas da sua capacidade teórica e do domínio dos instrumentais acadêmicos, mas também da articulação da experiência universitária com a luta e do conhecimento produzido enquanto militantes do movimento negro. Dependem, também, da sua capacidade de não se perder em meio a um contexto tão complexo e de resistir às cobranças e acusações oriundas daqueles que seguem a ciência moderna/colonial. Espaços normativos e normalizadores colocam estes intelectuais em conflito constante.

Além disso, viu-se que a necessidade de lutar – apesar das dificuldades –, de provar sua intelectualidade – apesar de seguir na contramão – e de acreditar que é possível aprender é parte do processo de desconstrução da colonialidade por meio das lutas dos sujeitos da pesquisa.

Como destacado no decorrer da tese, para os negros ingressarem como professores na Educação Superior, tiveram que enfrentar uma série de dificuldades e preconceitos, que não deixaram de existir na Educação Superior. As dificuldades e preconceitos enfrentados pelos professores mostram força, luta e resistência. Conversar com os professores sobre as dificuldades e os preconceitos enfrentados em suas trajetórias possibilitou pensar sobre o processo pelo qual passam as pessoas negras para tornarem-se intelectuais.

A universidade, também imersa no mito da democracia racial, finge que não é racista, que não existe o racismo; no entanto, para negros e negras que estão naquele espaço e sofrem o racismo, tal agressão não passa despercebida, mesmo sendo de forma muito velada. Esse racismo impacta na possibilidade de desenvolver projetos e beneficiar toda a comunidade acadêmica. Contudo, como a tese demonstra, apesar desse contexto de colonialidade, os professores resistem e vão forjando a desconstrução.

No que tange à presença da luta decolonial na universidade, a tese evidencia que é um processo lento, mas é possível perceber que, na docência na Educação Superior, a presença de professores negros e negras fazendo a discussão decolonial tem desestabilizado o currículo colonial. Se pensarmos que, na ciência e nos espaços universitários, se produzem conhecimentos, se fabricam sujeitos, a chegada de novos sujeitos e o desejo de construir outros sujeitos (sujeitos descolonizados), são um passo importante para a inclusão dos conhecimentos construídos pelos negros, incluindo os construídos na luta pelo movimento negro.

Na universidade, por meio de pesquisas feitas pelos intelectuais negros e negras, existe a denúncia das injustiças e dos racismos que eles sofrem. Os olhares que os professores entrevistados têm no espaço universitário e de pesquisa só foram possíveis porque se construíram na luta, com destaque para o grupo TEZ. São conhecimentos construídos na luta!

A tese ainda mostrou que os professores militantes nas universidades fazem delas mais um espaço de luta e resistência. Embora ainda enfrentem a desconfiança dos conhecimentos coloniais, instituídos como mecanismo de manutenção da colonialidade, eles trazem consigo saberes e conhecimentos decoloniais. A universidade é um campo de luta e resistência para os professores negros militantes.

Por fim, por meio da análise das trajetórias, lutas e resistências de professores universitários negros militantes no grupo TEZ, a tese sublinha a força do povo negro para não se dobrar à lógica da modernidade/colonialidade. Ligado diretamente à luta decolonial, o seu processo formativo, conforme visto na tese, contribuiu para o fortalecimento da própria luta. Isso mostra que os professores negros entrevistados, na Educação Superior, são intelectuais decoloniais que não dissociam o conhecimento da militância, pois sabem que um fortalece a outra.

Como toda tese, esta não pretende ter um ponto final. É apenas o término de um ciclo. Novas pesquisas pretendo desenvolver. Muito ainda há para ser problematizado em uma sociedade e uma educação que propagam a colonialidade. O racismo em nosso país é perverso e estruturado, o que permite ao racista esconder-se por trás de um mito para dizer que não é racista. Estamos diante de uma política de ódio que tende a eliminar e negar pessoas negras. É urgente que caminhemos juntos para que haja uma transformação em nossa sociedade, para que possamos desconstruir o pensamento colonial, que considera negros e negras incapazes intelectualmente. Os sujeitos entrevistados nesta tese, assim como tantos intelectuais negros e o movimento negro vêm apontando, mostram que é possível produzir epistemologias, pedagogias e modos de vida decoloniais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel G. Introdução: Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.11-36, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. **Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set. /dez. p.709-724, 2004.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar.** Unisinos, São Leopoldo-RS. Março de 2005.

BACKES, José Licínio. A presença de sujeitos culturais negros no contexto do ensino superior e a afirmação de suas identidades. **Revista Lusófona de Educação**, p. 137-146, 2010.

BACKES, José Licínio. Pesquisas étnico-raciais no âmbito da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. In: Ahyas Siss; Aloísio Monteiro. (Org.). **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações.** 1 ed. Rio de Janeiro: QUARTET; EDUR, p. 91-112, 2011.

BACKES, José Licínio. **Os estudos étnico-raciais e os impactos na Educação Básica.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas - SP, 2012.

BACKES, José Licínio. **O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de campo grande (MS) com alto IDEB**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 38, p. 49-56, 2016.

BACKES, José Licínio. A afirmação da identidade étnico-racial no contexto de uma comunidade étnica. Notandum (USP), v. 21, p. 47-60, 2018.

BACKES, Benício. **"Foi o espaço que encontrei": a temática étnico-racial em escolas de Educação Básica em um contexto de colonialidade Germânica**. 2019. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS,.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber, p. 215-232, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 09-26, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Editora UFMG, 2ª. Ed. Belo Horizonte-MG, 2013.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará/Belém-PA.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, Presidência da República, 2016 Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 10 de Janeiro de 2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de Março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Seção 1, p. 11, 22 de Junho de 2004. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p.13-34, 2007.

CABECINHAS, Rosa. **Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial**. Editora Campo da letras. 1 edição. Portugal, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Movimento sociais processos de inclusão e educação. **Revista Teias**. v.12 n.24, p. 279-284, jan./abr.2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. et al.**Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação: Porto Alegre. v. 37, n. 1, jan. /Abr. p. 33-41, 2014

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Quem tem medo das professoras negras?**Revista África e Africanidade4s. Ano 8, n ° 20, 2015.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e cotas epistêmicas: um movimento de descolonização do mundo acadêmico brasileiro. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 79-106, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. 1ª ed. Buenos Aires. Consejo latinoamericano de ciencias sociales - CLACSO, p. 169-86, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Editora: Selo Negro Edições, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2015.

COELHO, Wilma Baía. Docência e relações étnico raciais docência e relações étnico raciais no ensino superior: algumas reflexões. **Revista olhar** - ano 04 - no 7 - jan-jun / 2003

COELHO, de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 47, jan./mar. p. 67-84, 2013.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. PADILHA, Maria do Socorro Ribeiro. **Formação de professores e conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial no Ensino Fundamental.** Políticas Culturais em Revista, p. 53-65, 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenilda Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso. Et al. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo.** 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUSA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal. Coleção Tendências, 1983.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares a pesquisa em educação. COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, p. 13-22, 2007a.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 91-115, 2007b.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação.** 2 ed. Canoas: ed. ULBRA, p. 103-116, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Currículos e conhecimentos escolares.** In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ: DP et aLII; Vitória, ES: Nupec/Ufes, p. 119-141, 2013.

ESTEBAN, M. T. **A Negação do direito a diferença no cotidiano escolar.** Avaliação, Campinas; Sorocaba -SP, v. 19, n. 2, jul. p. 463-486, 2014.

ESTEBAN M. T; Fetzner, A. R. **A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular.** Educar em Revista, Curitiba-PR, Edição Especial n. 1, p. 75-92, 2015.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. A recepção dos Estudos Culturais na comunicação: a especialidade brasileira. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação.** 2 ed.. Canoas: ed. ULBRA, p.81-116, 2011.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades.** Dossiê, p. 09-25, 2003.

DIALLO, Cíntia Santos. **História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016).** Tese (Doutorado em História) Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2017.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente**. Psicologia & Sociedade, p. 69-86, 2002.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. Tecendo redes antirracistas: África (s) Brasil e Portugal. In: JESUS, Danila de; CONCEIÇÃO, Fernando; MARQUES, M. Margarida. **Racistas são os outros: contribuição ao debate lusotropicalista em África, Brasil e Portugal**. Salvador: afirmem-se, 2017.

FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio/ago. p. 569-587, 2012.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v32, n 3, set/dez, p.551-565, 2006.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Maria Isabel. **A formação de professores nos cursos de licenciatura caminhos e descaminhos da prática**. In: Formação de professores: Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber livro editora, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores: Um diálogo necessário. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº especial, set. 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. In: I COLÓQUIO NEIA: ALTERIDADE EM QUESTÃO, Belo Horizonte: UFMG, p. 38-47, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10. 639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, p. 492 - 516, .2010a.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 97-110, 2010b.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-33, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra**. Contemporânea, n. 2, Jul/Dez, p.37-60, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr. p. 98-109, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. p. 727-744, 2012b.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1ª ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012c.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 47, jan./mar. p. 19-33, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. *Sapere aude* – Belo Horizonte, v. 8, n. 15, Jan./jun. p. 7-22, 2017b

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 223-246, 2018.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, p. 455 - 491, 2010.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidental. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 55-77, 2018.

GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant'Anna. **Movimento negro e mudança institucional no Brasil: políticas municipais de promoção da igualdade racial em perspectiva comparada (1995-2015)**. 2018. 369 p. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas. – Campinas – SP.

HALL, Stuart. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, Jul/Dez. p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guanira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv (org). 2.ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 103-133, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio: Apicuri, 2016.

LEITÃO, Leonardo Rafael Santos. **Oportunidades políticas e repertórios de ação: o movimento negro e a luta de combate à discriminação racial no Brasil**. 2012. 152 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 27-53, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. N-1 edições, 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MENESES, Maria Paula. **A questão negra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta?** Sociologias, Porto Alegre, ano 18, nº 43, set/dez., p. 176-206, .2016.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 17-24, 2012.

Mignolo, Walter. “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica”, in Boaventura de Sousa Santos (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências’ revistado**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MOREIRA, A. F.; CANDAU V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: conhecimento e cultura**. Sobre a qualidade na Educação Básica e a concepção de currículo. Salto para o futuro. Ano XIX - Nº 1 - Abril, p. 4-09, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. 2. ed. Canoas: ed. ULBRA, p. 119-139, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, p. 444 - 453, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 2, p. 20-31, 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. 2 ed. - São Paulo: Perspectiva, 2017.

NÓVOA, António. **Entrevista concedida**. In: SANTOS, Lucíola Licínio. **Entrevista com o Professor António Nóvoa**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos Africanos na escola, as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. Tese (Departamento de Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Leonardo Rafael Santos. **As cores do movimento negro: narrativas, identidade, e reconhecimento do espaço público**. 2011. 252 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303 maio/ago. 2004.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O mundo negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1995)**. 2010. 268 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e Amércia Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 107-130, .2005.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteira no ensino universitário**. 2014. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém – MG.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ensino fundamental e as relações raciais: imagens e significados de professores sobre o negro. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação e Relações Raciais: Conceituação e Historicidade**. São Paulo: editora livraria da Física, p. 217-238, 2010.

SANTOS, Raquel Amorim; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental: mito ou realidade? **Revista da ABPN**, v. 3, n. 7, p. 29-51, mar./jun. 2012.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Ciclo de política curricular do Estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações raciais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará/UFPA, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Pra ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Reconhecer para libertar: os do cosmopolitismo multicultural**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo editorial. São Paulo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, p. 31- 83, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. - 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MARTINZ, Bruno Sena. **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. - 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.39-61, 2019b.

SANTOS, Boaventura de Souza; MARTINZ, Bruno Sena. Introdução: o pluriverso dos direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MARTINZ, Bruno Sena. **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. - 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 13-36, 2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. p. 891-914, 2012.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, p. 97-150, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência.** RBPAE - v. 29, n. 2, mai/ago. p. 207-221, 2013.

SOUSA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal. Coleção Tendências, 1983.

SOVIK, Liv. Por que tenho razão: branquitude, Estudos Culturais e a Vontade de Verdade acadêmica. **Contemporânea**, vol. 3, nº 2, p. 159-180, 2005.

SOVIK, Liv. Apresentação: Para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** SOVIK, Liv (org). 2.ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, p. 190-207, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença : a perspectiva dos Estudos Culturais.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** -3. ed; 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entrevista concedida a revista Brasil de Fato, São Paulo.**

Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>

Acesso em: 9 de Janeiro às 12:44

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 119-141, 2002.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. **Trabalho com a história de vida: percalços de uma pesqui (dora?).** Rev. Esc. Enferm. USP. São Paulo. 2003.veiga

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume. Dumará. Fundação Ford, 2003

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro;

SILVA, Edileuza Fernades da. (orgs). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** 3ª ed. Campinas, SP: Papiros, 2012.

VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

WALSH, Catharine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-sugir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro. 7 LETRAS, p. 12 -42, 2009.

WALSH, Catharine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"? 1. ed. Rio de Janeiro.** 7 LETRAS: GECEC 20 anos, p. 64 -75, 2016.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença|: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-72, 2014