



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU**

FRANCISCO GIVALDO PEREIRA

*Pret**ATITUDES** na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a
Educação das Relações Étnico-Raciais - **ERER**, no Cariri cearense.*

CRATO - CEARÁ

2022

FRANCISCO GIVALDO PEREIRA

*Pret**ATITUDES** na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - **ERER**, no Cariri cearense.*

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Cicera Nunes.

CRATO - CEARÁ

2022

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema de geração automático da
Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Pereira, Francisco Givaldo

P436p PretATITUDES na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, no Cariri cearense. / Francisco Givaldo Pereira. Crato, Ceará, 2022.

132p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cicera Nunes

1.Práticas docentes, 2.Relações étnico-raciais, 3.Trajetórias e vozes, 4.Educação antirracista; I.Título.

CDD: 370



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU

FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinaturas das/os membras/os da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Francisco Givaldo Pereira, realizada em 16 de Dezembro de 2022.

Aprovado em: 16/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

Cicera Nunes

Prof^ª. Dra. Cicera Nunes (Orientadora – MPEDU/URCA)

[Handwritten signature]

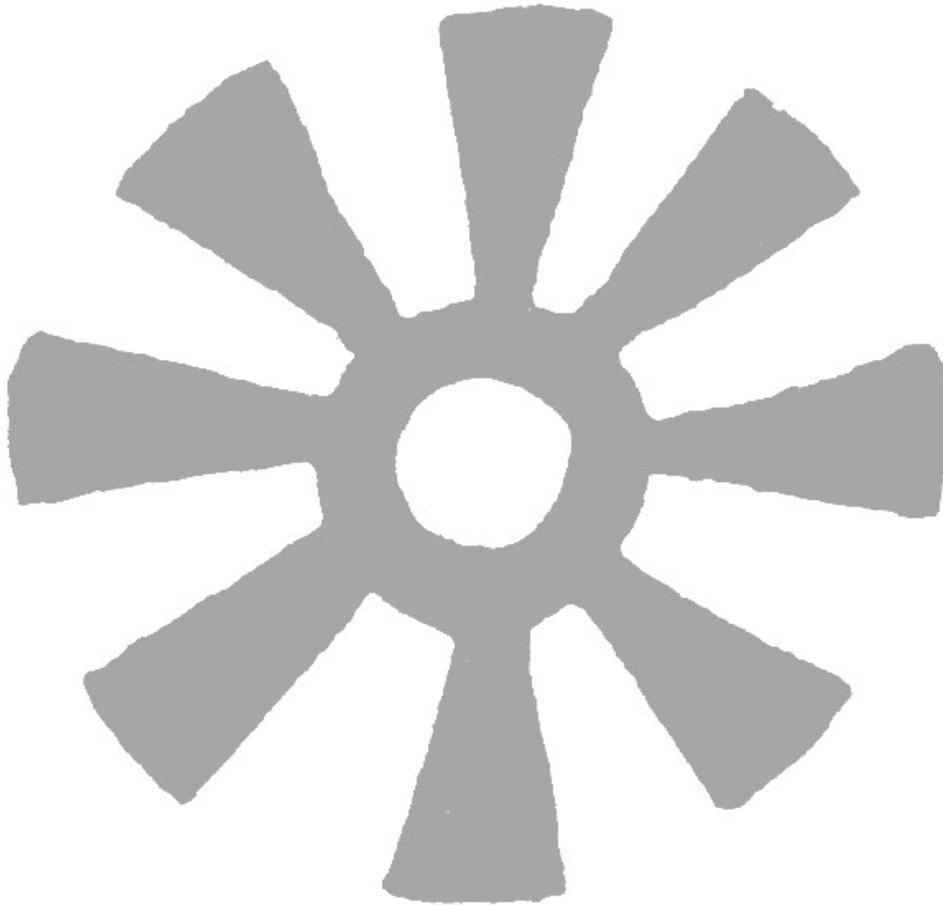
Prof. Dr. Henrique Cunha Junior (URCA/UFC)

Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira

Prof^ª. Dra. Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira (URCA)

Cristiane Sousa da Silva

Prof^ª. Dra. Cristiane Sousa da Silva (IFCE)



DEDICATÓRIA

A cada pessoa, amigas/os, colegas de trabalho e da vida, que se dispõe a ouvir, discutir e depositar crenças em meus papos, discussões e inquietações, no que concerne a luta antirracista.

*As minhas alunas e alunos, de qualquer canto, lugar e tempo; que me escutam/escutaram, e que desafiam/desafiaram a minha prática docente, de forma inquietante e curiosa, **me movendo a ser e fazer**. Ser professor negro, reflexivo e propulsor de situações de educação justa e emancipadora.*

¹ ANANSE NTONTAN: Uma simbologia Adinkra. Símbolo pertencente ao povo Ashanti, atualmente localizado principalmente em Gana. É a estilização de uma teia de aranha e carrega os significados de sabedoria, esperteza, criatividade e complexidade da vida.



AGRADECIMENTOS

- A minha companheira e amiga **Regilania Lucena**; pra mim e as/os mais próximas/os, **Regy**. Ela me acompanha/ou em tudo nesse processo do mestrado. Da decisão de fazê-lo, até aqui, na defesa. Há momentos que eu me confundo “todim”! Quem vive e sente mais esse processo! Eu, ou ela, (Regy)!

- A professora **Cicera Nunes**; pra mim, Cicina, na vida e nas memórias, que vem de longe! Sei, sinto e agradeço! Ela me acolheu/acolhe genuinamente, nesse programa de mestrado e na minha vida profissional acadêmica, e ressignificou/ressignifica todo esse lugar, pra mim.

- A cada professora/professor integrante do Grupo Focal (GF) dessa pesquisa: **Alex Baoli, Ismênia, Janaina e João Lucian**; por fazerem parte do momento mais emblemático desse processo; da singularidade das nossas escutas e compartilhamentos de saberes-fazeres – **PretATITUDES**, no cariri cearense. Por permitirem imprimir seus nomes e suas práticas aqui, nesse **projeto buliçoso**, de aprendizagens incessantes, na EREER e na vida.

- A **Maria Alice e a Pedro Esdras**, minhas/meus mais novas/os (Filha e Filho), por “eu acho que entenderam” (rsrsrs), todas as vezes, quase sempre, que eu, nas minhas agonias e friviões, aperreava o juízo delas/es também, e acabava negando as devidas atenções! Maria e Pedro, sou tão grato, por vocês existirem! Isso me move nessa luta; por uma **educAÇÃO** antirracista, “meus tesouros”! Sig**AMOs**!

- A **Paulo Thiago**, meu colega e amigo, que esse mestrado me apresentou e me presenteou, e até hoje estamos próximos, juntos. Uma pessoa bem positiva e atenciosa. Ele liga; atende e orienta também. Lemos a escrita um do outro; a produção flui, no mestrado e na vida docente. Obrigado meu caro Paulo, por você ser assim: presente e agente!

² NYA AKOMA: Uma simbologia Adinkra pertencente ao povo Ashanti, atualmente localizado principalmente em Gana. Um símbolo que lembra um coração e tem como significado paciência e felicidade constante. Provérbio *Nya akoma*, que traduzindo, fica, *Tenha coração e tenha paciência*.

RESUMO

Esta pesquisa se configura na trajetória de vida e vozes docentes na Região do Cariri cearense, no atinente as Relações Étnico-Raciais (ERER), na perspectiva de Educação Antirracista. O objetivo foi investigar práticas docentes de um quarteto de professoras/es negras/os dentro da educação para as relações étnico-raciais (ERER), na perspectiva de uma pedagogia antirracista, e depois apresentar um produto educacional que atenda as especificidades do cotidiano escolar neste lugar. As aproximações tangíveis e as discussões teórico-pedagógicas docentes, a partir do processo metodológico de Grupo Focal (GF), possibilitaram um espaço fecundo e inerente à prática pedagógica antirracista, por meio da Educação para as Relações Étnico-Raciais, assentadas em práticas insurgentes – pretATITUDES, que contemple eficazmente o teor educativo e equânime da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares.

Palavras-chave: Práticas docentes; relações étnico-raciais; trajetórias e vozes; educação antirracista.

ABSTRACT

This research is configured in the trajectory of life and teaching voices in the Region of Cariri Ceará, with regard to Ethnic-Racial Relations (ERER), from the perspective of Anti-Racist Education. The objective was to investigate teaching practices of a quartet of black female teachers within the education for ethnic-racial relations (ERER), from the perspective of an anti-racist pedagogy, and then to present an educational product that meets the specificities of the daily school in this place. The tangible approaches and the theoretical-pedagogical discussions of teachers, based on the methodological process of The Focal Group (GF), allowed a fruitful space inherent to the anti-racist pedagogical practice, through the Education for Ethnic-Racial Relations, based on insurgent practices – ATTITUDES, which effectively contemplate the educational and equitable content of Law 10.639/2003 in school curricula.

Keywords: Teaching practices; ethnic racial relationships; trajectories and voices; antiracist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Registro fotográfico do primeiro Encontro Grupo Focal (GF).....	95
Figura 2 – Relação dos provérbios escolhidos.....	97-98
Figuras 3 e 4 - Segundo Encontro Grupo Focal (GF).....	99
Figuras 5 e 6 – Outros registros fotográficos do 2º Encontro.....	103-104
Figura 7 – Registro fotográfico do terceiro Encontro Grupo Focal (GF).....	104
Figura 8 – Registro fotográfico em uma praça da cidade de Brejo Santo-CE.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - ENCONTRO GRUPO FOCAL – 2022.....	51-52
Tabela 2 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES.....	76-77
Tabela 3 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES.....	80-82
Tabela 4 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES.....	83-86
Tabela 5 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES.....	87-91
Tabela 6 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES.....	93-94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

GF – Grupo Focal

GRUNEC - Grupo de Valorização Negra do Cariri

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

NEGRER - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais

UFCA – Universidade Federal do Cariri

PPP - Pai Professor Preto

CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

FJN – Faculdade de Juazeiro do Norte

UNIJUAZEIRO – Centro Universitário de Juazeiro do Norte

SEDUC-CE - Secretaria da Educação do Estado do Ceará

MPEDU – Mestrado Profissional em Educação

FAFOPST – Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada

EAD - Educação a distância

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

MOCICA - Mostra Científica do Cariri

URCA – Universidade Regional do Cariri

UFC – Universidade Federal do Cariri

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

PPGEdu/UNIRIO - Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

NEDESA - Núcleo de Estudos de Descolonização do Saber

FF – Florencio e Fanon

TV – Trajetórias de Vida

VE – Voz Específica

VC – Voz Comum

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

FNL – Frente Nacional de Luta

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

“ANTECIPE O QUE É BOM É BOM PARA QUE POSSA DESFRUTÁ-LO”.

SUMÁRIO

<i>“ANTES DE FALAR, PENSE-SE PRIMEIRO.”</i>	12
PARTE I - “A EXPERIÊNCIA É QUE FAZ DO TOLO UM SÁBIO”: Aproximações docentes e possibilidades curriculares decoloniais: saberes e fazeres nossos de cada dia, na educação e na sala de aula.	24
1.2 PPP – PAI E PROFESSOR PRETO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA: SEM COISAS DE PRET@S E COM COISAS DE PRET@S!	27
1.3 O PPP – PAI E PROFESSOR PRETO – TRAJETOS, VOZES E FAZERES DOCENTES, EM/COM PARES	31
1.4 O PPP – PAI E PROFESSOR PRETO NO NEGRER	33
1.5 O PPP NA DISCIPLINA DE PENSAMENTO NEGRO - ENSAIO DE CONCLUSÃO DA DISCIPLINA DE PENSAMENTO NEGRO	34
PARTE II – UMA REMADA AQUI, UMA REMADA ALI, A CANOA VAI SEGUINDO	46
O NOSSO REMO METODOLÓGICO	46
2.1 O ESPAÇO DA PESQUISA, A REGIÃO DO CARIRI CEARENSE E AS/OS DOCENTES PARTICIPANTES	46
2.2 TRAJETOS METODOLÓGICOS	50
2.3 GRUPO FOCAL	52
PARTE III – QUEM ATIRA, ANTES MIRA	55
DISCUSSÃO TEÓRICA	55
PARTE IV – O QUE SE ESPERA É SEMPRE MELHOR DO QUE O QUE SE TEM ..	66
APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	66
4.1. ROTAS DOCENTES INSURGENTES	70
4.2 IMERSÃO EM CAMPO – AMBIÊNCIA E APROXIMAÇÕES ENTRE AS/OS SUJEITAS/OS DA PESQUISA	95
“QUEM FAZ PERGUNTAS NÃO PODE DAR RESPOSTAS.”	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
“QUEM VAI NOS OMBROS DOS OUTROS NÃO SENTE A LONGA DISTÂNCIA”. ..	115
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	121

“ANTES DE FALAR, PENSE-SE PRIMEIRO.”

Com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), com a promulgação da lei nº. 10.639/03 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e, em 2008, a inclusão da lei nº. 11.645/08 (BRASIL, 2008), que define a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena em todo o currículo escolar, as instituições de ensino brasileiras se viram na obrigação de implantar condições que contemplem o conteúdo legal dessas leis no ambiente escolar, além de se desdobrarem em criar ambiência nesses espaços para acolher e reparar com justiça e equidade todas/todos as/os sujeitas/os envolvidas/os no processo educativo.

A legislação citada, por si só não garante a sua aplicação com qualidade ou de modo desejável e, vale ressaltar que é fruto de lutas históricas dos movimentos negros, como bem lembram as professoras pesquisadoras, “historicamente as organizações dos movimentos negros têm questionado as bases epistemológicas dos currículos escolares e denunciado a escola e a universidade como instituições reprodutoras do racismo” (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021, p. 3).

Mesmo com a obrigatoriedade e responsabilidade legal frente a essas leis e suas respectivas diretrizes, a sociedade em geral, universidades e escolas, devem ter ciência e consciência que essa política pública educacional, faz parte do calendário de lutas do movimento negro brasileiro. Que pelo fato dessas leis fazerem parte das pautas burocráticas das escolas e órgãos competentes da educação, não garante a efetivação de práticas curriculares coerentes com o teor das mesmas. Para Gonzalez,

Falar de Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós, negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis” (GONZALEZ, 1982, p. 18).

No Cariri cearense, temos a oportunidade de perceber essa luta diretamente, demonstrando que realmente os movimentos negros não são estáticos e nem ausentes das questões sociais locais e mundiais, principalmente em se tratando das questões circunstanciais e estruturais relativas ao povo negro do Cariri. Circunstancialmente, mencionamos aqui o levante de bandeiras e a disposição de pessoas fazedoras, ativas do Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC), que tem como fundadoras as irmãs gêmeas Valéria Gercina das Neves Carvalho e Verônica das Neves Carvalho, ambas professoras e educadoras sociais, atuantes no movimento negro caririense. Atentas às pautas e situações problemáticas urgentes, refletidas nas lutas de/as mulheres do Cariri, a incansável luta desse movimento, suas

conquistas, implementações e acompanhamentos de políticas afirmativas nessa região, que atendam a coletividade, as minorias e as políticas afirmativas, de reparo ao povo negro, impreterivelmente.

O GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri), entidade sem fins lucrativos, formado em Crato-CE no ano de 2001, com o objetivo primordial de promover a igualdade étnica/racial e a autoestima da população de cor negra na Região Caririense, além de propagar a consciência sobre nossa afrodescendência, valorizando a nossa história e cultura, conta com o apoio de entidades governamentais e não governamentais, profissionais liberais, autoridades religiosas, empresários, bem como qualquer cidadã/ão que pretenda se engajar num propósito político-social consistente.³

De modo educativo e ativo, de influência positiva e formadora, no processo de consolidação e resistência desse movimento negro no Cariri cearense, destacamos também, de forma intrínseca, o contato, a vivência e a sinergia com o Grupo de Valorização Negra do Cariri e com o Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra. O Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra é um espaço de discussão, produção e divulgação da EREER no Cariri em que se analisam as leis e as práticas docentes, bem como, se divulga fazeres educativos que corroboram para uma educação antirracista. Para a professora Cícera Nunes e o professor Itacir Luz,

O Congresso Artefatos da Cultura Negra afirma o seu objetivo de fomentar o interesse da população em geral pela História local a partir do contato e da compreensão sobre as influências africanas no Ceará. Para isso, reconhecemos que um dos meios fundamentais de difusão desse processo é, sem dúvida, o espaço escolar, e o ambiente acadêmico no qual os estudantes do Ensino Básico e futuros(as) professores(as) podem travar contato com tal reflexão a partir do trabalho com os instrumentos metodológicos da História (fontes, fato, tempo, memória). Vale lembrar que tratar de história da África no Brasil é contribuir para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, valorizando as culturas africanas base da formação identitária brasileira. (NUNES; LUZ, 2022, p. 275)

A partir do contato indireto com algumas/alguns membros do Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC), professoras/res, estudantes universitárias/os e pessoas envolvidas com a cultura na Região do Cariri, é que chego até *O Congresso Artefatos da Cultura Negra* (2009). Um acesso muito importante, desencadeador de um grande processo de envolvimento e formação docente, mesmo na condição de curioso e próximo de pessoas do grupo e não como membro atuante.

³ Correia, J. Conheça o grupo de valorização negra – GRUNEC. Disponível em: <https://www.blognegronicolau.com.br/2016/04/conheca-o-grupo-de-valorizacao-negra-do.html>. Acesso em: mar. 2022.

Com participações direta no *Artefatos* (até 2022), em grupos de discussões, submissões de trabalhos e compartilhamentos de experiências docentes na área da EREER, na busca de uma educação antirracista na educação básica do Cariri, é que me encontro com outras professoras/es, também da rede de ensino. Esses contatos, em rodas de diálogos, em oficinas, minicursos e vivências culturais, despertaram em mim/nós, o interesse e vontade de manter-me/manter-nos próximas/os, de alguma forma, no desejo de transformar todo e qualquer repertório cultural, teórico, epistemológico e metodológico, bem como todas as pautas de eventos e ações dentro do próprio *Artefatos*, em situações geradoras de formação de professoras/es, nos quesitos EREER e educação antirracista, conforme aponta Oliveira (2015):

Assim, cabe a nós educadores/as procurarmos essas referências e significados, identifica-lás e divulgá-las para que haja justo reconhecimento e valorização da herança africana tão importante para a formação histórica e cultural de nosso povo e, certamente, chegar à escola através de nossos/as alunos/as e de nós mesmos/as, professores/as (OLIVEIRA, 2015, p. 47).

Devo considerar também que a minha participação no *NEGRER* (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais), desde o início de 2020, tem servido de portal para influenciar-me a compartilhar das agendas de ações do próprio grupo de pesquisa e de grandes eventos locais, nacionais e internacionais que vieram agregar como instrumento de formação humana e docente na rede de professoras/res que acesso.

Essa condição é que me/nos inquieta e me/nos leva a pesquisar as práticas docentes na EREER de duas professoras e dois professores, em sua maioria, negras/os, e ao mesmo tempo (re)ver as minhas próprias práticas como professor preto e militante docente dessa temática no cotidiano da educação básica no Cariri cearense.

A professora Cícera Nunes, pensadora e pesquisadora dessa temática, ratifica:

Nesse sentido, uma nova proposta pedagógica para as escolas caririenses não pode deixar de levar em consideração a realidade do Estado do Ceará em relação à população negra. O compromisso de um trabalho que valorize as especificidades locais deve começar pela busca por informações que retrate as influências africanas neste Estado (NUNES, 2011, p. 109).

A professora Alexandra Flávia Bezerra de Oliveira, educadora que também atua nessa área e sentido, revalida essa noção e imprime:

Porém, não basta que a escola e o ensino de História trabalhem no intuito de levar o aluno conhecer a si mesmo. É preciso direcionar orientações que levem a perceber o caráter eurocêntrico e discriminatório da história e da historiografia (OLIVEIRA, 2015, p. 50).

Convergindo com as professoras Cícera Nunes e Alexandra Flávia Bezerra de Oliveira, o professor Henrique Cunha Junior, robustece a discussão e manifesta:

Esse silêncio do não falar sobre os temas de interesse dos Afrodescendentes e da cultura trazida pelos africanos para o Brasil, não cala a herança cultural, reprocessada no Brasil, que está presente em todas as dimensões da vida nacional, tanto na dimensão da tecnologia material quanto no campo intelectual, não ficando restrita aos campos da culinária, da música e da religião, como, resumidamente, aparecem algumas intervenções pouco informadas realizadas, em sala de aula (CUNHA Jr, 2008, p. 234).

A reflexão e discussão no sentido de alcançar a realidade de uma educação das relações étnico-raciais a partir da concepção e desenvolvimento de uma pedagogia antirracista devem ser atravessadas e consolidadas por um currículo que,

A escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (CNE/CP 3/2004, 2004, p. 15).

Fernandes (2018) reforça o fragmento documental legal anterior, imprimindo,

[...] é mais do que incluir as temáticas da Lei nas aulas... Trata de assumir uma postura de desobediência diante de um currículo que historicamente pouco tem contribuído para a problematização das relações étnico-raciais que superem o mito da democracia racial. (FERNANDES, 2018, p. 95).

A autora valida ainda,

A Lei 10.639 e as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais, fazem estarmos diante de um alerta para pensarmos outros lugares e desenvolvermos práticas insurgentes para se construir relações étnico-raciais outras... sem descartar os cursos de formação dos/as professores/as... nos leve a rever conceitos e epistemologias. (FERNANDES, 2018, p. 95).

O professor Alex Baoli, um dos participantes dessa pesquisa, no Grupo Focal (GF), enuncia,

Tem a ver com o meu lugar mesmo como educador. Eu não intenciono ir para a universidade para ir ensinar lá, que nesse momento a gente carece de pessoas que olhem para o ensino médio, pro ensino fundamental, que esteja ali, capilarizando também. Eu nem acho que na universidade falte tanta discussão assim, acho que já sobra até discussões; falta é chegar no ensino médio essas discussões. A gente tem que garantir que as nossas alunas e alunos entrem na universidade e lá elas/eles decidem que rumo vão tomar, mas elas/eles tem que saber que tem essa possibilidade de entrar. (Alex Baoli, professor participante do Grupo Focal, no terceiro encontro, 9 de abril de 2022).

Continua o professor, tencionado na urgente formação de professoras/es que contemple e consolide a EREER na escola, nos currículos e na sala de aula,

Eu coloquei trinta e um (31) livros na mão da garotada; todos vão ler? Não tenho essa garantia, né, mas se um ler, já está valendo a pena. E eu sei que mais de que um vão ler, pela forma como a gente está orientando. São essas coisas. Eu não quero

inventar a roda, também, e a minha experiência é essa, muito fluida, é sempre inclusão; não vou negar uma Clarice Lispector, eu não vou negar o sentimento que eu tenho lendo uma Lygia Fagundes Telles, que são mulheres brancas, embora elas não estejam discutindo isso nas suas narrativas (a questão étnico-racial), mas eu posso incluir, a Carolina Maria de Jesus, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Solano Trindade, Abdias do Nascimento – Teatro Experimental do Negro (TEN), e aí são muitas coisas. A outra possibilidade que se tem é a formação direcionada para professores de escola pública, com professores de escola pública, por exemplo, porque se não, vira um evento. E tem que ser uma formação realmente. (Alex Baoli, professor participante do Grupo Focal, no terceiro encontro, 9 de abril de 2022).

As referências teóricas indicadas para esse momento, otimizadas pelo professor Alex Baoli vem dizer na prática, no cotidiano da sala de aula, na escola e nas relações próximas com discentes e docentes, como urge a concretude de uma pedagogia outra, que desobedeça a matriz curricular branconcêntrica, de certidão europeia e que insurgentemente lidemos de maneira honesta, ética e sensível no fazer das relações étnico-raciais, no contexto educacional escolar e na realidade social das/os nossas/os estudantes.

A pesquisadora, professora Cícera Nunes, avigora essa discussão e lembra,

As determinações legais que alteram a LDB Nº 9.394/96, Lei Nº. 10.639/03 e 11.645/08, como parte importante das lutas antirracistas empreendidas pela organização dos movimentos negros e indígenas ao longo do século XX, questiona o sistema de ensino brasileiro e, nesse contexto a universidade, no que diz respeito à produção de conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais em todos os níveis da educação. (NUNES, 2022, p. 51).

Segue acautelando a professora Cícera Nunes,

Reforçam as Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que o trabalho deve impactar no campo da produção e divulgação do conhecimento, na formação de atitudes, posturas, valores, que eduquem cidadãos para a afirmação positiva do seu pertencimento étnico-racial e que reconheça a contribuição de povos africanos, indígenas, europeus, asiáticos na construção de uma nação democrática. (NUNES, 2022, p. 51-52)

Considera-se que a concretização desse contexto apontado anteriormente pela professora, venha se materializar democraticamente e sensivelmente, atingindo todas/os as/os sujeitas/os, no processo educativo escolar e social, no momento em que acontecer de fato, o investimento por parte dos órgãos governamentais, voltados para a área da educação, desaguando diretamente na valorização dos profissionais dessa área, impactando urgentemente e honestamente na formação de professoras/es, e consequentemente, na ressignificação dos currículos. Acreditando sim, que a partir da efetivação dessas atitudes, essa educação democrática realmente aconteça.

Compreende-se nesse processo que, o momento e o lugar essencial, esperado nesse movimento de luta e resiliência, em defesa de uma educação para a ERER, no viver de uma educação antirracista, será aquele momento, em que professoras/es e as/os estudantes, nas

salas de aulas, se encontrem, se vejam e se percebam pretas/os, no empenho e engajamento conscientes, num processo de socialização, de vivências, reconhecimento e pertencimentos.

Ponderando Saquet (2010) e Sodré (1999), nesse sentido,

O ambiente determina a vida, de forma a se fazer refletir acerca do mundo e dos atores com os quais se interagi. Decide-se, a partir dessa intera o, quais a es realizar e que caminho seguir. E   assim que se   arquitetado numa conjuntura em que se constrói, reconstrói e até mesmo se “destrói” momentaneamente ou sobrepõe-se identidades. Vive-se em constante processo de demoli o e reestrutura o em que os seres humanos são formados e alimentados dentro do mundo em diálogo com os outros agentes sociais. Os humanos transformam o meio, este, por sua vez, se volta para aqueles e os transformam; os atores são responsáveis pelo percorrer e pela atua o sócio-histórica da realidade, mas ao mesmo tempo sofrem a o dessa mesma realidade que eles próprios são responsáveis por sua concretiza o. (SAQUET, 2010; SODRÉ 1996, s/p).

No que importa a discussão e constru o de identidades negras, nas rela es entre professoras/es, estudantes, o seu meio e as (re)existências, o professor Reginaldo Domingos, da UFCA – Cariri, encoraja essa discussão, “assumir a negritude, combater o racismo e/ou negar sua identidade negra   parte que compõe a existência do sujeito afrodescendente. Pensar em melhores mudanças   que torna possível construir uma identidade coletiva que lute contra as injustiças sociais e/ou raciais.” (DOMINGOS, 2015, p. 34).

A falta desse reconhecimento e pertencimento, dificulta bastante a (re)existência de professoras/es engajadas/os na discussão e consolida o da ERER e na educa o antirracista. A partir de práticas insurgentes, assentadas numa pedagogia antirracista que resulte em atitudes concretas e impactantes nas rela es de ensino e aprendizagens. Atitudes (*pretATITUDES*), que venham a ser, respeitosas e prósperas, as/aos estudantes e professoras/es negras/os, na sociedade e no ambiente escolar.

Atentas/os, considerando a necessidade de efetiva o de políticas públicas, comprometidas com uma educa o de qualidade para todas/os, emancipadora e de posturas pedagógica-educativas engajadas, atitudinais necessárias, que urge a cada dia, no sentido de incluir, acolher e fazer permanecer as/os sujeitas/os negras/os na educa o básica; e num futuro bem próximo e próspero, no ambiente da educa o superior, no chão da universidade,   que, do/no nosso lugar de a o, como professora/professor, cotidianamente, inquietas/os e querenosas/os, de espaços formativos plurais, que aproximamos nossos trajetos, vozes e práticas pedagógicas insurgentes, inclusivas, acolhedoras e afetivas no processo educativo na ERER, no Cariri cearense.

Desse modo, instiga-se e questiona-se: como contemplar essa temática a partir de práticas pedagógicas de perspectiva antirracista, de modo a estabelecer aproxima es docentes que resultem na constru o de um produto educacional que incorpore práticas de

salas de aulas em escolas no Cariri cearense, que atendam as diretrizes da EREER e da educação antirracista?

Nesse contexto, realizou-se um trabalho de pesquisa com duas professoras e dois professores, a partir de uma abordagem qualitativa, com a técnica de grupo focal, que viesse investigar práticas docentes de uma quarteto de professoras/es, e ressignificá-las dentro da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e da educação antirracista. Em seguida apresentar um produto educacional que atendesse as especificidades do cotidiano da escola, no nosso lugar, no Cariri cearense. Investigar e analisar atividades que corroboram com uma pedagogia antirracista, no contexto escolar da educação básica, no Cariri cearense, apresentando práticas como possibilidades de vivências e difusão da EREER no currículo deste nível de ensino.

Nesta dissertação de mestrado apresenta-se contínuos trajetos e vozes de professoras/es comprometidas/os com uma pedagogia antirracista. Pedagogia outra, que se revela e se consolida nas práticas insurgentes que impactam positivamente o ambiente escolar e de sala de aula dessas/es professoras/es e de suas/seus educandas/os, no que diz respeito a construção de identidades negras, no processo de educação para as relações étnico-raciais (ERER) no Cariri cearense.

Somam-se a essa trajetória de pesquisa, as minhas experiências pessoais e profissionais, enquanto homem preto, filho de mãe e pai pretas/os, agricultoras/es, de pai analfabeto e mãe semianalfabeta, hoje pai de um adolescente de dezesseis anos (Pedro Esdras) e de uma criança (Maria Alice) de sete anos, ambas/os negras/os. Casado com uma mulher branca. Enquanto professor, graduado em História, com segunda graduação em Pedagogia, percebo e enfrento os olhares e falas sutis, porém, não menos ofensivos/as, doloridos e danosos, do racismo criminoso estrutural e institucional, nas escolas e instituições educacionais, onde eu e meus filhas/os frequentam.

Considerando esse contexto brasileiro, marcado historicamente por ausência de atitudes e/ou de silêncios “convenientes” e coniventes, por demais violentos, principalmente nos ambientes escolares e nas salas de aulas, nas relações entre educandas/os e entre professoras/es, negras/os e não negras/os, como bem diz a professora pesquisadora Eliane Cavalleiro,

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação, visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 146)

Diante disso, percebe-se o campo da formação de professoras/es como,

[...] um espaço de luta pela democracia e efetivação do projeto de sociedade emancipatório e antirracista, portanto, evidencia-se uma emergência na localização de conceitos e epistemologias que rasurem e questionem as tendências pedagógicas de bases conservadoras e eurocêntricas. (CARDOSO, 2020, p. 14).

De modo a trazer para esse trabalho trajetórias e vozes de professoras/es dispostas/os, esperançosas/os e cheias/os de *pretATTITUDES*, gente humana e insurgente do Cariri cearense, somam-se a mim/nós, nessa atitude teimosa e resistente, num trabalho que assoma para enfrentar, negar e ressignificar.

Enfrentar os espaços institucionais de educação e de salas de aulas, públicos e/ou privados, com projetos e estratégias pedagógicas antirracistas e equânimes. Negar os currículos feitos por técnicas/os descomprometidas/o e desinformadas/os, diante do processo de educação inclusiva e emancipatória orientado pela Lei 10. 639/2003, que alterou as diretrizes da educação, tornando obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira na grade curricular do ensino fundamental e médio.

Esta pesquisa problematiza também que, muito embora no campo das relações étnico-raciais se tenha produzido muitas pesquisas e produtos educacionais, que se encontram disponíveis em plataformas digitais e em obras, catálogos, manuais impressos, ainda há uma expressiva carência de aproximações docentes.

A real necessidade que urge aproximações entre corpos, produções pedagógicas e fazeres educativos concretos, interdisciplinares e interpessoais (compartilhamentos/trocas de saberes-fazeres entre professoras/es), ou quiçá, as experiências transdisciplinares, que implementem responsabilmente, ações assentadas na formação docente para as relações étnico-raciais (ERER), onde as/os profissionais docentes, professoras e professores, e todo o pessoal envolvido no processo educacional, conheça, acesse e apliquem/implementem com engajamento equânime, as diretrizes da ERER:

- 1) Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar;
- 2) Lei nº 11.645/08 – que alterou a 9394/96 reforçando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e determinando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.
- 3) Parecer CNE/CP Número 003/2004 – Definiu a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovação conteúdos (2004) - contextualiza o processo de Lei 10.639/03 e orienta sobre a serem incluídos no currículo nas diversas áreas do conhecimento e nas modalidades de ensino;
- 4) Resolução Número 01/2004 do Conselho Nacional de Educação – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação

inicial e continuada de professores;

5) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – documento pedagógico que visa orientar e balizar os sistemas de ensino e as Instituições correlatas na Implementação das Leis Números 10.639/2003 e 11.645/2008.

6) Lei Número 12.711/2012 – estabelece as cotas sociais e étnico-raciais para acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino superior público da rede federal;

7) Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei Número 11.645/2008. (NUNES; COELHO, 2022, p. 52–53)

Ressignificar nossas práticas docentes, assentadas numa pedagogia reparadora e sensível a diversidade humana que reconheça, torne visível e valorize a presença do povo preto africano e afro-indígena brasileiro e suas invenções científico-tecnológicas nos currículos escolares e universitários, do chão da sala de aula ao acesso ao ensino universitário.

Para Nunes e Coelho (2022) esses marcos legais para a educação para as relações étnico-raciais (ERER),

[...] nos ajuda a refletir sobre possibilidades de institucionalização dessa política e traça as diretrizes no trabalho com a resignificação desses temas nos programas de formação dos profissionais da educação, bem como da reformulação dos currículos. (NUNES; COELHO, 2022, p. 54).

Meu/nosso empenho e defesa neste trabalho é a de que as trajetórias e vozes do quarteto de professoras/es participantes dessa pesquisa, alicerçadas/os nas diretrizes da ERER, elencadas anteriormente e fortalecidas/os a partir das aproximações de saberes e fazeres docentes e de perspectivas pedagógicas antirracistas, são potencialidades para a resignificação no campo de formação de professoras/es no Cariri cearense.

Esta pesquisa intitulada, *PretATITUDES na escola: entre trajetórias, vozes e fazeres docentes na Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER, no Cariri cearense*, objetiva em sua centralidade, investigar práticas docentes de uma quarteto de professoras/es, e resignificá-las dentro da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e da educação antirracista, bem como apresentar um produto educacional que atenda as especificidades do cotidiano da escola no nosso lugar, no Cariri cearense.

Deste modo, na **Parte I**, com o prelúdio de sabedoria africana, **a experiência é que faz do tolo um sábio**: aproximações docentes e possibilidades curriculares decoloniais: saberes e fazeres nossos de cada dia na educação e na sala de aula, me apresento, trazendo um pouco das experiências que carrego a partir de minha família preta, sem identidade preta, do meu acesso ao universo escolar e acadêmico, também sem “coisas de pretas/os”. Do acesso à escola e à universidade, também sem encontros, discussões e práticas, assentadas na questão

negra no Brasil ou de currículos que valorizassem as presenças e produções técnico-científicas e culturais do povo africano e afro-brasileiro.

Com essa primeira parte, fragmentada em uma sequência de três Ps = PPP (*pai professor preto*) me referindo às justificativas que eu apresentava na gráfica que fazia as minhas impressões ou xérox de livros e/ou textos para os encontros do mestrado, na tentativa de pedir e ganhar descontos, e diga-se de passagem, que sempre conseguia, quando me referenciava, dizendo: *Quanto fica essa impressão ou xerox para um pai professor preto?* A gerente da gráfica sempre sorria, mas, me atendia, a ela também sou grato pela contribuição nesse trajeto. Decido por apresentar dessa forma, tencionado em oportunizar um maior envolvimento da/o leitora/leitor curiosa/o em acompanhar a minha trajetória, vozes e saberes-fazer e meus acessos, discussões, reflexões e construção de identidade negra, a partir das referências de produções científicas, movimentos e presenças de pessoas negras/os nos espaços considerados por mim oportunos à formação docente na EREER.

A grande maioria desses acessos, de produções científicas, de trocas e de encontros entre/com pares e professoras/es engajadas/os e produtoras/es na temática e discussão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a Educação para as Relações Étnico-Racial (ERER), aconteceram no Cariri cearense, o meu campo de pesquisa.

Os espaços acessados e considerados oportunos à formação docente no que diz respeito ao referencial docente-pedagógico e de produções do pensamento negra/o e EREER, que sinalizo aqui, encontram-se descritos ao longo desta produção e que aparecem segmentados nos três Ps (PPP).

No “PPP sem coisas de pret@s”, refiro-me aos silenciamentos nas instituições familiares, no trato a construção de identidades negras e também na ausência de referenciais e produções técnico-científicas do povo negro nos currículos escolares e acadêmicos. Ao prosseguir com “PPP com coisas de pret@s”, considero as experiências vivenciadas em casa, como professor preto, pai de duas crianças negras, resistindo em criar situações que possibilitem olhares e práticas antirracistas, em casa, nas escolas de minhas/meus filhas/os, e nas escolas onde eu atuo como educador. Destaco nessa parte também, o meu contato e participação no Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra, realizado na Universidade Regional do Cariri, no Cariri cearense.

Quando destaco o “PPP - trajetos, vozes e fazeres docentes em/com pares”, identifico as minhas contribuições, nos fazeres docentes na formação de professoras/es na área de humanas, na Coordenadoria Regional de Departamento da Educação – CREDE – 19, de Juazeiro do Norte, no sul do Ceará, no Cariri cearense. Acentuo os processos de formação

docente na SEDUC-CE, no projeto Escola: Espaço de Reflexão e as minhas experiências como professor na disciplina “A temática africana e afro-brasileira na sala de aula”, no Curso de Especialização *Latu Sensu* em Metodologia do Ensino de História e Geografia, na Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN, hoje Universidade de Juazeiro do Norte – UNIJUAZEIRO, também no Cariri cearense.

Nos dois últimos “PPPs”, pai e professor preto no NEGRER e pai e professor preto na disciplina de Pensamento Negro, dou ênfase a duas grandes experiências para a minha formação e identidade e na minha formação de professor preto, com o meu ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), na Universidade Regional do Cariri (URCA), na cidade do Crato, no sul do Ceará. Considero o ingresso no NEGRER – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais, como necessidade de permanência no programa de mestrado em educação.

Ambos os acessos/ingressos me desafiaram ainda mais a pesquisar e imprimir contribuições relevantes na Educação para as Relações Étnico-Raciais no Cariri cearense e no NEGRER, como espaço de pesquisa, extensão e de intercâmbio acadêmico na temática étnico-racial, que me mantêm atento e produtor no programa de mestrado, bem como, na minha trajetória de pretATITUDES, em sala de aula, no Cariri cearense.

Na **II parte**, o prólogo de valia é o provérbio africano, **uma remada aqui, uma remada ali, a canoa vai seguindo**: *remo metodológico*, que vem como convite para acompanhar a exposição do percurso ou remo metodológico desta pesquisa.

O preâmbulo, **quem atira, antes mira**, traz a discussão teórica, como **III parte**. Confesso que não estou muito disposto a causar polêmicas, nem tão pouco encaixotar ideias, percepções ou padronizar práticas pedagógicas docentes. Até porque, confesso também, que essa discussão não se encerra por aqui. Seja qual for a “corrente” teórica, a primazia, são as atitudes (PretATITUDES) de impacto positivo, com projeto de educação assentada numa pedagogia outra, que possibilite reparar com atenção e validade as nossas práticas docentes, imersas num processo de educação transformadora, com bases sólidas, na concretude da educação antirracista.

Mas se durante suas miras e quereres, enquanto leitora/leitor curiosa/curioso desse trabalho, você por algum motivo conseguir envolver-se a ponto de permitir provocar-se, com atitude de professora/professor reflexiva/o, crítica/o, disponível e capaz de ressignificar suas percepções de leituras, suas trajetórias de vida e trajetões teórico-metodológicos, no sentido de impactar positivamente suas próprias práticas pedagógicas, nos rumos de uma pedagogia insurgente, que tenha como mira a educação para as relações étnico-raciais, na dimensão de

uma educação antirracista. Com isso, a minha/nossa mira teórica já caberá aqui, não como a/as única/s mira/s certa/ra/as, mas, como pressupostos a outros saberes fazeres.

Na **IV parte**, a sabedoria africana precedente nesta parte, **o que se espera é sempre melhor do que o que se tem**, projeta a apresentação dos dados dessa pesquisa. Investigação, de base qualitativa, sustentada em pressupostos da pesquisa Grupo Focal (GF), basicamente na dimensão da pesquisa narrativa. Como método de análise, optamos pela perspectiva “interpretativa-compreensiva” de base hermenêutica.

PARTE I - “A EXPERIÊNCIA É QUE FAZ DO TOLO UM SÁBIO”: Aproximações docentes e possibilidades curriculares decoloniais: saberes e fazeres nossos de cada dia, na educação e na sala de aula.

Quem sou eu, a partir de onde venho, faço e aprendo? Que professoras/es transitam nos meus espaços e implicam na minha formação e práticas docentes, no enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar e nas batalhas diárias na construção de um currículo e vivências antirracistas?

*Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar*

*E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar*

Compositores: Juliana Strassacapa / Sebastián Piracés-Ugarte / Andrei Martinez Kozyreff / Mateo Piracés-Ugarte / Rafael Gomes. Letra de Triste, Louca ou Má © Warner Chappell Music, Inc.

Escrever, refletir e dizer sobre mim, principalmente a partir de uma referência ou identidade negra, não é fácil, de antemão considero um trabalho difícil, mas não impossível de se propor.

Imprimir aqui que a minha infância foi marcada por um entendimento sobre me ver negro ou ser negro a partir da minha casa, da minha família, é bastante confuso. Digo confuso porque desde criança “era tão comum” ser chamado de “neguim”, ou ver, ouvir alguém na faixa etária de 3 a 12, 14 anos, no meu lugar de convivência ser chamado assim também, principalmente em casa, em família, que passamos a considerar como parte “natural” no tratamento. É apenas uma forma de nos tratar com intimidade e com “carinho”. Nem pensava que ser chamado de “*neguim*” fosse algum dia na minha vida motivo de reflexão e até de resistência.

Fora do contexto familiar essa expressão “neguim” não me parecia mais associada à ideia de carinho e/ou proximidade. Agora ela quase assumia a função de um pronome de tratamento, aplicado quase sempre as negras e negros, na tentativa de invisibilizá-las/os como sujeitas/os, personificando-as/os apenas pelo atributo cor. E se essa história tiver algo ou tudo a ver com o preconceito, com o racismo?

Hoje isso me implica muito, seria eu um sujeito estereotipado ou personificado a partir do atributo cor para aquelas pessoas que me chamavam de *neguim*? Quem meus familiares e próximos/as chamavam quando me chamavam de *neguim*? Chamava Givaldo (eu) ou chamava a minha cor? Chamava apenas o negro? A cor negra, a minha ou de tantas/os pretas/os?

Confesso que com relação a ser chamado de “neguim” e ter a compreensão, já naquele tempo, que essa palavra, ou possivelmente esse trato, pudesse significar um termo estereotipado ou até mesmo a manifestação de preconceito ou racismo, isso eu ainda não posso afirmar, falando desse tempo e lugar, de um tempo e lugar que com certeza não é o agora.

Hoje percebo que essa discussão e reflexão em torno da nossa construção de identidade negra, que atravessaram/atravessam gerações, implicaram/implicam nos núcleos familiares e espaços que nos eram/são “naturais” e ao mesmo tempo sagrados, onde diariamente transitávamos/transitamos e que de repente alguém nos tratava/trata assim: como *neguim; neguinha; aquela/e professor/a morena/o, fala negão!* Ou até mesmo aquela perversa expressão: *só podia ser negra/o!*

Admito que na minha infância, no meu lugar, se falar ou discutir essa história da/o negra/o, de ser negra/o era muito difícil. Tocar nesse assunto ou começar uma discussão, hoje penso, seria até impossível, seria uma afronta a nossa própria existência. Seria se maltratar talvez, ou na ocasião, maltratar alguém, maltratar a/o outra/o. Sabes por quê? Porque não me via como negro, não me enxergava assim. Sabia que branco eu não era e que jamais carregava em mim um peso coletivo, compreensivo de se ter a pele negra, de ser da cor de um povo que foi roubado do seu continente, da sua casa, a África e trazido com tanta grosseria e violência para o Brasil. Um povo que tanto fez para o desenvolvimento econômico desse país e que foi/é tratado como a/o outra/o, como um/a qualquer, a/o estranha/o; que foi reduzido a carne mais barata; mercadoria disputada nos portos e mercados; referenciando aqui a canção *A carne* (1998), de composição de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti, muito conhecida na voz da cantora imortal, a carioca Elza Soares.

Mas, o que me foi negado nesse processo? A minha cor? O enxergar a minha cor preta? A minha identidade racial ou étnica ou a minha história, relacionada a uma matriz identitária africana e me ver como parte étnica afro-brasileira, o pertencer a uma raça, melhor dizendo, melhor reparando e reconhecendo, pertencer a uma etnia negra; a cor preta! Essa cor que no meu convívio familiar, na infância, não era motivo de discussão. E quando eu digo que não era motivo de discussão, pelo menos de onde eu sou/era e falo, é porque não era mesmo!

Não falávamos sobre isso lá em casa!

Apontar culpadas/os, se é que elas/es existem nesse processo de não enxergar a minha cor preta ou não estranhar ou reclamar quando me chamavam ou me tratavam de/como “*neguim*”. E o grande silêncio, as omissões ou talvez a falta de erudição, de entendimento sobre o se ver e o ser negro!

A filósofa Djamila Ribeiro em seu *Pequeno Manual Antirracista*, no esforço de registrar também a sua trajetória de vida, suas experiências desafiadoras, no enfrentamento ao racismo em seu cotidiano e o desejo de concretizar atitudes educativas para uma educação antirracista, admite:

Se para mim, que sou filha de militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sobre esse tema pode ser ainda mais desafiador. O processo envolve uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos. O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural (RIBEIRO, 2019, p. 8-9)

Como (re)fazer um movimento, orientado por um mapa que me aponte, que me conduza por uma estrada onde eu possa enxergar novas nuances e possibilidades de reinventar-me frente a essa história e/ou identidade que não é só minha, mas da minha casa, da minha família, das/os minhas/meus e de tantas/os! O que e quem poderá me definir, me ressignificar, a partir de uma nova percepção/noção de imersão em um mundo onde eu/nós possa/possamos ousar perfazer trajetos com dimensões coletivas, que confirmem mudanças positivas nas relações sociais e educacionais de negras e negros, nessa sociedade racista?

Ando meio cansado (não desisto)

Por várias vezes barrados no baile (mas persisto)

Acredito em tudo aquilo que faço

E persisto em tudo aquilo que faço

Acredito que vem do espaço...

Barrados. Edson Gomes, 2005.

Vou me fazendo homem negro, professor, pai, em todas as dimensões da vida que busco e que me são proporcionadas a viver. Até aqui, o meu esforço foi de narrar experiências e vivências somadas ao longo da minha existência, um pouco do que lembro do meu convívio familiar e do meu lugar de infância, que visceralmente fui induzido a registrar; mas que não é o meu foco nesse momento. O que pretendo realmente nessa ocasião é imprimir aqui algumas experiências, principalmente como professor, lembrar e registrar narrativas que fizeram/fazem parte da minha trajetória de homem negro e professor.

1.2 PPP – PAI E PROFESSOR PRETO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA: SEM COISAS DE PRET@S E COM COISAS DE PRET@S!

O que eu tenho feito na minha família, na educação, nas escolas, que impliquem e impactem positivamente na construção de identidades negras e na ERER, considerando as minhas práticas pedagógicas docentes e as aproximações com outras/os professoras/es, no enfrentamento ao racismo que é estrutural/institucional?

Na condição de pai professor preto tenho me inquietado, me preocupado, e na angústia de saber e observar a sociedade, e principalmente a maioria dos espaços escolares onde eu e minha/meu filha/o frequentamos/frequentaram, o reinante silêncio em torno do tema do racismo na escola e a diversidade étnica das/os estudantes, bem como não trazer para as aulas uma discussão sobre a condição da/o negra/o na sociedade, como também a não abertura de espaços para diálogos sobre construções de identidades negras entre crianças e adolescentes.

De casa, faço/fazemos frente a essas questões, primordialmente no que se refere a idealização de identidade negra e enfrentamento ao racismo diariamente, além de orientações e conversas francas sobre importantes pressupostos do legado histórico-cultural de berço africano. Oportunizo/oportunizamos discussões antagônicas acerca de elementos negativos, impressos em materiais didáticos nas escolas, as inquietações, injustiças e omissões, frente as campanhas de *marketing* que contemplam diretamente estéticas de privilégios, de gente branca, de modelos de famílias tradicionais, sinalizadoras de patriarcalismos. A idealização de cursos e carreiras profissionais, onde contemplam e canalizam todos os esforços em cursos elitizados, onde se constatam a maioria de profissionais não negras/os, entre outras questões, que acabam afetando negativamente as crianças e adolescentes negras/os, nossas/os filhas/os, pretas/os e/ou pardas/os, em suas escolas.

Dentre tantas idas e vindas, pensamentos e práticas, individuais e/ou coletivas/as, devo/devemos fazer algumas escolhas e registrar aqui algumas experiências relevantes nesse enfrentamento. Experiências pedagógicas elásticas, além de fronteiras estabelecidas, desafiadoras, frente às práticas convencionais que acabam por imobilizar a nossa vontade ou nossas próprias práticas transgressoras, críticas e emancipadoras na educação, em nosso fazer pedagógico.

Considerar que durante a minha formação inicial docente, na licenciatura em História, na FAFOPST – Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (2000-2004), tive oportunidade de falar ou discutir sobre a história do negro ou a história da África como suporte para atuar em sala de aula, com minhas/meus alunas/os, seria no mínimo mentir

para mim mesmo. No intervalo de tempo de 2004 a 2009, cursei três (3) especializações: História e Sociologia, na Urca – Universidade Regional do Cariri, Formação de professores para o ensino superior, FJN – Faculdade de Juazeiro do Norte e Gestão Escolar, também na FJN, e Segunda Graduação em Pedagogia, na modalidade de ensino EAD (2020 -2021), que pouco, ou quase nada me acrescentou sobre a temática e discussão que aqui me/nos disponho/disposmos a fazer. Até aqui, não houve nenhum tipo de discussão ou suporte para trabalhar com meus/minhas alunos/as a temática africana e afro-brasileira e a Lei 10.639/2003 na sala de aula.

Em se tratando da minha trajetória acadêmica, da primeira graduação, segunda graduação e as três primeiras pós graduações “*Lato sensu*”, percebemos uma grande lacuna e um silêncio curricular no tocante a historiografia e a epistemologia africana, bem como o legado e referências identitárias das/os afro-brasileiras/os. As primeiras referências e acessos que tive voltados a temática africana e a Lei 10.639/2003 foi em 2010, quando descobri um rico material educativo para formação de professoras/es, o projeto “*A cor da cultura*”, programa iniciado em 2004 para contribuir com a implementação da lei 10.639/2003, que determina a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileiras no currículo escolar. Considero um divisor de águas nas minhas inquietações e buscas por vivências dentro da referida temática e lei, *O Congresso Artefatos da Cultura Negra*. Desde as três (3) primeiras edições (2009 – 2011) que participo de mesas, de atividades dentro desse grande espaço de formação de professores e de fortalecimento de diversas bandeiras e militâncias sociais.

Conforme pesquisas das/os professoras/es Cicera Nunes (URCA), uma das colaboradoras idealizadoras/es do Artefatos da Cultura Negra no Cariri cearense, em parceria com o professor Itacir Luz (UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), no artigo intitulado, *Sobre o ancestral, o legado e o registro: discutindo a experiência do congresso artefatos da cultura negra pelas lentes da educação patrimonial*, o Seminário Artefatos da Cultura Negra surge no contexto do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, a partir de eventos realizados no período de 2007 a 2009 com o propósito de socializar os estudos desenvolvidos com a comunidade acadêmica, os movimentos sociais e com os profissionais da educação básica (NUNES; LUZ, 2022, p. 265).

Ainda sobre o Artefatos da Cultura Negra, as/os professoras/es nos apresentam em suas pesquisas, destacando o formato desse Congresso Internacional, instituições e parcerias humanas, envolvidas. Destacam,

Petit e Joselina da Silva revelam o compromisso da intelectualidade negra brasileira na construção de uma educação antirracista e no acesso ao conhecimento de um conjunto amplo das africanidades e afrodescendências, que nos permite ressignificar a relação entre educação, história, memória e cultura negra. Os estudos, em diálogo com as demandas históricas dos movimentos negros, também contribuem para suprir carência de referenciais sobre a população negra cearense. (NUNES; LUZ, 2022, p. 265).

No tocante ao recurso humano e de instituições parceiras, o *Artefatos da Cultura Negra* move-se e transforma espaços e pessoas, no Ceará, no Cariri cearense e no mundo. Atuando,

Nesse diálogo com as produções acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, o Seminário *Artefatos da Cultura Negra no Ceará* constrói, anualmente e por um período de dois meses, uma ampla ação em rede que envolve ativistas e pesquisadores (a) das regiões do Estado do Ceará, das regiões brasileiras e de outros países, como Estados Unidos, Porto Rico, Cuba, África do Sul, Nigéria e dos países da África Lusófona, com a participação de importantes instituições que atuam no contexto da luta antirracista e da formação de profissionais das mais diversas áreas de conhecimento: Grupo de Valorização Negra – GRUNEC, Associação Libertária de Desenvolvimento e Educação Interativa Ambientalmente Sustentável – ALDEIAS, Terreiro Cariri Movimento de Arte e Cultura do Sópé e Serra do Araripe – MOACPÉS, Universidade Regional do Cariri – URCA, Universidade Federal do Cariri – UFCA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE/Ceará, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade do Tennessee, dentre outras instituições. (NUNES; LUZ, 2022, p. 265).

Considerar o *Artefatos* como situação de mudanças, como rumo de interesses e vontade de me aproximar e conhecer as questões e vivências defendidas dentro desse espaço acadêmico para além dos muros da universidade, foi que decidi me envolver mais, passei a participar mais de perto e de forma mais atuante, ficar atento aos coletivos, canais e portais de divulgações desse grande evento, de cunho internacional, fazer a inscrição, submeter resumos, aguardar resultados de trabalhos, experiências submetidas e a serem compartilhadas. Nessas doze edições do *Artefatos*, confesso que apenas em 2020, ano que estava inquieto e ao mesmo tempo assustado com o agravamento do cenário de pandemia da covid-19 e acúmulo de atividades remotas, não participei ativamente, me limitando a acessar esporadicamente algumas poucas atividades virtualmente.

Por que me alongar em relatar minhas referências e influências dentro do *Artefatos*? Porque foi de lá que eu me enxerguei negro, que eu cheguei à escola, na minha sala de aula negro e com muitas histórias para contar. Com uma imagem positiva e animadora de África, com motivos para pensar, dizer e ensaiar práticas pedagógicas que confluíssem com o conteúdo, com experiências, militâncias individuais e coletivas, vivências com educadoras/es, pesquisadoras/es e pensadoras/es, que acessaram/acessam e fizeram/fazem acontecer, dentro dessa escola afro e preta, “a céu aberto”.

Foi do *Artefatos* que levei uma semente para a minha casa (família) e para a escola

do meu filho de doze (12) anos, na época. Em 2017, eu e o meu filho Pedro Esdras, aluno da educação básica, no sexto ano do ensino fundamental, apresentamos um artigo no Artefatos. Toda a turma de Pedro estava lá, vinte e sete (27) crianças, sentadas em círculo, numa esteira de palha, no chão da universidade, compartilhando narrativas sobre enfrentamentos do racismo no cotidiano escolar e na sociedade em geral. Esse fazer rendeu ao meu filho, as famílias, a outras escolas, espaços e projetos, uma boa temporada de contações de histórias imersas na construção de identidade da criança negra; projeto compartilhado na comunidade do Gesso, na cidade de Crato-Ceará, no Centro Cultural Banco do Nordeste, em Juazeiro do Norte, na Mostra Científica do Cariri (Mocica), em Juazeiro do Norte e em escolas públicas e privadas do Cariri. Em todas essas narrativas e andanças, a bandeira que erguíamos sempre era a da luta esperançosa, incansável e resistente de enfrentamento ao racismo e a possibilidade de uma educação antirracista. Mas, de quem é a culpa de todo esse movimento, essa ginga, esse giro? Do Artefatos, quem causou tudo isso, positivamente, na minha formação como docente, de pai e homem preto, militante de uma prática docente emancipadora e decolonial, que atenda o povo negro e todo o seu legado, que faça justiça à história e cultura do povo do continente africano e as/os filhas/os da diáspora.

Até esse momento, eu admito que o Artefatos foi/é a grande escola “*a céu aberto*” para mim e as/os minhas/meus; ousou em dizer visceralmente, que se não foi essa escola que me trouxe até aqui, foi de lá/daqui que eu acessei outras possibilidades, outros mundos e portais para a minha construção de identidade negra, para o meu ser pessoa melhor, professor negro, que defende todo dia, aqui, lá em casa, na escola (na minha sala de aula) e em todo espaço que eu transitar, que nós transitarmos, isso porque eu entendo que não faço isso só, não consigo sozinho. Então façamos nós, juntas/os!

*Eu vim de longe, eu vim
Andei lá
Tão grande a volta, é, que o mundo dá
Ainda existe, sim
Aquele amor em mim
Por tudo que eu deixei, andei lá.*

Andei lá – Diogo Nogueira (Novembro de 2017).

Um espaço de encontros, de grandes aprendizagens, que vem no sentido de suprir a carência que tive durante a minha formação acadêmica, de sala de aula, no ensino superior, que vem para provocar e romper com os silêncios violentos que tenta invisibilizar os corpos vívidos nas salas de aulas, nas escolas e universidades, principalmente. Também foi no Artefatos que eu consegui fazer esses encontros, suprir carências incômodas na minha

formação de homem e professor preto, lá/aqui nasceram e cresceram pessoas, suportes e perspectivas que me levaram e me levam a atuar, agir, na educação, na escola, com as/os minhas/meus alunas/os e pares, em defesa efetiva da lei 10.639/2003 e da concretude da educação antirracista.

Do Artefatos, de todo o legado material e imaterial: de gente, livros, filmes, artes e conversas, em grupos de estudos e compartilhamentos de experiências, das ligeiras ou demoradas vivências nos intervalos, encontros nos almoços e sociais noturnas. Tudo se torna momento de aprendizagens, de crescimento e unidade. Das mesas, conferências, oficinas, minicursos, rodas de conversa, vivências artísticas, coletivos, imprimir certificados; mas, mais do que isso, me aproximei para aprender, para escutar, aprender e depois compartilhar, entre pares e alunas/os. Tudo que eu consegui alcançar, entender, selecionar e “adaptar”, no meu coletivo de professoras/es (sala de professoras/es), entre professoras/es que eu conheci e convivi durante os congressos e suas respectivas atividades, impactaram/impactam positivamente nas minhas/nossas práticas na sala de aula, na educação.

A partir dos acessos e aproximações a essas pessoas (professoras/es) e seus espaços, suas realidades, pesquisas e experiências fomos nos formando, coletivamente. Criamos e nutrimos redes entre docentes reflexivas/os, no Cariri, no Brasil e quiçá, internacionalmente. Hoje já posso testemunhar e usufruir de espaços coletivos ou redes de docentes, ainda que incipiente, que de forma transgressora e resistente, mudam suas aulas, suas práticas, compartilham de seus acervos e redes de comunicações; de coletivos que apostam na formação constante, em eventos agendados e pontuais; em situações de aprendizagens, em sintonia com os seus projetos nas escolas, como por exemplo: eletivas de literaturas africana e negras, muitas vezes promovidas pelos seus próprios recursos bibliográficos, por conta das bibliotecas das nossas escolas serem sucateadas, principalmente nas referências de legados africanos e de autorias e pensamento negro; projetos de intervenções artísticas (poesia, música, vídeos) voltadas para a temática africana e da/o negra/o.

1.3 O PPP – PAI E PROFESSOR PRETO – TRAJETOS, VOZES E FAZERES DOCENTES, EM/COM PARES

Como trajeto de formação docente, de aprendizagens na prática, com os pares no cotidiano, na escola e na universidade, no articular e planejar de ações a serem refletidas no ambiente escolar, em rede, ou nos espaços de formação continuada e/ou permanente de pós-graduação *Latu sensu*, compartilho/compartilhamos mais duas práticas que considero/consideramos bastante relevante para esse momento.

Na ocasião, eu, juntamente com outro professor da rede estadual do Cariri cearense, fomos convidados pela Crede/Seduc (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação / Secretaria da Educação do Estado do Ceará), para sentar, sugerir e juntos planejarmos e executarmos uma oficina que possibilitou um grande encontro de formação de toda a rede no projeto *Escola: Espaço de Reflexão*. O momento é oportuno ao diálogo com todas as escolas da rede, com gestores e professoras/es, sobre os currículos e projetos e/ou discussões que contemplem a temática africana e afro-brasileira e a lei 10.639/2003, efetivamente na escola, e que dentro desse processo, aproveitamos para incorporar elementos (linguagens, saberes-fazer) que ressignifiquem e dignifiquem a temática e a lei já referenciada.

Encaminhar pautas e repertórios referenciados nas epistemologias e historiografias pretas passa a ser o nosso maior desafio e compromisso a partir de então, intencionadas/os em influenciar positivamente as/os envolvidas/os na atividade. Motivar gestores e educadores presentes, ou quiçá, provocar a imersão da escola em vivências decoloniais, configura-se como sucesso formativo da nossa ação.

A outra experiência geradora de situações acreditáveis de mudanças reparadoras e transformadoras na formação de pares docentes, no que diz respeito a EREER e educação antirracista, aconteceu durante as aulas que ministrei no curso de Especialização *Latu Sensu* em Metodologia do Ensino de História e Geografia, na disciplina intitulada *A temática africana e afro-brasileira na sala de aula*, na Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN, de 2012 a 2019, trabalhei com várias turmas essa disciplina, no Cariri cearense.

As aulas dessa disciplina aconteciam no formato 100% presencial, nas sextas-feiras à noite e durante o sábado, o dia todo. O meu planejamento para esses encontros/aulas, eram pensados a partir dos silêncios curriculares já apontados e previsíveis nas graduações dos ingressantes no curso de formação. Ouvir de cada turma os argumentos e justificativas de que não tinham “estudado” a temática durante as suas graduações e que não tinham suportes para trabalhar com a mesma em sala de aula, foi que eu/nós pensei/pensamos bem e decidi/decidimos apostar e investir na seguinte situação didática: levantei/levantamos o máximo de referências e linguagens ligadas a história da África e das/os afro-brasileiras/os, do processo de escravização no Brasil e no Ceará, especificamente, jogos africanos, contos, lendas, um pouco de filosofia africana, brincadeiras, culinárias e demais aspectos culturais africanos, linguagens fílmicas, vestimentas, músicas, etc.

Todo o acervo que consegui/conseguimos levantar era levado para a sala de aula, para que as turmas conhecessem, tocassem e escolhessem algum/alguns para compartilhar em

sala de aula e futuramente criar situações de aprendizagens para suas escolas, suas salas de aulas. Essa atividade era realizada durante toda a manhã do sábado, além dos textos bases da ementa e do cronograma da disciplina. Percebia/percebemos que as/os estudantes ficavam bastante empolgadas/os com o material, com as descobertas e as possibilidades de futuras práticas envolvendo as situações apreendidas nas aulas.

Muitas/os das/os estudantes até xerocavam materiais, faziam fotografias e até empréstimos; de repente percebiam que alguns desses materiais faziam parte de bibliotecas de suas escolas ou alguns/algumas tinham em casa e assim passavam a usar, chegando até a compartilhar comigo/conosco, era um Ubuntu só (*eu sou porque nós somos*).

Um dos maiores ganhos/resultados desse processo, que também considero/consideramos como processo formativo e avaliativo, da práxis, foi/é o envolvimento, até hoje, de alguns/as dessas/es alunas/os, hoje professoras/es; dessas/es, em sua maioria, são pretas e pretos envolvidas/os em suas escolas, com essa causa da EREER e educação antirracista, com perspectivas de práticas decoloniais, inquietas/os na militância docente, buscam ressignificar os currículos de suas escolas, no enfrentamento do racismo velado por muitas pessoas, instituições de ensino e pela sociedade.

Sim, um detalhe muito importante que devo/devemos considerar nesse processo que acolhemos como trajetórias de vidas em constante formação é que algumas/alguns dessas/es professoras/es já prosseguiram em seus percursos formativos; hoje já concluíram o mestrado, pensando no momento no doutorado, outras/os estão em sala de aula e/ou em outros espaços sociais, atentas/os a temática africana e afro-brasileira e a valorização das produções culturais e científicas do povo preto, incorporando em suas práticas pedagógicas, a perspectiva do pensamento decolonial, e em constante militância docente, na efetivação da EREER e educação antirracista.

1.4 O PPP – PAI E PROFESSOR PRETO NO NEGRER

Um grande fomento de formação docente para a EREER e práticas antirracistas é o NEGRER - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais, núcleo vinculado ao Departamento de Educação da URCA, que desenvolve ações de pesquisa, extensão e de intercâmbio acadêmico na temática étnico-racial numa articulação com pesquisadores(as), profissionais da educação básica, ativistas dos movimentos sociais que atuam nas mais diversas áreas do conhecimento, este grupo de pesquisa liderado pela professora Doutora Cicera Nunes, dessa mesma Universidade.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais

(NEGRER) agrega ações no campo do ensino, da pesquisa e da extensão na temática da educação das relações étnico-raciais numa perspectiva interdisciplinar. Também atua na formação de novos pesquisadores no âmbito da graduação e da pós-graduação e desenvolve ações em colaboração com a sociedade por meio da extensão universitária. O NEGRER está cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ e à Rede Nacional de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Consórcio NEABs, junto à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN.⁴

Esse coletivo de grande relevância na produção acadêmico-científica, espaço de encontros e vivências culturais diversas e berço gerador de grandes pautas, leituras, reflexões e intervenções pontuais na construção da nossa identidade negra é também articulador e promotor de atividades que cotidianamente impactam positivamente em nossas ações individuais e sociais, respeitadas para com a população negra e o seu legado histórico cultural, seja na universidade, nas nossas escolas e nos coletivos de formação das/os professoras/es membras/os e de suas respectivas redes de educação, do qual também sou membro e aprendiz da questão pesquisada nesse momento.

Aqui devo/devemos destacar referências bibliográficas da base teórica de acesso à formação docente, tanto nos aspectos gerais, da graduação às especializações *lato sensu*, aos cursos formativos no contexto escolar, como também, de modo insurgente e simbólico, hoje, os portais de acessos às referências de imersão na educação para as relações étnico-raciais (ERER).

1.5 O PPP NA DISCIPLINA DE PENSAMENTO NEGRO - ENSAIO DE CONCLUSÃO DA DISCIPLINA DE PENSAMENTO NEGRO

Escrita acadêmica construída a partir de um movimento enroupado de expectativas positivas, de inquietações gerativas, concebidas a partir da dinamização e facilitação de uma disciplina optativa de Educação, Cultura e Pensamento Negro, no Programa de mestrado profissional em educação, na Universidade Regional do Cariri – URCA, coordenada e ministrada pela professora Dra. Cícera Nunes e o professor Dr. Henrique Cunha Júnior, com a parceria de várias/os pensadoras/es negras/os. Dentre essas/es, pensadoras/es educadoras/es que acessaram o nosso ambiente virtual, ecoaram em nossas casas, ocuparam nossos projetos de pesquisas, inquietaram os nossos dias e marcaram as nossas vidas, estão: Fábio Gomes (AFRIKASHEN), com Marcus Garvey; Cícera Nunes (URCA) e Henrique Cunha (UFC),

⁴ Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais – NEGRER. Disponível em: <https://negrer.wixsite.com/negrer/página-inicial>. Acesso em: mar. 2022.

com Manuel Querino; Lílian Cavalcanti (UFC), com Derek Walcott; Dawn Duke (Universidade do Tennessee), com Maria Carolina de Jesus; Lourenço Cardoso (UNILAB), com Guerreiro Ramos; Janaina Damasceno (UERJ), com Virgínia Bicudo; Alex Ratts (UFG), com Lélia Gonzalez; Thiago Florêncio (URCA), com Frantz Fanon; Ridalvo Araújo (CEFET/MG), com Leda Martins e Itacir da Luz (UNILAB), com os *laços da diáspora da população negra de Pernambuco no século XIX e História da África: perspectivas e desafios ao ensino*.

Essa disciplina, facilitada no formato remoto, via plataforma *google meet* durante o primeiro semestre de 2021, fez-nos imergir em um universo de leituras, buscas, reflexões e discussões, raras e caras ante de um currículo escolar e acadêmico, embriagado de epistemologias hegemônicas, de certidão de nascimento eurocêntrica, nos instigou também a pensar na prática de um currículo a partir de outros paradigmas; esperar uma proposta pedagógica que tenha como escopo o rompimento dos silêncios estruturais, institucionais, epistêmicos e docente-pedagógicos na educação básica e superior, e principalmente, no ambiente da sala de aula.

O jeito que essa disciplina foi pensada, programada, apresentada e conduzida, em pleno momento atípico, de pandemia, de forma remota, fez despertar nos estudantes um grande interesse e expectativas positivas. A princípio, o anseio com relação à metodologia das/os professoras/es e suas respectivas e curiosas temáticas, facilitadas via *google meet*. Acredito que assim como eu, a turma ficou se questionando como as/os professoras/es coordenadoras/es e as/os facilitadoras/es, convidadas/os, aliariam de forma objetiva e envolvente as abordagens ligadas as/aos autoras/es, pensadoras/es esquematizadas/os a partir da proposta dessa disciplina e algum/uns recursos que viessem a nos chamar a atenção na aula remota e nos animar a mantermos atentas/os, participativas/os e comprometidas/os com as aulas todas as sextas-feiras à noite.

Apesar de toda complexidade do momento: a pandemia, os desafios das/os professoras/es convidadas/os, diante do dilema de combinar o seu recurso teórico-metodológico, o manejo de alguns acessórios tecnológicos, para desenvolver com fluência seus momentos de aulas, de exposições no ambiente virtual, bem como manter-se saudável, equilibradas/os e atuantes em suas jornadas de atividades acadêmicas, em salas de aulas, em seus projetos de pesquisas e o cuidado com a saúde e a vida em tempos de pandemia, e ainda nos atender com muita atenção, ética e humanidade, em cada encontro, tão rico em conteúdo, reflexões, indicações de referências, de saberes e fazeres, de possibilidades teóricas e pedagógicas, pautadas no universo da produção de conhecimento e pensamento negro,

principalmente, no Brasil. Realmente, cada uma/um dessas/es professoras/es, pesquisadoras/es e pensadoras/es que se permitiram e se dispuseram em nos marcar com suas presenças e contribuições, com o possível, necessário e melhor de suas pesquisas e práticas, fizeram toda a diferença positiva em nosso curso e principalmente em nossas vidas.

Nada nos pareceu impossível nem frágil para a professora Cícera Nunes e o professor Henrique Cunha, no desenvolvimento dos encontros, na comunicação com cada convidada/o; no apresentar a proposta a cada uma/um e combinar a temática específica, em sintonia com a sua proposta mãe; a conexão comunicativa, viável e bastante atenciosa e afetuosa durante todo o período de duração desse projeto.

Cada semana que antecedia a vinda de uma/um professora/professor convidada/o recebíamos, via e-mail, materiais teóricos de produções dessa/e professora/professor e/ou da/o pensadora/pensador que ela/e vinha apresentar e discutir com a turma. Acessávamos e líamos previamente essas referências indicadas (livros, capítulos de livros, dissertações, teses, vídeos e outros) pelas/os professoras/es coordenadoras/es, facilitando assim a imersão na biografia e recursos bibliográficos possíveis para cada encontro temático. Movimentávamos também a partir de um grupo criado no *whatsapp* para comunicações frequentes, nos atualizando com materiais extras ligados as temáticas da disciplina, eventos também dentro da área de estudos e pesquisas da turma, compartilhando também *links* das aulas e outras agendas de atividades que convergissem com os interesses do coletivo.

Conforme a movimentação e espera de cada momento, respeitando a disponibilidade, as condições técnicas e tecnológicas e pessoais de cada convidada/o, conectadas/os em nossa sala de aula virtual, realizávamos um momento de acolhida, de compartilhamentos de algumas questões e/ou práticas vivenciadas entre a turma. As/os coordenadoras/es e também professoras/es Cícera Nunes e Henrique Cunha Junior, sempre faziam uma contextualização da temática e das produções da/o pensadora/pensador do dia, bem como, a apresentação dinâmica do currículo da/o mesma/o.

A/o convidada/o sempre fazia uma apresentação de uma hora, uma hora e meia, utilizando-se de compartilhamentos de telas, com recortes de produções e atuações suas e da/o pensadora/pensador apresentada/o para turma, oportunizando sempre a interação entre todas/os presentes, em seguida, a roda de diálogos fluía, com ponderações, adendos, perguntas e possíveis respostas reflexivas, além do momento de partilhas de saberes e fazeres, entre a/o professora/professor facilitadora/facilitador, as/os coordenadoras/es e cada estudante. Um atividades também bem relevantes e edificantes dentro das temáticas realizadas na disciplina de Educação, Cultura e Pensamento Negro, foram os momentos abertos para realizações de

giros pedagógicos e didáticos, de práticas envolvendo sequências didáticas com autorias negras de estudantes e/ou professoras/es, realizadas durante as suas graduações ou atuações nos momentos em suas salas de aulas e que eram compartilhadas em nossos encontros.

Num contexto de disputas por políticas educacionais que matricule a história e a cultura Africana e Afro-Brasileira e a EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) no âmbito da educação, intrinsecamente, na educação básica e no ensino superior, faz-se necessário urgentemente, rever o currículo estabelecido, engavetado e silenciado nos armários e/ou pastas arquivadas em computadores, em locais raramente acessados pelo pessoal dessas instituições de ensino, ambiente de formação de cidadãs/ãos tão poucas/os identificadas/os e valorizadas/os no que diz respeito a base curricular da sua educação formal e formação integral. Fazer um giro pedagógico, pensado a partir de concepções decoloniais, em diálogo com Lélia Gonzalez e Frantz Fanon é uma grande encruzilhada, pois nesse movimento podemos nos deparar com várias possibilidades de encontros, de aproximações epistemológicas, teóricas, identitárias e principalmente o entroncamento de práticas docentes entre pares, defendidas no chão da escola e na diversidade da sala de aula.

Com uma composição curricular esmeradamente alicerçada de grande elenco de pensadoras/es negras/os brasileiras/os e com um pouco do pensamento caribenho, essa disciplina de Educação, Cultura e Pensamento Negro, ofertada no programa representou um grande portal de acesso a produção negra brasileira, com grandes possibilidades de imersão no território de decolonialidades, de descolonização curricular e esperança de efetivação da lei 10.639/2003, concretizada na EREER, no pisar e vivenciar da educação antirracista.

O que fizemos na disciplina de Educação, Cultura e Pensamento Negro? Construimos atalhos, transgredimos com rebeldia, desobedecemos em nome da pluralidade do saber, fazemos uma experiência de pedagogia indisciplinar?

A disciplina de Educação, Cultura e Pensamento Negro fez/faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Regional do Cariri – URCA, fez/faz parte do componente curricular de Tópicos de Ensino – I, apresentada e dinamizada no primeiro semestre de 2021.1, às sextas-feiras, no turno noturno, nos horários ABCD. Sob a coordenação e regências docentes da professora Dra. Cícera Nunes e o professor Dr. Henrique Cunha Júnior e convidadas/os especiais com temáticas intrinsecamente caras e relevantes a formação docente continuada e permanente, principalmente no que se relaciona as exigências e diretrizes legais da lei 10.639/2003, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 26A e 79B, determina a inclusão dos estudos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira para todos os currículos escolares, bem como o

estabelecimento de suas diretrizes, representação de ações afirmativas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Uma rede de brios, encabeçada pela professora Cícera Nunes, da Universidade Regional do Cariri (URCA) e pelo professor Henrique Cunha Júnior, da Universidade Federal do Ceará (UFC), docentes orientadoras/es do Programa de Mestrado, aproximaram e cultivaram grandes nomes e mentalidades na produção do pensamento negro no Brasil e além Brasil. Projetaram e aproximaram estudantes, mestrandas/os e algumas/alguns doutorandas/os de vários lugares do Brasil, uma vez que o formato remoto acabou facilitando essa condição de acessos e aproximações, mesmo no mundo virtual. Tudo isso resultou na imersão de toda essa gente que se movimentou de seus lugares de estudos, de pesquisas e experiências de ações coletivas, desaguando no nosso programa de mestrado.

Lançaram-se na nossa alvorada de descobertas e aprendizagens no campo do pensamento negro, nas nossas rodas de buscas, leituras e diálogos, com giros e gingas ousados/as, fazendo germinar nessas rodas de compartilhamentos de pesquisas, descobertas e principalmente de necessidade de pertencimentos, de construção de identidades e conhecimento, ainda que preambular, para muitas/os.

Fizeram brotar do largo e poderoso campo do conhecimento negro africano e afro-brasileiro, vestígios do pensamento afro-caribenho, vivente nos crânios de mulheres e homens, pretas e pretos, providas/os de engenhosidades, intelecto e sabedorias originárias/os, e isto se concretizou na nossa disciplina de pensamento negro, na aula pública virtual com o professor Fábio Gomes - F. F. Gomes (Kwesi M.H. Ta Fari). O professor apresentou um panorama geral do movimento Pan-Africano, com o objetivo principal de realçar práticas educacionais Pan-Africanas face aos desafios da desafrikanização, dos currículos eurocêntricos e das tensões culturais. (Roteiro ementa construída e apresentada pelo próprio professor).

O condutor e facilitador dessa aula pública, F. F. Gomes (Kwesi M.H. Ta Fari), Administrador da livraria Aksum Livros & Cultura e coordenador do projeto Afrika Shen é também Historiador, pós-graduado em história da África e doutor em educação, possui experiência professoral, de pesquisa e de militância cultural no Brasil, em Cabo Verde, Guiné-Bissau e Senegal. Atualmente, trabalha na elaboração de uma trilogia sobre aspectos do Nacionalismo Africano Universal.

Vou dizer tudo de todas/os? Não! Impossível realizar esse titânico trabalho nesse momento. Nesse ensaio tenho/tive a pretensão de apresentar apenas as primeiras, breves e pertinentes considerações e marcas francas, impressas, durante uma entrada intensa na parte

permitida e oportuna nesse momento, nas produções sugeridas, como parte de estudos prévios e passaportes aos nossos encontros das sextas à noite, com uma dupla de escritoras/es, pensadoras/es e pesquisadoras/es e de convidadas/os especiais, influenciadas/os por Lélia Gonzalez e Frantz Fanon.

O esmero reservado e refletido nas presenças marcantes de Alex Ratts e Thiago Florencio nos encheu/enche de curiosidades e expectativas positivas, ante a produção dessas/es duas/dois escritoras/es negras/os; vozes negras catalizadoras não apenas no nosso ambiente virtual, mas que é basilar na nossa historiografia e no nosso processo de construção de identidades, individual e coletiva; na comunicação visceral a partir de produções reservadas a esse encontro, nessa roda de diálogos com Lélia e Fanon, dinamizadas e ecoadas nas vozes de das/os professoras/es convidadas/os.

Se construímos atalhos frente a um currículo estabelecido, exclusivamente de matriz eurocêntrica e excludente das riquezas epistemológicas africanas e afro-brasileiras? *Re-existimos* e conseguimos realizar um giro valorativo, de saberes e fazeres plurais? Aproximamo-nos do que nos instigou-se a propor, uma provável experiência pedagógica “indisciplinar”? Como podemos ensaiar possíveis respostas a essas questões com Lélia e Fanon?

Claudia Miranda, professora de Pós-Graduação em Educação no PPGEdU/UNIRIO, nos aponta uma pista que nos conduz a essa roda, onde possivelmente realizou-se esse atalho, cobiçado numa prática de pedagogia “indisciplinar”. Ela expõe que fará mais sentido se pudermos encontrar alguns atalhos que nos conduzam ao que foi proposto pelos coletivos dos movimentos negros em termos das aprendizagens próprias. (MIRANDA, 2014).

Com essa assertiva da professora, destacando principalmente a ação coletiva dos movimentos negros educador, conforme Nilma Lino em seu livro *O Movimento Negro Educador*, traz uma contextualização histórica sobre como o movimento negro foi e é importante para o processo educacional, além dos atos políticos que estão enraizados na sua luta histórica. O professor Alex Ratts, com Lélia Gonzalez, fortalece essas assertivas dizendo:

[...] quando o movimento voltou a ser fortalecer, na década de 1970, já existiam muitas associações, organizações e clubes negros ativos e com fins diversos, tanto nos setores populares quanto entre as camadas que viviam o processo de ascensão social. Esses espaços eram mananciais de símbolos culturais necessários ao fortalecimento da identidade negra que combatia o ideário nacional que pregava a mistura das raças como modelos de civilização nos trópicos. (RATTS, 2010, p. 78).

É possível ligar essas associações, organizações ativas entre o povo negro com atitude subversiva, protagonizada pelo movimento negro ante uma estrutura dominante, exclusivista e excludente nas diversas faces do sistema capitalista, superlativo, que nega e

silencia violentamente toda uma produção do pensamento negro.

Se fazer atalhos ou encontrar alguns atalhos for re-existir e superar as façanhas minazes e usurpadoras das estruturas estabelecidas no núcleo eurocêntrico ou outro qualquer, avassalador, que acaba por atingir diretamente a matriz étnica africana e afrodiáspórica, em detrimento do umbigo do etnocêntrico, serve sim, encontrar atalhos! Carece sim, de práticas que desobedeçam, que transgridam essa base marmorizada, que ofusca o protagonismo e a criatividade de escritores/as, pensadores/as, professores/as negros e negras que ousam sair da zona vigente na educação, dos modelos de políticas educacionais impostas, de Estado deliberado e currículo escolar sólido e intocável, que empaca práticas e vivências humanas libertadoras.

Atiçando essa discussão respeitando a promessa de atingir o pensamento decolonial a partir de uma prática docente pedagógica indisciplinar, durante a vigência da disciplina optativa de Educação, Cultura e Pensamento Negro, o professor Marcelo Carvalho, da USP, em seu artigo *Estudos africanos e afro-brasileiros: possibilidades de intervenção pedagógica*, comunica e oportuniza atributos a essa titulada pedagogia indisciplinar, atribuindo,

A proposta política-pedagógica da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA – universidade Federal do Maranhão não é apenas *interdisciplinar*, mas também *indisciplinar*, no sentido de que busca sair do senso comum das disciplinas historicamente trabalhadas e tidas como imensuráveis. Essa busca atesta a determinação em que se construir novos paradigmas, novas abordagens de análises. E isso não é pouca coisa. Configura-se também como uma ação afirmativa, isto é, trata-se de ação política e educacional direcionada à correção de desigualdades raciais e sociais, dirigidas para oferta de tratamento diferenciado objetivando corrigir desvantagens e marginalizações instituídas e conservadas por estrutura social excludente e discriminatória. (CARVALHO, 2021, p. 63).

Sair do senso comum, considerando o repertório previsto em outras disciplinas do programa, onde *os escritores, pensadores*, e confirmo, o tratamento e a presença do gênero masculino, afirmando que não nos foi apresentada como base maior das nossas discussões em aulas, nenhuma escritora, pensadora nas disciplinas obrigatórias do primeiro semestre no nosso programa, nem mulheres negras e nem não negras. Continuamos estudando “os homens da ciência” e teóricos da educação, aqueles “velhos” pensadores, triviais, que já contraíram bastante dívidas conosco durante as nossas graduações. Ressaltando aqui que não estamos desconsiderando as produções desses autores, estamos só afirmando que a situação e as necessidades agora são outras. Na verdade, as necessidades sempre foram outras, a necessidade de se ter uma ERER, por exemplo, sempre existiu, mas foi calada durante muito tempo.

Que o nosso currículo e os seus arcabouços teóricos e epistemológicos carecem de

um melhor tratamento, de reconhecimentos de outras autorias e produções que foram negadas, silenciadas, que não tiveram e nem conquistaram ainda espaços nos currículos dessas instituições e nem nos planos de aulas das/os docentes, no que diz respeito ao tratamento da diversidade na educação e nas abordagens, de modo que enxerguem de forma igualitária todas/os as/os personagens presentes nas nossas salas de aulas, na educação básica e no ensino superior no Brasil, lembrando que auto-declaradamente, 56% da nossa população é de pardos/as e pretas/os, conforma dados do IBGE.⁵

Então, cadê a valorização desse povo, na diversidade das salas de aula e nos currículos e práticas pedagógica acadêmicas? Cadê as vozes, escritas e presenças de professoras/es e pensadoras/es pretas/os sustentando as discussões nas aulas programadas sobre história e teorias da educação brasileira? Por que essas/es pensadoras/es foram esquecidas/os? Não foram incluídas/os como emblemáticas/os e/ou protagonistas nos conteúdos programáticos?

Porque o currículo continuou intocável, imensurável, como diz o professor na contribuição anterior. Cadê a construção de novos paradigmas, novas abordagens de análises, que não se configuram e nem se consolidam na diversidade epistemológica e principalmente humana, étnica, que pulsam nas nossas salas de aulas, nas escolas e universidades, na educação básica e no ensino superior? Sendo assim, fica difícil obedecer a esse formato e currículo mandão, que não se abre, nem se (re)formula para atender aquelas/es que por muito tempo foram tidas/os como as/os outras/os na história, na produção científica e nos desenvolvimento tecnológico.

Quantas leis ainda precisam ser conquistadas e/ou sancionadas para que “as/os outras/os” participem afetivamente de uma educação igualitária, justa e libertadora? Cadê os reais impactos positivos materializados pelas leis 10.639/2003 e 11. 645/2008, diretamente no convívio escolar-acadêmico? Cadê “aquela” aula “preparada” com teorias, práticas e tratos justos que venha avivar afro-brasileiras/os e indígenas em nossas salas de aulas? As pesquisadoras Claudia Miranda e Fanny Riascos, da UNIRIO e da Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá, já referenciadas neste trabalho, reaparecem aqui não com a pretensão de responder todas os questionamentos anteriores, mas para continuar contribuindo com o nosso ensaio de se atingir essa experiência com o pensamento decolonial, ousada numa prática pedagógica indisciplinar,

Nos estudos que privilegiamos sobre pensamento decolonial na América Latina,

⁵ Jornal Nacional. Total de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas cresce no Brasil, diz IBGE. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/22/total-de-pessoas-que-se-autodeclaram-pretas-e-pardas-cresce-no-brasil-diz-ibge.ghtml> . Acesso em: nov. 2022.

alguns desprendimentos conceituais podem ser reveladores e, se assim pudermos considerar, assumir tal constructo para localizar as fontes de outras educações – como sugerem alguns autores já mencionados -, demandará desobediência política e epistêmica. No interior das instituições e coletivos criados para combater o racismo, uma das estratégias adotadas foi a internacionalização das pautas, recurso esse que passou a caracterizar a dinâmica organizacional de alguns processos insurgentes. (MIRANDA, 2016, p. 559)

Nesse sentido, caberia aqui também a ligeira, mas não menos importante contribuição de Guimarães (2003, p. 559) que chamou tudo isso apresentado pelas professoras anteriormente de “*modernidade negra*”. Pensando a partir das ponderações dessas/es professoras/es e das atitudes docente-didático-pedagógicas da professora Cícera Nunes e do Professor Henrique Cunha Júnior, como mentoras/es, idealizadoras/es e dinamizadoras/es da disciplina de Educação, Cultura e Pensamento Negro, não foram apenas modernas/os, foram na verdade, geradoras/es, articuladoras/es e querenciosas/os, nesse processo que dilatou os limites da nossa sala de aula virtual, na plataforma *google meet*.

Com toda atenção, cuidados e energias positivas canalizados nos contatos diretamente, por possíveis canais e portais, com uma rede de pessoas envolvidas, dedicadas, de gente humana e sensível, fazedoras/es, educadoras/es, pensadoras/es, escritoras/es, assim como essa dupla de investigadoras/es e concretizadoras/es, que investiram/investem e nutriram/nutrem seus melhores contatos e relações. Não apenas como guardiãs/ãos da produção de conhecimento negro na universidade, em suas salas de aulas, em graduações e especializações, mas que reservam, respeitosamente, o melhor de si e dos seus saberes-fazer para gerar e nutrir redes de pessoas pensadoras, sonhadoras/es e transformadoras/es de suas próprias vidas, de suas identidades negras.

A professora Cícera Nunes e o professor Henrique Cunha, como assim são conhecidos/as e reconhecida/os no universo da educação e na Universidade, nos mostraram que não basta apenas serem negras/os modernas/os, mas pertencer e poder contar com uma rede de pensadoras/es, negras e negros que não se limitaram/limitam em seus cotidianos de docência, pesquisas e vivências coletivas e que se permitiram/permitem e se desafiam/desafiaram, juntamente com Cicera e Cunha (respeitosamente), no feito seivoso.

“Meteram a cara no *google meet*”, soltaram suas vozes, reverberam em nossas casas e vidas, e se permitiram compartilhar de suas próprias vidas, sonhos, projetos e pesquisas, em tempos difíceis de pandemia da covid- 19 (2020-2021); e com suas limitações e desafios técnicos e tecnológicos e que em cada sexta à noite, pontualmente, às 18:30h pelos canais digitais, virtuais, essas/es professoras/es provaram que seus passos eram firmes e de longa data.

Com resistência, mobilizaram suas redes docentes: rodas, círculos afetivos e

respeitosos, desobedeceram as limitações da realidade pandêmica, com cuidado e responsabilidade com a saúde e a educação, e transgrediram, nos limites do mundo virtual e deram sentido a nossa sala de aula remota, ao nosso programa de mestrado e projeto de vida sócio-acadêmica.

Sabiam/sabem que aquele/esse momento não era/é o momento de apenas escrever ou falar, mas sobretudo, de dar visibilidade às reivindicações negras (RATTS, 2010), e isso começava nas ideias, teorias e atitudes das/os pretas/os pensadoras/es que influenciaram nossas/os professoras/es convidadas/os, afetando em seus objetos e objetivos de pesquisas e ações e desaguando em nossas posturas discentes e em nossas pretensões docente-pedagógicas, de estudantes aprendizes, pretas/os, curiosas/os, desejosas/os e esperançosas/os de uma efetiva educação justa, antirracista.

Na positividade: influenciadoras/es, influenciadas/os e desafiadas/os...

Entrar em contato com a escrita biográfica, crítica e reflexiva do professor Alex Ratts, em Lélia Gonzalez, pesquisador presente em nossa sala de aula, cearense, 58 anos (em 2022), geógrafo e antropólogo brasileiro, autor de várias obras sobre as questões étnico-raciais no Brasil. Acessar produções de Lélia Gonzalez, a partir de Alex Ratts é desafiar-se intensivamente no ritmo de produção e ação da grande negra, brasileira, nascida em 1 de fevereiro de 1935, em Belo Horizonte, Minas Gerais, uma intelectual, autora, política, professora, filósofa e antropóloga brasileira, pioneira nos estudos sobre cultura negra no Brasil.

Cofundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro, do Movimento Negro Unificado e do Olodum, falecida em 10 de julho de 1994, no Rio de Janeiro, a grande Lélia Gonzalez, a 17ª filha, a pequena Lélia, filha do casal Urcinda Serafim de Almeida e Acácio Joaquim de Almeida, dona Urcinda era uma empregada doméstica de ascendência indígena e Seu Acácio, um ferroviário negro. A trajetória educacional de Lélia Gonzalez, da infância à juventude, foi bem sequenciada, a mesma admite,

Fiz escola primária, passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral, dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais minha condição de negra. E, claro, passei pelo ginásio, científico, esses baratos todos. (GONZALEZ, 1979, p. 202).

Essa crítica vinda da própria Lélia Gonzalez, surgida dos seus espaços escolares, no processo de educação no Brasil do seu tempo (1935–1994), dura, infelizmente em grande

parte até o momento desse ensaio, e isso vai ao encontro da necessidade urgente de se pensar, revisar e mudar os programas e currículos escolares, suprimindo diretamente e cuidadosamente as ausências e atrasos na presença e defesa efetiva das novas abordagens e análises, valorando a temática africana, afro-brasileira e afro-indígena, efetivando também os vínculos e as diretrizes contidas nas leis 10.639/2003 e 11. 645/2008 e na EREER. Depois de muitas militâncias, lideranças sociais, atuação direta na política brasileira, viagens e congressos, falando por si e dando visibilidade ao povo negro, com discursos inflamados, de desejos e esperanças de justiça e equidade, além da sua atuação como professora acadêmica, doutora, filósofa e antropóloga.

Professora, autora, pesquisadora, intelectual, militante, Lélia pertenceu ao mundo popular e ao mundo acadêmico, aproximando-os sem nunca se fechar no espaço universitário. Transitou entre circuitos negros e brancos sem perder de vista seu horizonte racial... ela não veio pronta; fez-se, tornou-se. Lélia de Almeida saiu do “lugar de negro”, tornou-se mulher negra, tornou-se Lélia Gonzalez, viajou por lugares negros, pensou, escreveu, falou e disse. (RATTS, 2010, p. 156)

Acertar se Lélia Gonzalez desobedeceu enquanto professora e cidadã, escritora, pensadora, agente de atitudes e transformações na política partidária e educacional, membro e fundadora do MNU – Movimento Negro Unificado, com seu protagonismo ousado e resistente em seus espaços de educação, em suas salas de aulas, como estudante e educadora, isso seria no mínimo precipitado da minha parte.

Até feio também! Diante de uma pessoa tão importante, tão influente, já no primeiro encontro! Mas me arrisco em dizer que eu e minhas/meus colegas, pós-graduandas/os, aprendizes, curiosas/os e fazedoras/es, de Cícera e Cunha, estamos instigadas/os e esperançosas/os, por uma educação assim, apresentada por vocês, de forma tão articulada, motivadora e envolvente. Assim buscaremos mais, aprenderemos mais, pensaremos mais e ousaremos fazer uma educação antirracista, nos currículos, com práticas pedagógicas positivas e nas atitudes pessoais, no respeito e na defesa de políticas e ações afirmativas para todas(os).

Se foi e ainda é uma experiência orientada pelo pensamento decolonial, assentada numa pedagogia outra, de perspectiva antirracista, vivenciada como uma pedagogia indisciplinar, definitivamente não vamos proclamar agora, mas continuaremos transgredindo com Lélia Gonzalez, animadas/os com a máxima apresentada na obra do professor Alex Ratts e Lélia Gonzalez, que nos inquietou/a nesse processo de transgressão e mudança, “ela não veio pronta; fez-se, tornou-se. Lélia de Almeida saiu do “lugar de negro”, tornou-se mulher negra, tornou-se Lélia Gonzalez, viajou por lugares negros, pensou, escreveu, falou e disse”. (RATTS, 2010, p. 156). Se temos que apresentar alguma mudança pessoal ou no campo da

educação coletiva? Ah! Isso eu posso assegurar que sim e que essa máxima será um motivo intrínseco no horizonte dessa mudança.

O que trazer de Frantz Fanon a essa escrita, motivadas/os pela disciplina *Pensamento Negro*? Esse grande pensador negro que também esteve/está presente nessa disciplina de mestrado e que chegou na turma, na nossa roda, através da voz e presença emocionada e ao mesmo tempo entusiasmada de Thiago Florencio, professor, historiador, do departamento de História da Universidade Regional do Cariri, coordenador do Grupo de Pesquisa NEDESA (Núcleo de Estudos de Descolonização do Saber) e que atua nas áreas de história, cinema, literatura e performance, e desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre colonizações, descolonizações, identidades culturais, étnicas e raciais.

No papo franco e bastante afetuoso do professor pensador Thiago Florencio, Fanon de cara nos impactou! Seja pela importância da obra sugerida para uma leitura prévia, *Pele negra, máscaras brancas*, produção tão emblemática, de interpretação psicanalítica na questão negra, com uma linguagem carregada de implicações sem intervalos, pontuada e remetida a uma temática impagável no enfrentamento cotidiano de pretas e pretos, na luta incessante, na construção de identidades e subjetividades, seja por conta de toda sensibilidade do professor convidado.

Thiago Florêncio permitiu-se, com gestos simples e um discurso tão acessível, tão envolvente, provocativo, dando voz e vez a cada uma/um das/os presentes, sem perder de vista o comprometimento com as suas referências, influências, buscas, descobertas e aprendizagens. Leituras e aprendizagens que foram compartilhadas e que ficaram registradas na turma, como processo de crescimento mútuo, de educação e transformação coletiva e que o professor, juntamente com a obra de Fanon, imprimiram/imprimem ideias, reflexões e críticas realmente caras e necessárias para todas/os nós.

Defendiam/defendem um novo humanismo, com conquistas de práticas e vivências anticoloniais, antirracistas, de liberdade sistêmica, de justiça epistêmica e de liberdade individual e que na verdade, “de cara”, Florencio e Fanon (FF), nos impactaram/impactam e nos encantaram/encantam.

PARTE II – UMA REMADA AQUI, UMA REMADA ALI, A CANOA VAI SEGUINDO

O NOSSO REMO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de base qualitativa, ancora-se em pressupostos da pesquisa narrativa, especificamente na formação e mediação de Grupo Focal (GF).

[...] o grupo focal é “Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Sendo que para a realização do trabalho é necessário seguir alguns critérios, tendo em vista o problema em estudo, como por exemplo, se os participantes possuem algumas características em comum, como também uma vivência com o tema em discussão. (POWLL; SINGLE, 1996, p. 449)

Na atitude da análise de conteúdo, optamos pela perspectiva interpretativa compreensiva de base hermenêutica (RICOER, 1976, s/p). A análise constituiu-se em movimentos de escutas, transcrições e formação de quadros panorâmicos com recortes de trajetos e vozes significativas, de provocações subjetivas, bem como no esforço de interpretar e compreender pressupostos que venham atender a consolidação da EREER no processo pedagógico-educativo, na docência no Cariri cearense.

Nos quadros panorâmicos, com as trajetórias de vidas (TV), vozes específicas (VE) e vozes comuns (VC), constam os fragmentos emblemáticos que tendem a responder cada questão disparadora, sugerida e/ou gerada em cada encontro; remetidas depois, às discussões peculiares da temática em questão, no empenho de responder a cada pergunta dessa pesquisa.

No capítulo metodologia, a/o leitora/leitor encontra o espaço da pesquisa e suas/seus participantes, os trajetos metodológicos, com as descrições de Grupo Focal (GF) e a imersão no campo da pesquisa - ambiência e aproximações entre as/os sujeitas/os da pesquisa.

Nesta pesquisa buscamos investigar práticas docentes de quatro professoras/es da educação básica no Cariri cearense, no campo da EREER - Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino da História Afro-brasileira, de modo que os elementos investigados impactem positivamente na vida dessas/es professoras/es e em seus cotidianos escolares.

2.1 O ESPAÇO DA PESQUISA, A REGIÃO DO CARIRI CEARENSE E AS/OS DOCENTES PARTICIPANTES

Esse trajeto docente pretende alcançar um quarteto de professoras/es do Cariri cearense, dentro de um recorte geográfico expressivo e significativo dessa grande e tão influente região do interior do Ceará, e que essa parte de alcance nesse lugar atende as expectativas dessa pesquisa, investigar práticas docentes desse coletivo e ressignificá-las

dentro da EREER e da educação antirracista e depois apresentar um produto educacional que atenda as especificidades do nosso lugar, do Cariri cearense.

A região do Cariri cearense ocupa uma área total de aproximadamente 18.134 Km² e uma população com mais de 1.000.000 de habitantes, abrangendo os 32 municípios do extremo sul do estado do Ceará, segundo dados do IBGE relativos ao ano de 2013. O Cariri cearense compreende a mesorregião sul cearense e metade da mesorregião centro-sul cearense. A mesorregião sul cearense é dividida em cinco microrregiões: Barro (Aurora, Barro, Mauriti); Brejo Santo (Abaiara, Brejo Santo, Jati, Milagres, Penaforte); Cariri (Barbalha, Crato, Jardim, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Nova Olinda, Porteiras, Santana do Cariri); Caririaçu (Altaneira, Caririaçu, Farias Brito, Granjeiro); chapada do Araripe (Araripe, Assaré, Campos Sales, Potengi, Salitre). Embora façam parte da mesorregião centro-sul, a maioria dos municípios das microrregiões de Lavras da Mangabeira (Baixio, Ipaumirim, Lavras da Mangabeira e Umari) e Várzea Alegre (Antonina do Norte, Cariús, Jucás, Tarrafas, Várzea Alegre) têm forte ligação histórica, econômica e política com a região do Cariri. A exceção é creditada aos dois municípios, Cariús e Jucás. Portanto, não foram considerados nas pesquisas para elaboração deste trabalho, embora mereçam todo nosso respeito e consideração. (BATISTA, 2020, p. 98)

O último Censo aconteceu em 2010 e as informações sobre o país estão desatualizadas. Com isso outros números deverão aparecer na realidade apontada anteriormente no Cariri cearense, de modo especial, o populacional, impactado numericamente devido a pandemia da COVID – 19, ocorrida mais intensamente entre os anos 2020 e 2021 no cenário brasileiro, afetando também o Cariri cearense.

Quatro municípios dessa região: Assaré, Brejo Santo, Crato e Juazeiro do Norte (relação dos municípios em ordem alfabética). A designação desse quarteto de localidades nessa região está assentada em interlocuções docentes, de reportações a área de humanas: duas professoras de geografia; dois professores, um de história e outro de língua portuguesa e literatura, a maioria deles professoras/es negras/os.

Docentes com formação inicial (graduações) dentro das grandes áreas e/ou disciplinas (componentes curriculares) que atendem aos pré-requisitos da lei 10.639/2003, que preconiza, “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

As interlocuções transcendem também as dimensões geográficas dessa região e das respectivas cidades deliberadas aqui. É que dentro do rol geográfico de três CREDES (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação): CREDE 18, situada na cidade de Crato-Ceará, atendendo a onze municípios – Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Campos Sales, Nova Olinda, Potengi, Saboeiro, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas; CREDE 19, situada na cidade de Juazeiro do Norte-Ceará, atendendo a cinco municípios – Barbalha, Caririaçu, Farias Brito, Granjeiro, Jardim; e a CREDE 20, situada na cidade de Brejo Santo

Ceará, atendendo a nove municípios – Abaiara, Aurora, Barro, Jati, Mauriti, Missão Velha, Milagres, Penaforte e Porteiras.

Dentro de cada uma dessas três Credes e/ou Seduc Municipal (Secretaria de Educação) na Região do Cariri, enxergamos e elencamos professoras/es que se interligam em quesito de formação docente, referenciando principalmente a EREER (Educação para as Relações Étnico – Raciais). Esse coletivo formado por apenas quatro docentes, considerando o tamanho da região, quantidade de municípios e total de população, traz características específicas que vão além da identificação físico-geográfica, que são peculiares frente a essa cartografia e demografia.

Conforme pesquisa do professor Reginaldo Ferreira Domingos, no trabalho intitulado *Pedagogia da Transmissão na Religiosidade Tradicional de Base Africana: Um estudo histórico e filosófico em Juazeiro do Norte – CE*,

Cariri, local de concentração de culturas de raízes africanas devido às origens populacionais e correntes migratórias. A população do interior cearense surgiu na mesma proporção que iam aparecendo pequenas propriedades rurais às margens dos rios, estes, condições primeiras para a ocupação das terras caririense. (DOMINGOS, 2015, p. 107).

A professora Cicera Nunes, em sua pesquisa *Reisado cearense: Uma proposta para o ensino das africanidades*, apresenta em seus estudos que no Cariri encontram-se passos da presença negra, através dos reisados de Congo que tem se espalhado nas zonas de engenho de cana nessa região (NUNES, 2015, p. 170). Domingos prossegue, evidenciado que,

[...] os reisados, as Congadas, a Dança do Coco, a Dança de São Gonçalo, os terreiros de Umbandas, Maneiro o Pau, as Irmandades dos Homens de Preto, entre outras manifestações, são provas cabais da existência de afrodescendentes nas terras caririenses. (DOMINGOS, 2015, p. 109).

As manifestações histórico-culturais apresentadas pelas/os professoras/es pesquisadoras/es do Cariri, consolidam-se as especificidades nessa região, que vão para além das referências físico-geográficas. Com isso, sustenta-se pressupostos que justificam as interlocuções com a temática desse trabalho nesse lugar, *PretATITUDES na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, no Cariri cearense*. Demonstra que a região do Cariri é um “pedaço de África” e que a presença negra é marcante na história desse lugar. Isso nos faz lembrar o pensamento do professor Henrique Cunha Junior, “a África é do outro lado da rua e nos falta coragem para atravessá-la.” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 73).

O quarteto de professoras/es apresenta estritamente marcadores de identificação étnico-racial e de equidade de gênero: são duas professoras e dois professores, com mais

detalhes, são dois professores negros e duas professoras, uma negra e a outra branca, conforme identificação e apresentação de cada uma/um, engajada/o nessa pesquisa.

Neste sentido, percebe-se que no quarteto de professoras/es participantes da pesquisa há maioria negra e equidade de gênero. Ter maioria, ou ser maioria negra/o no grupo participante dessa pesquisa é critério também pretendido pelo pesquisador, uma vez que no título e objetivos do trabalho traz *PretATITUDES na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Esse marcador passa a ser muito importante no quesito identidade negra do coletivo participante no Grupo Focal (GF), principal ferramenta metodológica da pesquisa.

Outras interlocuções que transcendem os aspectos físicos da região nessa pesquisa, e que aproximam cada vez mais as/os participantes dela, além da identificação com a área de humanas, são as iniciativas docentes pedagógicas dessas/es professoras/es engajadas/os na temática, a Educação para as Relações Étnico – Raciais (ERER) e a educação antirracista em seus lugares (municípios e escolas), bem como os acessos formativos docentes nessa área, na ERER. Três das/os quatro professoras/es convergem nos acessos iniciais e contínuos de formação de professoras/es na temática em questão, as mesmas/os citam e destacam as interlocuções entre pessoas e coletivos formativos, enquanto espaços educacionais acadêmicos e de movimentos sociais.

A influência de professoras/es como Zuleide Queiroz, Cícera Nunes, Joselina da Silva e Henrique Cunha Junior, se repetem nas narrativas, intenções e concepções formativas das/os envolvidas/os nesse processo de pesquisa. O Coletivo Acadêmico como o NEGRER (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais) a influência de movimentos sociais como o Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC) e a influência de lideranças e do ativismo das irmãs Valéria Carvalho e Verônica Carvalho (Terreiro das Pretas), membras fundadoras do GRUNEC, representam ambientes e influências positivas e expressivas na formação docente e identitária nos trajetos e vozes de quase todo o grupo focal dessa pesquisa (três, de quatro professoras/es engajadas/os no grupo, dialogam no mesmo sentido formativo).

A atuação influente de cada uma/um das/os professoras/es participantes da pesquisa nesses quatro municípios da Região do Cariri cearense são bastante emblemáticas e expressivas nas escolas e salas de aulas. São formadoras/es ativas/os, influenciadoras/es positivamente dentro do viés de uma pedagogia antirracista, de descolonização curricular, nos rumos da ERER.

2.2 TRAJETOS METODOLÓGICOS

Utilizou-se de abordagem teórico-metodológica no contexto de uma pedagogia antirracista, da descolonização curricular e da importância da ideia de afroperspectividade como processos desencadeadores na construção da identidade negra dessas/desses docentes, com enfoque na discussão sobre educação das relações étnico-raciais e formação docente. Nesse sentido, a professora e pesquisadora Cícera Nunes revela seus incômodos e desejos de mudanças no ambiente escolar, principalmente de Juazeiro do Norte.

Nas escolas por onde passei, particulares e públicas de Juazeiro do Norte, sempre senti uma resistência muito grande da parte dos professores e equipe pedagógica no trato com esta questão. As ações sempre estiveram voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, desconsiderando outras formas de ler o mundo, como por exemplo, a reflexão sobre o cotidiano de cada um, sobre a realidade de cada grupo e da sua percepção sobre esta realidade e ainda, sobre a história que nos faz sermos o que somos (NUNES, 2011, p. 38).

Buscaremos compreender como as/os professores/as investigadas/os lidam com a temática africana e afro-brasileira e a EREER na escola, bem como o enfrentamento do racismo no seu cotidiano e no coletivo docente, e quais possíveis aproximações de práticas docentes que contemplem essa pedagogia antirracista.

Portanto, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, realizada através de um estudo de campo, com escutas em grupo focal (GF). Para Richardson (2011), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Tendo em vista as demandas dos sujeitos sociais em seus diversos contextos, consolidou-se, no início do século XXI, a perspectiva de pesquisa qualitativa, possibilitando a emergência de outros métodos e diferentes abordagens, usando as palavras de Bachelard (1993) “um alargamento dos quadros de conhecimento”.

Ligado a essas novas necessidades das ciências pratica-se no campo da pesquisa qualitativa, o método Grupo Focal (GF) que é uma técnica de pesquisa. Powell e Single (1996, p. 449) dizem que o grupo focal é “Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Sendo que para a realização do trabalho é necessário seguir alguns critérios, tendo em vista o problema em estudo, como por exemplo, se os participantes possuem algumas características em comum, como também uma vivência com o tema em discussão.

O diário de campo esteve presente ao longo desse trabalho. A construção do diário de campo nesta pesquisa se justifica pelas seguintes razões, a saber: realizar anotações

pertinentes ao que foi observado nos encontros com os professores/as participantes da pesquisa, evitando a perda de material considerado importante para a pesquisa; a descrição datada e detalhada dos encontros realizados favorece a análise de informações e à preparação de relatórios.

Resumindo Richardson (2011), sobre alguns dos objetivos da entrevista em pesquisas científicas. São eles: obter informações do entrevistado, o que ele conhece, o seu comportamento; conhecer a opinião do entrevistado, explorar suas atividades e motivações. Com isso, pretende-se que as entrevistas realizadas oportunizem o diálogo mais fluente entre os envolvidos na pesquisa.

O método de pesquisa qualitativo possui o objetivo de interpretar, descrever, compreender e dar significado ao fenômeno estudado. Na área da Educação este tipo de pesquisa é muito utilizado por conta da presença do pesquisador durante o estudo e as possibilidades metodológicas que aparecem em cada pesquisa neste campo (TRIVIÑOS, 1992).

A vontade maior dessa pesquisa foi aproximar professores/as negros/as e não negros/as do Cariri cearense, com trajetórias de vidas e práticas docente-pedagógicas que contemplem a EREER e a educação antirracista, e conseqüentemente, articular um produto educacional que terá a “cara” da nossa região e que servirá de acesso para a rede dos/as envolvidos/as e demais acessos. Para cumprir esse trajeto de abordagem qualitativa, optamos pelo método de Grupo Focal (GF), dividido em quatro (4) momentos:

- **Primeiro Momento:** Fazer contato com cada docente participante da pesquisa, apresentar o cronograma de três encontros – Grupo Focal (GF) e articular-se para a realização desses encontros. Ver o cronograma de encontros a seguir:

Tabela 1 - ENCONTRO GRUPO FOCAL – 2022

DIA	HORÁRIOS <i>Previsões</i>	MODO	LOCAL	COMO
12 Fevereiro <i>Sábado</i>	9h às 12h	Remoto	<i>Google Meet</i>	Rodada de café com bolo, cada um/a em sua casa (Gravado).
12 Março <i>Sábado</i>	9h às 12h	Presencial	Casa de Givaldo na Serra (Crato-CE)	Almoço (Filmado/Gravado).

9 Abril <i>Sábado</i>	9h às 12h	Presencial	Sorteio entre Juazeiro – Crato – Assaré – Brejo Santo. (Sugestão).	Almoço (Filmado/Gravado).
-----------------------------	-----------	------------	--	---------------------------

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2022).

- **Segundo Momento:** Realizações dos encontros e escutas – grupo focal;
- **Terceiro Momento:** Transcrições dos Encontros Grupo (GF);
- **Quarto Momento:** Tratamento dos dados da pesquisa de campo.

Lüdke e André (1986) acreditam que o estudo qualitativo proporciona uma visão da complexidade da realidade educacional, pois se desenvolve em situações reais, ricas em dados descritivos, possui um plano considerado aberto e flexível que focaliza a realidade de forma contextualizada, enriquece o trabalho do professor e torna a pesquisa aplicável à realidade escolar.

2.3 GRUPO FOCAL

Nessa parte do procedimento metodológico, dialogamos sobre a ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) e as relevâncias das práticas docente-pedagógicas para o enfrentamento do racismo e para a educação antirracista. “É necessário influenciar os currículos dos cursos de formação de professores(as), os procedimentos de pesquisa, as relações pedagógicas e convívio no ambiente acadêmico com referências teóricas de matrizes étnico-raciais diversas” (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021, p. 14).

Realizamos essa etapa a partir de rodas de diálogos, no formato remoto e/ou presencial, respeitando os protocolos de segurança, enquanto aguardamos melhor controle do quadro pandêmico e o processo de imunização contra a covid-19. Nesse momento desencadeamos a conversa e as escutas, a partir de um acordo didático, prévio e democrático, de modo que não iniba e nem comprometa a espontaneidade desse diálogo e das possíveis exposições de questões e dados, gerados a partir de motivação de palavras-chave e/ou uso de imagens que impliquem na proposta das buscas. Para melhor dizer e ilustrar esse método, destacamos a situação a seguir:

A pesquisa com grupos focais permite o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão, permite também a concepção de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, assim como a compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema em questão. O êxito no assunto com o grupo focal deve ser mantido, haja vista que o facilitador deve propiciar um clima aberto de forma

que os participantes sintam-se confiantes para expor suas opiniões; logo, não é necessário que se faça uma preparação dos assuntos em pauta. (LOPES, 2014, p. 484)

O grupo focal (GF), formado nessa pesquisa por cinco (5) participantes: um (1) pesquisador, moderador do grupo e quatro (4) participantes, que serão entrevistados/as, dois (2) professores e duas (2) professoras. De acordo com Morgan (1997), o Grupo Focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das relações entre os participantes dentro de um grupo, no qual, há discussões referentes às questões sugeridas pelo pesquisador.

Gaskell (2002) afirma que o grupo focal proporciona um debate aberto, uma discussão racional e acessível a todos os participantes, pois suas diferenças de *status* não são consideradas. Para Soares (2017, p. 80) “[...] entretanto, além de traçar o objetivo do encontro, o pesquisador deve elaborar muito bem os elementos que compõem esta sessão, como: recursos necessários, número de participantes, perfil dos participantes, processo de seleção e tempo de duração.”

Conforme destaca Lopes (2014),

O local adequado pode proporcionar uma interação maior entre os participantes, nesse âmbito a disposição do grupo pode ser em forma de círculo. O círculo traz a oportunidade de os participantes se olharem face a face, os participantes também podem ser dispostos em volta de uma mesa, lembrando que como o tempo do encontro pode ser longo o conforto é algo necessário para que a discussão possa fluir..., gravação em áudio, gravação em vídeo, sendo que mesmo que se utilize a gravação e videoteipe é recomendável que se faça anotações. (LOPES, 2014, p. 485-486)

A etapa de coleta de dados foi concluída até o final do primeiro semestre de 2022. Por conseguinte, foram estudados e organizados os dados obtidos na pesquisa, com apoio da literatura acadêmica que os fundamentem e lhe deem sustentação teórica para então incorporar textualmente os resultados nesta dissertação.

Previamente, essa pesquisa passou pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), obedecendo todos os trâmites exigidos, em tempo. Foi considerado cada procedimento de esclarecimento e pós-esclarecimento, com as devidas assinaturas do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), inclusive de assinaturas de autorização de imagens, áudios e nomes próprios das/os participantes durante a escrita desse trabalho.

Propomos ainda, ao final da pesquisa, a contribuição com um produto educacional, como contrapartida à parceria estabelecida entre pesquisador, escola, professores e estudantes. Foi elaborado um catálogo/calendário letivo de experiências docentes, resultante das vivências nos encontros, grupos focais (GF).

O produto educativo, resultante dessa pesquisa, dispõe de situações de aprendizagens

de viés antirracista, bem como o compartilhamento entre pares de um material de apoio à prática de outros docentes, no que se refere à temática africana, afro-brasileira e a EREER, nas escolas da educação básica da Região do Cariri e demais interessadas(os). Esse produto consta de um Catálogo Pedagógico *ERERFAZER – pretATITUDES*, que integra quatro (4) práticas pedagógicas – *pretATITUDES*, pensadas e desenvolvidas pelo professor pesquisador desse trabalho, com contribuições da professora orientadora e também dos professoras(es) participantes do Grupo Focal (GF), durante a pesquisa.

A vontade desse fazer é trazer/apresentar/sugerir as quatro (4) propostas, atentando para cada período de rotina na escola, ou seja, atendendo cada bimestre escolar. Para cada bimestre escolar, uma proposta, que decidimos chamar de *pretATITUDES*, por estar todas assentadas na importância da EREER – Educação para as Relações Étnico-Raciais; realizáveis por professoras(es) da educação básica no Cariri cearense e nesse Brasil de educadoras(es) insurgentes e engajadas(os) com pedagogias outras, que atenda a perspectiva e prática de educação antirracista e equânime.

PARTE III – QUEM ATIRA, ANTES MIRA

DISCUSSÃO TEÓRICA

Como o pensamento decolonial e as possibilidades de práticas decoloniais são desejadas neste trabalho, poder contar com o entendimento mais próximo, observador, sensível, reflexivo e um tanto quanto desobediente, frente aos padrões e olhares convencionais, a professora do nosso lugar, Cicera Nunes, no seu dizer, “é a reflexão sobre o cotidiano de cada um, sobre a realidade de cada grupo e da sua percepção sobre esta realidade e ainda, sobre a história que nos faz sermos o que somos” (grifo, Nunes). Essa percepção nos convida e nos impulsiona a nos aproximar mais das nossas fronteiras, tratar e garantir mudanças e diálogos plurais no nosso chão, fazer a nossa atividade de casa, criando outros espaços, lugares, diálogos e práticas atitudinais.

Isso nos aponta a perspectiva decolonial que resulta na consolidação do próprio sentido e reflexão, ou quiçá, a superação e incorporação de práticas pedagógicas que alcancem a nossa própria realidade, nossas histórias e identidades. A ideia de afroperspectividade refletida nesse trabalho está assentada em Noguera (2014) quando aponta as seguintes concepções,

A partir de uma abordagem afroperspectivista, deve ser feito um esforço para revisão responsável e cautelosa da historiografia filosófica e das fontes que informam que textos filosóficos anteriores aos gregos não são quimeras ou suposições. É de extrema relevância uma leitura antirracista para lançar luz em pontos cegos desse debate... é muitíssimo importante para a abertura de novas possibilidades epistêmicas ou o reconhecimento de outras modalidades filosóficas de pensamento (NOGUERA, 2014, p. 51-52)

Ao reconhecer os fundamentos sócio-filosóficos como parte intrínseca no campo da educação, bem como a real necessidade de um maior entendimento do sentido e do poder da educação na vida de mulheres e homens, nada mais animador nesse momento, em se tratando de um movimento de pesquisa no campo da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), do que valer-se das contribuições valorosas para essa discussão, como as reflexões e saídas ressignificativas; e de um olhar reparador e digno, ao berço científico-filosófico africano e afro-brasileiro. Poder aproximar-se das alternativas práticas e reais, de militância social e docente do professor pesquisador e testemunha ocular, de várias convivências e articulações, de ações protagonistas, de pretas e pretos, presentes e atuantes no Brasil, em defesa das produções e das re-existências do patrimônio material e imaterial do continente africano e do Brasil afrodescendente.

No cotidiano da educação básica, nota-se uma realidade de campo de tensão, cada

vez mais contundente, entre intenções e projetos distintos e inacabados, com a participação de uma minoria de professores e alunos no que tange a temática africana. Os projetos realizados nas escolas relacionados a essa temática não podem se encerrar em eventos pontuais, em datas comemorativas ou encontros reduzidos a um grupo de alunos encaminhados ou assinalados por uma pauta de exigências disciplinares, desvinculada do currículo escolar-acadêmico. Corroboramos com o pensamento de Cunha Junior quando destaca que:

Quantas coisas, assuntos, temas, valores, informações, estão submersas, invisibilizadas, subalternizadas, e como se afirma o nosso desafio docente de (re) descobrir e inventar novas e impensáveis e impensadas práticas docentes que incluam, no cotidiano com a dignidade merecida, o patrimônio da humanidade de matriz africana. (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 43).

A implementação da lei 10.639/2003, gera expectativas de reais mudanças de paradigmas no cotidiano da educação básica. Desse modo, instiga-se e questiona-se: *Como atender a temática da EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) a partir de práticas pedagógicas de perspectiva antirracista, nas aproximações de trajetos, vozes e fazeres docentes no cariri cearense?*

No que se refere à educação escolar e os saberes nela trabalhados, desde muito cedo, observa-se que os conteúdos das distintas disciplinas que compõem o currículo da educação básica, na maioria das vezes, são trabalhados sob um aspecto utilitarista, preocupando-se em demasia com os resultados das avaliações, sejam internas ou externas. Esse tratamento, nos leva a perceber que a educação reflexiva, em que o homem, seja o sujeito de sua própria educação e não objeto dela, perde o seu sentido de ser. (FREIRE, 2019, p. 34). Educação que transforma, que contribui para a consciência crítica das/os sujeitas/os, e aqui, inclui-se também as professoras e professores, deve incorporar não somente mudanças curriculares, mas convém destacar mudanças necessárias na postura daqueles que transitam nos espaços escolares. Corroborando com Gonçalves e Silva (2007),

No contexto da educação das relações étnico-raciais deve-se assumir o compromisso com a formação de mulheres e homens que estejam comprometidos com as questões de interesse geral, mas também capazes de: [...] reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 490).

Nessa perspectiva, acrescenta Hooks,

A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados

como meros consumidores passivos (HOOKS, 2017, p. 57).

Nota-se que os livros didáticos em sua maioria concordam com uma história abordada sob as lentes do eurocentrismo ocidental, uma história de certidão europeia. Luz (2000) corrobora esse contexto, “a forma de pensar o currículo no Brasil revela uma trajetória de legitimação de uma educação monocultural que, além de ignorar as matrizes culturais africana e indígena, cumpre o papel de desvalorização e reprodução de representações negativas desses repertórios culturais.” Nessa discussão, acrescenta Cunha Junior (2010, p. 35),

Constar e relacionar os africanos e afrodescendentes na produção do conhecimento técnico e tecnológico do Brasil ainda é uma tarefa de garimpagem... a ideia de “escravo” empregada na educação e na cultura brasileira sempre limitou o pensamento dos historiadores brasileiros. Africanos e afrodescendentes foram sempre vistos como seres originários das tribos de homens nus, ou seja, seres incultos despossuídos de conhecimentos e incapazes da edificação de uma cultura, de protagonismo político e de realizações importantes históricas.

Manuel Querino, intelectual, afrodescendente, baiano, escritor e pensador abolicionista e pioneiro nos registros antropológicos e na valorização da cultura africana na Bahia, nos apresenta uma narrativa sólida, que pode nos sustentar na busca de negar e ressignificar esse discurso escravizador, dominador, que ainda reverbera na sociedade atual brasileira, nos currículos institucionais, nas universidades e escolas de educação básica e em algumas falas e exposições de professoras e professores, que acabam por dificultar a iniciativa e o esperar de uma educação emancipatória, antirracista.

Ao insistente discurso usurpador e/ou as condições privilegiadas da branquitude europeia e brasileira, assentado na injustiça epistêmica, na desvalorização e negação do protagonismo do povo africano e do povo negro brasileiro, Querino (1980) responde com uma narrativa de resistência, dessas e desses que na verdade foram as/os verdadeiras/os civilizadoras/es do Brasil,

Quando o civilizado chegava até a entrar em dúvida, se o africano ou o índio tinha alma e os mais tolerantes mal a concediam somente depois de batizado, o filho do continente negro dava provas de que a possuía, revoltando-se com indignação contra a iníqua opressão de que era vítima, e impondo à força a sua liberdade e independência. “De todos os protestos históricos do escravo, Palmares é o mais belo, o mais heroico. É uma Troia negra, e sua história uma *Ilíada*” ...Palmares formam a página mais bela do heroísmo africano e do grande amor da independência que a raça deixou na América. (QUERINO, 1980, p. 152)

Pereira (2012, p. 45), alerta que a busca permanente é propor novos parâmetros teóricos que superem os referenciais ideológicos de base eurocêntrica, fomentadoras do currículo em nosso país. Macedo (2015, p. 47), destaca que o objetivo da lei 10.639/2003 é

romper com o silêncio que persiste nos currículos tradicionais e ampliar o espaço da África e dos africanos na memória coletiva do Brasil, que é considerado o país com maior população afrodescendente do mundo. Nogueira (2014, p. 46), contudo, amplia a discussão quando propõe não somente a descolonização curricular, mas também a descolonização do pensamento e das práticas educativas.

Nesse sentido, Pires, Silva e Souto (2018), contribuem com a discussão ao afirmarem:

[...] a descolonização didática é, portanto, uma das alternativas que contribuem junto à descolonização epistemológica e curricular em prol da democratização do ensino de diferentes saberes em meio à diversidade. Continua as autoras, a finalidade é tornar o ensino das relações étnico-raciais efetivas nas propostas didáticas das diferentes áreas de ensino, cuja prática do docente seja a ferramenta central da descolonização. (PIRES, SILVA, SOUTO, 2018, p. 54)

Subsidiando a discussão dos autores mencionados, citamos um trecho das Diretrizes Curriculares da Educação – DCNs:

De acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além dos investimentos necessários à formação sólida dos professores nas diferentes áreas do conhecimento, há a necessidade de professores “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (BRASIL, 2004, p. 17).

Dessa maneira, se fazem necessárias e urgentes iniciativas que traduzam, nas escolas de educação básica, posturas efetivas para a desmistificação e a superação de qualquer possibilidade de interpretação de uma história ou visão negativa e preconceituosa do mundo africano e da cultura afro-brasileira, assim como a promoção de uma educação antirracista, fundada nos valores do respeito, da equidade, da dignidade e do direito à vida. “O principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da história africana não é relativo à história e à sua complexidade, mas é com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação desinformada sobre a África” (CUNHA JUNIOR, 1997, p. 57).

Para a professora Larissa Rosevics, da Universidade Federal do Rio de Janeiro,

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial. (ROSEVICS, 2017, p. 189).

Considerou-se que o maior dos desafios desse giro pedagógico, gerado pelos repertórios teóricos e epistemológicos dessa disciplina e as concepções dessa pensadora,

centra-se na problematização das estruturas hegemônicas, colonialistas, estabelecidas com base na dominação europeia, não apenas nos âmbitos político-econômicos, mas de modo expressivo no território da cultura, nas opressões, silenciamentos e apagamentos epistemológicos, de construção de identidades locais e étnicas.

Perceber e (re)significar esse campo, identificando as heranças de dominações e a posição privilegiada do pensamento eurocêntrico, apresentado na academia e reproduzido na escola, entre pares, docentes, em sua formação inicial e continuada, bem como na educação formal discente, na diversidade da sala de aula e na perspectiva de uma educação igualitária, justa, que se nutra de equidade, liberdade, de pertencimentos histórico-culturais de tradições locais e vivências humanas singulares, entre indivíduos ativos/as, reflexivos/as e protagonistas da sua própria (re)existência.

Experienciar uma realidade decolonial, ousada, numa proposta indisciplinar no que tange a desarticulação e possibilidades de rupturas e a realização de práticas docentes na contramão da estrutura curricular e epistêmica de supremacia dominante europeia ou qualquer outra, é uma questão de fazer justiça, de forjar outras ambiências de aprendizagens, de fazer “*justiça epistêmica*”, que para o pensador peruano Aníbal Quijano se traduz como:

No contra fluxo dessas tradições e, para forjar outras ambiências de aprendizagens, faz-se necessário enfrentar os problemas relacionados às diversas operações que garantiram a configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre “Europa” e as “demais regiões do mundo.” (QUIJANO, 2003, p. 209).

Enfrentar o desafio de pensar resistentemente e efetivar espaços ou ambiências de transformação de intersubjetividades que garanta um novo modelo de saberes-fazer e enxergar a produção científica, acadêmica, epistêmica, docente pedagógica e o protagonismo de todos/as envolvidos/as nesse processo de novas histórias, de novos protagonistas no controle de novas autorias, existências e identidades.

No artigo intitulado, *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista*, das professoras pensadoras Claudia Miranda e Fanny Milena Riascos, publicado na revista de educação – *Educação em Foco*, 2016, da Universidade Federal de Juiz de Fora, essas pesquisadoras transgridem e vão além nesse enfrentamento docente de práticas pedagógicas decoloniais, reforçando que em países como Equador e Colômbia vimos que os avanços alcançados são de responsabilidade de coletivos transgressores e desobedientes que desafiam os limites de instâncias regulares. Ao se identificar com essa atitude reacionária, causadora de postura de engajamento, pertencimento e ação coletiva, as pensadoras reiteram,

[...] o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por surgir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. Isso ameaça as supremacias ideológicas e desestabiliza as tradições, principalmente quando se persegue sentidos mais elásticos para o “pedagógico”. (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 551)

Considera-se que o movimento articulado e concretizado em cada encontro na disciplina *Pensamento Negro*, defendida nesse programa de mestrado, imprimiu/imprime precisamente a ideia aqui considerada como encontros decoloniais.

Uma proposta pedagógica indisciplinar que nos provoca a sair de um certo conforto, de se seguir um “programa de ensino”, um elenco de conteúdos programáticos; ementas e/ou planejamentos estabelecidos institucionalmente, referenciados em um núcleo epistemológico europeu, excluindo as produções de pretas e pretos africanas/os e/ou afro-brasileiras/os, que que por muito tempo tiveram suas produções científicas e tecnológicas ofuscadas ou até mesmo negadas.

Insistir na ideia de prática de uma pedagogia indisciplinar, no bojo do pensamento decolonial, parece uma proposta indecente, sem sentido, difícil de explicar no cenário acadêmico e nos espaços escolares, entre pares docentes, pensada a partir de um ato político educativo e libertador. Aproximar-se de uma situação já existente e praticada e que sirva de pressuposto para responder ou diminuir a dúvida ou dificuldade em se definir ou explicar o que seria de fato essa proposta pedagógica indisciplinar, é trazer aqui como exemplo viável a experiência curricular implantada e praticada na licenciatura em Estudos africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no artigo intitulado *Estudos africanos e afro-brasileiros: possibilidades e intervenção pedagógica*, onde o professor Marcelo Carvalho descreve a proposição curricular desse curso,

Um currículo em disputa, uma sociedade em disputa. Currículo enquanto construção cultural. Um currículo que enfrenta as amarras epistemológicas construídas pelos brutais dispositivos coloniais e repele uma reprodução social balizada na desigualdade e na violência racial, seja simbólica, seja literal. Currículo como enfrentamento: sonhos a ser conquistado, horizonte pretendido. Reconstrução, agenda de emancipação, liberdade epistêmica, ontológica e histórica. Somente dessa maneira será possível um processo incisivo de reeducação das relações étnico-raciais no Brasil. (CARVALHO, 2021, p. 63).

Reconhecemos, entretanto, que pensar e vivenciar um processo de reeducação nos bancos escolares e universitários brasileiros, de transformação positiva, geradora de emancipações coletivas e individuais, advém de uma disputa social, de um enfrentamento com insistência, com coragem e ousadia e que se move em direção a prática efetiva de um currículo plural, respeitoso às diversidades nesses espaços; que fale e aja por todas/os, que em nenhum momento esqueça e/ou oculte nenhuma das manifestações de produções técnicas e culturais,

nem negue as experiências empíricas dos coletivos das pessoas simples, em seus lugares de existências e resistências e que o legado produzido pelos africanas/os, afro-indígenas, pretas e pretos afro-brasileiras/os seja digno de fazer parte das práticas os currículos escolares e acadêmicos.

Isso seria pedir ou querer demais? É ético e justo continuar seguindo e defendendo um currículo monoepistêmico (europeizado), monoétnico (apenas branca/o) e monorracional (apenas pensamentos dos homens brancos da ciência)? Temos que cegamente obedecer essa matriz curricular exclusiva e excludente? Se transgredirmos; pluralizarmos os nossos olhares, buscas, leituras, reflexões e práticas, quem vai ganhar com isso? Elas/es ou todas/os nós? Em nome do coletivo, de uma educação libertadora, reparadora, sensivelmente e incisivamente, na concretude de uma realidade justa, onde o viver e o conviver sejam livres de quaisquer amarras ou dependências opressoras, digam as/aos minhas/meus, as/aos nossas/os que vamos continuar insistindo, querendo e fazendo, e parafraseando a filósofa Djamila Ribeiro,

Não podemos nos satisfazer com pouco. Apesar de termos avançado nas últimas décadas, não podemos achar que foi o suficiente. Não basta ter um ou dois negros na empresa, na TV, no museu, no ministério, na biblioteca do curso. Se disserem que ser antirracista é ser “o chato”, tudo bem. Precisamos continuar lutando. (RIBEIRO, 2019, p. 42)

Essa postura defendida por Djamila nos lembra francamente que já tivemos/temos várias conquistas positivas, em produções acadêmicas, em práticas docentes pedagógicas em salas de aulas e nos coletivos de professoras/es, em planejamentos de aulas, bem como na formação de professores/as na temática africana e afro-brasileira.

Incipientes e tímidas ainda, percebemos mudanças individuais, no cuidado com relação ao uso de algumas expressões e de linguagens estereotipadas, como também podemos observar mínimas cautelas nos direcionamentos e tratamentos às pessoas pretas no ambiente escolar, universitário e de trabalho. Mas, tudo isso ainda caminha a passos muito lentos, com relações muito delicadas, com permanência de racismo e preconceitos, mesmo que mascarados, velados, prestes a explodir e maltratar ainda mais uma população tão estigmatizada, tão marcada por um racismo estrutural, institucional, que acaba encontrando muitas brechas para existir, fazendo estadia principalmente, onde a gente passa tanto tempo das nossas vidas, em importantes instituições públicas e privadas, em nossas próprias casas, nas igrejas, nos coletivos, nos bancos escolares e também na mídia. Em todos esses espaços estamos sujeitas/os a qualquer momento sofrer racismo, preconceito ou sermos tratadas/os como as/os outras/os; as/os estranhas/os; as/os exóticas/os!

Um “quefazer” urgente, para ver e sentir, confiantemente, a imagem transitória

desenhada anteriormente, sem receios ou eclosões de atitudes explosivas, depreciativas, que vê aquela/e que está do seu lado como estranha/o, inferior é realmente um processo de reeducação das mentes, corpos e formas de agir e reagir. É empenhar-se em enxergar, reparar atentamente as pessoas que estão no mesmo espaço que você, valorizar suas existências, seus feitos, sua criatividade e a capacidade de mudar posturas. Fazer o que Lélia Gonzalez fez, sair do “lugar de negro”, para torna-se uma/um mulher/homem negra/o, torna-se aquela/e que é. (RATTS, 2010, p. 156).

Nesta perspectiva, nesse rumo da conversa, para essa reflexão, carecemos de uma presença mais encorpada do raciocínio de Frantz Fanon. Frantz Fanon nasceu em *Fort de France*, capital da então colônia francesa Martinica, em 1925. Estudou no *Lycée Schoelcher* com o poeta e crítico da colonização europeia Aimé Césaire. Cursou biologia, física e química. Entre 1949 e 1951, estudou psiquiatria no hospital Le Vinnatier, em Bron, e ingressou em medicina na Universidade de Lyon. Em 1959, representou a FLN (Frente de Libertação Nacional) no Segundo Congresso de Escritores e Artistas Negros em Roma, incentivando o que chamou de “*literatura de combate*”. A pedido da FNL foi enterrado na Argélia, que conquistou sua independência em 1962. Esse psiquiatra e filósofo político martinicano e afro-americano, faleceu em 6 de dezembro de 1961, nos EUA. As suas obras tornaram-se influentes nos campos dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo.

Trazer esse bem legado de Fanon, atinente ao pensamento pós-colonial e o fomento do que ele considerou como “literatura de combate” é estar arrumado para encarar de frente o desafio da ordem colonial, sobre a qual o conhecimento acadêmico está assentado numa estrutura de validação de conhecimentos eurocêntricos, que define a erudição a partir de relações desiguais de poder e raça, conferindo à branquitude uma “autoridade inquestionável” (KILOMBA, 2019, p. 74).

Com Frantz Fanon e Grada Kilomba, concede-se o reconhecimento de eixos de decolonialidade, permitindo assim continuarmos nos desafiando na concretude dessa nossa proposta, de uma pedagogia indisciplinar, de execução de um plano de ação que vá na contra mão dessa ordem colonial dominadora e etnocêntrica. Para esse feito destemido e necessário, reafirmamos a real necessidade de ressignificações valorativas e férteis, de espaços, de legados materiais e imateriais, de contatos e relações pessoais, respeitadas, coletivamente. E para isso acontecer de fato e de direito, não precisa de reiterações prolongadas para atestar que o currículo escolar e acadêmico precisa ser descolonizado também. Que precisamos seriamente assumir o nosso compromisso com os povos subjugados.

Será que é tarde demais para pensar uma proposta pedagógica decolonial, que atenda

as exigências legais, as políticas educacionais afirmativas, dentro das demandas da lei 10.639/2003, em conformidade com as diretrizes para a EREER e a prática franca de uma educação antirracista? “A Lei 10.639 e todas as reivindicações de que ela trata é um instrumento inspirador de outras ideologias, metodologias e epistemologias. Com ela é possível desenvolver uma pedagogia decolonial, promovendo uma descolonização dos currículos.” (FERNANDES, 2018, p. 91).

Será que o que discutimos aqui já foi feito? Estamos (re)pisando num solo saturado? Somos redundantes ou estamos como diz o dito popular, *tentando tirar leite de pedra*? Não sabemos se é um alento ou mais hesitações, mas Fanon (2020) nos abriga, dizendo:

Tarde demais. Tudo foi planejado, encontrado, comprovado, explorado. Minhas mãos nervosas nada trouxeram de volta; a jazida se esgotou. Tarde demais! Mas isso eu também quero entender.

[...] Faz tempo que há quem se queixa de ter chegado tarde demais e tudo já ter sido dito, parece existir uma nostalgia do passado. Seria esse o paraíso original perdido de que falava Otto Rank? Quantas daqueles aparentemente fixados ao útero do mundo dedicaram a vida à intelecção dos oráculos de Delfos ou se esforçaram para fazer o périplo de Ulises! Os pan-espiritualistas, querendo provar a existência de uma alma nos animais, utilizaram o seguinte argumento: um cachorro se deitou sobre o túmulo de seu dono e ali morreu de fome. Coube a [Pierre] Janet demonstrar que o tal cachorro, ao contrário do ser humano, foi simplesmente incapaz de liquidar o passado. (FANON, 2020, p. 135)

Voltando aos questionamentos precedentes, mesmo com a sensação de que fomos (re)encorajadas/os por Fanon, não pretendemos encerrar essa reflexão agora, seguiremos inquietas/os e provocadas/os à mudança, principalmente no que diz respeito ao autoconhecimento, ao se tornar eu, liberto-me do julgo daquelas/es que dizem que eu sou a/o outra/o, implicações tão pertinentes na obra de Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*.

Admitir que está tudo resolvido, acertado, com essa discussão, com Lélia Gonzalez, Frantz Fanon e outras/os pensadoras/es, professoras/es não menos importantes, continuo a dizer que é precipitado. Agora, continuar remoendo o passado, alimentando um sentimento nostálgico de supremacia epistêmica, de mulheres e homens, filhas/os da branquitude europeia, barrando as nossas intensões e iniciativas, de apostar em um “novo referencial”, de saberes-fazer, fora do berço europeu, dessa realidade, abrimos mão sim!

Não vamos cair em mais uma cilada da/o dominadora/dominador, que insiste em escantear, continua usurpando e negando o nosso valor. Não vamos nos comportar como o cachorro/cão do exemplo citado, morrer na incapacidade de mudar. Ao contrário desse cão fiel ao seu dono, preso a um passado imobilizador, controlador, vamos apostar na superação, na capacidade de juntas/os formarmos coletivos resistentes, a quaisquer estratégia opressora. Sigamos atentas/os as várias faces/nuances do racismo e de todas as formas de preconceitos, que as nossas estratégias de superações e conquistas sejam bem articuladas, que não

esqueçamos à margem, nenhuma/nenhum das/os nossas/os.

Quem nos garante/garantiu que é tarde demais? Quem com tamanha certeza nos assegura que tudo já foi dito, planejado, encontrado, comprovado, explicado e explorado? Se esse oráculo ardiloso, com façanhas heroicas imperialistas e escravizadoras existir realmente, nos recusemos a consultá-lo e nos concentremos na nossa roda, de experiências férteis, irrigadas de parcerias, cuidados e afetos, assim como foi movimentada e concretizada essa experiência decolonial, ousada, de grande sentido e geradora de mudanças positivas para todas/os as/os nossas/os professoras/es convidadas/os, envolvidas/os e estudantes mestrandas/os, “alteradas/os” positivamente.

É arriscado demais dizer que a experiência vivenciada nas nossas aulas da disciplina de Educação, Cultura e Pensamento Negro, foi um “quefazer” decolonial? Se sim, perdoem a minha presunção! Se não, posso dizer que essa é a nossa encruzilhada? Ainda cabe Fanon e Lélia? Permita-me registrar aqui.

Coloquei o branco no seu lugar; entusiasmado, empurrei-o e joguei na sua cara: ajuste-se você a mim, eu não me ajusto a ninguém. Eu gargalhava com a boca apinhada de estrelas. A olhos vistos, o branco grunhia. Seu tempo de reação alongava-se indefinidamente... Eu havia vencido. Exultei. (FANON, 2020, p. 145)

E nós, aproximando-nos dela, vimos muito, imaginamos mais ainda, dissemos o que foi possível dizer. Esperamos que o pensamento e o discurso dela continuem explicando o mundo que se quer interpretar e transformar. (RATTS, 2010, p. 156)

Ei, sabes com quem Fanon e Lélia estavam falando agora? Com o currículo.

Quando lembramos e falamos que a mudança tem que acontecer nos currículos, nas instituições escolares, na política pública educacional de valorização docente e na formação de professoras/es, que atenda logo a implementação da lei 10.639 e cada uma das diretrizes da EREER, na escola, nos planos e planejamentos docente-pedagógicos, cotidianamente. No intuito de não apenas “obedecer” burocraticamente a lei e suas diretrizes, mas acolher a diversidade étnica, humana, no ambiente escolar e em cada espaço que se diz fazer educação.

O nosso discurso, as nossas atividades docente-pedagógicas, a nossa atitude (pretATITUDES), tem que se conectar com a necessidade das/os nossas/os estudantes pretas/os, que estão em desvantagens, nas salas de aula, no ambiente escolar e na sociedade. O escravismo criminoso, arquitetado e executado pelo homem branco europeu e seus/suas descendentes, deixou uma herança, um fardo pesado que ainda dói nos ombros, na história de vida dessas/es sujeitas/os. Além de maltratar, machucar, o corpo e a alma, ele fere também a dignidade das pessoas pretas, afrodescendente. “Os crimes não são justificáveis, portanto não há em hipótese alguma como justificar o escravismo criminoso sofrido pelos africanos no Brasil.” (CUNHA JUNIOR, 2021, p. 152).

Continua Cunha Junior, “portanto as histórias com narrativas negativas e descontextualizadas contribuem para a Dominação de grupos sociais, mas apresentam como consequências desigualdades e desequilíbrios sociais, ou seja, grandes prejuízos para o conjunto da sociedade.” (CUNHA, JUNIOR, 2021, p. 162).

Tento em vista uma condição de reparação dessa história de narrativas negativas e descontextualizadas e na intenção de impactar positivamente nos currículos escolares e acadêmicos, no que tange a EREER e nas posturas docentes, propulsoras de identidades positivas, a partir da formação docente na área, além de processos formativos acadêmicos e uma formação insurgente, antirracista.

Uma formação docente insurgente, antirracista, ou tida como decolonial, acontece também em coletivos engajados: movimentos sociais, organizações de bairros, comunidades quilombolas e indígenas, grupos culturais e em ambientes virtuais que produzam linguagens e/ou recursos propositivos/os a EREER e educação antirracista.

Uma recomendação bastante válida e de fácil acesso, talvez, é apontada por Djamila Ribeiro:

Procure conhecer o trabalho realizado por núcleos de estudos afro-brasileiros em universidades, valorize editoras que publicam produções intelectuais negras e apoie iniciativas que têm como objetivo a visibilidade de pensamentos decoloniais. Precisamos ir além do que já conhecemos. (RIBEIRO, 2019, p. 67)

A proposta de aproximar trajetórias e vozes (práticas docentes) de professoras/es no Cariri cearense converge com essas proposições consideradas insurgentes em Fanon, Rattis e Ribeiro, traduzidas aqui em *pretATITUDES*.

PARTE IV – O QUE SE ESPERA É SEMPRE MELHOR DO QUE O QUE SE TEM

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Atuar com concepções da pesquisa narrativa no grupo focal. A análise constituiu em deslocamentos nos grupos focais, remotos e/ou presenciais, numa dinâmica com as trajetórias de vidas das/os docentes, com suas vozes de experiências vivenciadas em seus lugares na Região do Cariri cearense e em seus campos empíricos, de vivências e reflexões da própria natureza humana e docente, no processo educativo social e escolar e no fazer na EREER.

Uma atividade de concretização dos encontros – grupos focais (GF) e os momentos de escutas minuciosas dos áudios, gravações, anotações e imagens, finalizando com as transcrições das expressões corporais, falas (vozes) e o ansiar de alcançar o universo de subjetividades concebidas das vozes e/ou narrativas de vidas de cada participante do grupo.

De leituras flutuantes e interpretações dos textos transcritos, no intuito focal de fazer conexões com o problema em questão nesta pesquisa, como atender a temática da EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) a partir de práticas pedagógicas de perspectiva antirracista, nas aproximações de trajetórias, vozes e fazeres docentes no Cariri cearense?

Atendendo a viés da hermenêutica, do filósofo francês Paul Ricoeur (perspectiva “interpretativa compreensiva”), como método de análise nesse trajeto metodológico e de cara já ressaltando que, por se tratar de uma pesquisa referenciada na EREER e na concepção de educação antirracista, no campo da educação, a partir de práticas docentes, trazer um parâmetro de autoria negra, no campo da produção científica e da educação focada no legado africano e negro no Brasil, é mais que justo, considerando os silenciamentos e apagamentos epistêmicos negros/os ao longo da história, em favor de uma supremacia de produções não negros/os, ou porque não dizer, brancocêntricas europeias e estadunidenses, principalmente.

Assentada na filosofia, na episteme africana e negra, trazemos concepções que com certeza, vem fortalecer significativamente as nossas produções, através dessa pesquisa qualitativa. Poder contar com a escrita e a (re)existência da escritora, pensadora negra, professora baiana (soteropolitana), com nível acadêmico de doutorado, Bárbara Carine Soares Pinheiro, além de ensaiar uma atividade de “justiça epistêmica negra (JEN)”, como eu costumo dizer nos meus coletivos cotidianamente. Escrever em postagens nas redes sociais, na intenção de divulgar e referenciar perspectivas epistemológicas negras, que vem avivar essa rota metodológica, e que jamais será referência coadjuvante do filósofo francês europeu Ricoeur, em sua hermenêutica. No berço do conhecimento africano, alicerçado pela filosofia Ubuntu (*filosofia africana*

baseada no conceito de que eu não posso ser feliz sozinha... eu sou porque nós somos...), Pinheiro (2021) vigoriza,

Para o referencial Ubuntu não existe sujeito sem objeto nem objeto seu sujeito, eles se interconectam e co-existem. Neste sentido, da unicidade do mundo, a construção de conhecimento se dá a partir da vida vivida, que é ao mesmo tempo pensada e sentida, assim sendo sujeito e objeto se aproximam e por vezes se confundem, de forma que é profundamente possível desenvolver uma investigação acerca de si, dos seus e de entes muitos próximos aos seus contextos vivenciais, sem a necessidade de afastamento ou de ausência de envolvimento como o objeto, trata-se de um outro modo de produção de conhecimento científico, não menos legítimo, marcado pelas investigações com compromisso existencial. (PINHEIRO, 2021, p. 64)

No esforço justo de aproximar concepções metodológicas, cada uma com o seu crédito e eminência, para juntas/os realizarmos esse trajeto de vozes evidentes e prenas de subjetividades, que jamais mensuramos o empenho de interpretar e compreender cada narrativa, em cada encontro realizado. Sem a pretensão jamais de forçar acomodar em um parâmetro vedado e superior, a diversidade significativa de haveres/fortunas nas vozes enunciadas nesse grupo focal (GF).

[...] o exegeta pode apropriar-se do sentido: de estranho, pretende torná-lo próprio; quer dizer, fazê-lo seu. Portanto, o que ele persegue através da compreensão do outro, é a ampliação da própria compreensão de si mesmo. Assim, toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro (RICOEUR, 1978, p. 18).

Desse modo, as trajetórias e as vozes coletadas/alcançadas tornaram-se objeto ligado a/ao sujeito/a em um processo particular, enriquecedor do coletivo, em busca de pressupostos que consolidem essa pesquisa. Esse procedimento tomou como referência a base hermenêutica, como já registramos, direcionando-se nos pressupostos da pesquisa narrativa.

É este o momento que Paul Ricoeur conquista uma hermenêutica que pode ser considerada como um conceito que melhor resume seu pensamento filosófico, uma vez que ele envolve tanto interpretação, como método, quanto reflexão. Neste sentido, hermenêutica é lugar em que o leitor encontra consigo mesmo por meio de uma leitura que ele faz da interpretação do outro. (SOUZA, 2020, p. 27)

Assim sendo, nesta investigação qualitativa, em diálogo com a hermenêutica ricoeuriana ou nos arriscando em registrar aqui, de forma interpretativa livre, onde a/o leitora/leitor e/ou pesquisadora/pesquisador ousa envolver ou envolver-se, tanto na interpretação, como no método ou na reflexão, por meio da leitura da/o outra/o, que talvez seja uma ferramenta ou argumento metodológico dessa hermenêutica.

Então, nesse trânsito de, *através da compreensão do outro, é a ampliação da própria compreensão de si mesmo* (RICOEUR, 1978, p. 18) e evoldidas/os com o conhecimento científico de base africana/negra, foco dessa pesquisa, recorreremos, na direção de *a*

interpretação de um texto singular ou de um conjunto de signos suscetível de ser considerado, de base hermenêutica de Ricoeur. Não é impossível nessa oportunidade, tratar de maneira singular também, de suportes próprios da base de pensamento metodológico africano/negro,

O cruzo, perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia das Encruzilhadas, a rigor, fundamenta-se nos exercícios de atravessamento, na localização das zonas fronteiriças, nas travessias e na mobilidade contínua entre saberes, acentuando os conflitos e a diversidade como elementos necessários a todo e qualquer processo de produção de conhecimento. (RUFINO, 2017, p. 129).

Ancoradas/os a tridimensionalidade dessa narrativa (*trajetórias de vidas (TV) – vozes específicas (VE) – vozes comuns (VC)*), foi possível realizar uma leitura dinâmica e operativa, burilando sentidos e significados imanentes das narrativas(vozes) das/os sujeitas/os. (MEIRELES, 2018, p. 48).

Nesta análise do Grupo Focal (GF) optamos pelo conhecimento hermenêutico, interpretações dos textos (trajetos), interpretações de palavras (vozes), produzidos pelas/os professoras/es, articulando experiências enunciadas, elementos indagativos e suas subjetividades.

Na apreciação de dados de base hermenêutica, compreende-se que é o próprio sujeito que seleciona os elementos biográficos narrados, é ele que, cuidadosamente, organiza as estruturas de significação dos acontecimentos. Assim, os modos de produção e compreensão de sentidos, deslocam-se subjetivamente a partir de um exercício propriamente hermenêutico. (MEIRELES, 2018, p. 49).

A autora reforça o nosso compromisso e cuidados com a análise de dados, apreciados pela base da hermenêutica, seja na referência filosófica de Ricoeur, na afoiteza de aproximações com a base epistêmica filosófica africana/negra ou nas experiências da própria autora pesquisadora. A autora prossegue nesse sentido, *cada narrador tornou-se seu próprio hermeneuta, explicitando, através de processos de subjetivação, suas próprias compreensões sobre a existência* (MEIRELES, 2018, p. 49). No caso da nossa pesquisa, cada professora/professor, profissional docente, participante dessa atividade, tornou-se seu próprias/o hermeneuta. Ou porque não nos atrever ainda mais, e dizer assim: cada professora/professor participante desse Grupo Focal (GF), tornou-se seu próprio *Exu* ou *Hermes*, fazendo aqui uma conexão histórico-filosófica, dessas importantes referências em ambos contextos, no campo de conhecimento africano e grego.

Exu, o senhor dono dos caminhos, das estradas e encruzilhadas, o princípio esférico de uma energia infinita que **dinamiza os sistemas humanos**, aquele que nasceu antes de sua mãe, dono da ginga dos corpos subalternizados. Ele pode nos possibilitar uma outra visão sobre as dinâmicas da educação, pois sua postura contra hegemônica e circular, oferta a escola um outro sentido pedagógico, fora da lógica linear, bancária e eurocêntrica. (JESUS; WILAME JÚNIOR, 2020, s/p)

Protetor dos rebanhos em sua função primordial, Hermes também é considerado emissário dos deuses e condutor das almas... é considerado um intérprete dos desejos olímpicos, e serve assim como intermediário entre deuses e mortais, ele também é um **condutor das almas humanas**... cabe ao deus conduzir o homem em sua moral e em seu destino, mesmo que ainda caiba a esse homem o arbítrio de seus atos.⁶

A partir dessa referência metafórica, investimos em aproximar possíveis compreensões e entendimentos, embasados/as em narrativas e/ou recursos teórico-metodológicos, indispensáveis aos legados recorridos de cunho filosóficos. Acentuando nessa ocasião, a consideração ou trato justo e plural no campo epistemológico, imprimindo o desejo maior de comunicar achados e aproximar resultados emitidos nas vozes ou narrativas, de cada fazedora/fazedor desse giro metodológico no grupo focal (GF), considerado essencial nas de trajetórias e práticas docentes, assentadas na EREER e educação antirracista no Cariri cearense.

Durante a realização da pesquisa, dos encontros no Grupo Focal (GF), a aproximação entre as/os sujeitas/os e o pesquisador/mediador ocorreu de forma respeitosa e engajada. Mesmo já existindo um conhecimento pessoal e aproximações estreitas do pesquisador/mediador e as/os sujeitas/os participantes, a dinâmica de encontros e as narrativas (trajetos e vozes) fluíram satisfatoriamente, em conformidade com cada roteiro e ideias/questões desencadeadoras nos encontros. O grau de conhecimento pessoal e aproximações em acessos de espaços de formação docente do pesquisador com o quarteto, não interferiu no desenvolvimento da atividade de pesquisa, nem no teor das discussões e alcance dos/as conteúdos/narrativas compatíveis com o foco da questão problema.

As/os professoras/es participantes (o quarteto) da pesquisa não se conheciam, mesmo em alguns momentos em suas trajetórias e vozes de acessos a espaços e ambientes de formação de professores, dentro da temática em questão se cruzarem. Mesmo com referências convergentes em grupos, com pessoas militantes na temática e em movimentos sociais no Cariri cearense, com referências fortes de professoras militantes, pesquisadoras negras, engajadas sensivelmente nas pautas sociais e educacionais acadêmicas, que tanto contribuí/contribuíram na formação docentes das/os participantes dessa pesquisa, se referindo aqui, as professoras Cicera Nunes, Zuleide Queiroz (as Pretas), Verônica Carvalho, Valéria Carvalho e outras/os.

Durante os encontros focais as/os participantes revelam/revelaram que mesmo todas/os estando envolvidas/os em seus lugares, nas escolas e salas de aulas com a discussão e práticas na EREER e muitas vezes acessando os mesmos espaços, ambientes e pessoas nessa

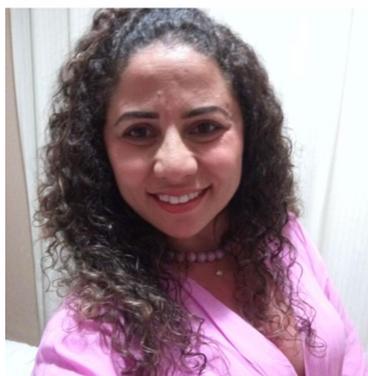
⁶ AMORIM, A. Hermes, a metáfora do mensageiro na interpretação. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/2/hermes-a-metacutefora-do-mensageiro-na-interpretaccedilatildeo> . Acesso em: jul. 2022.

temática, não tinha havido até o momento da pesquisa a oportunidade de aproximação e conhecimento pessoal entre as pessoas do grupo, exceto com o pesquisador/mediador, e isso foi motivo de grande expectativa positiva e colaborativa, com a pesquisa e com a rotina docente dos pares, nos seus fazeres pedagógicos no Cariri cearense.

4.1. ROTAS DOCENTES INSURGENTES

Antes dos quadros de discussões dos achados nessa pesquisa, apresentaremos um breve perfil de cada professora/professor participante da pesquisa. Decidimos chamar esse momento de rotas insurgentes, por caracterizar a atuação pretATITUDES de cada trajetória, voz e práticas docentes insurgentes na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e educação antirracista no Cariri cearense. Com vocês:

DADOS PESSOAIS:



“Quem está se escondendo não acende fogo.”

1) NOME COMPLETO:

Maria Ismênia Leite de Sousa

2) COMO SE AUTODECLARA ETNICAMENTE?

Mulher negra

3) EM QUE MUNICÍPIO ATUA?

Assaré-CE

4) EM QUAL NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATUA?

Ensino médio.

5) ÁREA DE FORMAÇÃO?

Ciências Humanas - Geografia

6) TEMPO NA DOCÊNCIA?

Iniciei como docente, no ano de 1997, na educação infantil. A partir de então fui cultivando meu interesse e dedicação pela educação, totalizando neste ano, 25 anos de carreira. Durante essa trajetória minha maior parte foi no Ensino fundamental e coordenação escolar.

7) LISTAR ESPAÇOS DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA QUE FORAM IMPORTANTES NAS SUAS FORMAÇÕES:

Os encontros virtuais através do canal: Pensar Africanamente, nas quintas e sextas-feiras. Assim como nos últimos tempos o grupo de *whatsapp*: NEGRER tem sido um canal de muita importância para o meu aperfeiçoamento enquanto mulher que luta para combater as desigualdades raciais. Além de leituras e diálogos com colegas professores na troca de experiências participando do grupo FOCAL, na pesquisa do professor Givaldo. Nesta busca para aperfeiçoar meus conhecimentos sobre as políticas de combate ao racismo, procuro valorizar e me aprofundar em todas às sugestões de leitura voltada para esta temática.

8) ONDE VOCÊ ACESSA CONHECIMENTOS SOBRE ESSE TEMA?

Revista África e Africanidade, leitura de literatura com autores negros, sobre questões voltadas para igualdade racial... Procuro sempre participar ao máximo das *lives* sugeridas no grupo de *whatsapp*: NEGRER, nos horários que não coincidem com meu trabalho. Procuro dialogar com colegas que também estudam sobre as questões étnico-raciais, viabilizando a troca de conhecimentos sobre esta temática.

9) QUE MUDANÇAS/REAÇÕES VOCÊ TÊM OBSERVADO NOS ESTUDANTES A PARTIR DO TRABALHO COM ESSA TEMÁTICA (ERER)?

Percebo cada vez mais, um maior interesse e envolvimento por parte dos estudantes quando se trata das nossas ancestralidades, de se inserir nas ações realizadas com essa temática no cotidiano da escola, da busca por nossas representatividades. Assim como percebo ainda como um desafio a autodeclaração identitária (será parte da nossa constante luta e debates por respeito, valorização e autoaceitação).

10) COMO VOCÊ AVALIA A IMPLANTAÇÃO DESSA POLÍTICA A PARTIR DOS SEUS LUGARES DE ATUAÇÃO?

Avalio como necessária na construção de uma sociedade mais humana, destemida de rótulos e preconceitos. Não deveria ser um desafio ser negro em país construído em sua maioria por homens e mulheres negras, mas que precisamos todos os dias mostrar a nossa capacidade e valor. A educação é o lugar mais propício para desconstrução de antigos conceitos impregnados de maldade e apagamento sobre a importância e capacidade do SER de pele negra na construção da sociedade brasileira.

DADOS PESSOAIS:



“O rico e o pobre, num jogo, não são parceiros jamais.”

1) NOME COMPLETO:

João Lucian Ferreira da Silva

2) COMO SE AUTODECLARA ETNICAMENTE?

Negro

3) EM QUE MUNICÍPIO ATUA?

Crato-CE

4) EM QUAL NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATUA?

Ensino Médio – Educação Básica

5) ÁREA DE FORMAÇÃO?

Ciências Humanas – História

6) TEMPO NA DOCÊNCIA?

10 anos

7) LISTAR ESPAÇOS DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA QUE FORAM IMPORTANTES NAS SUAS FORMAÇÕES:

Formação em História Afro-Indígena Cearense (SEDUC); curso em Educação para

as Relações Étnico-Raciais – EREER (SEDUC); curso em História da África (Casa Brasil África – UFPA); disciplina – A Temática Africana e Afro-Brasileira na sala de aula (Especialização – FJN, professor Givaldo Pereira); Encontros, Seminários, Congressos dos Movimentos Sociais e do Campo – PJC.

8) ONDE VOCÊ ACESSA CONHECIMENTOS SOBRE ESSE TEMA?

Nos grupos de *instagram* e *whatsapp* oriundos das formações; páginas de estudiosos e movimentos negros, leituras de obras sobre temas associados, principalmente de autoras/res negras/os e produções nesse sentido.

9) QUE MUDANÇAS/REAÇÕES VOCÊ TEM OBSERVADO NOS ESTUDANTES A PARTIR DO TRABALHO COM ESSA TEMÁTICA (ERER)?

Reflexões comprometidas - responsáveis; sensibilidades históricas - humanas e políticas; empoderamento – consciência política; proatividade.

10) COMO VOCÊ AVALIA A IMPLEMENTAÇÃO DESSA POLÍTICA A PARTIR DOS SEUS LUGARES DE ATUAÇÃO?

A implementação é super necessária, mas muito “desafiada”, uma vez que os espaços ainda se recusam, são muito resistentes, ignorantes. A política EREER é e será sempre sinal e possibilidade de luz/perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

DADOS PESSOAIS:



“Não saber é ruim; não querer saber é pior.”

1) NOME COMPLETO:

Janaina de Moura Sampaio

2) COMO SE AUTODECLARA ETNICAMENTE?

Branca

3) EM QUE MUNICÍPIO ATUA?

Brejo Santo-CE

4) EM QUAL NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATUA?

Ensino Fundamental - I (4º e 5º ano) e II (6º ao 9º ano).

5) ÁREA DE FORMAÇÃO?

Humanas - Licenciatura em Geografia

6) TEMPO NA DOCÊNCIA?

8 anos

7) LISTAR ESPAÇOS DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA QUE FORAM IMPORTANTES NAS SUAS FORMAÇÕES:

A escola foi o primeiro espaço, mas não cheguei a sentir de uma maneira tão forte e transformadora. Na Universidade esse tema chegou até mim de uma maneira mais efetiva e reflexiva para minha vida pessoal e profissional. Porém, o espaço mais importante e marcante, foi durante aulas da minha primeira pós-graduação, que foi em Metodologia do Ensino de História e Geografia, onde em várias disciplinas, através de um mesmo professor, me senti tocada e mais interessada no assunto, além de trazê-lo para minha prática docente e discurso/ações enquanto cidadã e profissional da educação.

8) ONDE VOCÊ ACESSA CONHECIMENTOS SOBRE ESSE TEMA?

Redes sociais, em especial *instagram* e *whatsapp*, visitando contas que tratam da temática e em grupos em que há compartilhamento de livros, artigos, *sites* e eventos acadêmicos.

9) QUE MUDANÇAS/REAÇÕES VOCÊ TEM OBSERVADO NOS ESTUDANTES A PARTIR DO TRABALHO COM ESSA TEMÁTICA (ERER)?

Uma das primeiras reações é a valorização e orgulho pela sua etnia, a exemplo das meninas que passam a assumir os cachos e “soltar o black”. Passam a ser mais tolerantes e respeitosos com as diferenças, além de alguns tomarem gosto e interesse pela causa, tornando-se militantes.

10) COMO VOCÊ AVALIA A IMPLEMENTAÇÃO DESSA POLÍTICA A PARTIR

DOS SEUS LUGARES DE ATUAÇÃO?

Meu município vem caminhando em prol de dar mais ênfase as políticas étnico-raciais, a exemplo, aprovando o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, por portaria 017/2022, de 27 de janeiro do referido ano, associando várias secretarias, dentre elas: Cultura, Turismo e Eventos, Educação, Proteção Social, Esporte e Lazer. Portanto, são vários veículos de alcance a sociedade, de modo que ajude na expansão das intensões do conselho, começando pela educação, porta tão importante para a temática em questão. A passos curtos, mas efetivos, na sala de aula cada professor já vai plantando - sempre que possível - suas sementes.

DADOS PESSOAIS:

“Se não tem dois não tem briga.”

1) NOME COMPLETO:

Alexsandro Batista de Oliveira

2) COMO SE AUTODECLARA ETNICAMENTE?

Negro (Pardo)

3) EM QUE MUNICÍPIO ATUA?

Juazeiro do Norte-CE

4) EM QUAL NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATUA?

Ensino Médio – Educação Básica

5) ÁREA DE FORMAÇÃO?

Linguagens – Língua portuguesa

6) TEMPO NA DOCÊNCIA?

17 anos

7) LISTAR ESPAÇOS DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA QUE FORAM IMPORTANTES NAS SUAS FORMAÇÕES:

Eventos: Iniciativas, Artefatos da Cultura Negra; Locais: NEGRER e GRUNEC.

8) ONDE VOCÊ ACESSA CONHECIMENTOS SOBRE ESSE TEMA?

Internet e bibliotecas físicas.

9) QUE MUDANÇAS/REAÇÕES VOCÊ TEM OBSERVADO NOS ESTUDANTES A PARTIR DO TRABALHO COM ESSA TEMÁTICA (ERER)?

O cabelo, sobretudo o das meninas, de modo geral. Autoaceitação, pesquisas e busca por textos, autores e autoras negras/os.

10) COMO VOCÊ AVALIA A IMPLEMENTAÇÃO DESSA POLÍTICA A PARTIR DOS SEUS LUGARES DE ATUAÇÃO?

Fraco que nem caldo de bila.

Depreendemos, a partir do trajeto, três noções analíticas: (*trajetórias de vidas (TV)* – *vozes específicas (VE)* – *vozes comuns (VC)*). No caso dos quadros/panoramas a seguir, que configuramos como uma disposição metodológica, oportunizando o *quefazer* na compreensão das experiências compartilhadas.

TV-1 – Contar um pouco **quem é você** a partir desse lugar, nesse universo, **numa sociedade racista**; contar um pouco das **suas experiências como professora/professor** da educação básica, de angústias que você manifesta, falar de você, histórias que você já viu, viveu, dentro da escola, fora da escola, como professora/professor. **Fale de você.**

Tabela 2 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES

TRAJETÓRIAS DE VIDAS (TV)	VOZES ESPECÍFICAS (VE)	VOZES COMUNS (VC)
	1) “E eu confesso que o que mais me desafiou a seguir foi uma	1) Sou da escola pública, de uma família de uma pobreza muito grande,

<p>Ismênia</p>	<p>palavra que <i>eu ouvi da minha madrinha, sou de família de católicos, apesar de não ser católica, mas que eu disse que ia fazer uma faculdade e essa minha madrinha mandou eu conhecer o meu lugar, “conhece o teu lugar de pobre”</i>. E aquilo me inquietou muito, então assim, eu segui essa palavra que até hoje soa no meu ouvido. Então assim, hoje eu uso as minhas palavras, pra otimizar e fortalecer os nossos alunos, e eu percebo uma falta de aceitação muito grande no universo dos nossos alunos, principalmente, por parte das meninas, a falta de aceitação de credibilidade, de acreditar que serão capazes, de acreditar na sua condição de vencer, e aí eu sempre que posso estou dando o meu exemplo e mostrando como podemos nos unir, fortalecer essa causa.”</p>	<p>que todos os caminhos me levavam para as mazelas, para a prostituição, pra ter hoje uma vida muito infeliz, né, e aí eu fui salva pela educação, eu sou uma sobrevivente da educação, e eu consegui trazer a minha família para educação também.</p> <p>* E aí dentro das minhas vivências como educadora, eu fui vendo a oportunidade de ajudar os meus alunos a enfrentar essa realidade e a ver educação como um lugar de possibilidade, como um lugar de transformação, e aí o gosto pela cultura afro... o gosto pela questão social veio da minha base, eu cresci com esse sentimento de revolta né, é uma indignação muito grande, você se sentir discriminada, não aceita nos grupos pela sua origem, pela sua pele, pela sua condição social, é muito cruel!</p>
<p>Lucian</p>		<p>1) Desde cedo eu tive uma vida que me aproximou bastante de todas essas mazelas.</p> <p>* Eu não encontrei na escola, infelizmente eu não encontrei na educação básica, e aí eu costumo dizer que a escola que me informou para essas questões, sobretudo as questões de análises críticas da realidade, da conjuntura política e das questões étnico-raciais foi a partir dos movimentos sociais.</p>

<i>Janaina</i>	<p>1) Eu sou Janaina, tenho 27 anos, sou mulher branca filha de pais brancos, filha única, filha também de agricultores, de pai analfabeto e sou fruto da escola pública e da universidade pública... dentro da sociedade racista eu tenho a consciência de que eu não sou aquela parcela da população atingida pela mazela nem pelos vestígios dela.</p>	<p>* Por muito tempo eu estive muito alheia a tudo isso, criança, pré-adolescência. Sinto que passei a me inteirar e me interessar muito por entender essa logística e tentar fazer a minha diferença enquanto educadora já na universidade, assim como João, um interesse maior ainda a partir do meu contato com Givaldo. Ele fala de uma maneira leve e ao mesmo tempo desperta várias pulgas na orelha pra agente refletir sobre coisas que as vezes são bem sutis e são muito violentas.</p>
<i>Alex Baoli</i>	<p>1) Aí eu venho de um contexto um pouco distinto, desde a infância que eu trabalho, desde os 10 anos que eu trabalho de uma maneira não oficial, não regular, digamos assim, e depois sempre seguindo com os estudos.</p>	<p>* Ao mesmo tempo que a URCA não me oferecia isso e que a escola também não me ofereceu, eu fui buscando e despertando para outros momentos e, como foi a minha origem no sentido de discussões sobre essas questões, sobre a educação étnico-racial... ao curso de Letras, zero discussão sobre as questões étnico-raciais, onde por obrigatoriedade, deveria haver.</p>

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2022).

***LEGENDA:**

1) Referências pessoais e sócio-econômicas.

VE = Um dado específico ao trajeto e voz da/o participante e que é importante destacar.

VC = Referências acadêmicas e de formação inicial na EREER que se convergem.

Descortinando esse trajeto de vida, vozes e experiências docentes, percebemos a partir dessa categoria *quem é você e as manifestações de angústias que cada professora/professor carrega, vivendo numa sociedade racista, dentro e fora da escola*, que as conexões de vozes e experiências acontecem expressamente no quesito abordagem e/ou discussão da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

As vozes em comuns apontam que durante a vida escolar, e possivelmente na

experiência enquanto estudantes do ensino superior, que essa discussão não fez parte do seu currículo e nem de outras atividades no seu contexto escolar-acadêmico.

Nesse quadro aparecem realidades que vem bem no sentido da provocação do momento, *fale de você*, trajetórias e vozes bem específicas, que precisam ser ditas/descritas durante essa rota docente-pedagógica, de professoras/es envolvidas/os com a EREER, em sua vida, corpos e salas de aulas. Além do admitir das ausências da discussão da EREER em suas trajetórias escolar-acadêmicas, vozes com especificidades surgem das/os professoras/es Ismênia, Janaina e Alex Baoli, quando lembram/destacam na/no roda Grupo Focal (GF) de suas diferentes realidades que acabam impactando positivamente e/ou negativamente em suas trajetórias de vidas, bem como nas suas vozes e experiências docentes.

A professora Ismênia carrega a angústia da palavra dita na época, *“conhece o teu lugar de pobre”*, da sua madrinha, além de já ter expressado também que veio de família pobre, das mazelas que a maioria das famílias pretas do Brasil enfrentam diariamente, e que acaba impactando negativamente em suas trajetórias de vida escolar. Mas a professora expressa aqui que toda essa experiência negativa lhe servia de base de resistência, admitindo que foi salva pela educação e que possivelmente, resistentemente, e com muita resiliência, transformou essa angústia em militância pessoal docente, na intenção de promover uma condição e condução positiva, de superação as/aos suas/seus alunas/os, e que isso já representa um ensaio de EREER e/ou educação antirracista.

A professora Janaina, mulher branca, envolvida também com essa temática/discussão, como professora formadora na área de humanas, na educação básica no município de Brejo Ceará, no Cariri cearense, destaca nessa roda a sua realidade diferente, provavelmente, das/os quatro professoras/es fazedoras/es desse Grupo Focal(GF). A única professora branca na turma, que se soma as/aos demais nas conexões/vozes de ser oriunda também da escola pública, que não teve a discussão da EREER na sua trajetória escolar-acadêmica, que por muitas vezes ou sempre se sente constrangida de não estar no seu lugar de fala nessa discussão, bem como demograficamente, não fazer parte da matriz identitária étnico racial preta brasileira, mas que se identifica e que consegue comprovar que está bastante engajada nessa discussão, e que suas pautas, agendas e fazeres, como professora formadora, convergem no sentido dessa pesquisa e de sua luta como professora.

As vozes das/os professoras/es João Lucian e de Ismênia se cruzam na categoria socioeconômica, como também se cruzam as/aos demais professoras/es na questão da temática/discussão da EREER na formação escolar. O professor Alex Baoli, como homem negro, em sua identificação nessa roda, carrega uma trajetória e voz distinta das demais,

quando destaca que desde a infância (10 anos), trabalhou informalmente, de maneira não oficial, e que sempre seguiu com os estudos, considerando também que a educação também salvou a sua vida e que lhe trouxe até aqui, para essa discussão.

TV-2 – Que trabalho docente-pedagógico você faz no **enfrentamento ao racismo**, como possibilidade para pensar uma **reformulação curricular**?

Tabela 3 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES

TRAJETÓRIAS DE VIDAS	VOZES COMUNS (VC)
<i>Ismênia</i>	<p>Em 2019, eu realizei aqui no município de Assaré, a primeira mostra da cultura afro, em que eu juntei colegas de outras escolas e fizemos uma caminhada pelas ruas de Assaré e na praça, na praça principal, apresentamos trabalhos socializados por outros colegas, outras escolas, porque eu acho ser muito importante sair dos muros da escola, levar pra sociedade, levar pros bairros, para as pessoas que estão sofrendo essa problemática, elas saberem que são ouvidas, saberem e veem na gente um apoio, saber que não estão sozinhas. E que isso seja fortalecido durante todo o ano e que não seja deixado somente para o 20 de novembro, mas que o 20 de novembro e o mês de novembro sejam realmente o novembro negro, seja de combate a todas essas mazelas que acometem a nossa sociedade. Ano passado (2021), eu iniciei na escola de ensino médio, e aí quando eu iniciei já apresentei o projeto, eu fiz um projeto dentro da obra de Beatriz Nascimento, <i>Uma história feita por mãos negras</i> e eu levei a ideia pros colegas, graças a Deus foi muito bem aceita, e nós trouxemos para o universo da nossa cidade de Assaré, quem são as mãos negras de Assaré que fizeram a história desse município?</p>
	<p>O meu trabalho ele começa na sala de aula ainda, no debate, na conversa em sala de aula... Mas aí, ainda em sala de aula, outra palavra que eu trabalho muito é sensibilização, com essa temática. Sensibilizar, de perceber que eu não preciso ser negro, eu não preciso ser negra, preto ou preta para ter consciência de que o racismo existe. Mais se eu penso em algo prático para além desse esforço do diálogo e da sensibilização, eu tenho potencializado</p>

<i>Lucian</i>	<p>muito, trabalhos envolvendo a arte e a cultura, no caso, dez anos que eu trabalhei em Potengi e isso se reverberava no que a gente chamou de Ubuntu que era justamente esse pensamento de que a consciência negra, ela tinha que ser algo constante, essa busca por uma educação antirracista não podia se limitar apenas a novembro, então durante o ano a gente ia fazendo trabalhos voltados, sobretudo, para a arte e a cultura, e que culminaria lá em novembro com um mês de atividades mais potencializadas, mais fortes, enfim, com a comemoração e a reflexão e espaços de denúncia e debate, de palestras acerca da consciência negra. Então, não sei se me fiz claro, entendo que isso é um processo e que no processo dentro de sala de aula esse trabalho se dá pela apresentação de narrativas plurais de sensibilização no dia a dia.</p>
<i>Janaina</i>	<p>Como no momento estou com formação de professores, eu vou falar um pouquinho nessa perspectiva, né. Eu sinto que pra essa abordagem chegar na sala de aula é necessário primeiro uma sensibilização por parte do professor, essa sensibilização por parte da escuta que é muito importante, não só pra tá despejando no aluno, de escuta também dessa abordagem mais sensível em sala de aula. Tentar plantar sementes diárias, porque o professor sábio ele consegue engajar essa temática tão importante ao longo do seu dia a dia, dos seus diálogos, até porque muitas vezes quem faz com que eles surjam são os próprios alunos, as vezes eles gritam por um socorro de alguma maneira. E eu usei e abusei da literatura, eu falo assim que estou muito feliz com o que estou vendo aqui no meu município, é passo de formiguinha, mas a literatura está fazendo um diferencial, porque está chegando no coração dos alunos de uma forma muito encantadora, ao mesmo tempo que os professores vão encontrando nesse encantamento dos alunos espaços para debates, reflexões.</p>
<i>Alex Baoli</i>	<p>Olhando a nossa própria sala de aula, a gente já tem ali um farol, uma bússola de como a gente agir pra educar já na cidadania e não para a cidadania, como se fosse uma coisa só a posteriori. Mas aí o que eu tenho de concreto mesmo nesse fazer pedagógico, são as disciplinas eletivas de literatura negra que eu promovo na escola, como eu já disse, desde 2017 e também tentando romper um pouco com essa questão de que só se ensina na escola. Eu fico pensando quais são as possibilidades de intervenção pedagógica que a gente, de fato, vai poder realizar a partir desse novo ensino médio que se inicia agora com os primeiros anos. Então, a gente se não conseguir enfrentar legalmente,</p>

	<p>se não conseguir uma transformação lá no congresso, acho que a gente vai ter que ir burlando mesmo o sistema sabe. Fazer aquela velha caravana, que pode ser uma caixa de livros, jogando os livros nas mãos dos alunos, possibilitando que eles acessem.</p> <p>Então o que é que eu quero dizer de concreto, seria Givaldo, as próprias promoções, as propostas de Literatura Negra que eu desempenho na escola em que eu trabalho. É muito pouco, é! Mas eu também não tenho pretensão de eu sozinho transformar o mundo.</p>
--	---

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2022).

***LEGENDA:**

VE = Um dado específico ao trajeto e voz da/o participante, e que é importante destacar.

VC = Vozes que se convergem no trajeto e voz.

Nesse quadro de trajetos e vozes, as categorias fluíram no quesito enfrentamento ao racismo e reformulação curricular, em destaque aqui a sensibilização a partir da arte e da literatura, no sentido do trabalho com a história do lugar, com a realidade micro e com as/os personagens locais. Por entender que não houve vozes específicas (VE) nessa categoria, a coluna (VE) foi suprimida na tabela acima.

Um enfrentamento docente que começa na sala de aula a partir de linguagens gestadas da literatura e da arte, que acabam por dilatar os limites da sala de aula, do plano diário da/o professora/professor e chegando até a praça, na verdade, até a comunidade. Mostrando assim o envolvimento e engajamento com a história local, com a identificação com as vozes e trajetos de produções artísticas locais, que convergem com as grandes produções literárias negras brasileiras.

Todas as vozes e fazeres (pret**ATITUDES**) que preenchem o quadro acima, se cruzam na perspectiva do enfrentamento ao currículo local ou da realidade dos currículos das escolas brasileiras, que provavelmente sejam currículos universais, de matrizes eurocêntricas e brancocêntricas, que por muito tempo vem dificultando e negando a história local, principalmente a história feita por mãos negras.

O professor Alex Baoli **encoraja** esse quadro de discussão com sua voz e trajeto,

*a nossa própria sala de aula, agente já tem ali um farol, uma bússola de como a gente agir pra educar já na cidadania e não para a cidadania... Fazer aquela velha caravana, que pode ser uma **caixa de livros, jogando os livros nas mãos dos alunos, possibilitando que eles acessem.***

*Então o que é que eu quero dizer de concreto, seria Givaldo, as próprias promoções, as propostas de **Literatura Negra** que eu desempenho na escola em que eu trabalho. É muito pouco, é! Mas eu também não tenho pretensão de eu sozinho transformar o mundo. (Alex Baoli, professor integrante do Grupo Focal (GF), dessa pesquisa).*

Esse enfrentamento ao racismo, tendo como questão central nessa rodada de

discussão, o currículo decolonial ou um currículo outro, que contemple toda diversidade e as minorias, principalmente, em debate nesse Grupo Focal (GF), como recurso metodológico dessa pesquisa de base qualitativa, concluímos ou mais honestamente, provocamos, na perspectiva de encontros outros; insurgentes, que sejam planejados, concretizados e vivificados impulsivamente, com base na arte e literatura local; da sala de aula a praça local, do local ao global. Que as trajetórias e vozes locais sejam protagonistas dessa prática inclusiva e emancipadora.

TV-3 – De onde é que vem essas reflexões que impulsionam você a fazer esses trabalhos (Práticas)? Por **onde é que você transita**, os seus **espaços de formação de professoras/es**, nessa temática em questão aqui (*Educação para as Relações Étnico-Raciais*)?

Tabela 4 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES

TRAJETÓRIAS DE VIDAS	VOZES ESPECÍFICAS (VE)	VOZES COMUNS (VC)
<i>Ismênia</i>	Vem da minha base enquanto ser, com relação a minha história de vida , a história especificamente da família da minha mãe, uma história de exclusão, de apagamento, e que sempre me incomodou bastante. Eu comecei me encantar pelos poemas; <i>navio negreiro</i> , de Castro Alves foi um dos poemas que fez parte da minha infância na escola, principalmente no 20 de novembro. Eu tive um professor de história que ele também escreve poemas, ele é cordelista, e aí ele via meu interesse e pediu pra eu recitar um poema que o nome do poema é <i>Mãe África</i> , não me recordo a autoria.	Eu estou numa <i>live</i> com a professora Zuleide, a professora Cícera Nunes , aí elas falam, indicam autorias negras, aí eu anoto e muitas vezes eu compro os livros, eu procuro ler para já ir me apropriando desse conhecimento.
	A oportunidade que eu tive, de outros espaços de formações, então os movimentos sociais como eu costumo dizer, eu quero incluir as associações da comunidade, as pastorais sociais, os sindicatos, as ACBs (Associações	Das vozes de Valéria e Verônica , a fisionomia delas, as vozes delas, o empoderamento marcou muito a minha vida, quando

<p><i>Lucian</i></p>	<p>Comunitárias de Bairros), os encontros que eu tive a oportunidade de participar, eles marcam o início dessa sensibilização.</p> <p>Das vozes de Valéria e Verônica, a fisionomia delas, as vozes delas, o empoderamento marcou muito a minha vida, quando eu vi elas, lá na adolescência, nos primeiros encontros das ACBs (Associações Comunitárias de Bairros), então foi ali que elas conseguiram com vozes me direcionar, me provocar para essas questões. O contato com colegas quilombolas.</p> <p>Quero colocar aqui também, no mesmo nível de Djamila Ribeiro, de Victoria Santa Cruz, quando eu recebi o primeiro poema, com os alunos, quero colocar aqui o professor Givaldo, por quê? Porque é na especialização que eu vou me deparar com uma forma que eu acho que é o que me marcou mais, uma forma lúdica de refletir sobre assuntos muito sérios. Então, o espelho na porta, com o questionamento, <i>quem sou eu</i>; os livros espalhados no chão da sala de aula, enfim, eu me percebi ali, com uma preparação de uma aula numa especialização que me colocava numa sensação assim, de criança para refletir de uma forma lúdica, foi sem sombra de dúvidas, um divisor de águas. Já existia toda essa preocupação, mas a experiência nessa especialização com Givaldo me direcionou também pra arte, pra cultura e pra várias formas de refletir sobre essas questões.</p>	<p>eu vi elas, lá na adolescência, nos primeiros encontros das ACBs (Associações Comunitárias de Bairros), então foi ali que elas conseguiram com vozes me direcionar, me provocar para essas questões. Então, foram as meninas do <i>GRUNEC</i> (Grupo de Valorização Negra do Cariri), que marcaram a minha vida.</p>
<p><i>Janaina</i></p>	<p>E, sobretudo também na especialização, de novo compartilhando do depoimento de João. Givaldo foi na especialização de metodologia do ensino de história e geografia foi o que me fez ver com outros olhos, e pra despertar para a</p>	

	<p>necessidade de falar sobre isso, e não de uma maneira velada. Além das canções, músicas, artistas e a literatura, que na minha opinião, na minha vivência é o carro chefe, muitas obras do Mais Paic (Programa Alfabetização na Idade Certa). Pelo próprio Givaldo, que vai abastecendo a nossa biblioteca virtual, e a gente vai garimpando aos poucos, conversas como essa também são coisas essenciais na nossa formação.</p>	
<p>Alex Baoli</p>	<p>A inquietação com as companhias com as quais eu tive acesso, posso citar aqui inicialmente, por exemplo: Diego e Carla, que era um casal que levantou muitas questões sobre educação étnico-racial aqui no Cariri, na época. A professora Joselina da Silva, que sempre quando eu for mencionar de reflexões, de minha formação, eu for trazer esse nome à baila, porque, ela criou aqui no Cariri formações abertas ao público que a gente teve contato com pessoas de vários lugares do Brasil, geralmente mestrands e doutorandos, para socializar as suas pesquisas. A formação que eu fiz, acho que em 2007–2008, sobre a cor da cultura da professora Zuila (Universidade Federal do Paraná – UFPR - Zuila Guimarães Cova dos Santos). Temos também um público aqui que pisa no chão do Cariri, que é referência, como a professora Cícera Nunes, que é referência acadêmica e é referência social.</p> <p>Já dos próprias literatos, não tem como eu dar aula de literatura negra sem mencionar Carolina Maria de Jesus, sem mencionar Lima Barreto, sem mencionar Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves e Djamilia Ribeiro.</p>	<p>A aproximação com o próprio GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri). Parcerias com você também Givaldo, então isso vai sendo molas propulsoras pra que a gente tente estabelecer diálogos. As pretas que já foram mencionadas aqui pelo João, Verônica e Valéria, no sentido mesmo, de serem referências, afetivas, teóricas, de movimentos sociais. Referência, como a professora Cícera Nunes, que é referência acadêmica e é referência social.</p>

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2022).

***LEGENDA:**

VE = Um dado específico ao trajeto e voz da/o participante, e que é importante destacar.

VC = Vozes que se convergem no trajeto.

Os espaços formativos das/os professoras/es participantes dessa pesquisa, tanto no que diz respeito a formação de trajetos ímpares ou pessoais, como de formação acadêmica e docente se cruzam em algum momento nessa roda, mas que também estão carregados de especificidades as/aos envolvidas/os.

Se é para identificar os trânsitos ou passos de formação docente em direção a EREER, faremos agora, nesse quadro, o inverso dos dois anteriores. Partiremos então das vozes específicas (VE), que conforme o movimento de análises e interpretações nesse processo, se sobrepõe a ordem adotada de início, que seria, das vozes comuns (VC) a voz específica. Nesse movimento aqui, o trajeto ou a voz específica dá espaço as expressões comuns, sem jamais alterar a nossa rota de discussão, *os espaços de formação de professoras/es na temática Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)*. Quais fontes teórico-metodológicas ou referências de pessoas, principalmente pretas que encorajam nessa discussão ou que inspiram práticas decoloniais e/ou antirracistas?

As vozes específicas (VE) apontam oportunidades (re)significativas na direção de impactos positivos no processo/trânsito de formação social, humana e docente, em momentos/vozes comuns, mas também bastante singulares a cada uma/um envolvida/o. Da referência de um professor de história, na educação básica, com seu produzir artístico poético, as suas linguagens poéticas referenciadas e indicadas no ambiente escolar e na sala de aula, fortalecendo assim história de vida, ou base familiar. Nas participações nas associações e comunidades de bairros e pastorais rurais, ligadas às igrejas ou não, nas vivências em comunidades quilombolas, nos encontros com pessoas que souberam levantar questões e discussões sobre educação étnico-racial aqui no Cariri, na época da faculdade, no ensino superior e nos movimentos sociais locais.

Formações acadêmicas se confundem com formação entre pessoas e/ou entre pares, com redes de sentidos subjetivos, não menos relevante que as proposições acadêmicas. Do recordar da professora Ismênia, referenciando um “ex-professor” de história e as suas práticas envolventes em sala de aula. A vivaz e arrojada memória do professor Alex Baoli, focando no legado da professora Joselina da Silva, considerada para ele, como grande referência, pioneira nessa questão negra e perspectivas da EREER no Cariri cearense. “*Temos também um público aqui que pisa no chão do cariri, que é referência, como a professora Cícera Nunes, que é referência acadêmica e é referência social*” (fala do professor Alex, ainda).

As/os professoras/es Janaina e João Lucian comungam de formação continuada e experiências perenes com o professor Givaldo, autor e dinamizador desse processo de pesquisa. Sublinham as experiências vividas na Especialização em Metodologia de Ensino de História e Geografia, em uma disciplina intitulada *A temática africana e afro-brasileira na sala de aula*, realizada na época, na Faculdade de Juazeiro do Norte –FJN, que ambas/os consideram/consideraram esse momento de formação docente como uma experiência proclamadora de motes em sua existência e em suas práticas docentes, e que a partir dessa especialização, na disciplina marcada nesse relato, essas/es professoras/es passaram a se interessar e hoje, se engajar com essa temática em sala de aula e em seus acessos e processos formativos docentes. (Para não redizer aqui o que já se encontra no quadro de vozes acima, recomendamos rever rapidinho as vozes específicas (VE) dessas/es professoras/es nesse relato).

Outras vozes comuns (VC), que se confundem (re)significamente com as vozes específicas (VE) também nesse quadro de discussões e redes de sentidos, são as interposições genetrizes das professoras negras Zuleide Queiroz, Valéria Carvalho e Cícera Nunes, militantes em suas (re)existências e em seus saberes-fazer, na sociedade (nos movimentos sociais) e na academia; no/do Cariri para/no o mundo.

As inferências impactantes positivamente do GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri), como espaço de acesso formativo das professoras anteriormente citadas foram consideradas como esferas adjuntas no processo de formação docente e de projeto social na ERER, no Cariri cearense.

V-4 – O que você aponta como **possibilidade de ressignificação do trabalho** com esse tema (ERER), a partir das **experiências que você carrega?**

Tabela 5 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES

TRAJETÓRIAS DE VIDAS	VOZES ESPECÍFICAS (VE)	VOZES COMUNS (VC)
		A questão da fundamentação , porque o desejo, a revolta diante das vivências é muito forte, mas quando você não tem um aprofundamento, um conhecimento dessas bases teóricas, muitas vezes

<p><i>Ismênia</i></p>		<p>nos impede de ir além, então essa temática ERER, essa leitura da literatura afro nos possibilita ter mais confiança pra levar para o universo de educandos e educadores uma proposta mais palpável, uma proposta fundamentada em que nós podemos está provando, através desses conhecimentos, dessas leituras, dessas pessoas, nós podemos está fazendo a diferença na vida escolar de nossos alunos.</p> <p>Por exemplo: eu gosto muito de trabalhar do local para o global, quando eu pego a vivência do lugar do meu aluno e mostro pra ele que dentro daquela realidade ali, ele pode fazer a diferença e não precisa sair de Assaré para o Rio de Janeiro, para São Paulo, porque ele pode fazer a diferença na vida da comunidade dele, na vida do bairro dele, das pessoas da família dele, através da mudança de comportamento dele, através da apropriação dos conhecimentos dele. O projeto que eu implantei – <i>Uma história feita por mãos negras</i>, de Beatriz Nascimento, o objetivo não era só levar o aluno a conhecer a obra de Beatriz Nascimento, mas era o aluno reconhecer dentro do povo de Assaré, que é a minha cidade, o meu lugar, a importância dessas pessoas.</p>
<p><i>Lucian</i></p>		<p>Eu vejo a fundamentação como super necessário, pra gente se compreender, pra gente se sensibilizar, e criar pontes para sensibilizar o outro, até porque o racismo, como já colocamos aqui ele é estrutural e se a gente não passar por esse campo da fundamentação nós vamos se perder muito. No meu processo, na minha fala eu teorizava, dizia a partir do que eu fundamentava, mas com os alunos eu busquei estratégias que me envolvesse mais rápido, sabe. E que ao mesmo tempo tivesse um efeito mais rápido também. Eu não quero que vocês pensem, compreendam que é a negação da leitura, não. É que</p>

		<p>eu vejo esse processo da educação como algo urgente, e às vezes, se a gente for tentar construir logo a partir da perspectiva da leitura, nós podemos afastar. A leitura eu quero que eles alcancem a partir das provocações, de outras estratégias. E aí eu sempre optei pela arte e pela cultura. Então eu problematizo, envolvo através disso, sensibilizo, e aí o aluno a partir disso ele vai querer se fundamentar, compreender. Pensar uma música, uma encenação que coloque o aluno nessa perspectiva, e aí impactou demais o município, porque se tornou um evento do município (Potengi-CE), porque as pessoas já iam esperando um espetáculo nesse sentido. É aluno gritando, denunciando, é aluno cobrando e não aquela coisa, só a dança, a dança faz parte? Faz, mas que dança? A partir de qual música? Como é que a gente utiliza essa música? Além da dança, que está vendo e ouvindo, se sinta provocado pelo alvo, pelo que está sendo afirmado ali. Então eu utilizo a minha experiência e apresento como possibilidades, arte e cultura, mas com uma arte e cultura de resistência, de força, que alcance todo mundo de uma forma só.</p>
<p><i>Janaina</i></p>		<p>A minha área de formação é geografia, e aí associam muito essa temática a história e eu acho que esse componente curricular, essa ciência tem um papel primordial. É de incluir no espaço escolar comunidade e família. Se muitas vezes os estereótipos trazidos pelos alunos partem também dos seus familiares, porque não, incluir essas famílias? Isso pode fazer sentir efeitos positivos no nosso trabalho, além também de engajar na nossa sala/fala e no espaço escolar, representatividades e falas locais. Não precisa a gente sair da nossa escola e ir para escolas tão distantes, Região Sudeste ou outros continentes; começa de onde a gente tá.</p>

		<p>Falas que tem representatividades, por mais que pareçam distantes na comunidade, garimpando, tendo paciência, encontramos sim, tem sim. E não precisa ser uma pessoa de cargo elevado. Tem várias histórias positivas na nossa comunidade. E já tá virando clichê na minha fala (risos), eu acho que é partir do sensível. Partir da sensibilidade, independente da forma que seja escolhida. Os alunos já estão tão carregados, já chegam tão cheios de coisas não boas dentro da escola! Então a gente tem que partir do cativar; do sensibilizar; do atrair, né? Não só para esse tema, mas pra qualquer coisa que for discutida dentro da escola, independente dos componentes envolvidos; partir do sensível, é isso, se eu consegui responder.</p>
<p><i>Alex Baoli</i></p>	<p>Uma das primeiras possibilidades que eu quero ilustrar é a lei, a Lei 10.639/2003; conhecer o texto da lei; se apropriar desse texto; por quê? Porque, é, isso não quer dizer que é só por força da lei que as pessoas vão agir não! Que vai haver uma transformação; uma formação! Eu já disse e volto a repetir; a lei tem 19 anos (em 2022), nem por isso a gente tem, de maneira capilarizada, as formações nas nossas escolas, e eu acredito que em outras regiões do país não tenha também! Mas é ela também que vai nos</p>	<p>As possibilidades que eu aponto e as ressignificações têm a ver com o meu lugar mesmo como educador. Eu não intenciono ir para a universidade para ir ensinar lá, que nesse momento a gente carece de pessoas que olhem para o ensino médio, pro ensino fundamental, que esteja ali, capilarizando também. Eu nem acho que na universidade falte tanta discussão assim, acho que já sobra até discussões; falta é chegar no ensino médio essas discussões. A gente tem que garantir que as nossas alunas e alunos entrem na universidade e lá elas/eles decidem que rumo vão tomar, mas elas/eles tem que saber que tem essa possibilidade de entrar. Fazer o exercício da sensibilidade, e junto da percepção, a sala de aula é um universo e a gente vai olhando, ela já é múltipla por si só, eu não posso usar uma única linguagem para todos aqueles corpos, tenham eles consciência ou não do lugar deles nessa sociedade de estamentos.</p>

	<p>amparar, pra gente dizer pra qualquer pessoa simulando <i>ter tomado sonífero, por exemplo, né; dizer assim; é a lei, se você não quer me ouvir, você vai ter que escutar o que a lei diz e o que determina, né?</i> A lei por si só não vai resolver, porque se a lei deixar de existir, quem já faz, vai continuar fazendo, não é a lei por si só, mas a lei é uma possibilidade. A outra possibilidade que se tem é a formação direcionada para professores de escola pública com professores de escola pública, por exemplo, porque se não, vira um evento. E tem que ser uma formação realmente.</p>	
--	---	--

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2022).

***LEGENDA:**

VE = Um dado específico ao trajeto e voz da/o participante, e que é importante destacar.

VC = Vozes que se convergem no trajeto.

Sensibilizar-se; o olhar-sentir-intervir no lugar e nas pessoas desse lugar de existir. É a voz comum dessa rede de sentidos subjetivos, essenciais a cada uma/um envolvida/o, (re)existente nele. Tudo em/na questão da valorização do local, na arte, cultura e redes de pertencimentos e engajamentos. A questão de fomento nesse momento, além da primordialidade da fundamentação teórico-metodológica, se materializa no olhar-ver-causar; provocar positivamente mudanças no seu chão de referência, de ser-viver.

Ressignificar o trabalho docente no sentido da ERER, a partir do que eu sou, carrego e quero ver mudado. A voz engajada do professor João Lucian pluraliza (torna-se voz comum

a todas/os as/os envolvidas/os nessa discussão), os trajetos e demais vozes do quarteto de professoras/es envolvidas/os nessa atividade de pesquisa, quiçá, formação docente continuada e consciente. Reitero essa voz que se expressa/imprime aqui no comum, mas que soa insurgentemente na singularidade do querer-fazer-causar impactos afirmativos no contexto do lugar de habitar dessas/es professoras/es, e de modo especial, em suas práticas docentes, no lugar da sala de aula, na escola que educa nas/para relações étnico-raciais, equanimemente. *Então eu problematizo, envolvo através disso, sensibilizo, e aí o aluno a partir disso ele vai querer se fundamentar, compreender.* (João Lucian).

Uma voz que ecoa no específico, nesse quadro de sentidos subjetivos (quando nos referimos a *sentidos subjetivos*, nos reportamos a própria subjetividade, interpretações e compreensões das trajetórias das/os participantes do grupo focal e das suas vozes, prenas de sentidos, que vão para além do dito, do transcrito e do impresso nessa escrita!) e essenciais, lembra a todas as vozes no comum; envolvidas/os, atentas/os a essa temática que o apropriar-se do texto da Lei 10.639/2003, é uma das primeiras possibilidades ilustradas.

Não querendo dizer que é só por força da lei que as pessoas vão agir não, que vai haver uma transformação; uma formação, mas que ela vai nos amparar nessa luta, na sociedade e em nossas práticas docentes, na escola e na sala de aula, principalmente as pessoas desinformadas dessa política pública educacional gestada das ações dos movimentos sociais brasileiros, sobretudo, do povo negro. (Alex Baoli)

Outras possibilidades basilares, sensivelmente participadas pelo professor Alex Baoli e assentadas por todas/os na roda (Grupo Focal – GF), foram as seguintes:

[...] a gente carece de pessoas que olhem para o ensino médio, pro ensino fundamental, que esteja ali, capilarizando também. Eu nem acho que na universidade falte tanta discussão assim, acho que já sobra até discussões; falta é chegar no ensino médio essas discussões. A gente tem que garantir que as nossas alunas e alunos entrem na universidade e lá elas/eles decidem que rumo vão tomar, mas elas/eles tem que saber que tem essa possibilidade de entrar. Fazer o exercício da sensibilidade, e junto da percepção, a sala de aula é um universo e a gente vai olhando, ela já é múltipla por si só, eu não posso usar uma única linguagem para todos aqueles corpos, tenham eles consciência ou não do lugar deles nessa sociedade de estamentos. (Professor Alex Baoli)

Outros haveres, na verdade uma diretriz, já considerada no campo da educação e as/aos profissionais dela, bastante requisitada nas nossas discussões e pesquisas, e que é medular no processo educativo, e que foi excepcionalmente acolhida no grupo de escuta nesse momento também, foi *“a formação direcionada para professores de escola pública, com professores de escola pública, por exemplo; porque se não, vira um evento. E tem que ser uma formação realmente”*. (Alex Baoli)

Preferimos retirar do quadro demonstrativo de vozes, resultantes da nossa pesquisa de campo, por temer transfigurar ou comprometer o ímpeto desse dizer (voz); não inédito/a,

mas específico/a; carregado/a de sentidos viáveis e substanciais ao processo educativo, em especial, nessa pesquisa e no concretizar e vivenciar da inadiável educação antirracista, nas rotas da ERER.

TV- 5 – SOBRE AS CONCEPÇÕES DAS/OS PROFESSORAS/ES - Como você interpreta o trabalho de educação antirracista que desenvolve nas escolas?

Tabela 6 - TRAJETÓRIAS DE VIDAS E VOZES DAS/OS PROFESSORAS/ES

TRAJETÓRIAS DE VIDAS	VOZES COMUNS (VC)
<i>Ismênia</i>	Eu acredito muito gente, que a nossa fala não é em vão . Não é fácil trabalhar o enfrentamento ao racismo, porque todo mundo se diz não ser racista, mas na hora de agir muitas vezes, o grupo vai fechando, vai afunilando. E aí, nós precisamos continuar , eu acho que a palavra é continuar. Não podemos parar , nós precisamos acreditar na importância de tratar dessas temáticas com o nosso aluno, porque nós estamos falando de vidas e de dores, de essência, dessa essência dos nossos alunos.
<i>Lucian</i>	Não foi provocada pelas escolas, mas uma questão pessoal, compreensão nossa mesmo. A prática na sala de aula, com iniciativa da/o professora/professor ; no empoderamento das/os alunas/os na vida mesmo.
<i>Janaina</i>	O trabalho mediado e a prática das/os professoras/professores . Primeiro a gente conquista , pra depois aos poucos ir cativando e também abordando temas mais aprofundados, fazendo com que os meninos vejam a situação que os envolvam e envolva os outros . O público que a gente recebe, sobretudo nas escolas públicas, a gente ver o papel importante, primordial que a escola tem . Porque muitas vezes os estereótipos estão lá dentro do seio familiar. Os nossos alunos chegam com esse pensamento, com esses conceitos, com essas concepções. E a escola aos poucos tem esse papel de ir quebrando, trazendo pro aluno a realidade . E mais uma vez, sem ser historinhas contadas. Histórias vivenciadas, e o que eu faço, busco, pra tentar me aproximar dessas formações, eu parto muito da questão da literatura, da cultura, da música .

<i>Alex Baoli</i>	De fundamental importância. Ação diversa e de acesso a outras linguagens, e que não pode ser isolada, por uma/um professora/professora, mas estrutural. Fazer núcleos de formações, a partir de grupo focal, a exemplo dessa experiência que estamos experienciando nessa pesquisa.
-------------------	---

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2022).

***LEGENDA:**

VE = Um dado específico ao trajeto e voz da/o participante, e que é importante destacar.

VC = Vozes que se convergem no trajeto.

Os trajetos e as vozes das/os participantes se cruzam, ou seja, resultam em narrativas e fazeres comuns. Por entender que não houve vozes específicas (VE) nessa categoria, a coluna (VE) foi suprimida na tabela anterior. Literalmente, as concepções compartilhadas remetem-se para as próprias iniciativas das/os profissionais docentes. Que as pequenas e/ou grandes atitudes de mudanças, com impactos positivos, no convívio social, familiar e escolar, a partir da abordagem e práticas antirracistas, façam parte da militância pessoal da/o professora/professor, no chão da escola, e assim convergem as vozes nesse quadro.

A atitude de insistir, teimar e fazer atravessa a existência e o fazer pedagógico de cada uma/um envolvida/os nessa atividade, seja professora/professor ou estudantes. Vontade promissora de empoderamento das/os estudantes, com chances de rupturas de realidades inseguras, no próprio seio familiar e escolar. De que a escola pública, principalmente, tem que está atenta a essas realidades de inseguranças, que acabam por promover situações de desigualdades, “e pela dificuldade por parte das/os professoras/es, em perceber a existência do preconceito e da discriminação dentro do espaço escolar” (CAVALLEIRO, 2021, p. 79).

A realização de práticas pedagógicas em sala de aula a partir de uma diversidade de linguagens, acessadas pela literatura, cultura e a música, e para as/os professoras/es como engajamento de formação docente, acentuam executáveis núcleos de formações docentes, que não ocorram de maneira isolada, mas de modo estrutural e em redes colaborativas e transformadoras, em/no nosso lugar, em nossa sala de aula e em todo espaço educativo.

A professora, negra, nordestina, escritora, empresária e doutora em ensino de química pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bárbara Carine Pinheiro, afirma em sua obra, *História Preta das Coisas*,

A abordagem antirracista prevê a reversão do sistema de opressões raciais (a) por meio da denúncia do racismo nos diversos segmentos sociais. Nesta perspectiva buscamos empoderar a juventude negra a partir do reforço positivo dos seus traços intelectuais, fenotípicos e sociais. É uma perspectiva muito necessária a esta sociedade tão adoecida, contudo é preciso ter cuidado para não adoecermos também. Não é nada saudável passar toda uma vida negando o que a branquitude afirma acerca de nós, que nossa pele é feia, que nosso cabelo é ruim, que somos menos

inteligentes, mais propensos ao crime, que nossa vida vale menos, que nossas religiões são do demônio, que não precisamos de cuidados por que somos mais fortes, etc. Partir unicamente desse marcador da denúncia e negação é orbitar em torno da agência do ocidente e é preciso que a gente, enquanto povo, centralize a nossa existência em nossa ancestralidade e não naquilo que a branquitude fez com ela. (PINHEIRO, 2021, p. 67-68)

Com esse entendimento da professora baiana Bárbara Carine Pinheiro e essa voz de fazer comum as/aos integrantes ativas/os desse grupo focal (GF), no que singulariza a concepção da educação/luta antirracista, fica a impressão e a atividade, vigorosamente expressa na voz da professora Ismênia, que fazemos questão de retomar aqui, “*não podemos parar. Nós precisamos acreditar na importância de tratar dessas temáticas com o nosso aluno; porque nós estamos falando de vidas e de dores, de essência; dessa essência dos nossos alunos*”.

4.2 IMERSÃO EM CAMPO – AMBIÊNCIA E APROXIMAÇÕES ENTRE AS/OS SUJEITAS/OS DA PESQUISA

Figura 1 – Registro fotográfico do primeiro Encontro Grupo Focal (GF)



Fonte: Acervo do Pesquisador (12 de fevereiro de 2022)

*Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.
(Provérbio Africano).*

Nessa foto, estamos eu e o quarteto, as/os professoras/es integrantes do Grupo Focal

(GF), no nosso I encontro abertura, na plataforma do *google meet*, no ambiente remoto, por conta do cenário pandêmico da Covid-19; seguindo ainda as orientações da OMS (Organização Mundial da Saúde) e os decretos advindos dos órgãos de saúde do Estado do Ceará.

Pelo sorriso espontâneo desenhado no rosto de cada participante nesse ambiente, dá para avistar de início a alegria desafiando o ambiente virtual, ultrapassando os limites de cada tela. Logadas/os numa sala artificial, mas com sorriso passaporte para um um acesso humano, que transcenda esse espaço tecnológico importante, mas que para esse nosso movimento, apenas situacional, transitório. Porque na verdade, nossos encontros foram mentalizados e desejados no presencial, no cara a cara, entre trajetos e vozes, com ambiência humana, em sintonia com cada recurso físico-natural, material, mas ansiando a presença de cada uma/um na roda, nos próximos dois encontros, no formato presencial.

Nesse primeiro contato coletivo remoto, logo após ter realizado outros momentos individuais, oficializamos o convite para essa pesquisa e apresentamos/sugerimos um cronograma para os três (3) encontros emblemáticos dessa metodologia, Grupo Focal (GF). Nessa ocasião procuramos estabelecer uma relação espontânea, respeitosa, mas sem perder o foco pretendido na questão da pesquisa e na expectativa das questões desencadeadoras em cada encontro.

Como dinâmica de abertura do nosso primeiro encontro, para não cansar e dispersar as/os participantes no ambiente remoto procuramos utilizar recursos e linguagens que provocassem a atenção e o envolvimento com o ambiente por parte de cada sujeita/o no processo.

Como alegria e organização durante a minha mediação e os/as trajetos/vozes/ de cada sujeita/o no encontro, utilizamos alguns objetos que julgamos fazer parte do ambiente e/ou da rotina de professoras/es, pelo menos do meu ambiente, que explicaremos o porquê de cada objeto; exemplo: uma ampulheta preta, marcando um tempo de três (3) minutos; sendo que o tempo previsível para cada fala das/os participantes seria de seis (6) minutos, tempo esse que seria flexível, conforme o desenvolvimento do processo, frente às questões desencadeadoras do dia.

Então, giramos a ampulheta duas vezes, para completar os seis (6) minutos previstos. Um suporte de plástico amarelo, no formato de banana, sinalizando o tempo de um (1) minuto para concluir a fala da/o participante, referenciando a cor no semáforo que significa atenção, e que esse suporte faz parte da minha rotina na escola. Costumo levar para a escola uma (1) ou duas (2) bananas para o horário do lanche, considerando que é um lanche nutritivo e fácil de

acessar, na minha rotina; um (1) suporte de plástico vermelho, no formato de maçã, sinalizando o tempo que a/o participante deverá encerrar a sua fala para passar a vez para a/o outra/o, e que a maçã também faz parte da minha rotina como lanche no intervalo da escola e também por fazer parte da tradição de presentear professoras com maçãs. Então aproveitamos esses objetos e suas relevantes narrativas com o nosso contexto escolar e utilizamos como símbolos ilustrativos para a dinâmica dos nossos encontros no *google meet*.

Outro recurso ou linguagem utilizado/a nesse primeiro encontro bastante valoroso para o momento, considerando a questão da pesquisa e a importância de acessar a/o sabedoria/conhecimento africana/o como processo de descolonização curricular e justiça epistêmica, foi a apresentação de vários provérbios como sabedorias africanas, extraídos da obra *Filosofias Africanas – uma introdução*, de Nei Lopes e Luiz Antonio Simas.

Os provérbios foram disponibilizados em sala, no compartilhamento de tela e enviados também para cada participante, via *whatsapp*, e cada participante escolheu um, de acordo com suas expectativas para o encontro, levando em consideração a temática da pesquisa. A escolha e negociação dos provérbios adotados por cada uma/um aconteceu de forma espontânea e respeitosa, levando a entender que houve fluência no entendimento de cada professora/professor, envolvida/o na roda virtual, e principalmente, a interpretação e conexão na leitura dessa sabedoria e a perspectiva de imersão na questão problema.

A relação dos provérbios sugeridos e escolhidos por cada professora/professor no encontro foram/foi: (Os escolhidos estão em destaque na figura a seguir).

Figura 2 – Relação dos provérbios escolhidos

ANTES DE TUDO MESMO...

A sabedoria dos PROVÉRBIOS

No patrimônio imaterial de um povo, representado pela riqueza tradicional acumulada desde os primórdios de sua consciência, os provérbios costumam representar momentos de alta sabedoria. (Lopes, 2021).

ÁFRICA OCIDENTAL: Guiné – Nigéria – Gana – Benin - Niger (Lopes, 2021, p.112 – 116).

- 1. Quem está se escondendo não acende fogo.**
- 2. O rico e o pobre, num jogo, não são parceiros jamais.**
- 3. O rio de águas tranquilas, esse é que é mais perigoso.**
- 4. Depois de a ave crescida, não dá para mudar seu voo.**
- 5. Se não tem dois não tem briga.**

ANTES DE TUDO MESMO...

A sabedoria dos PROVÉRBIOS

No patrimônio imaterial de um povo, representado pela riqueza tradicional acumulada desde os primórdios de sua consciência, os provérbios costumam representar momentos de alta sabedoria. (Lopes,2021).

ÁFRICA OCIDENTAL: Guiné – Nigéria – Gana – Benin - Níger (Lopes, 2021, p.112 – 116).

6. *Chuva fina, mas constante, faz o rio transbordar.*

7. *Ver é muito melhor que ouvir.*

8. *Boas palavras não enchem barriga.*

9. *Não saber é ruim; não querer saber é pior.*

10. *Tentar e falhar não é preguiça.*

Fonte: Acervo do Pesquisador (12 de fevereiro de 2022)

A proposta dessa atividade era depois da escolha, tentar imergir na riqueza de interpretação e subjetividade contida em cada provérbio, remetendo para o foco da discussão no grupo, considerando as situações problemas apresentadas no encontro, **1. Contar um pouco quem é você a partir desse lugar, nesse universo, numa sociedade racista; contar um pouco das suas experiências como professora/professor da educação básica, de angústias que você manifesta, falar de você, histórias que você já viu, viveu, dentro da escola, fora da escola, como professora/professor. Fale de você; 2. Que trabalho docente-pedagógico você faz no enfrentamento ao racismo, como possibilidade para pensar uma reformulação curricular?** Esse trânsito hermenêutico, ligado à tridimensionalidade da pesquisa Grupo Focal (GF), a partir do movimento de (*trajetórias de vidas (TV) – vozes específicas (VE) – vozes comuns (VC)*), levou ao percurso de interpretação e compreensão das narrativas das/os sujeitas/os do grupo, oportunizando o cuidado no entendimento de questões focadas no conhecimento das trajetórias e práticas docentes no Cariri cearense.

De modo geral as/os professoras/es sentiram-se à vontade para falarem de suas atuações docentes (pret**ATITUDES**), no processo educativo, a partir das aproximações de acessos na formação de professores e na execução de práticas pedagógicas consideradas antirracistas, direcionadas para a ERER, como processo de implementação e consolidação da Lei 10.639, na perspectiva de movimento de descolonização curricular no terreno da educação, na escola e em seus lugares de re-existências. As trajetórias e vozes das/os sujeitas/os envolvidas/os nessa pesquisa aparecem parcialmente ou na totalidade, nos quadros da seção, *apresentação dos dados da pesquisa*. Que a/o leitora/leitor se sinta provocada/o a (re)conferir.

Figuras 3 e 4 - Segundo Encontro Grupo Focal (GF)

*Boas palavras não enchem barriga.
(Provérbio africano).*



Fonte: Acervo do Pesquisador (12 de março de 2022)

Esse segundo encontro foi pensado e planejado, coletivamente, para acontecer presencialmente e com um almoço na casa do pesquisador/mediador, como assim se deu. Para

descortinar esse momento, no sorriso, no afeto e na alegria de estar presente, como está registrado nessas imagens, considerando que esse foi o momento que o grupo se conheceu realmente, presencialmente, como já havíamos dito, que esse quarteto não se conhecia, apenas o pesquisador/mediador conhecia pessoalmente e proximamente cada participante.

Então o acolhimento não se restringiu apenas ao pesquisador e sua família, em receber o grupo em sua casa, mas se estendeu afetuosamente em cada uma/um, na satisfação de se conhecerem, fisicamente, a princípio. Agora cara a cara, nessa oportunidade do encontro presencial, nos seguramos o suficiente para mantermos o foco, como a própria metodologia sugere, *foco no grupo* participante, frente a temática e propósito de cada momento de encontro. Isso porque todas/os estavam na maior expectativa do primeiro contato presencial, lembrando que o primeiro encontro foi no formato remoto, na plataforma do *google meet*. Então o que não faltava era curiosidade, gerada do encontro, do contato com o ambiente e com cada pessoa envolvida, da imersão no ambiente.

No gesto de afeto, respeito a agradecimento a cada pessoa que aceitou espontaneamente participar da pesquisa, fazendo essa atividade de Grupo Focal (GF), angariando coletivamente recursos teórico-metodológicos, bem como a potência humana vivenciada, experimentada e compartilhada nesse giro pedagógico, como nos animamos e chamamos muitas vezes durante essa atividade.

Cada professora/professor participante do grupo focal recebeu uma sacola de mimos de acolhimento: uma *tupperware* (copo com tampa para fazer parte da sua rotina como professora/professor, nas escolas); caneta, lápis grafite, borracha, bloco de anotação, uma revista de temática de educação, duas máscaras, um tubinho de álcool em gel e dois chocolates. Parte do mimo atendia aos cuidados do momento de pandemia. Ressaltando que todas as pessoas da casa e as envolvidas no grupo focal estavam atentas aos cuidados e decretos da situação pandêmica; com comprovante de no mínimo uma (1) dose de vacina da covid-19, testadas/os e nos cuidados com o uso de máscaras e na higiene das mãos, tirando as máscaras cuidadosamente nos momentos de alimentação e durante esse registro fotográfico. Destacamos ainda que todas/os envolvidas/os na atividade nem testaram positivo, nem vieram adoecer de gripe e nem de outras enfermidades após os nossos encontros.

Como a própria sabedoria africana, manifestada no provérbio, *boas palavras não enchem barriga*, que abre esse momento de ambiência e imersão no nosso trajeto metodológico, as questões disparadoras nessa oportunidade, se fizeram vozes cientes e conscientes, dentro da temática em questão, em volta de uma mesa farta, de um bom café, bolo e uma apetitosa feijoada, preparada com muito afeto e graça.

A parte focal desse segundo encontro se deu durante o primeiro contato, no café com bolo. O grupo estava focado nas questões: **1.** De onde é que vem essas reflexões que impulsionam você a fazer esses trabalhos (Práticas)? Por onde é que você transita, os seus espaços de formação de professoras/es, nessa temática em questão aqui (Educação para as Relações Étnico-Raciais)? **2.** O que você aponta como possibilidade de ressignificação do trabalho com esse tema (ERER), a partir das experiências que você carrega?

Consideramos que esse encontro foi o mais abundante, não apenas pelo fato de acontecer no formato presencial, em pleno ambiente da Chapada do Araripe, no interior do município do Crato, no sul do Ceará, Região do Cariri, sítio Santo Antônio, numa manhã de chuva, com uma temperatura variando entre 16 e 19 graus. Sentadas/os em volta de uma enorme mesa artesanal, ao abrigo de um espaçoso alpendre, sonidos naturais, dos pássaros nativos do local, que com certeza foram as imagens mais lindas dos nossos encontros e os áudios mais ruidosos de natureza típica da ambiência do lugar. Tivemos mais trabalho na hora de transcrever esse encontro? Sem dúvidas!

Tivemos tantos *MAIS!* Tanta intensidade! Tivemos MAIS presença(s), mais tempo, mais falas, opulentas de sentidos, de subjetividades, inalcançáveis às nossas ferramentas de áudios e imagens e anotações no diário de bordo do pesquisador/mediador e pessoas de apoio. Mais vozes carregadas de vidas, experiências que com certeza não serão todas “acomodadas” nesta seção de tratamentos de dados, de análises de conteúdo, mesmo nos desafiando na perspectiva “interpretativa compreensiva” de base hermenêutica, “a palavra é recorrente em minhas leituras, ora aparecendo como um diabo inoportuno, ora sendo bem acolhida, até mesmo esperada nos lugares certos. Em que lugares? [...] Aqui se oferece o socorro dos dicionários.” (RICOEUR, 2006, p. 13).

Ao optarmos por essa perspectiva de base interpretativa e compreensiva, nos trajetos e vozes das/os sujeitas/os imersas/os nesse ambiente da pesquisa, aceitamos o desafio hercúleo ou até mesmo de “perspectivas exuísticas”, para não pairar mais uma vez na episteme eurocêntrica, de base grega, e tentar fazer nessa oportunidade justiça epistêmica africana, uma vez estando no campo de tendência filosófica. Segundo o professor Sidnei Barreto, “compreendemos a necessidade da encruzilhada como intervenção ativa e reativa contra os sistemas de opressão que se intensificam, sobretudo, através da demonização e banalização dos saberes e crenças negras.” (BARRETO, 2021, s/p).⁷

A ousadia de tratar o nosso encontro ou as expectativas criadas em torno dele como uma encruzilhada de saberes-fazer, induzidas/os pela sugestiva “perspectiva exuística”,

⁷ TEIXEIRA, T. O axé enquanto resistência decolonial. Disponível em: <https://revistasenso.com.br/candomble/o-axe-enquanto-resistencia-decolonial/>. Acesso em: jul. 2022.

materializada nas vozes opulentas, já admitidas nessa escrita, é um saber-fazer imensurável; digno de uma confluência de práticas docentes negras, descolonizadoras e emancipadoras, convergindo com a ideia ou concepção de “*pretATITUDES*”, impressa no título dessa pesquisa, a partir desse encontro tão prene e fluido. Bem ambientado, bem nutrido de afeto, mimos, acolhimento, café, bolo, feijoada e engajamento humano e docente, focado na ERER; no urgir da educação antirracista.

Percebemos e sentimos essa realidade a partir de vozes das/os participantes ativas/os no grupo,

Eu acho que o sangue negro no meu coração é muito forte. Eu não sei pela minha essência de base, mas é também pela falta de voz, que nós vivemos diante de toda uma história, uma dívida tão grande que existe no nosso país, uma história tão cruel dentro dessa temática. E aí nós não nos postamos como vítimas, **é uma história de pessoas que vem buscando seu espaço**, vem provando dentro da educação é um espaço muito forte dessas possibilidades. (Professora Ismênia de Sousa)

Eu penso que se eu tivesse ido por outra rota, diretamente pela leitura, talvez tivesse ficado muito entre eu e ele, ou ainda que a gente alcançasse outras pessoas, era um processo lento, **e como eu acredito que é urgente, eu prefiro apelar pra arte e pra cultura, que consegue chegar mais rápido e a muitas pessoas de uma vez só.** (Professor João Lucian)

(...) alguns pontos aqui na minha concepção de ressignificar o nosso trabalho, é de **incluir no espaço escolar comunidade e família**. Se muitas vezes os estereótipos trazidos pelos alunos partem também dos seus familiares, porque não, incluir essas famílias? **Isso pode fazer sentir efeitos positivos no nosso trabalho**, além também de **engajar na nossa sala/fala e no espaço escolar, representatividades e falas locais**. Não precisa a gente sair da nossa escala e ir para escalas tão distantes, região sudeste ou outros continentes; começa da onde a gente tá. Falas que tem representatividades, por mais que pareçam distantes na comunidade, **garimpando, tendo paciência, encontramos sim, tem sim**. E não precisa ser uma pessoa de cargo elevado. **Tem várias histórias positivas na nossa comunidade**. E já tá virando clichê na minha fala (risos), eu acho que é partir do sensível. Partir da sensibilidade, independente da forma que seja escolhida. (Professora Janaina Sampaio)

As possibilidades que eu aponto e as ressignificações **tem a ver com o meu lugar mesmo como educador**. Eu não intenciono ir para a universidade para ir ensinar lá, que nesse momento a gente carece de pessoas **que olhem para o ensino médio, pro ensino fundamental, que esteja ali, capilarizando também**. Eu nem acho que na universidade falte tanta discussão assim, acho que já sobra até discussões; falta **é chegar no ensino médio essas discussões**. A gente tem que **garantir que as nossas alunas e alunos entrem na universidade e lá elas/eles decidem que rumo vão tomar, mas elas/eles tem que saber que tem essa possibilidade de entrar**. Então assim, é isso. Eu fiquei muito feliz, me senti contemplado quando Janaina diz assim, fazer o **exercício da sensibilidade**, e junto da percepção, a sala de aula é um universo e a gente vai olhando, ela já é múltipla por si só, **eu não posso usar uma única linguagem para todos aqueles corpos, tenham eles consciência ou não do lugar deles nessa sociedade de estamentos**. E qual é outra possibilidade que eu posso dizer? É jogar mesmo, é jogar os livros, colocar os textos, não só livros, mas os textos na mão dessa galera. (Professor Alex Baoli)

Numa leitura atenta, cuidadosa, perceberão a prenhez dessa encruzilhada de trajetos, vozes, com práticas resistentes, de militância pessoal, e de convergências docente-pedagógicas, no sentido de impactar positivamente em seus lugares, partir de seus saberes-fazeres, com teor do local, na educação e na escola. O nosso segundo encontro com almoço, o grupo focal não só alimentou o corpo, mas também nutriu a nossa alma, a nossa esperança de fazer/ver/viver num mundo de educação, ambiência e vivência equânime; justa, plural; sem sermos julgadas/os, silenciadas/os e/ou aniquiladas/os por termos peles pretas, por sermos pessoas pretas, por sermos e termos *pretATITUDES*.

A seguir, apresentamos imagens registrando o possível de se expressar da profunda vivência e/ou imersão no lugar da pesquisa (no local onde ocorreu o segundo encontro grupo focal).

Figuras 5 e 6 – Outros registros fotográficos do 2º Encontro



Fonte: Acervos do Pesquisador (12 de Março de 2022)



Fonte: Acervos do Pesquisador (12 de Março de 2022)

Figura 7 – Registro fotográfico do terceiro Encontro Grupo Focal (GF)

*Quem está se escondendo não acende fogo.
(Provérbio africano).*



Fonte: Acervos do Pesquisador (9 de abril de 2022)

A ideia proposta coletivamente para o nosso terceiro encontro de Grupo Focal (GF) seria fazer um sorteio entre as cidades do Cariri, onde residissem as/os participantes da pesquisa. Fruto dessa proposta de fazer encontros em outras cidades, além de Juazeiro de Norte, a cidade do pesquisador e Crato-CE, onde está localizada a URCA (Universidade Regional do Cariri), sede do Mestrado Profissional em Educação MPEDU, e onde leciona um dos professores, participante da pesquisa.

Desobedecendo o momento desse sorteio e por unanimidade dentro do grupo, e ainda por um convite provocante e acolhedor da professora Janaina Sampaio, também participante da pesquisa, o encontro aconteceu na cidade de Brejo Santo Ceará. A intensão de movimentar o grupo focal para outros lugares/espços, dentro da região do Cariri cearense, seria a perspectiva de gerar outras ambiências, outros ares, aproveitando a oportunidade de parcerias e redes docentes, que resultaram/resultam em manifestações de saberes-fazeres bem específicos de cada lugar, e que convergiam/convergem com a questão desta pesquisa.

O instante de cada lugar, em cada roda no grupo focal, suscita nas/os envolvidas/os, vozes raízes, de sentidos e valores, que transcendem o roteiro e a querença do foco do encontro na/da pauta do pesquisador. A hermenêutica do lugar, a interpretação desse lugar, nesse encontro, na cidade de Brejo Santo, não coube/cabe nessa escrita, nesse momento dessa escrita, pois faz parte da minha vida, admite o pesquisador. É parte dela e que isso não foi/é, ainda, o foco desse encontro tão visceral. Esse movimento hermenêutico, associado também a pertinácia de uma vivência exuística, no ousar, dizer, registrar de Linconly Jesus Alencar Pereira, professor e Babalorixá, doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

[...] a atuação da exuística provoca rupturas nos padrões e amarras estabelecidas pela colonialidade, pelo eurocentrismo... tem a função de potencializar o desenvolvimento cognitivo dos/das estudantes através de práticas educativas e pedagógicas transgressoras que ultrapasse as barreiras da educação bancária, conteudista e normatizadora. (PEREIRA, 2020, s/p.)⁸

Na dinâmica da leitura interpretativa (RICOUER, 1976, s/p), “que em interface com os pressupostos da pesquisa narrativa, buscou apreender os sentidos e as significações dos elementos retratados... das representações reconstruídas sobre o lugar” (MEIRELES, 2018, p. 53). O ambiente desse nosso encontro se confunde/confundiu com o afeto respeitoso e receptivo da professora Janaina e o do núcleo gestor da escola onde se materializou/materializa esse lugar ou os ares desse lugar, de uma ambiência ímpar, embrionário pra mim, como pesquisador da questão, Pret**ATITUDES** na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - **ERER**, no Cariri cearense.

Esse lugar, nessa ambiência de casa, onde mora a minha família materna, onde nasceu a minha mãe, eu e minhas/meus irmãos, onde registra no mapa o lugar onde eu vivi, como criança e adolescente, ao lado das primeiras escolas que eu acessei, em frente à casa de minha

⁸ Linconly, J. A exuística na educação. Disponível em: Página do Babalorixá no facebook - https://m.facebook.com/linconly/photos/a.100399995109285/150239913458626/?type=3&_rdr . Acesso em: jul. 2022.

avó materna, a única ancestral avó viva que eu tenho. Isso talvez explique a mística desse lugar. A insuficiência de descrevê-lo fisicamente, o que não é na verdade, como já mencionei, o objetivo de estar nesse lugar, nessa oportunidade. Mas que também não o deixarei despercebido, já que estamos pesquisando e narrando trajetórias de vida(s), de vivência(s), de referência(s) e práticas docentes, que jamais estarão desvinculadas da nossa própria vida, do nosso lugar de (re)existências(s). Como a própria sabedoria africana se apresenta significativamente no provérbio de abertura desta parte, “*quem está se escondendo não acende fogo*”. O desafio do fazer-sentir ou de (re)acender o nosso fogo, ou fazer valer as nossas trajetórias e vozes, nessa grande oportunidade, de sorteio e/ou convite imensurável de Janaína, em/para girar esse grupo focal em Brejo Santo, no Cariri cearense, “*na minha casa, na casa de minha mãe e da minha avó, num sentimento de perceber/pertencer e viver ancestralidades*”, que na verdade foi a casa do nosso encontro, com muito acolhimento e reminiscência.

Na intensão de encontrar nessa roda a nós mesmas/os, as nossas trajetórias e vozes e em qualquer lugar que formos, como identidade(s) e insurgência(s), com propósito de transformação do próprio existir e das (re)existências coletivas, dos nossos lugares, como processo de transformação impactante, positivamente. No sentido da ERER, no querer-viver a educação antirracista. Uma outra imagem que vem querer dizer/traduzir hermeneuticamente, e/ou exuisticamente, o nosso estar-sentir nesse encontro, em nosso narrar e/ou aspirar pertencer a esse lugar, nesse lugar, é a que apresentamos a seguir.

Figura 8 – Registro fotográfico em uma praça da cidade de Brejo Santo-CE



Fonte: Acervos do Pesquisador (9 de abril de 2022)

Nessa fotografia, nesse momento, estamos numa praça da cidade de Brejo Santo, Ceará, no Cariri cearense, onde eu, como professor mediador/pesquisador, registro o ponto onde estão três das professoras/es participantes dessa pesquisa. Informando e justificando nessa oportunidade a ausência de uma professora, a mesma estava diagnosticada de Chikungunya, impossibilitada de participar presencialmente, conseguindo fazer suas participações e contribuições nesse encontro, todas por escrito, áudios e imagens, via *e-mails*, ligações telefônicas e *whatsapp*.

Feita a justificativa da ausência de uma participante nessa imagem, continuemos empenhadas/os no mostrar/interpretar o entusiasmo (energia) desse lugar. Ao finalizar o nosso terceiro encontro, com um delicioso almoço, todo preparado por um dos diretores da escola, um homem negro, jovem, bastante atencioso, em atitude de afeto e receptividade, juntamente com a professora Janaina, que abriram as portas da “*escola, que nos acolheu, nos abraçou e nos alimentou*”. Na sequência fomos atender um pedido bem especial, como se não bastasse, toda a receptividade e acolhimento da professora e do professor diretor nessa escola, em Brejo Santo.

Fomos referenciar um pé de baobá, que está bem centralizado na Praça Chico Leite, Aldeota, e que para Janaina, professora de geografia e docente formadora na área de humanas, nesse município, vê essa árvore ancestral africana como “uma pequena África nesse lugar”. Que a visita e saudação ao baobá, na cidade de Brejo Santo, no lugar de mãe e de vó, no município do Cariri que eu nasci, faz/traz muito sentido, no cruzamento de “conteúdos” nessa pesquisa, nas trajetórias e vozes desse fazer de abordagem qualitativa. Para terminar o nosso dia em Brejo Santo, ressaltando que o tempo de duração de grupo focal nessa cidade, na escola, foi de 9h às 11h da manhã, mas o encontro entre nós e o lugar, pensávamos que tinha terminado naquele dia, 9 de abril 2022 às 16h, no momento em que fomos conhecer parte da minha família, mãe, pai e algumas/uns irmãos, acolhidas/os com um bom café, num breve papo/encontro familiar.

Sabe(m) por que esse nosso encontro em Brejo Santo ainda não terminou? Porque como em todos os nossos momentos de grupos focais, nossas trajetórias, nossas vidas e vozes se afirmam/afirmaram, se cruzam. Entre narrativas, expectativas, lágrimas e desejos de mudanças, de transformações, de/em nós mesmas/os, nos lugares de/e onde narramos, aonde estão as/os nossas/os, e aqui é o meu lugar. Estamos no lugar das nossas/os. Os nós e nós. Entre laços, braços e abraços. Salve o baobá! Salve o nosso baobá!!! (nesse momento, peço desculpas, me desculpem! Mas não tive como não chorar, e muito! (Ao digitar/narrar essa

parte!). O que foi? Você pode estar se perguntado... A mística do encontro, desse lugar! Como acender o fogo ou manter essa chama acesa em nós, e nesse lugar, escondendo ou tentando esconder o sentir e as subjetividades desse momento?

“QUEM FAZ PERGUNTAS NÃO PODE DAR RESPOSTAS.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Pret**ATITUDES** na escola, entre os trajetos, vozes e fazeres de pares docentes, de maioria negras/os, num quarteto de professoras/es na região do Cariri cearense.

A partir da metodologia escolhida, Grupo Focal (GF), para mediar essas/esses pares docentes, convidadas/os a participarem voluntariamente desse coletivo, na perspectiva de atinar de suas trajetórias de vida, de suas vozes e fazeres pedagógicos, saberes-fazeres (Pret**ATITUDES**), que venham avigorar nossas próprias práticas e atitudes docentes, assentadas na Educação para as Relações Étnico-Raciais, consolidada numa pedagogia antirracista.

Na tentativa de analisar o provérbio (sabedoria) africano *“quem faz perguntas não pode dar respostas”*, pensando a partir da própria dinâmica que move o Grupo Focal (GF), de que a/o pesquisadora/pesquisador ou mediadora/mediador, conforme a professora Bernadete Gatti,

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou mediador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo *“laissez-faire”*, por parte do moderador. (GATTI, 2005, p. 8)

Nessa perspectiva de Gatti, entende que no tocante a ferramenta metodológica, de grupo focal, a presença da/o pesquisadora/pesquisador deve ser realmente de encorajadora/encorajador, mediadora/mediador, de facilitadora/facilitador de expressões e ideias, no que interessa a temática em questão. Com isso, aumenta a sua responsabilidade, cuidados com a condução e escutas precisas, com foco na pesquisa, sem pressionar as/os participantes do grupo, mas ao mesmo tempo, não distanciar e nem perder o foco da pesquisa, da grande pergunta que move o fazer.

Então, quem faz as perguntas nessa dinâmica? Quem realmente *“dá respostas”* nessa atividade? Há perguntas semiestruturadas, objetivas, uma vez que são discussões conduzidas num grupo focal, de forma espontânea, respeitando a atuação de cada participante? As respostas são objetivas, conclusivas?

Os questionamentos nesse momento aparecem para nos provocar, para nos lembrar que, pelo fato de se chegar nas últimas páginas dessa produção, o propósito aqui não é

concluir. Não é culminar respostas prontas, num esforço hercúleo, na tentativa de imprimir nesta parte todo o achado da pesquisa. *Esforço hercúleo!* Uma narrativa de trabalho bem típico dos deuses ou heróis gregos, europeus, que tanto formata/formataram o campo do conhecimento, com bases eurocêntricas/brancocêntricas, e com isso “ficamos/estamos mal acostumadas/os”, em/por encontrar sempre as repostas prontas. Perguntas semiestruturadas, embasadas numa certidão eurocêntrica/brancocêntrica, não cabe(m) nesse trabalho, nessa estrita, nem nesse momento da escrita, que já fiz/fizemos questão de considerar, não se trata de uma conclusão final.

Pois, o momento não é conclusivo, mas considerativo e de perspectivas, e também não é um momento culminante de/com ideias, conceitos e métodos achados prontos ou ainda formatados numa base epistêmica europeia, fazendo menção honrosa e heroica grega, ao herói Hércules! Porque não ratificar o momento, lembrando a ideia de justiça epistêmica ou se preferir, fazer uma escrita equânime, fazendo menção a um outro herói/deus, reafirmando assim, o pretendido alcance de um pensamento outro, de uma pedagogia outra, que reconheça e visibilize as epistemologias negras, o campo de pensamento negro, e sendo assim, vivenciar na prática, uma pedagogia antirracistas, geradora de uma educação também, antirracista.

Para não esbarrar ou gastar energias se esforçando como Hércules, para concluir um trabalho que ainda tem que fluir, é preferível, ao invés de fazer uma conclusão, propor, então, realizar a comunicação de uma pesquisa, dar uma satisfação em público do que fizemos num quarteto, na Região do Cariri.

Essa comunicação ou satisfação se apresenta aqui, numa encruzilhada de intenções, de possibilidades, e o esforço hercúleo pode nos cansar, nos imobilizar diante do pensado, pesquisado e compartilhado. Já que é muito pesado, difícil de encerrar essa discussão agora, uma comunicação ou uma atuação exuística para esse momento abrem mais possibilidades ou mais encruzilhadas de saberes!

E, onde entra Exu nesse esforço de dizer das considerações finais dessa escrita, sem encerrar o assunto, o debate, e as novas possibilidades de descobertas? Já que foi mencionada uma figura grega para se reportar ao trabalho ou esforço e que esse tipo de acareação já faz parte do nosso jeito de pensar e escrever, pensando num exercício de descolonizar ideias, pensamentos e escritas.

Exu é o Orixá dono das encruzilhadas, gosta de brincadeira, e por aí ensina a humanidade a levar a vida com ginga e mandinga. Através de suas vias, Exu comunica o possível ao impossível, o colossal ao microscópico. Abrindo e fechando Caminhos, complica para descomplicar, desorganiza para organizar. Dentro do panteão Yorubá (civilização da Nigéria, Benin, Serra Leoa; uma das nações do candomblé no Brasil) ele é o mensageiro entre o ayê (plano físico) e o orun (plano espiritual). (JESUS, 2020, p. 2).

E porque não dizer que abrem outras/novas encruzilhadas! Apenas novas ou úteis? “Ele pode nos possibilitar uma outra visão sobre as dinâmicas da educação, pois sua postura contra hegemônica e circular, oferta a escola/pesquisa um outro sentido pedagógico; fora da lógica linear, bancária e eurocêntrica.” (JESUS, 2020, p. 3).

Considera-se que a dinâmica assumida no grupo focal atendeu não apenas as exigências técnicas do próprio método, mas que tudo se moveu fluentemente, alcançando as interlocuções mediadas entre pesquisadora/pesquisador e participantes. Que as trajetórias, vozes e fazeres de cada participante, envolvida/o nessa atividade, deram um sentido para além da técnica da metodologia, e é por isso que agora temos o que compartilhar.

Um trabalho feito e nutrido de comunicação, coletivamente, num grupo focal e que o momento agora é de compartilhar o que coube nessa pesquisa, nessa ocasião, o que se foi objetivado: *“investigar práticas docentes de um quarteto de professoras/es negras/os dentro da educação para as relações étnico-raciais (ERER), na perspectiva de uma pedagogia antirracista, e depois apresentar um produto educacional que atenda as especificidades do cotidiano escolar neste lugar.”* Sem a pretensão cartesiana de se encerrar possibilidades de novas buscas, compartilhamentos e aprendizados.

Diligente ou mesmo cuidadosa/o com a sabedoria africana descortinada no início da escrita dessas considerações, *“quem faz perguntas não pode dar respostas”*, importa, registrar aqui, ainda que de forma efêmera, consideráveis indicativos que poderão auxiliar nossas/novas pretensões de trajetos e fazeres, em busca de nossas/novas encruzilhadas de aprendizagens, de novas/os pares, na docência, atinadas/os realmente com mudanças de posturas, leituras, planejamentos e realizações de práticas outras, que convirjam com a pedagogia antirracista e com a implementação segura da ERER, na educação, nos currículos e no espaço da sala de aula, com muitas pretATITUDES, na escola, no Cariri cearense.

Deixar registrado aqui respostas prontas a partir das múltiplas linguagens e potencialidades que foram escutadas, transcritas e coletadas, durante o trajeto metodológico desse trabalho, associada à questão problema da pesquisa, consonante ainda com o provérbio de abertura; é um grande desafio, mas prevalece a pretensão ousada de comunicar-se para compartilhar e indicar situações ou pistas, para novos pensares, trajetos e fazeres.

Considerar esses questionamentos, antes de partir para experimentar outros recursos teórico-metodológicos, com práticas outras, úteis ao processo de transformação e ressignificação da educação, focada na ERER, instigadas/os pela experiência, possibilitada neste trabalho, já perdura em mim/nós o contínuo querer-saber e o vivaz querer-fazer.

Sobre o ter respostas para a problemática desse trabalho? Como atender a

temática da EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) a partir de práticas pedagógicas de perspectiva antirracista, nas aproximações de trajetórias, vozes e fazeres docentes no Cariri cearense?

Convidar, sentar, conversar e ouvir. Conhecer e pensar, no como e quando/onde praticar, foram anseios das/nas nossas aproximações, nos encontros do Grupo Focal (GF). Percebeu-se a partir das trajetórias, vozes e compartilhamentos, atitudes docentes, tensionadas a práticas pedagógicas antirracista, entre os saberes-fazeres das professoras/es participantes do coletivo grupo focal.

Notamos que as ações pedagógicas dessas/es professoras/es em sala de aula e em seus acessos formativos docentes, atendem/atenderam a questão mobilizadora dessa pesquisa. Que as vozes convergentes e um tanto insurgentes, realmente se aproximam e ocorrem, com impactos positivos, não apenas na área de atuação/conhecimento (ciências humanas e linguagens códigos) do coletivo, mas para além dessa interlocução técnica. As interlocuções mais tendentes, atinadas a grande pergunta, expressaram-se talvez, no propósito de cada participante em apresentar e identificar suas trajetórias docentes, no campo das discussões e condições práticas na EREER, narrativas pretATITUDES, que espera-se que tenha/m percebido ao longo da leitura.

O grande achado nessa pesquisa?

A própria predisposição do coletivo em participar assiduamente de cada encontro, grupo focal, sem apresentar o mínimo de obstáculo à execução da atividade, ao confessar que existia um receio de não conseguir conectar/aproximar docentes de cidades diferentes do Cariri, ao considerar a dinâmica e ativa jornada de trabalho docente de cada participante.

Em se tratando do achado, possivelmente identificado como elemento indicador das pretensões perseguidas na pergunta movedora dessa pesquisa, bem como, seus objetivos condutores; sinaliza-se aqui proposições intencionadas a provocar seus interesses de buscas nessa leitura. Aponta-se para as múltiplas potencialidades evidenciadas nas trajetórias de vida e nas práticas tão potentes, que estavam prestes a explodir e que nos encontros de grupo focal encontraram espaços e isso pode balizar e enriquecer o campo de formação de professoras/es no Cariri cearense, no que atende a EREER, considerando a especificidade desse lugar.

Que o grupo focal que foi formado para atender a essa pesquisa, manifestou e imprimiu nas suas vozes, a carência e vontade de prosseguir com essa dinâmica (método/Grupo Focal) como processo de formação docente no Cariri cearense.

O que eu não sabia e agora fiquei sabendo?

Ouvi do professor Henrique Cunha Junior, no dia da minha qualificação do mestrado, no dia 13 de outubro de 2021, que o que eu faço na escola não é decolonialidade, mas sim, é *negrificar a escola*, e isso me inquietou/a até hoje, na defesa desse mestrado. Confesso que eu não me resolvi ainda, diante dessa provocação, que foi como eu me senti, provocado. Que por sinal, gostei muito! E estou deverasmente envolvido com essa provocação. Irei pesquisar sobre isso sim, professor Cunha Junior e demais professoras/es da Banca.

Outra coisa que me incomodou/a muito foi ouvir, também do professor Henrique Cunha Junior, e poder perceber gestos afirmativos e positivos da Banca de qualificação do mestrado, que uma escrita da minha biografia poderia surgir/sugerir como um processo de prática antirracista na escola, no Cariri cearense, que a formação de uma escola negra no Cariri cearense serviria de base no processo de formação de professoras/es no Ceará, e principalmente, no Cariri cearense.

De lá pra cá gente, isso virou uma pulga na minha cabeça, no meu juízo! É um frivião só! E meu colega e amigo Paulo Thiago não para de me lembrar, de que nós podemos/devemos ser as/os mais novas/novos integrantes/membras/os dessa escola negra no Cariri. Isso pode/deve acontecer professora Cicera Nunes e professor Cunha Junior?

Nas nossas escutas, nos encontros de grupo focal, ouvíamos duas/ois das/os professoras/es participantes da pesquisa enunciarem suas trajetórias, vozes e práticas,

[...] quero colocar aqui também, no mesmo nível de Djamilia Ribeiro, de Victoria Santa Cruz, quando eu recebi o primeiro poema, com os alunos, quero colocar aqui o professor Givaldo, porque; porque é na especialização que eu vou me deparar com uma forma que eu acho que é o que me marcou mais, uma forma lúdica de refletir sobre assuntos muito sério. Então, o espelho na porta, com o questionamento, quem sou eu; os livros espalhados no chão da sala de aula, enfim, eu me percebi ali, com uma preparação de uma aula numa especialização que me colocava numa sensação assim, de criança para refletir de uma forma lúdica, foi sem sombras de dúvidas, um divisor de águas. Já existia toda essa preocupação, mas a experiência nessa especialização com Givaldo, me direcionou também pra arte, pra cultura e pra várias formas de refletir sobre essas questões. (Trajetórias e Vozes (TV) do professor João Lucian, participante do grupo focal dessa pesquisa).

Particpei também de um evento promovido pelas Credes, pela Seduc-CE em 2020, no qual o professor Givaldo participou também, que era sobre Relações Étnico-Raciais, produzimos um e-book que inclusive já foi lançado, e além de leituras, compartilhadas de colegas, de escolas, grupos de formação, pelo próprio Givaldo, que vai abastecendo a nossa biblioteca virtual, e a gente vai garimpando aos poucos, conversas como essa também são coisas essenciais na nossa formação. Givaldo foi na especialização de metodologia do ensino de história e geografia, foi o que me fez ver com outros olhos, e pra despertar para a necessidade de falar sobre isso, e não de uma maneira velada. (Trajetórias e Vozes (TV) da professora Janaina Sampaio, participante do grupo focal dessa pesquisa).

No mesmo sentido das trajetórias de vidas e vozes das/os professoras/es João Lucian e Janaína, revela-se também um pouco da voz do professor Alex Baoli, também participante

do grupo focal dessa pesquisa, “*e juntando com as inquietações, com as leituras que eu faço, parcerias com você também Givaldo, então isso vai sendo molas propulsoras pra que a gente tente estabelecer diálogos.*” (Alex Baoli, 2022). Se em algum momento na minha trajetória de vida docente já havia pensado sobre isso, desconfiado disso; confesso que também não sei/sabia ou pelo menos, não tinha ouvido ainda e nem tomado consciência disso!

Então, como me/nos comportar diante desse *ficar sabendo*, dessas manifestações de trajetórias de vidas e vozes, tão próximas a mim/nós; realmente ditas, transcritas, e agora impressas, aqui, nesse trabalho? Mas uma proposição para considerar e se/nos lançar em novas buscas, ao encontro de outras/novas/úteis encruzilhas de aprendizagens, na ERER, no Cariri cearense.

Quando partir/agir, nessas pretATITUDES? A escola negra do Cariri, quando concretizada, terá respostas pra isso? Quem aqui, como pessoa negra (professora/professor/estudantes/curiosas/os), se integrará nesse espaço antirracista no/do Cariri cearense? “*Quem faz perguntas não pode dar respostas?*” Quem se sente desafiada/o a enfrentar esse ERERfazer, instigada/o por essa sabedoria africana?

Contribuições para área de educação, para educação básica e a minha formação docente?

A temática possui relevância para o meio acadêmico e para o campo das políticas públicas na educação, sendo geradora de informações que poderão ser utilizadas para debates e reflexões sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, que altera a LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Além desses aspectos, as reflexões geradas no decorrer da pesquisa possibilitaram a produção de um produto/processo educacional que contempla conhecimentos no campo das relações étnico-raciais, com base na história e na cultura do lugar.

“QUEM VAI NOS OMBROS DOS OUTROS NÃO SENTE A LONGA DISTÂNCIA”.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1997. 176 p. BATISTA, Célio Augusto Alves. **Breve história dos municípios do Cariri cearense: fatos e dados** [livro eletrônico] / Célio Augusto Alves Batista, Halley Guimarães Batista. - Fortaleza: INESP, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Site visitado em 18 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 10639/03**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. – 6. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. *Estudos africanos e afro-brasileiros: possibilidades de intervenção pedagógica*. MOTA, Thiago Henrique. **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, 50-70.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; NUNES, Cicera. **Educação das Relações Étnico-Raciais no Cariri Cearense: Orientações didático-pedagógicas**. Crato-Ce, 2022.

CUNHA JUNIOR, Henrique, **Resolvendo o problema de como tratar o dia 13 de maio nas escolas**. Revista Espaço Acadêmico – n. 226 – jan./fev. 2021 – bimestral

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Me chamaram de Macaco e Eu Nunca Mais Fui à Escola*. In.:

Gomes, Beatriz Souza e Cunha Junior, Henrique (Org.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique, 1952- **Tecnologia africana na formação brasileira** / Henrique Cunha Junior. - Rio de Janeiro: CeaP, 2010.

_____. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (orgs.). **Negros e Currículo**. Florianópolis. N.º. 2. Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997 (Série Pensamento Negro em Educação).

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. **Pedagogia da Transmissão na Religiosidade Tradicional de Base Africana: Um estudo histórico e filosófico em Juazeiro do Norte – CE**. Jundiá, Paco Editorial: 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 40ª. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FERNANDES, Kelly Meneses. In: Pinheiro, Bárbara Carine Soares & Rosa, Katemari (Org). **Descolonizando Saberes – A Lei 10. 639/2003 no ensino de ciências**. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. – (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências).

GASKELL, G. (2002). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som**. Um manual prático (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico - Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. In. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp. 98 – 109, Jan/Abr2012.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores**. In: Revista Educação e Políticas em Debate –v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013.

GONÇALVES E SILVA, P. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, ano 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

GONZALES Lélia. **Em Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. ACIMED, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

JESUS, Linconly; JÚNIOR, Wilame (orgs.). **Exu nas Escolas: práticas pedagógicas decoloniais na formação de professores**. Maracanaú, Ceará, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (orgs.). **Negros e Currículo**. Florianópolis. Nº. 2. Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997 (Série Pensamento Negro em Educação).

LOPES, Bernarda Elane Madureira - **Grupo gocal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 3, n.2 – ago./dez. 2014 - ISSN 2238-8346.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Currículo e Construção Teórico-Metodológica: Uma Ação para a Desconstrução do Racismo na Escola**. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012. p. 45-59.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2015.

MEIRELES, Mariana Martins de. **HABITAR O SERTÃO: ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho** / Mariana Martins de Meireles.-- Salvador, 2018. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018.

MIRANDA, Claudia e RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: UFJF, 2016, 545-572.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NUNES, Cicera. **Reisado cearense: Uma proposta para o ensino das africanidades**. Fortaleza – CE, Conhecimento Editora, 2011.

NUNES, C.; SANTANA, J. C.; FRANCO, N. H. R. **Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a)** - Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e26314 | E-ISSN 2177-6059. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26314>.

NUNES, Cicera; LUZ, Itacir Marques da, **Sobre o ancestral, o legado e o registro: discutindo a experiência do congresso artefatos da cultura negra pelas lentes da educação patrimonial**. - Sillogés – v.5. n.1. jan./jul. 2022.

OLIVEIRA, A. A. P. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde**. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Alexsandra F. B. **Artefatos da cultura negra no Ceará: formação de professores para a educação, cultura, história africana e afrodescendente** vol. III/ organização Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira... [et al.]. – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. 202p.

PEREIRA, Isabelle Sanches. **Currículo e Construção Teórico-Methodológica: Uma Ação para a Desconstrução do Racismo na Escola**. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana**. – 3. ed.-São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012. p. 45-59.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 Invenções científicas-tecnológicas de pessoas pretas**. – 1. ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

PIRES, Amanda Lisboa Moreno; SILVA, Rosiléia Santana da; SOUTO, Verena Souza. In: Pinheiro, Bárbara Carine Soares & Rosa, Katemari (Org.). **Descolonizando Saberes – A Lei 10. 639/2003 no ensino de ciências**. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. – (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências).

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. **Focus groups**. *International Journal for Quality in HealthCare*, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

QUERINO, M. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. *Afro-Ásia*, [S. 1.], n.13, 1980. DOI: 10.9771/aa.v0i13.20815. Disponível em: [//periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20815](http://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20815). Acesso em: 4 set. 2021.

QUIJANO, Anibal. La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciências Sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jerry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.) 3. ed. 13. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

RICOEUR, Paul. **Da interpretação**. Ensaio sobre Freud. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1977. 442 p. (Logoteca).

RICOEUR, Paul. O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978. 419 p. (Logoteca). **EM... SOUSA, Thiago Luiz de. O que é hermenêutica para Paul Ricoeur?**. *Griot: Revista de Filosofia, Amargosa –BA*, v.20, n.2, p.17-29, junho, 2020.

ROSEVICS, Larissa. **Do pós-colonial à decolonialidade**. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas** / Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Luiz Rufino Rodrigues Júnior. 2017.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de territórios**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOARES, Dandara de Carvalho - **As relações étnico-raciais e as TIC na Educação Física escolar: possibilidades para o Ensino Médio a partir do currículo do Estado de São Paulo** / Dandara de Carvalho Soares. - Rio Claro, 2017 - Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro Orientador: Fernanda

Moreto Impolcetto.

SODRÉ, Jaime. **A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do mestre Didi**. Salvador: EDIFBA, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, pp. 85-104, jan./abr. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992. 175 p.

ANEXOS

“*VER É MELHOR QUE OUVIR*”.

ANEXO I

Carta-convite às professoras e aos professores participantes da pesquisa.

Antes da descrição das etapas desse trajeto metodológico, registro aqui um convite acesso as/aos participantes da pesquisa:

Prezada/o professora/professor (*nome completo*), espero que esteja BEM!

Vamos começar as atividades de pesquisas, buscas do meu mestrado intitulada, *PretATITUDES na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, no Cariri cearense*, e estamos pensando em fazer uma pesquisa/acompanhamentos de algumas/alguns docentes (professora/professor) que se identificam com a temática de africanidades e educação antirracista. Venho te acompanhando já há um tempo e vejo que você tem um trabalho significativo nesse sentido. A partir dessa condição queremos saber se posso contar com os seus saberes e fazeres nesse processo de construção da nossa pesquisa. Sinta-se convidada/o e à vontade para participar.

Iremos fazer um acompanhamento das suas práticas/ações dentro da temática citada, através da técnica de Grupo Focal (GF). Convergiremos com as nossas buscas teóricas e intenções da nossa pesquisa do mestrado e nos (re)significaremos juntas/os, contribuindo para a construção de um produto final que passaremos a referenciar e utilizar no ambiente escolar, com a nossa cara e realidade docente-pedagógica.

E aí, topas!? Vamos fazer?

Posso contar com você?

Desde já, muita gratidão e será uma honra essa parceria, esse compartilhar.

Há-braços! Na positiVIDAde!

Juazeiro do Norte Ceará, 24 de Janeiro de 2022.

ANEXO II



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CREDE 19 (COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO)

CARTA DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) FRANCISCO GIVALDO PEREIRA, aluno do mestrado profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, a desenvolver o seu projeto de pesquisa *PretATITUDES na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, no Cariri cearense*, que está sob a coordenação/orientação do(a) Prof.(a) Cicera Nunes. A presente pesquisa envolve a realização de grupo focal (GF) com um professor da educação básica dessa Instituição e tem a pretensão de coletar dados e narrativas de concepções e práticas docentes pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Os dados e narrativas serão coletados/as através de Grupo Focal (G.F), de maneira a não identificar os participantes. A coleta somente se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri. De acordo com a resolução 466/2012 CNS, toda pesquisa possui risco com gradações específicas e nos comprometemos em seguir todos os protocolos necessários, em respeito as legislações vigentes para que a pesquisa transcorra da melhor forma possível. O descumprimento desse condicionamento assegura-o o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Juazeiro do Norte - CE, em 21 de março de 2022.

ANEXO III



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CREDE 18 (COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO)

CARTA DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) FRANCISCO GIVALDO PEREIRA, aluno do mestrado profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, a desenvolver o seu projeto de pesquisa *PretATITUDES na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER, no Cariri cearense*, que está sob a coordenação/orientação do(a) Prof.(a) Cicera Nunes. A presente pesquisa envolve a realização de grupo focal (GF) com um professor da educação básica dessa Instituição e tem a pretensão de coletar dados e narrativas de concepções e práticas docentes pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Os dados e narrativas serão coletados/as através de Grupo Focal (G.F), de maneira a não identificar os participantes. A coleta somente se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri. De acordo com a resolução 466/2012 CNS, toda pesquisa possui risco com gradações específicas e nos comprometemos em seguir todos os protocolos necessários, em respeito as legislações vigentes para que a pesquisa transcorra da melhor forma possível. O descumprimento desse condicionamento assegura-o o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Juazeiro do Norte - CE, em 21 de março de 2022.

ANEXO IV



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE BREJO SANTO-CE (SEDUB)

CARTA DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) FRANCISCO GIVALDO PEREIRA, aluno do mestrado profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, a desenvolver o seu projeto de pesquisa *PretATITUDES na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER*, no Cariri cearense, que está sob a coordenação/orientação do(a) Prof.(a) Cicera Nunes. A presente pesquisa envolve a realização de grupo focal (GF) com uma professora da educação básica dessa Instituição e tem a pretensão de coletar dados e narrativas de concepções e práticas docentes pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Os dados e narrativas serão coletados/as através de Grupo Focal (G.F), de maneira a não identificar os participantes. A coleta somente se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri. De acordo com a resolução 466/2012 CNS, toda pesquisa possui risco com gradações específicas e nos comprometemos em seguir todos os protocolos necessários, em respeito as legislações vigentes para que a pesquisa transcorra da melhor forma possível. O descumprimento desse condicionamento assegura-o o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Crato - CE, em 21 de março de 2022.

Prof. Francisco Jucélio dos Santos

ANEXO V

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI- URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO- MPEDU
INSTRUMENTO DE COLETA PARA O GRUPO FOCAL (GF)

**Ideias disparadoras...*

T.V – 1 (Trajetos e Vozes):

Contar um pouco quem é você a partir desse lugar, nesse universo, numa sociedade racista; contar um pouco das suas experiências como professora/professor da educação básica, de angústias que você manifesta, falar de você, histórias que você já viu, viveu, dentro da escola, fora da escola, como professora/professor. Fale de você.

T.V – 2 (Trajetos e Vozes):

Que trabalho docente/pedagógico você faz no enfrentamento ao racismo, como possibilidade para pensar uma reformulação curricular?

T.V – 3 (Trajetos e Vozes):

De onde é que vem essas reflexões que impulsionam você a fazer esses trabalhos (práticas)? Por onde é que você transita, os seus espaços de formação de professoras/es, nessa temática em questão aqui, (*Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER*)?

T.V – 4 (Trajetos e Vozes):

O que você aponta como possibilidade de ressignificação do trabalho com esse tema (ERER), a partir das experiências que você carrega?

ANEXO VI



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI- URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO- MPEDU

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - G.F – III ENCONTRO (09/04/2022)

DADOS PESSOAIS:

1) NOME COMPLETO:

2) COMO SE AUTODECLARA ETNICAMENTE?

3) EM QUE MUNICÍPIO ATUA?

4) EM QUAL NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATUA?

5) ÁREA DE FORMAÇÃO?

6) TEMPO NA DOCÊNCIA?

7) LISTAR ESPAÇOS DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA QUE FORAM IMPORTANTES NAS SUAS
FORMAÇÕES:

8) ONDE VOCÊ ACESSA CONHECIMENTOS SOBRE ESSE TEMA?

9) QUE MUDANÇAS/REAÇÕES VOCÊ TÊM OBSERVADO NOS ESTUDANTES A PARTIR DO
TRABALHO COM ESSA TEMÁTICA (ERER)?

10) COMO VOCÊ AVALIA A IMPLANTAÇÃO DESSA POLÍTICA A PARTIR DOS SEUS LUGARES
DE ATUAÇÃO?

OBSERVAÇÃO: Esta ficha foi respondida pelas/os participantes antes do nosso encontro no dia 09 de Abril de 2022.

ANEXO VII

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Deve ser assinado pelos participantes da pesquisa que são maiores de idade e capazes.)

Eu, Francisco Givaldo Pereira, RG: 2005099049211 – Universidade Regional do Cariri – URCA, estou realizando uma pesquisa intitulada, *PretATITUDES na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, no Cariri cearense*, que tem como objetivo articular uma experiência de aproximação docente na EREER a partir da investigação sobre práticas decoloniais curriculares no cotidiano escolar na Educação Básica no cariri cearense; discutir aspectos históricos da EREER e suas implicações na Educação Básica; investigar acerca de atividades que corroboram com a perspectiva decolonial curricular, no contexto da escola, na Educação Básica, no cariri cearense; apresentar práticas docentes investigadas no cariri cearense como possibilidades de vivências e difusão da EREER no currículo da Educação Básica. Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: Para cumprir esse processo, optamos por seguir uma metodologia de abordagem qualitativa, com grupo focal, dividida em três (3) etapas:

- **Primeiro Momento:** Aplicação do grupo focal - Para essa etapa recorreremos ou nos aproximaremos da técnica *grupo focal*, formado nessa pesquisa por cinco (5) participantes: um(1) pesquisador, moderador do grupo e quatro(4) participantes, que serão entrevistados/as, dois (2) professores e duas(2) professoras. De acordo com Morgan (1997), o Grupo Focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das relações entre os participantes dentro de um grupo, no qual, há discussões referentes às questões sugeridas pelo pesquisador.

- **Segundo Momento:** Elaboração de Sequência Didáticas (SD) - Com a primeira etapa realizada, grupo focal, o próximo passo então, é propor no coletivo de professores/as participantes, uma elaboração de uma sequência didática a partir da temática – *Justiça Epistêmica*: construção do pensamento sócio-filosófico a partir de autorias pretas.

- **Terceiro Momento:** Implementação e avaliação de uma Sequência Didática(SD) - Essa atividade será sugerida em três encontros, durante um(1) mês (entre maio e novembro), no ensino médio (turma do 3º ano) de uma escola pública do cariri cearense, e futuramente essa experiência será impressa no produto educacional final dessa pesquisa.

Por essa razão, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em participar de grupo focal no formato remoto e/ou presencial, respeitando os protocolos de segurança, enquanto aguardamos melhor controle do quadro pandêmico e o processo de imunização contra a covid-19. Você poderá desistir de participar a qualquer momento e poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. A sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade. Você não receberá nenhuma recompensa financeira para participar da pesquisa.

QUADRO DEMONSTRATIVO PARA ENCONTROS GRUPO FOCAL – Previsões

DIA	HORÁRIOS <i>Previsões</i>	MODO	LOCAL	COMO
08 Julho <i>Sábado</i>	9h às 12h	Remoto	Google Meet	Rodada de café com bolo, cada um/a em sua casa (Gravado).
22 Julho <i>Sábado</i>	9h às 12h	Presencial	Casa do pesquisador	Almoço (Filmado/Gravado).
06 Agosto <i>Sábado</i>	9h às 12h	Presencial	Sorteio entre Juazeiro – Crato – Assaré – Brejo Santo. (Sugestão), municípios cedés das/os pesquisadas/os envolvidas/os.	Almoço (Filmado/Gravado).

* Durante esse período de pesquisa e dos nossos encontros previstos, manteremos contatos via ligações, mensagens e e-mails, atualizando as nossas condições de saúde, frente à realidade ainda de pandemia, de modo que atentemos e respeitemos a segurança e saúde de cada uma/um envolvida/o nesse processo;

* Na ocasião do(s) possível/possíveis encontro(s) presencia/presenciais atentaremos sempre pela qualidade de vida e proteção de todas/os envolvidas/os no grupo focal. Caso alguma/algum membra/o do grupo esteja gripada/o ou teste positivo para covid-19, combinaremos a manteremos o nosso encontro na data prevista, garantindo a participação da/o membra/o gripada/o e isolada/o, no ambiente remoto, conforme o seu quadro de saúde e disponibilidade.

O processo poderá trazer algum desconforto causado pela pesquisa, pois algumas perguntas podem causar constrangimento em algumas pessoas. No entanto, isso poderá ser resolvido com interrupção imediata da coleta de informações, pois a pessoa poderá desistir de participar a qualquer momento e retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto ou sejam detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu Francisco Givaldo Pereira e Cícera Nunes seremos as/os responsáveis pelo encaminhamento a Universidade Regional do Cariri – URCA, Instituição responsável pelo Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), do qual faz parte essa pesquisa; ou ainda à Unidade Básica de Saúde – em caso de danos à saúde física ou mental; ou ainda no caso de sentir-se lesado em seus direitos civis, procurar o Núcleo de Defensoria Pública em Juazeiro do Norte no endereço Rua Poeta José Bernardo da Silva, 500, Jardim Gonzaga, Juazeiro do Norte-CE CEP: 63.046-470. Telefones: (88) 3587-1642. Os benefícios esperados com o estudo são no sentido dessa temática possuir relevância para o meio acadêmico, sendo geradora de informações que poderão ser utilizadas para debates e reflexões sobre os processos de implementação da Lei Nº. 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) (RESPOSTAS, DADOS PESSOAIS, DADOS DE EXAMES LABORATORIAIS, AVALIAÇÕES FÍSICAS, AVALIAÇÕES MENTAIS ETC) serão confidenciais e seu nome não aparecerá nos(as) (QUESTIONÁRIOS, FITAS GRAVADAS, FICHAS DE AVALIAÇÃO, ETC.) e nem quando os resultados forem apresentados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso o(a) Sr.(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado o(a)(s) (ENTREVISTA, AVALIAÇÕES, EXAMES ETC.).

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode procurar FRANCISCO GIVALDO PEREIRA responsável imediato pela pesquisa, no endereço Rua Maestro João Boa Ventura de Sousa, 59, bairro José Geraldo da Cruz, município de Juazeiro do Norte, ou ainda, no e-mail givaldohumanass@gmail.com, contato telefônico 88. 98877.6045, nos seguintes horários de segunda-feira a sábado das 14:00h às 18:00h. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da

Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212, ramal 2424, Crato CE.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

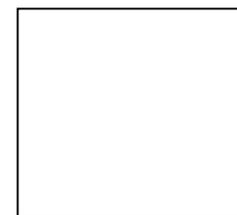
E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Juazeiro do Norte-CE, 10 de junho de 2022.

Assinatura do participante

OU

Representante legal



Impressão dactiloscópica



Francisco Givaldo Pereira - pesquisador

ANEXO VIII



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO- MPEDU

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, _____, portador(a) do CPF _____, AUTORIZO a **UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA**, sediada a RUA CEL. ANTÔNIO LUIZ, 1161 - PIMENTA CRATO, CE - CEP: 63105-000, CNPJ - 06.740.864/0001-26, a utilizar a minha imagem, em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e voz, capturados na pesquisa intitulada: ***PretATITUDES na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, no Cariri cearense.*** A qual será conduzida pelo professor Francisco Givaldo Pereira, discente do programa de mestrado profissional em Educação da URCA. A qual envolve a realização de grupo focal (GF) com a/o professora/professor da educação básica que assina essa autorização. Com a pretensão de levantar dados e narrativas de concepções e práticas docentes pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e áudio acima mencionada em todo território nacional e no exterior, da seguintes forma: na pesquisa aqui mencionada e no produto didático na dissertação.

Por meio desta autorização ora concedida, autorizo **UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA**, na pesquisa aqui mencionada, ainda a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e também não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente e a **UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA**.

Declaro, portanto, que estou de acordo com essas imagens, que não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente, e que tenho ciência que este material constituído por imagens e sons pertence exclusivamente **UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA**, que poderá usá-lo a seu exclusivo critério.

Crato, Ceará, 09 de Abril de 2022.

Assinatura do Cedente

ANEXO IX**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – APROVAÇÃO FINAL.****LINK DE ACESSO AO DOCUMENTO:**

[file:///C:/Users/lregi/Downloads/PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5496463%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/lregi/Downloads/PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5496463%20(2).pdf).