



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

VIVIANE BASILIO DE SOUZA LAURIANO

**OS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS**

**VITÓRIA
2023**



VIVIANE BASILIO DE SOUZA LAURIANO

**OS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS**

Dissertação apresentada como requisito para conclusão do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE, da Universidade Federal do Espírito Santo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues Amorim

Área Temática: Educação das relações étnico-raciais

VITÓRIA/ES

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L384c Lauriano, Viviane Basilio de Souza, 1977-
Os Círculos de Diálogos na construção de práticas educacionais antirracistas / Viviane Basilio de Souza Lauriano. - 2023.
198 f.

Orientadora: Cleyde Rodrigues Amorim.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Lei nº 10.639/2003. 3. Círculo de construção de paz. 4. Pedagogia decolonial. 5. Valores civilizatórios afro-brasileiros. 6. Antirracismo. I. Amorim, Cleyde Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

VIVIANE BASILIO DE SOUZA LAURIANO

**OS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS**

Dissertação apresentada como requisito para conclusão do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE, da Universidade Federal do Espírito Santo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 05 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Cleyde Rodrigues Amorim
(Orientadora)
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof^a. Dr^a. Marileide Gonçalves França
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof. Dr. Dr. Otair Fernandes de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Membro Externo

Àquela que muitas histórias me contou e continua viva e presente em mim.

Vó Dita!

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, meu criador, por me permitir realizar este sonho há muito adormecido.

À minha gigante família preta, meu quilombo doméstico, meu espaço/tempo de Círculo de Diálogo (presencial ou pelo WhatsApp) dos finais de semana, com quem sempre posso contar e vibra comigo em cada conquista. Negrada, esse trabalho é nosso!

Aos/as professores/as do programa PPGMPE, de forma especial à querida, gentil e “exigente” professora Cleyde Rodrigues Amorim, até então desconhecida, que atravessou minha vida nesse processo formativo e vem me mostrando como a branquitude pode reconhecer seu lugar e desenvolver a reeducação das relações étnico-raciais de forma crítica, propositiva e engajada.

Aos/às autores/as que subsidiaram este trabalho, apontando a discussão teórica metodológica bem como iluminando nossos caminhos ao nos fazer querer, sempre, desenvolver uma educação engajada como prática da liberdade e por justiça social, antirracista, com lentes decoloniais onde o racismo epistêmico seja identificado, enfrentado e outras epistemologias visibilizadas.

Agradeço à Ariane Meirelles, Sarita Justino e Marcela Henrique por acreditarem neste trabalho e se disporem a dedicar seu tempo e energias ao planejamento e desenvolvimento dos encontros. Neste sentido, estendo os agradecimentos aos meus pares, profissionais da escola que se entregam na participação dos encontros e na fase das entrevistas.

À direção e coordenação das escolas meu muito obrigada, sem vocês, participar das aulas seria impossível. Às amigas que construímos neste processo. Irmã de orientação, novos sonhos, né? Enfim, felizmente há muito o que agradecer, pois ninguém se faz sozinho.

RESUMO

Neste trabalho analisamos a metodologia dos Círculos de Diálogos apresentada e vivenciada junto aos/às profissionais da educação, como estratégia de perspectiva decolonial dialógica e de encantamento, com vistas à constituição de práticas antirracistas no espaço escolar. O intuito é contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nossa hipótese foi de que essa metodologia pudesse provocar o encantamento dos/as professores/as e, assim, produzir visibilidade a conhecimentos não hegemônicos oriundos das comunidades afro-brasileiras, os quais foram historicamente invisibilizados pela colonialidade do saber. A problemática elencada versou sobre a dificuldade em se trabalhar a educação das relações étnico-raciais. Para dialogar com a temática, elegemos alguns teóricos, como Kay Pranis (2010), por trazer a metodologia dos Círculos de Construção de Paz, Adilbênia Machado (2014) e Azoilda Trindade (2010, 2013), que discutem os valores civilizatórios afro-brasileiros e Luiz Fernandes de Oliveira (2010, s/d), que apresenta a perspectiva decolonial como possibilidade de interpretação visando a promoção de justiça social. Neste trabalho, utilizamos como método a pesquisa-ação e realizamos três encontros presenciais com os/as profissionais de uma escola pública, em Vitória/ES, onde a metodologia foi apresentada. A efetivação do trabalho contribuiu para a formação dos/as participantes na perspectiva antirracista, bem como uma entrega ao diálogo e disponibilidade à escuta, e também mostrou algumas resistências em reproduzir fragmentos dessa experiência junto aos/as estudantes. O produto educacional derivado da pesquisa foi *Njila*: Círculos antirracistas na educação básica, uma proposta antirracista a partir da metodologia, onde atividades didáticas foram sugeridas pelos/as participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Educação antirracista. Círculos de diálogos. Lei nº 10.639/2003. Educação das relações étnico raciais. Pedagogia decolonial.

ABSTRACT

In this work, we analyze the methodology of Circles of Dialogues presented and experienced together with education professionals, as a dialogical decolonial perspective strategy and enchantment, with a view to the constitution of anti-racist practices in the school space. The aim is to contribute to the implementation of Law nº 10.639/2003 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. Our hypothesis was that this methodology could provoke the enchantment of teachers and, thus, produce visibility to non-hegemonic knowledge originating from Afro-Brazilian communities, which were historically made invisible by the coloniality of knowledge. The problem listed was about the difficulty in working on the education of ethnic-racial relations. To dialogue with the theme, we chose some theorists, such as Kay Pranis (2010), for bringing the methodology of Peacebuilding Circles, Adilbênia Machado (2014) and Azoilda Trindade (2010, 2013), who discuss Afro-Brazilian civilizing values and Luiz Fernandes de Oliveira (2010, s/d), who presents the decolonial perspective as a possibility of interpretation aimed at promoting social justice. In this work, we used action-research as a method and held three face-to-face meetings with professionals from a public school in Vitória/ES, where the methodology was presented. The realization of the work contributed to the formation of the participants in the anti-racist perspective, as well as a dedication to dialogue and willingness to listen, and also some resistance in reproducing fragments of this experience with the students. The educational product derived from the research was Njila: Anti-racist circles in basic education, an anti-racist proposal based on the methodology, where didactic activities were suggested by the research participants.

Keywords: Anti-racist education. Dialog circles. Law No. 10.639/2003. Education of ethnic-racial relations. Decolonial Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição étnica da população brasileira	20
Figura 2 – Referencial teórico do projeto de pesquisa.....	29
Figura 3 – Charge Clube do Pança	55
Figura 4 – Valores civilizatórios afro-brasileiros	58
Figura 5 – Geometria circular e fluxo do objeto da palavra.....	68
Figura 6 – Parede da entrada da EMEF Resistência.....	104
Figura 7 – Encontro de planejamento dos Círculos: junho de 2022.....	112
Figura 8 – 1º Encontro. Centro do Círculo, junho de 2022	113
Figura 9 – Esponja para cabelo crespo.....	115
Figura 10 – Atividade sugerida pelo material Círculos em Movimento	117
Figura 11 – Centro do Círculo, 2º Encontro. Setembro de 2022.....	120
Figura 12 – Objeto da Palavra dos 2º e 3º encontros.....	121
Figura 13 – Estatueta Olga Maria Borges	122
Figura 14 – Centro do Círculo, outubro de 2022	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da busca das pesquisas	70
Quadro 2 - Pesquisas selecionadas	73
Quadro 3 - Matrículas no Ensino Fundamental I e II da EMEF Resistência no diurno até 17/05/2022	101
Quadro 4 - Registro do número de estudantes matriculados/as, por série/ano, sexo e raça/cor	103
Quadro 5 - Perfil dos participantes das formações dos Círculos	105
Quadro 6 - Tema dos encontros	110
Quadro 7 - Informações da pesquisa	128
Quadro 9 - Perfil dos/as participantes do estudo	136

SUMÁRIO

1 MEMÓRIAS E RETALHOS DA NOSSA HISTÓRIA: PELO FUNDO DA AGULHA, OS TRAÇOS DA REALIDADE.....	12
2 ALINHAVOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	32
2.1 CÍRCULOS DE DIÁLOGOS: NOSSO CAMINHO	33
2.1.1 Fundamentos e desafios dos Círculos	40
2.2 PEDAGOGIA DECOLONIAL	45
2.3 VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS	56
2.3.1 Ubuntu é o ser-sendo	61
3 ESCRITOS ANTERIORES: ESTUDOS SOBRE OS PROCESSOS CIRCULARES AFRRREFERENCIADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS	68
4 METODOLOGIA	89
4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	90
4.2 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO	95
4.3 A ESCOLA É O CAMPO DE PESQUISA.....	99
4.4 PARTICIPANTES E PRODUÇÃO DOS DADOS DO ESTUDO	105
5 PESQUISA EM CAMPO: DO PLANEJAMENTO AOS CÍRCULOS.....	112
5.1 MOMENTOS DE CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS... ..	112
5.1.1 Memórias, encontros, conexões e discussão de privilégios.....	113
5.1.2 Consciência da racialidade	119
5.1.3 Estereótipos e julgamentos.....	127
5.2 UM OUTRO MOMENTO DE ESCUTA: AS ENTREVISTAS	132

5.3 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS.	134
5.3.1 Conseguir falar, acordar consciência e despertar emoções	135
5.3.2 Então... escuta, diálogo e sensibilização	140
5.4 EFEITOS PSICOSSOCIAIS DO RACISMO.....	143
5.5 O RACISMO É ESTRUTURAL	148
5.6 LEI Nº 10.639/2003: HÁ 20 ANOS SEM IMPLEMENTAÇÃO	150
5.7 IMPACTOS DA METODOLOGIA.....	153
6 CONSIDERAÇÕES	158
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	176
PRODUTO EDUCACIONAL	189

1 MEMÓRIAS E RETALHOS DA NOSSA HISTÓRIA: PELO FUNDO DA AGULHA, OS TRAÇOS DA REALIDADE

Retalhos da nossa história,
bonitas vitórias que meu povo tem.
Palmares, Canudos, Cabanas
são lutas de ontem e de hoje também...
(Zé Vicente)

Muitas são as partes que constituem a história de vida dessa mulher preta, filha, mãe, esposa e professora. Assim, apresentarei alguns retalhos que tramam e costuram esta trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que contribuíram para a escolha deste tema de pesquisa.

Tive uma infância e adolescência cercada de cuidados, disciplina e proteção por parte de pais pretos/as, ex-colonos dos latifundiários do município de Alegre, sul do estado do Espírito Santo (década de 1970) e, posteriormente, trabalhadores braçais em empresas da região da Grande Vitória. A duras penas, meus pais conseguiram conduzir os três filhos à conclusão do antigo segundo grau profissionalizante, em escolas públicas estaduais, do município de Cariacica, região metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo.

Em 1999, na terceira tentativa, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo para cursar Pedagogia. Neste contexto, não existiam as políticas públicas de ações afirmativas, voltadas a oportunizar a inclusão dos estudantes de escolas públicas nas universidades, e nem o Exame de Avaliação do Ensino Médio (ENEM). Parte deste ingresso atribuo crédito ao apoio dos grupos de Pré-Vestibular Comunitários, organizados por voluntários participantes da Pastoral de Juventude, da Igreja Católica, que orientavam e contribuíram para preencher algumas lacunas da nossa formação escolar.

No percurso universitário, interessei-me pelas discussões acerca da História, Sociologia e Filosofia da Educação, disciplinas iniciais do curso de Pedagogia e por isso decidi migrar para o curso de História, pois identifiquei-me com aqueles estudos, perspectivas de formação e discussão das questões sociais inerentes à história brasileira.

Ao longo do curso de História pesquisei a atuação de resistência, dentro da Igreja Católica capixaba, durante o período da ditadura militar, resultando na monografia de conclusão de curso. Na primeira especialização, a pesquisa versou sobre História e Literatura, discutindo Alceu Amoroso Lima como um cruzado na Educação Nova. Na segunda especialização sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social (2017), desenvolvi uma pesquisa junto às famílias de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, visando desmistificar a visão moralista que articula pobreza à indisciplina escolar. Nessa pesquisa, pude perceber e discutir os olhares colonizados/preconceituosos acerca da situação de empobrecimento das famílias e estudantes pobres da escola, em sua maioria, os pretos. O recorte de análise racial esteve presente neste estudo.

Não posso me furtar de mencionar a ausência da discussão racial no trabalho monográfico e na primeira especialização, refletindo assim imaturidade, falta de formação, bem como o poder da colonialidade na minha constituição humana.

Essa mulher preta que sou, moradora da periferia de Cariacica/ES, durante toda a licenciatura, e após o período das aulas na Universidade, lecionava em escolas públicas estaduais do município, para arcar com os gastos do curso superior e ajudar na construção de nossa casa de alvenaria pois, apenas com a renda de meus pais, essa obra duraria mais tempo do que durou.

A minha trajetória profissional foi de professora regente de História/Geografia, contratada (DT) pelo Estado do Espírito Santo de 1997 a 2005, e estatutária a partir de 2006, nos municípios de Cariacica e Vitória. Durante três anos contribuí, na condição de professora voluntária, em grupos de estudos pré-vestibular comunitários de Cariacica, dentre eles o Centro de Estudos Gabriel Maire (CEG-ME), atualmente inexistente, com o intuito de oportunizar a outros/as jovens as mesmas oportunidades que me foram oferecidas. Também nesse período fui coordenadora de grupo de jovens da Pastoral da Juventude (PJ).

Meus interesses de pesquisa estão articulados às Ciências Humanas na perspectiva de refletir sobre compreender, buscar respostas e pensar contribuições sociais para a educação escolar, bem como a resolução de problemas relacionados à práxis pedagógica.

No âmbito profissional/pessoal interesse-me por pesquisas acerca do estudo e ensino da História da África e dos africanos, por formações sobre a educação e a diversidade sexual e tenho pesquisado as manifestações do racismo na vida dos estudantes e das comunidades onde leciono, principalmente, através das ações do Projeto Odara. Desde o ano de 2006 desenvolvo, junto aos meus pares, atividades, formações e interações que visam a identificação e desconstrução das práticas racistas em nosso cotidiano. Assim, explico as formas como a escola me constitui, aguça meus sentidos, me afeta e exige ações que façam a diferença no chão da sala de aula. O Projeto Odara, existente na escola (apresentado no primeiro capítulo) e os resultados por ele alcançados nos últimos anos, em muito contribuíram para a minha formação.

Em 2018 conheci a metodologia dos Círculos de Construção de Paz, num período muito sensível da comunidade escolar onde atuo. Essa dinâmica circular foi fundamental para atravessarmos as tensões e decepções daquele momento, fortalecermos as relações interpessoais no espaço escolar, e nos aproximarmos. Assim, coletivamente, pudemos construir estratégias para sobreviver aos desafios impostos naquela conjuntura, pós movimento grevista por melhores condições de trabalho, reajustes salariais, em que tivemos cortes de dias de trabalho e a comunidade foi colocada contra nossas reivindicações.

As formações profissionais com o tema de Círculos de Construção de Paz, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, estimularam meu interesse de pensar essa metodologia como uma estratégia de combate às práticas racistas, discriminatórias e estereotipadas nas escolas.

Neste sentido, foram fundamentais as leituras acerca da educação decolonial, por discutir os saberes hegemônicos e etnocêntricos, e das filosofias africanas que problematizam a ideia monocultural, bem como as práticas educativas que invisibilizam os sujeitos, desconsideram as alteridades e vislumbram homogeneizar as práticas e identidades (sob a perspectiva dominante), e que despertaram o interesse nesta pesquisa.

A metodologia do Círculo de Construção de Paz me atravessa ao identificar que o processo ensino-aprendizagem ainda ocorre, sobretudo, através da prática de metodologias de aulas expositivas, do aluno receptor do conhecimento. As realidades

e histórias de nossos/as estudantes ainda constituem campo desconhecido pelos/as docentes. Quando vem à tona, é devido à ocorrência de alguma infração resultante na violação de direitos e/ou quando suas vidas são tiradas ou de seus familiares, sobretudo a realidade dos/as estudantes negros (dos pretos e das pretas).

Essa metodologia remonta a muitas outras experiências que vivenciei em rodas de conversas nos encontros do grupo de jovens da PJ, nos círculos bíblicos realizados nas casas onde nos reunimos para estudar a Bíblia, nas celebrações afro realizadas nas igrejas católicas (pelo vigor do padre Márcio Ghil) e nas ruínas da Igreja de Queimado, Serra, nos momentos de festejar a resistência negra naquele território. Nestes movimentos circulares todos/as participavam e as ancestralidades se faziam presentes.

Em tempo, trago presente a fala de Padre Gabriel Roger Maire, que muito marcou minha experiência cristã por sua atuação social na luta por moradia, contra a corrupção política, em estímulo e apoio às mulheres e à juventude, ao dizer “uma igreja que não incomoda é uma igreja acomodada”, indicando a necessidade de nos conectarmos com as múltiplas situações vivenciadas pelos fiéis, além das paredes do templo. Neste sentido, penso a educação como movimento contínuo que apresenta os desafios do seu tempo e estes devem ser encarados e resolvidos para garantir a emancipação dos sujeitos.

Ainda temos uma geração de estudantes (e adultos) com dificuldades de falar, dialogar, emitir suas opiniões pessoais e argumentar. Geração em que os jovens e seus familiares não entendem o debate de ideias como espaço de aprendizagem, mas o veem como briga/discussão/desentendimento.

Para mim, este estudo é uma forma de pensar uma contribuição real, palpável e possível para o estabelecimento de relações harmônicas e justas no espaço de trabalho, tendo em vista difícil conjuntura de violências, sejam elas sociais, raciais, inseguranças e a fragilidade na qual nos encontramos diante das invasões a escolas e divulgação de ameaças de ataques futuros. Os últimos fatos nos fazem questionar o que tem acontecido com a humanidade das pessoas.

Percebemos os Círculos como possibilidade metodológica de construção de conhecimentos significativos, através da dialogicidade, da escuta sensível e respeitosa. Uma provocação que me faz querer pensar como professora negra, parafraseando Moreira (2019), pelo reconhecimento de minha condição de subalternidade, nesse mundo liberal, e as experiências que constituem minhas identidades precisam afetar o modo como entendo, atuo nos espaços que frequento e junto aos quais possuo responsabilidade pela formação. Em especial, neste momento em que ingressei como aluna no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio da política de ações afirmativas adotada por esta instituição, na primeira turma a oferecer vagas para negros, indígenas e pessoas transexuais e travestis. O programa assume um papel importante de empoderamento dos estudantes de pós-graduação que pleiteiam, de forma justa, esta equidade na pós-graduação e, ao me inscrever, reivindico participar deste espaço de construção de conhecimento elitizado, por muito muito tempo predominantemente branco, levando minhas experiências e aprendendo outras epistemologias. São lutas de ontem e hoje que contribuem para a melhoria das relações étnico-raciais dentro e fora do espaço/tempo escolar.

São muitos retalhos desta subalternizada de quem nota 10 sempre foi considerado (Djonga) e que, por meio dessas linhas, busca abrir caminhos nas encruzilhadas da vida. Minha história está conectada às experiências de outras negras e negros que formam a sociedade brasileira, espoliados/as pelo capital e desconhecidos/as de suas raízes familiares e comunitárias devido à negação de suas histórias, como destacado na discussão seguinte.

O Brasil, país de maior população negra fora de África, carrega o triste legado de ser o último do continente americano a abolir o sistema escravocrata. Mesmo tendo completado 20 anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003, que inclui o artigo 26A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, a LDB/96, e trata da obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Afro-brasileira e, apesar da elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnico-raciais (2004), o país ainda enfrenta dificuldades para a discussão da educação das relações étnico-raciais nos espaços da educação escolar.

Situação complexa situada na máxima colonial de manter a estrutura social desigual e excludente ao impedir/difícultar avanços no sentido de garantir direitos de acesso, de representação social, política e econômica aos grupos tratados como minorias. Portanto, negar o conhecimento histórico das nossas origens ancestrais constitui mecanismo utilizado para a perpetuação dos mesmos grupos sociais no poder, pois conforme Munanga (2015, p. 63),

a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram.

Enquanto tecemos críticas ao currículo escolar e aos conteúdos didáticos afastados das realidades e necessidades discentes, projetos e programas de intervenção didática são comprados da iniciativa privada e/ou de outras regiões do Brasil e aplicados às redes de ensino, impondo a lógica do capital e da concorrência na educação pública¹, como visto no recente material escolar do componente curricular Projeto de Vida e atitudes empreendedoras, adquirido pela rede municipal de ensino de Vitória (Fraiman, 2019). Este pretexto de ensinar aos estudantes a constituição de projetos de vida para o tempo presente e futuro, em nome do autoconhecimento e construção de valores, trazem o discurso neoliberal e da meritocracia em seu bojo. Apregoam a falácia da meritocracia, segundo a qual com esforços, disciplina e competência há espaço para todos/as na sociedade do capital, onde, por meio do empreendedorismo, haverá aproveitamento de todos os sujeitos. Essas práticas, por atender aos interesses de grandes empresas, efetivam o distanciamento entre as teorias e as experiências reais dos sujeitos, bem como não dialogam com outras epistemologias excluídas pelos padrões cientificistas eurocêntricos. Dessa forma, as forças políticas tradicionais e reacionárias impedem que o novo aconteça. Que os sujeitos tenham acesso e construam ou (re)conheçam saberes que possam fazer sentido à sua existência, comprometidos com a prática da justiça cognitiva e social e que seja, de fato, uma educação libertadora.

¹ Neste sentido, o artigo “Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios paulistas” (Adrião *et al.*, 2009) nos auxilia na problematização dessas práticas (disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>).

Nos relatos docentes, apesar do espaço temporal de duas décadas da promulgação da referida lei, ainda persistem narrativas justificando a falta de formação e de embasamento teórico suficiente para a abordagem da temática da educação das relações étnico-raciais junto aos/às estudantes. Simultaneamente, ocorrem situações em que o racismo manifesta-se nos espaços de trabalho, de estudos, nas lojas, nas abordagens policiais, nos jogos de futebol (dentre outras modalidades esportivas), na recém estabelecida escola cívico-militar², no campo religioso, na padronização estética de beleza (ainda existente e camuflada), na rotulação dos territórios periféricos, nos programas de televisão, na negação de conhecimentos acerca dos saberes produzidos historicamente pelos africanos e afro-brasileiros sobreviventes à diáspora, dentre outros.

Exemplificando, um fato ocorrido da manifestação do racismo foi a morte de João Alberto, em novembro de 2020, por seguranças de uma das lojas da rede Carrefour em Porto Alegre. Após este lamentável acontecimento, amplamente divulgado pelas mídias de comunicação brasileiras³ a empresa, para limpar sua imagem perante a opinião pública/clientes, contratou uma pesquisa do Instituto Locomotiva como compromisso antirracista. O estudo reflete como o racismo estrutural⁴, entranhado na vida econômica, social, política e até cultural da sociedade causa impactos negativos na vida dos negros no Brasil, dados que os demais institutos de pesquisas já apresentaram.

Esses dados nos conduzem a reforçar a fala de Kilomba (2019, p. 51) ao afirmar que “A academia não é um lugar neutro, tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e de sabedoria, da ciência e erudição, mas também é um espaço de

² Notícia veiculada em Grafitti News e associados e “Em uma semana de funcionamento, escola militarizada de Cariacica, gera problemas com pais e professores” - Grafitti News: Informação e Publicidade Legal. Disponível em <https://grafittinews.com.br/em-uma-semana-de-funcionamento-escola-militarizada-de-cariacica-gera-problemas-com-pais-e-professores>.

³ Caso João Alberto: Carrefour implanta novo sistema de segurança no país. PODER360 23. set. 2021. <https://www.poder360.com.br/brasil/caso-joao-alberto-carrefour-implanta-novo-sistema-de-seguranca-no-pais>.

⁴ Conforme Silvio Almeida (2000), a tese central é a de que o racismo é sempre um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, é compreendido como uma manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo (ALMEIDA, 2000, p. 20-21).

v-i-o-l-ê-n-c-i-a”, da mesma forma que as escolas de educação básica, sobretudo ao desconsiderar as necessidades imediatas dos/as estudantes, ao oferecer um cardápio de conteúdos não relacionados às condições prévias existentes.

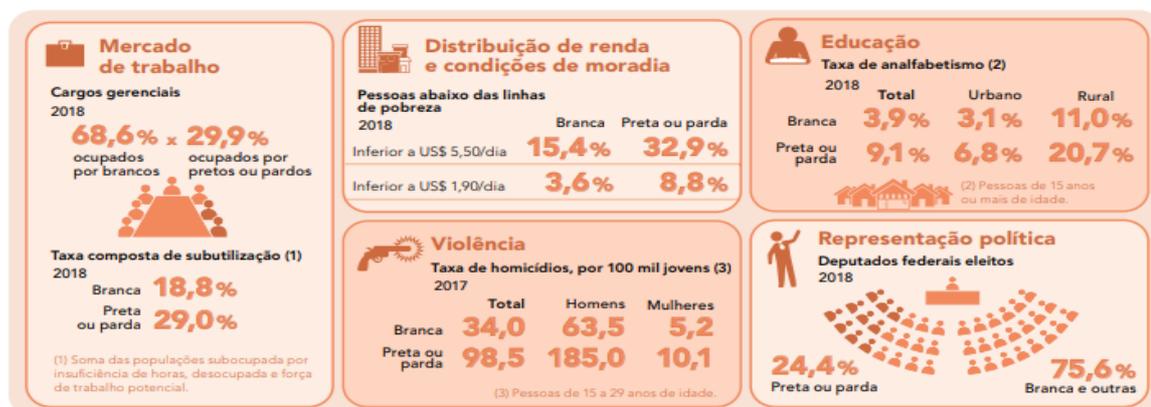
Com efeito, é necessário pensar os motivos que afastam a discussão da educação das relações étnico-raciais do cotidiano escolar de maneira sistemática. Quais são os empecilhos existentes para que a educação seja geradora da cidadania, atenda e respeite as diferenças, a diversidade e as peculiaridades sociais e culturais da população brasileira? A realidade mostra o quanto ela se faz necessária, mas o duelo de interesses faz da escola um campo de disputas frequentes onde grupos exigem a manutenção das estruturas e os grupos excluídos, não representados nessa lógica, reivindicam que suas vozes e necessidades sejam ouvidas e atendidas.

Dessarte, ser negro no Brasil, comparativamente, significa ser mais pobre que o branco, morar em bairros periféricos, ter mais chances de ir para a prisão, de receber menores salários, de ocupar vagas de subemprego, não ocupar postos de poder/liderança, ter menos acesso aos serviços de saúde, maior probabilidade de morrer mais cedo. Essa situação é comprovada pela observação da sociedade e sobremaneira pelas pesquisas científicas que ainda mostram a subalternização da população negra em comparação aos não negros, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sinaliza.

Os números produzidos pelo IBGE (2018), Figura 1, apontam a desigual distribuição étnica da população brasileira no que concerne à identificação étnico-racial.⁵

⁵ Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-23/negro-continuara-sendo-oprimido-enquanto-o-brasil-nao-se-assumir-racista-dizem-especialistas.html&sa=D&source=docs&ust=1652967279575166&usg=AOvVaw31n5LxdWmRxlACGwp_W6e1

Figura 1 – Distribuição étnica da população brasileira



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de população e de Indicadores Sociais (2018).

Os indicativos acima evidenciam a exclusão racializada da sociedade brasileira sujeitando a população negra, majoritariamente, aos cargos inferiores no mercado de trabalho, às menores rendas, às minorias nas vagas do legislativo federal. No mesmo sentido, esse grupo constitui maioria na taxa de homicídio entre pessoas de 15 a 29 anos, maior parte dos analfabetos e maior percentual das pessoas abaixo da linha da pobreza.

Por tudo isso, torna-se impossível negar a conclusão de Carneiro (2011) ao afirmar que “raça e pobreza são sinônimas no Brasil”. As estatísticas confirmam a cor da pobreza, a cor marginalizada e subalternizada cotidianamente. Disto isto, ao confirmar a “cor da dor”, expressão usada por Hélio Santos, de acordo com Carneiro (2011), as cores do trauma, da extirpação e da hemorragia (Fanon, 2008), estes dados indicam a insustentabilidade desse tipo de sociedade que sobrevive da anulação dos negros/as construídos a partir da presença ou a da comparação alienante com o outro/branco. Portanto, fazem-se necessárias políticas públicas articuladas com a intenção de alterar essa realidade, por meio da desconstrução do imaginário racista, promoção do reconhecimento e visibilidade dos grupos marginalizados, pois a exclusão social traz consequências danosas à existência.

Os dados sociais verificados sinalizam a necessidade de uma educação que possibilite a leitura desse mundo e compreensão das realidades para, assim, quem sabe, poder modificá-la. A realidade brasileira é racista e excludente. As interpretações e explicações etnocêntricas e eurocêntricas contribuem para a

perpetuação dessa conjuntura. Portanto, faz-se necessário um elemento novo que seja promotor da descontinuação desse panorama. Nesse sentido, na entrada do 3º milênio, em 2001, a Organização da Nações Unidas (ONU) organizou em Durban, na África do Sul, no período de 31 de agosto a 8 de setembro, a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância. Nela, reconheceu e ratificou a necessidade de enfrentar as consequências da escravização humana, bem como estabeleceu programas de combate a todas as formas de racismo e de discriminação racial.

O Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência confirmou o que a sociedade civil e os movimentos sociais afirmavam há décadas

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (Brasil, 2001, p. 21).

Essa realidade é fruto de um racismo estrutural, definido por Almeida (2018), interessado na manutenção dessa sociedade desigual e excludente também no ambiente educacional. A situação do racismo, já reconhecida e materializada a partir de Teruya e Felipe (2018), encontra encaminhamentos para a desconstrução.

Não podemos só reconhecer a existência do racismo no Brasil, é necessário combatê-lo e trabalhar para amenizar as consequências da submissão e da marginalização do negro brasileiro. Nesse ponto, ainda encontramos grandes dificuldades. Uma das primeiras instituições sociais, chamada a entrar na luta contra o racismo e para a valorização da população negra em seus aspectos físicos e culturais como formadora da população brasileira, foi a escola (Teruya; Felipe, 2018, p. 250).

Neste sentido, não basta constatar e nomear o problema. A escola é convocada a identificá-lo e combatê-lo cotidianamente.

A III Conferência de Durban serviu para orientar as políticas de governo adotadas posteriormente. Acolhidas as responsabilidades históricas, o Estado brasileiro deveria operacionalizar na educação algumas resoluções, dentre elas:

Acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.

Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.

Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.

Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.

Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior (Brasil, 2006).

Durban rendeu ao Brasil, naquele período dirigido por um Governo Federal que, além de combater a fome e a miséria, se propôs a caminhar junto às necessidades das minorias e às persistentes reivindicações e proposições históricas do Movimento Negro, condições conjunturais que possibilitaram o nascimento de políticas públicas e programas estatais para as populações afro-brasileiras e a valorização de suas raízes históricas e culturais, tais como criação e aprovação de legislações que implementaram as cotas raciais, sociais e ações afirmativas para enfrentar a exclusão social da população negra e a necessidade de condenação do colonialismo. Nesta concepção nasceu a Lei nº 10.639/2003.

Assim, entendemos que a escola deve voltar-se para a discussão do racismo e entendê-lo como estruturante das situações de desigualdade social. O projeto de dominação colonial assume formas diferentes conforme as sociedades, o momento histórico e a localização territorial, cujo objetivo central é garantir a perpetuação de alguns grupos dominantes no topo da pirâmide social graças à sujeição da maioria por eles marcados e estereotipados na condição de inferioridade.

Em oposição às práticas racializadas e excludentes no âmbito educacional, apresentamos encaminhamentos acerca da necessidade de trazer à tona a história e cultura afro-brasileira para promoção de noções de pertencimento entre os negros, a quem suas origens são negadas, ações estas relegadas pela modernidade que, dentre tantas, provoca o racismo epistêmico⁶.

Então, no presente trabalho, nos desafiamos a constituir formas de pensar e agir contra-hegemônicas a partir dos pressupostos apresentados anteriormente, que

⁶ Racionalidade que negou aos grupos humanos não-europeus/racializados a capacidade de constituir conhecimentos, relegando-os a funções operacionais na divisão racial do trabalho (Munanga, 2015).

compreendem a necessidade de enfrentamento ao racismo por considerar a postura racista estruturante nas relações de poder. Ações propositivas para práticas curriculares “demandam que os sistemas de ensino assegurem a valorização da história e realidade social da população afro-brasileira (pretos e pardos) e o estabelecimento de relações étnico-raciais positivas” (Forde; Valentim, 2011, p. 61). Relações essas muitas vezes mascaradas no cotidiano escolar.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 mostra-se freada pelas escolhas e limitações do olhar colonizado e etnocêntrico europeu presente nos governos, que emperram sua efetivação, e do racismo estrutural, que nos impede de perceber tais artimanhas. Conforme Machado (2014, p. 3), “essa Europa que condena, identificando como uma raça sub-humana, invisibilizando (e ainda negativando) o colonizado, necessita desses para colocar em prática seus projetos de conquistas/dominação”.

Dialogando com Almeida (2018), o racismo estrutural presente nas relações humanas condiciona o olhar do sujeito a não reconhecer sua manifestação nos cotidianos, nas piadas, nos falsos elogios, na subalternização, nos espaços de trabalho, enfim, um lugar de desencantos, de acordo com Rufino (2019). Assim, é propondo uma epistemologia para uma práxis pedagógica transgressora e que se afaste das estratégias tradicionais marcadas pelo epistemicídio e reprodutoras do cânone moderno ocidental, que Machado (2014) apresenta a filosofia africana promotora de movimento, ancestralidade e encantamento como uma possibilidade de trazer à tona conhecimentos negligenciados pelo fazer colonial. Encantamento é definido como:

Aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo – não é objeto de estudo, é quem desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer com qualidade, no produzir conhecimento com/desde os sentidos (Machado, 2014, p. 17).

Nesse sentido, constituímos esta pesquisa a partir das provocações do estudo do grupo Modernidade/Colonialidade (MC) composto, em sua maioria, por intelectuais sul-americanos que questionam a geopolítica do conhecimento centrada nos países europeus, e que se pretende totalitária, única e universal e silencia os saberes produzidos pelas demais populações.

Nossa afinidade com este grupo dá-se por pertencer ao grupo dos outros, dos subalternizados por essa geopolítica enquanto mulheres pretas, professoras, mães e moradoras de periferia, a quem os espaços e as vozes são silenciados e temos que provar diariamente, a duras penas, nossas capacidades profissionais e pessoais para a função que exercemos; imbricada enquanto professora que busca reconhecer-se negra enquanto torna-se negra⁷ durante o processo. Ademais, nosso desafio é de identificar e enfrentar as manifestações racistas presentes em nós, dentro e fora do espaço de trabalho, e a empreender práticas antirracistas.

O termo decolonial deriva de uma perspectiva em que o pensamento crítico é fundado a partir de outros lugares subalternizados pelo capitalismo, bem como dos que produzem novas teorias de autores não eleitos como produtores de conhecimentos, a partir desse olhar, se contrapondo às tendências acadêmicas dominantes (Oliveira, s/d).

Na pesquisa *Os Círculos de Diálogos na construção de práticas educacionais antirracistas*, a nossa intenção foi a de apresentar/vivenciar a metodologia restaurativa dos Círculos de Diálogos, estratégia defendida por Kay Pranis (2010) numa perspectiva contra-hegemônica. Buscamos constituir práticas educativas possíveis para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e das proposições que a complementam indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (2004). Assim, vislumbramos a identificação, reflexão, desconstrução de práticas racistas nas unidades escolares bem como a constituição de práticas mais justas, includentes e democráticas.

A circularidade está presente em muitas sociedades ancestrais, dentre elas as africanas, onde se constitui num valor civilizatório expresso na cultura brasileira. Presente nas rodas de capoeira, roda de samba, no xirê⁸ do candomblé, nas histórias ao redor da fogueira, "a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório

⁷ SOUZA, N. S. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

⁸ Xirê é uma palavra iorubá que significa roda, ou dança utilizada para evocação dos Orixás conforme cada comunidade de candomblé.

afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade” (Trindade, 2010, p. 34).

Para além da violência social que exclui e vitimiza a população negra, sobretudo jovens e adolescentes, a escola ainda se constitui como espaço de controle social, onde as relações de poder se manifestam através de práticas de intolerância, racismo, inferiorização dos sujeitos e exclusão de estudantes cujas realidades e necessidades não estão contempladas pelos currículos escolares.

Desse modo, nosso interesse é dialogar com essa metodologia, identificando nela a possibilidade de confrontar o poder e a manifestação da branquitude⁹ no fazer pedagógico cotidiano, bem como constituir linhas de pensamentos antirracistas, includentes. Trata-se de uma perspectiva analítica a partir de outros referenciais teóricos que fujam ao padrão hierárquico excludente promovido pela colonialidade. E isso requer uma (re)volta do olhar para além dos cânones da normalidade impostos pelas epistemologias do norte e o desvelamento das outras possibilidades pedagógicas que combatam as práticas ocidentais fundamentadas na universalidade totalitária, denunciando a colonialidade do saber, do ser e do poder.

Nossos interesses demandam a intenção de pensar em estratégias que possam aproximar as práticas educativas das ações antirracistas. Mobilizar educadores/as para se aproximarem das realidades de seus/as estudantes. Trata-se de um movimento de dentro para fora, de conscientização e percepção da necessidade de fazer diferente para alcançar resultados onde haja uma justiça social e cognitiva para todos/as.

É revoltante continuar percebendo a recusa de alguns/as colegas de profissão em discutir as relações étnico-raciais no espaço escolar sob alegações de estarem preocupados com os conteúdos didáticos “tradicionais”, bem como duvidando da

⁹ No site GELEDÉS, Hernani Francisco da Silva aponta que, de forma genérica, podemos entender a branquitude da seguinte forma: a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói. A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais e palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. Ruth Frankenberg define: “a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (Frankenberg *apud* Piza, 2002, p. 71; Frankenberg, 1999b, p. 43-51).

capacidade cognitiva de nossos/as estudantes para aprendizagem e/ou sendo negligentes em relação à aprendizagem destes.

Infelizmente, continuamos a identificar e questionar neste espaço de tensão e confronto de perspectivas bem como as manifestações do racismo epistêmico¹⁰ no nosso cotidiano, seja nas práticas didáticas e metodológicas, na escolha dos conteúdos, nos painéis expostos e outros. A título de exemplo, no ano de 2022 não houve nenhuma articulação coletiva da escola para debater as proposições da Lei nº 10.639/2003, porém, em uma semana, um grupo de professores, com a articulação do pedagógico, preparou atividades para comemorar o dia de *Halloween*. Com isso, pretendo mostrar que o desinteresse é seletivo, manifesta-se para temáticas que estes não desejavam abordar.

Portanto, o presente estudo nasceu das inquietações presentes nas perguntas: É possível mobilizar o coletivo de professores para abrir-se ao trabalho de uma educação atenta às relações étnico-raciais, de forma contínua, apesar da estrutura racista e excludente que perpetua? Nelson Mandela, o Madiba, dentre tantas contribuições que nos ajudam a pensar nas desumanidades provocadas pelo racismo, indicava que este é apreendido, logo foi ensinado por alguém. Diante do exposto, problematizamos: então, como despertar nos/as educadores/as o compromisso de aprender e promover uma educação antirracista? De que forma possibilitar que a História e a Cultura da África e dos afro-brasileiros chegue ao conhecimento dos/as estudantes? Os Círculos de Diálogos, usados nas práticas restaurativas e mediação de conflitos, podem traduzir-se em estratégia de encantamento/sensibilização para o rompimento das resistências a esse trabalho?

É necessário pensar uma educação em que os/as estudantes possam falar livremente e tenham autonomia durante o processo de construção da aprendizagem. Estes, por sua vez, necessitam de educadores/as atentos/as a essas necessidades e de um currículo que considere os conhecimentos produzidos pelas diversidades de povos e culturas.

¹⁰ Negação da capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (Maldonado-Torres, 2008, p. 79).

Assim, a relevância da pesquisa se insere na possibilidade de apontar caminhos estratégicos e metodológicos para o/a educador/a iniciar a abordagem da educação das relações étnico-raciais no espaço escolar, encantar-se com as contribuições vindas do resultado desses momentos dialógicos de escuta qualificada e ampliar o olhar para as variadas necessidades e possibilidades de aplicação das diretrizes curriculares na sala de aula, através do Círculos de Diálogos.

O enfrentamento ao racismo estrutural trata-se de uma luta coletiva e organizada capaz de abalar e modificar a forma como a sociedade está estruturada. Nossa proposição é de (enquanto profissionais da área da educação) pensarmos formas como cada um de nós podemos contribuir para que a transformação social aconteça e saiamos do lugar conformista das reclamações, constatações, sem ação. Convidamos a pensar e nos constituímos professores/as antirracistas em nossas atitudes corriqueiras. Neste sentido, a luta também acontece em outras esferas sociais. No campo da política, precisamos eleger representantes (no Legislativo e Executivo) que abraçam a pauta da constituição de uma sociedade mais justa, humana, onde as demandas da pluralidade humana sejam visibilizadas e atendidas.

Gomes (2017, p. 94) evidencia a necessidade de tencionarmos as estruturas da exclusão, visto que

No Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento. Essa superação se dá mediante a publicização da questão racial como um direito, via práticas, projetos, ações políticas, cobrança do Estado e do mundo privado da presença negra na mídia, nos cursos superiores, na política, nos lugares de poder e decisão, na moda, na arte, entre outros.

Logo, este chamamento à ação alerta para a necessidade de avançarmos no sentido de promover e exigir novas práticas, apontar e denunciar o quão perversa se materializa a colonialidade sob os corpos de negros/as e, pois, à branquidade muito interessa o nosso silêncio e passividade, assim estes grupos hegemônicos permanecerão confortáveis e seguros em suas posições de poder.

No intuito de evidenciar a intenção deste estudo, indicamos que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a metodologia dos Círculos de Diálogos apresentada e vivenciada junto aos/às profissionais da educação, como estratégia de perspectiva decolonial dialógica e de encantamento, de forma a motivar os/as educadores a constituírem

práticas antirracistas no espaço escolar. Dessa forma, problematizamos as interrelações e contribuimos para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e os encaminhamentos metodológicos e conceituais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (2004).

De forma complementar, temos como objetivos específicos: vivenciar a proposta metodológica dos círculos junto aos/às profissionais da educação da escola; promover círculos de diálogos como ferramentas de escuta qualificada e respeitosa; propor (através da metodologia) a discussão das orientações da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares como uma ação permanente da escola, também na forma do produto educacional; despertar reflexões sobre as práticas e apropriação de conhecimentos das sociedades e culturas ancestrais afrodiáspóricas.

Portanto, assim nos aproximamos de Freire (2000), por entender o homem como um ser histórico, inquieto, inconcluso/inacabado e ávido por respostas que lhe auxiliem a entender seu meio e principalmente, por uma prática que vise a mudança, a libertação e combata toda forma de discriminação.

O referencial teórico e metodológico foi retirado de *Processos Circulares de Construção de Paz*, de Kay Pranis (2010), e do *No coração da esperança: guia de Práticas Circulares*, de Boyes-Watson e Pranis (2011). Através deles, os/as educadores/as serão estimulados a apropriarem-se do Círculos de Diálogos como estratégia metodológica, de modo a tencionar a manifestação do racismo no espaço escolar, a provocar um encantamento (Machado, 2014) e, possivelmente, contribuir para a desconstrução dessa estrutura ideológica de poder (que promove desigualdades e submissão entre pessoas), apontando caminhos para ações de implementação da Lei nº 10.639/2003 e sistematização de suas ações no currículo escolar interno (Plano de Ação da escola). Abaixo, na imagem 2, apresentamos os principais autores com os quais dialogamos neste trabalho.

Figura 2 – Parte do referencial teórico do projeto de pesquisa



Fonte: Imagens disponíveis na internet.

Dialogamos com conceitos teóricos de Azoilda Loretto da Trindade¹¹, que será nosso contributo na definição dos valores civilizatórios afro-brasileiros, Luiz Fernandes de Oliveira,¹² que nos aproxima dos pensamentos dos intelectuais decoloniais, bem como Kabengele Munanga¹³ e Nilma Lino Gomes,¹⁴ que nos auxiliarão na

¹¹ Azoilda Trindade, possui Doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), Mestrado em Educação, com área de concentração em Psicologia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1994), graduação (Licenciatura) em Pedagogia pelo Instituto Isabel (1987), graduação em Psicologia (Licenciatura, Bacharelado e Formação de Psicólogo(a) pela Universidade Gama Filho) (1982). Atuou como supervisora educacional - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Foi professora da Universidade Estácio de Sá e do Conservatório Brasileiro de Música. Coordenadora da Instituição Projeto Diálogo entre Povos e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação. Atuou como consultora do Canal Futura, da TVE (Programa Salto para o Futuro) e do UNICEF, Coordenadora Pedagógica do Projeto "A Cor da Cultura". Com vários livros e capítulos de livros organizados e publicados. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Didática e Prática de Ensino e Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: afrodescendência, currículo e multicultural (Plataforma *Lattes*).

¹² Luiz Fernandes Oliveira, Graduado em Sociologia, especialização em História da África e dos Negros no Brasil (2004), mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002), doutor em Educação Brasileira pela PUC - Rio (2010) e Pós-Doutorado em Ciências Sociais pela UFES (2021). Professor do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, "Contextos Contemporâneos e Demandas Populares" da UFRRJ. Desenvolve pesquisas na área de Relações Raciais e Pedagogia Decolonial. Atua principalmente nos seguintes temas: Relações Raciais e Educação, Didática antirracista e Pedagogia decolonial (Plataforma *Lattes*).

¹³ Kabengele Munanga é um antropólogo e professor brasileiro-congolês. É especialista em antropologia da população afro-brasileira, atentando-se à questão do racismo na sociedade brasileira. Kabengele é graduado pela Universidade de Lubumbashi e doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo. Foi um dos protagonistas intelectuais negros no debate nacional em defesa das cotas e políticas afirmativas e recebeu vários prêmios ao longo da carreira em reconhecimento pelas ações desenvolvidas.

¹⁴ Nilma Lino Gomes é pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia, Universidade de Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Em 2022, recebeu o Prêmio Carolina Bori, Ciência & Mulher, como vencedora da área das humanidades. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff. É membro das associações ANPED, ABA e ABPN. Atua como professora voluntária da UFMG, vinculada ao Departamento de Administração Escolar (Informações coletadas da plataforma *Lattes*, em 24/05/2022).

compreensão da importância de se ensinar a história da África e do negro no Brasil atual.

O público participante dessa pesquisa foram os/as profissionais da educação de uma escola pública que atende ao Ensino Fundamental no diurno e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, localizada num território periférico do município de Vitória, no estado do Espírito Santo.

A razão dessa escolha é definida por tratar-se de um espaço onde, diante das carências econômicas, infra estruturais e dos problemas sociais das comunidades no entorno da escola, em 1998 o coletivo de professores/as constituiu um projeto de intervenção educacional chamado inicialmente de Movimento Cultural Odara e posteriormente renomeado para Projeto Odara. Por meio deste, toda a escola se reunia e planejava ações e discussão de questões relativas às relações étnico-raciais, culturais e sociais (elencadas pelo grupo), identificava as formas de exclusão vividas e trabalhava a identidade e autoestima do corpo discente. Ele objetiva conhecer/reconhecer e valorizar a história local, a ancestralidade e estimular valores positivos na comunidade escolar, sobretudo entre os estudantes.

Este movimento designa um projeto institucional de intervenção pedagógica elaborado e implementado na escola, desde o ano de 1998, cujos objetivos são conhecer e valorizar as potencialidades da comunidade, estudar, conhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira, trabalhar a identidade e autoestima dos estudantes, discutir as questões étnico-raciais, socioculturais e econômicas que possam resultar em conscientização, bem como combater as experiências do racismo vivenciadas. Sua elaboração resultou da iniciativa dos professores do final do século passado e antecedeu a criação da Lei nº 10.639/2003, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da educação nacional.

Assim, todos os anos a comunidade escolar elenca uma temática de relevância social (onde as demandas étnico-raciais se fazem presentes) para ser estudada ao longo do ano letivo, entrelaçado aos conteúdos das disciplinas, culminando com uma grande festa (a Kizomba) de exposição/mostra de trabalhos e dos aprendizados acumulados no período. Odara é uma expressão do iorubá que traz adjetivos positivos ao sujeito.

Ser odara é ser bonito, bom, inteligente, alegre, sempre positivando a quem lhe é atribuído (Sêga, 2022), também importante na Umbanda e no Candomblé.

Todavia, no tempo presente, apesar dos 20 anos de aprovação da lei e do pioneirismo desse projeto institucional, a discussão da educação das relações étnico-raciais vem se esvaziando nesse território. Os registros, planos de ação e relatos discentes, de ex-alunos/as e dos docentes, que apontam a potência desses projetos, mostram-se insuficientes para que a escola se organize para pensar/planejar a temática a ser problematizada ao longo do ano letivo. E quando há um planejamento, poucos profissionais reconhecem-no e dispõem-se ao efetivo desenvolvimento desse projeto, e outros o fazem por vezes de forma individual. Há resistências em aprofundar a discussão.

Finalmente, propomos e analisamos a metodologia dos Círculos de Diálogos aos/às professores/as com vista a proporcionar e potencializar a dialogicidade, criticidade, protagonismo compartilhado, integração, colaboração e pertencimento escolar e, dessa forma, justificamos que podem constituir-se em estratégias para o combate ao racismo e formas correlatas de exclusão.

Em continuidade à elaboração deste trabalho, no capítulo que segue, trazemos as escolhas conceituais, teóricas e metodológicas estruturantes da pesquisa.

2 ALINHAVOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Chamaremos de *Alinhavos teórico-metodológicos* o presente capítulo que apresentará o referencial teórico-metodológico estruturante da nossa pesquisa. Conforme o Dicionário Oxford Languages do Google, alinhar é um verbo transitivo direto cujo significado pressupõe “ajustar ou coser provisoriamente com pontos largos o que depois deverá ser cosido com ponto miúdo e definitivo; apontar”.

Diante dessa definição, costumamos essas linhas no sentido de dialogar com um referencial pensado para a promoção de práticas restaurativas em desconstrução às práticas de violências, o Círculo de Diálogos. Ele objetiva constituir interrelações, novos encontros a partir do exercício do diálogo e da escuta, onde a contação de história representa o momento de conexão entre os/as participantes. Entretanto, o método articula elementos extraídos de práticas ancestrais de povos aborígenes norte-americanos (Pranis, 2010), também presentes em outras sociedades originárias e nos valores civilizatórios africanos afrodiáspóricos presentes no Brasil (Trindade, 2013). Estes podem contribuir para a constituição de práticas pedagógicas antirracistas e includentes no espaço escolar.

Dessa forma, dentro do grande tema Círculo de Construção de Paz e dos valores civilizatórios africanos, evidenciaremos os conceitos de Círculo de Diálogo e a circularidade de saberes por ele possibilitada, alinhavados às discussões da decolonialidade do saber.

Alinhavos são, para nós, marcadores que indicam o caminho da costura vindoura, cosem os novos saberes. Dessa maneira, esperamos alinhar nossos entendimentos por meio de pontos firmes capazes de despertar, sensibilizar e encantar nossos pares para a costura de epistemologias contra-hegemônicas, capazes de garantir aos/às estudantes o ato de conhecer, orgulhar-se por ser parte integrante e constituinte da história nacional.

Nos subcapítulos seguintes haverá a discussão dos conceitos que fundamentam a pesquisa: Círculo de Diálogos, metodologia que inspirou a formulação de *Njila*

(produto educacional formulado a partir desta pesquisa); os Valores Civilizatórios afro-brasileiros e, neste, a Filosofia Ubuntu. Por fim apresentamos a Pedagogia decolonial.

2.1 CÍRCULOS DE DIÁLOGOS: NOSSO CAMINHO

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019).

Inicialmente, situamos os Círculos de Diálogos dentro da estrutura dos Círculos de Construção de Paz. E este, por sua vez, se inscreve no âmbito dos Processos Circulares das Práticas Restaurativas. O primeiro, trata de uma metodologia de organização de diálogo, reflexão inspirado no estilo e nos princípios das reuniões tribais de nativos norte-americanos, tanto do Canadá quanto dos Estados Unidos.

Em Pranis¹⁵ (2010) eles são alicerçados na observação e registro das formas de diálogo e rituais de povos aborígenes norte-americanos e canadenses e em culturas ancestrais, sem que sua obra derive de uma tradição específica ou se inspire apenas em recursos das antigas tradições. Passaram por adaptações, no decorrer do tempo, agregando princípios ancestrais a fontes práticas contemporâneas inseridos nos métodos para transformação dos conflitos (adotados pelo Poder Judiciário), nas práticas restaurativas, na comunicação não-violenta, na escuta qualificada e na construção de consenso, para o alcance de soluções que expressam as necessidades individuais e, ao mesmo tempo, as do grupo.

Os Círculos de Construção da Paz descendem diretamente dos tradicionais Círculos de Diálogos comuns aos povos indígenas da América do Norte. Reunir-se numa roda para discutir questões comunitárias importantes é algo que faz parte das origens tribais da maioria dos povos [...] práticas ainda cultivadas ao redor no mundo todo [...] mantiveram vivas práticas que vieram

¹⁵ Kay Pranis é novaiorquina nascida em 1948, pesquisa, ensina e pratica a Justiça Restaurativa, sendo autora de diversos livros nessa temática. Atuou como Planejadora de Justiça Restaurativa para o Departamento Correccional de Minnesota de 1994 a 2003. Desde 1998 vem conduzindo treinamentos em Processos Circulares nas mais variadas comunidades: de escolas a presídios, de empresas a igrejas, e em cidades rurais em toda parte nos Estados Unidos. Escreveu muitos artigos sobre justiça restaurativa e é autora de Processos Circulares de Construção de Paz, publicado em 2010.

a ser fontes de sabedoria e inspiração para as sociedades ocidentais modernas" (Pranis, 2010, p. 19-20).

A professora Kay Pranis não sistematizou a metodologia com a intenção de ser um instrumento afrorreferenciado e voltado especificamente para debater as situações de discriminação e desigualdades sociais oriundas do racismo. Contudo, identificamos na metodologia dos Círculos de Construção de Paz similaridade com alguns valores civilizatórios afro-brasileiros, em especial com a circularidade, oralidade e memória ao valorizar a necessidade de interconexão entre todos os seres vivos e os que compõem esse planeta. É também afrocentrada, por expressar a tradição de matriz africana organizadas circularmente, como a roda do xirê (candomblé), da umbanda, a roda da capoeira, do samba de roda, do tambor de crioula, e de outras manifestações afro-brasileiras. Assim, nos aproximamos dessa proposta metodológica. Como descrito em Trindade (2013, p.34),

Circularidade – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira.

Mais recentemente, diante da repercussão de ataques assassinos a unidades de ensino que resultaram em mortes de professores e estudantes brasileiros, tal qual a divulgação (pelas redes sociais) de ameaças de novas ofensivas às unidades de ensino vem fragilizando ainda mais as relações interpessoais e comprometendo o processo de ensino-aprendizagem, por isso, algumas secretarias de educação sugerem metodologias de diálogo e escuta como forma de promover a aproximação das pessoas para enfrentar conjuntamente este momento.

Para a educação seria um método alternativo diante das formas expositivas de aulas, reuniões e formações e treinamentos. É um método não verticalizado, e preza pela horizontalidade dos diálogos, não hierarquizados, evitando o padrão de centralização do poder expressos na cultura capitalista da contemporaneidade. Nele, as diferenças são exploradas e conhecidas ao invés de exterminadas, todos/as portam o direito à fala e de ser escutados igualmente pelos demais participantes, sem interrupção, cortes e questionamentos. A sua geometria já faz supor “os princípios fundamentais de liderança compartilhada: igualdade, conexão, inclusão e proporciona foco, comprometimento e participação de todos em um ambiente seguro e respeitoso”

(Pranis, 2010, p. 11). Visa mobilizar todos os aspectos da experiência humana: emocional, espiritual, físico e mental, logo uma perspectiva holística.

Um passo fundamental para o alcance desse pertencimento é o conhecimento das histórias de sua origem, ancestralidades e raízes que permitiram ao sujeito se constituir, assim como ponderado na citação de Adichie (2019) no início desta sessão. Dessa forma, evidenciamos: todas as histórias importam e conhecê-las é um meio de continuar uma caminhada iniciada há tempos por nossos ancestrais. Conhecê-las tem dupla função: pode tanto despedaçar como fortalecer a dignidade de um povo.

Trabalhar em círculos e rodas de conversas não constitui uma novidade para as práticas pedagógicas. Processos circulares existem em várias culturas, dentre elas as africanas, e integram parte dos valores civilizatórios trazidos pelos povos da diáspora através do Oceano Atlântico. Assim, consideramos que os navios trouxeram pessoas carregadas de valores ancestrais que permitiram a (re)existência e resistência destas do outro lado do Atlântico.

Paulo Freire (2021b), em sua jornada de pensador crítico e propositor da educação como meio de libertação social, também trouxe a circularidade como uma possibilidade metodológica e prática. Nele, o Círculo de Cultura parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo – fator básico e necessário à prática pedagógica democrática. Dentre as características dessa metodologia freireana estão o diálogo, a participação, o respeito ao outro, o trabalho em grupo, a dinâmica de uma construção contínua do conhecimento. Espaço em que a preocupação não é o conteúdo, exclusivamente, mas a construção do conhecimento de forma coletiva, através das experiências vividas¹⁶.

Freire (2021a) expôs um pensamento decolonial/contra-hegemônico ao reconhecer a necessidade de romper com a norma existente e assim pensar em ações a partir do subordinado e não para ele. No movimento de dentro para fora sugeriu a pedagogia

¹⁶ Somos remetidos a pensar nas formas como a apropriação dessa ferramenta poderia nos conduzir ao combate da educação bancária discutida por Paulo Freire, na constituição de espaços/tempos para refletirmos acerca da mercantilização da educação, dos projetos e formações transplantados da iniciativa privada para os sistemas de ensino públicos, assim como problematizar tais realidades vigentes nas realidades de ensino dos estados e municípios onde lecionamos.

do oprimido, da esperança, da autonomia e a educação como prática da liberdade num período histórico também complexo onde o autoritarismo prevalecia.

Assim, apresentamos essa metodologia de geometria circular na perspectiva de constituir-se em possibilidade de implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar. Os Círculos de Construção de Paz, inicialmente pensados para ações da justiça restaurativa e mediação de conflitos, podem ser aplicados a diferentes fins e receber outras denominações. Conforme Pranis (2010), podem ser adaptados para outras situações e realidades. Portanto, tal estratégia nos permitirá tencionar as visões/interpretações “centristas” das sociedades, nos possibilitará revisar o currículo aplicado pela escola e pensar em alternativas de se construir uma sociedade justa e não excludente.

Para os encontros de vivência e apresentação da metodologia junto aos/às professores/as, optamos por trabalhar com os Círculos de Diálogos, como forma de proporcionar e potencializar a dialogicidade, criticidade, construção de protagonismos e valores compartilhados, integração, colaboração e pertencimento escolar e, dessa forma, justificamos que eles podem constituir-se em estratégias para o alcance dos objetivos da pesquisa, a saber: contribuir para um passo na implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes de combate ao racismo.

Nos Círculos de Diálogos, a partilha de opiniões diferentes aumenta a compreensão sobre as questões suscitadas e pode tornar os relacionamentos melhores. Para Pranis (2010), eles podem ser aplicados em situações específicas, objetivando oferecer subsídios para a tomada de decisões, dialogar sobre questões comunitárias ou sociais, partilhar perspectivas entre pessoas de diferentes gerações.

Identificamos como objetivo central dos Círculos a criação de espaços/tempos em que os/as participantes sintam-se seguros/as para serem autênticos e fiéis a si mesmos. Ainda de acordo com Pranis (2010), os Círculos valem-se de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro,

para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais.

Kay Pranis (2010) descreve a metodologia a ser constituída e reitera a importância de gastar tempo na criação de bases para o diálogo: discussão de valores, criação de linhas mestras guias para o trabalho, partilha de aspectos desconhecidos sobre si. São alicerces para um diálogo que mobiliza os/as participantes.

Num círculo, chega-se à sabedoria através das histórias pessoais. Ali a experiência vivida é mais valiosa que conselhos. Seus integrantes partilham experiências pessoais de alegria e dor, luta e conquista, vulnerabilidade e força, a fim de compreender a questão que se apresenta. Quando alguém conta uma história, mobiliza as pessoas à sua volta em muitos níveis: emocional, espiritual, físico e mental. E os ouvintes absorvem as histórias de modo muito diferente do que se estivessem ouvindo conselhos (Pranis, 2010, p. 28).

É o aspecto inovador dessa metodologia. A sabedoria surge alicerçada nas histórias pessoais. Epistemologia fundada pela articulação entre os nossos valores e saberes e os constituídos a partir da escuta do/a outro/a. Trata do entendimento de que a construção do conhecimento se dá por meio da relação entre as experiências trazidas do cotidiano e os saberes produzidos sobre a vida social.

Por essa razão, pensamos nessa metodologia como possibilidade de trazer o encantamento necessário para o enfrentamento de ações racistas, discriminatórias e excludentes vivenciadas, e por vezes praticadas, por nós no contexto escolar. Nossa percepção pode ser avaliada como uma visão romântica, ingênua, utópica, mas o vislumbrado neste estudo foi a proposição/discussão de uma ação prática de ensino que possa tentar romper essa racionalidade opressora e trazer a visibilidade de vozes e epistemes relegadas à invisibilidade.

A colonialidade e a ação do mercado do capital se manifesta no nosso fazer pedagógico, nos conduz a ignorar o/a outro/a e suas necessidades. Perpetuamos a reprodução de conhecimentos e valores eurocentristas, tidos como universais e continuamos no desconhecimento ou invisibilização/silenciamento dos demais saberes contribuintes para a formação humana, para a própria humanidade. Acerca do pensamento freireano, segundo Reis (2011), quando a pessoa compartilha a sua história de vida com outras pessoas, ela se faz humana para si e para os outros, na

medida em que toma consciência, enquanto fala sobre si e sobre aquilo que a constitui.

Assim, a tradição oral se faz presente nas experiências circulares.

Falar de si, no presente, sobre o que constitui a pessoa no agora, pode provocar a consciência da pessoa sobre si enquanto unidade humana, em um processo contínuo e dialético de constituição da sua humanidade. Da mesma maneira, aqueles que ouvem reconhecem a humanidade daquele que fala, e também reconhecem em si a humanidade através do conhecimento sobre o outro. Ou seja, se fazem humanos pelo outro. Nesse sentido, a fala incita tomada de consciência de si, ao tempo do próprio processo de humanização. Ou seja, a pessoa fala da sua constituição humana, da sua identidade humana na cultura, no momento em que se reconhece (conscientiza-se) como humana (Barros, 2017, p. 77).

A humanização é o processo que buscamos construir, no sentido de enfrentar práticas desumanizantes praticadas sobre nós negros e negras ao sermos perseguidos/as em lojas, identificados como suspeitos, ruins, feios/as, quando nos negam oportunidades de empregos ou desacreditam na nossa capacidade intelectual para determinadas funções. Quando pessoas rejeitam serem atendidas por advogados, engenheiros ou médicos pretos. Tais práticas causam efeitos psicossociais em nossas constituições, fazendo-nos questionar nossas capacidades e até a nossa humanidade diante de tantos reforços de atribuições negativas e, assim, podem afetar o reconhecimento individual dos negros, e seus descendentes serão, provavelmente, educados a negar suas raízes étnico-raciais e quiçá reproduzir a desumanização vivida. Somos produtos do nosso meio, mas também produzimos a realidade por meio de conhecimentos e atitudes.

Nosso compromisso enquanto profissionais da educação vai além do aspecto escolar. Entendemos que na escola são formadas relações interpessoais amistosas e outras conflituosas devido às divergências de opinião e das diversas formas de ver e estar no mundo. Ocorrem disputas de poder e de saberes decorrentes da visão de mundo, trocas simbólicas e a reprodução dos dilemas sociais, tal qual as práticas do racismo. Evidentemente, todas essas relações educam, cooperando para a formação de determinados tipos de pessoas.

Aprofundaremos essa discussão no quarto capítulo, onde apresentamos o pensamento decolonial como via de desconstrução das práticas excludentes. A seguir exibiremos os elementos característicos dos Círculos. Eles traçam a dinâmica que traz

singularidade a essa estratégia metodológica e a difere de uma roda de conversas tradicionalmente conhecida.

Essa metodologia tem uma proposição de trabalho organizada em momentos específicos e nas perguntas motivadoras que trarão a apresentação das narrativas. Os/as participantes, ao aceitarem o convite para participação de um Círculo, sentam-se em cadeiras dispostas em roda, sem mesa ao centro. Pode-se compor o centro do círculo com objetos com significados para o grupo que remetam a valores e bases comuns. Para isso, Pranis (2010) sistematiza cinco elementos estruturais da metodologia que atuam como guia de funcionamento, apresentados a seguir:

Cerimônia: de abertura e de fechamento. Marcam de forma intencional e consciente o tempo e o espaço do Círculo como um lugar especial. As cerimônias promovem o centramento dos/as participantes, lembram os valores centrais do Círculo, reafirmam a interconexão dos/as presentes, instilam esperança em relação ao futuro bem como os preparam para o retorno à vida comum.

Bastão de fala: um objeto, escolhido pelo grupo, que regula o diálogo à medida que passa de pessoa para pessoa em ordem sequencial. O/a detentor/a do bastão tem a oportunidade de falar, recebe a atenção total dos/as participantes, pode falar sem interrupção. O objeto da palavra, outra referência ao bastão da fala, promove a plena manifestação das emoções, escuta mais profunda, reflexão cuidadosa e ritmo tranquilo. Entretanto, não se exige ao detentor do bastão a obrigatoriedade da fala. Ele/a pode ofertar seu silêncio, que também sinaliza uma fala. Geralmente é um objeto que tem significado simbólico relacionado aos valores compartilhados pelo grupo. Constitui o “elemento vital para criar um espaço onde os participantes possam falar a partir de um recôndito íntimo de verdade” (Pranis, 2010, p. 52).

Facilitador: por vezes chamado guardião ou cuidador, monitora a qualidade do espaço coletivo e estimula as reflexões do grupo por meio de perguntas ou pautas. Ajuda o grupo a criar e manter um espaço coletivo onde todos se sentem seguros para falar aberta e francamente sem desrespeitar os/as outras/as pessoas. Ele não controla as questões a serem levantadas pelo grupo, mas pode intervir para zelar pela qualidade da interação grupal. Além disso, não é responsável por encontrar soluções.

“Seu papel é criar um espaço respeitoso, seguro e envolvente para a partilha da responsabilidade pelo espaço e trabalho comum” (Pranis, 2010, p. 53). Diferentemente de outros grupos, o guardião não deve exercer neutralidade, pois participa do processo ofertando suas histórias, ideias e pensamentos. Em casos de grupos maiores é comum dois guardiões para facilitar o Círculo.

Orientações: são compromissos ou promessas que os/as participantes fazem uns aos outros quanto ao modo como vão se comportar durante o diálogo no Círculo, balizas para sua discussão. Descrevem os comportamentos indicados e considerados importantes para os/as participantes, para transformar o espaço em um lugar seguro, onde conseguirão expressar sua verdade. Tais orientações não são regras para julgar o comportamento do outro, mas lembretes para os/as partícipes recordarem dos compromissos mútuos de estabelecer um ambiente protegido para viabilizar diálogos complicados. Nelas cabem alguma forma de confidencialidade. Elas “surgem quando pedimos às pessoas para dizer o que querem para si mesmos dos outros e, depois, naturalmente, tais orientações passam a valer para todos/as no Círculo” (Pranis, 2010, p. 50).

Processo decisório consensual: no Círculo, as decisões, quando necessárias, são tomadas por consenso e mesmo que o/a participante não se sinta contemplado deve estar disposto/a a viver segundo as mesmas, bem como apoiar a sua implementação. O compromisso com o consenso é uma forma dos participantes ajudarem os outros a satisfazerem suas necessidades enquanto, ao mesmo tempo, atendem às suas próprias necessidades (Pranis, 2010). Desafio de buscar o satisfatório para todos/as.

2.1.1 Fundamentos e desafios dos Círculos

Os Círculos pressupõem que o ser humano deseja estar ligado aos outros de forma positiva e a construção de valores advém desse desejo. Dessa maneira, eles se baseiam em valores compartilhados capazes de nutrir e promover vínculos benéficos uns com os outros.

Conforme Pranis (2010), cada grupo reunido em Círculos elenca valores e estes são similares, mesmo em grupos diferentes. Nos Círculos de Construção de Paz eles são identificados antes de iniciar o diálogo e os integrantes que os constituíram devem assumi-los. Eles expressam o melhor do ser humano, geralmente nos grupos mais diversos são citados: honestidade, compartilhamento, humildade, coragem, inclusão, empatia, confiança, perdão e amor.

Existem pressupostos, comuns à maioria das culturas indígenas, acerca da origem do universo e das ideias transmitidas de geração em geração pelos ensinamentos tradicionais. Salientamos a interligação destes com valores da filosofia africana do Ubuntu, uma das muitas formas dos povos tradicionais africanos entenderem o mundo, haja vista que

Um desses ensinamentos que embasam o processo em Círculo é a afirmativa de que tudo no Universo está ligado, e que é impossível isolar algo e agir sobre aquilo sem atingir todo o resto. Segundo esta visão de mundo, não existe o que chamamos de “observador objetivo” ou “perspectiva isenta”. Tudo está conectado (Pranis, 2010, p. 41).

A sabedoria ancestral, outro fundamento dessa metodologia, permite a compreensão da conexão entre todos os seres e admite a reflexão acerca das nossas condutas diante dos desafios da vida, onde muitas vezes também promovemos a exclusão do outro, danos ao ambiente, traumas que refletem no cotidiano e, finalmente, de uma forma geral, o reconhecimento dos impactos das nossas ações/comportamentos sobre os outros, pois há interdependência no Universo.

Diferentemente das concepções ocidentais cartesianas, ao criarem dicotomias no pensamento político e social, feito hegemônico, por separar de forma fixa e inflexível corpo/mente, cultura/natureza, bom/mau, feminino/masculino, razão/emoção dentre outros, buscamos formas de compreensão da realidade que dialogam com a complexidade e multiplicidade do ser humano. Buscamos, como em Oyěwùmí (2021), perceber a sociedade para além das possibilidades da visão, sentido supervalorizado pelo fazer eurocêntrico, e buscar nos outros sentidos a diferenciação.

Como nos propomos a trazer uma reflexão a partir de uma perspectiva decolonial, evidenciamos que o termo “cosmopercepção” vem substituir a ideia de cosmovisão ao buscar privilegiar os outros sentidos (não somente o visual), suas variadas percepções ou até mesmo uma combinação de sentidos para enfrentar o racismo por

meio da promoção/estímulo a práticas educativas antirracistas no espaço escolar. Assim, talvez, possamos nos aproximar da compreensão das conexões que nos perpassam, (des)organizam a nossa (co)existência e fazem imperar as incontáveis práticas de injustiças, sejam elas econômicas, culturais ou simbólicas.

Então, reconhecer a experiência humana composta de aspectos mentais, físicos, emocionais e espirituais é um outro ensinamento ancestral essencial para os Círculos. Essas facetas contribuem para a vida coletiva e, quando equilibradas, constituem aspectos vitais para a saúde dos indivíduos e das comunidades. Assim, conforme a autora, “os Círculos criam, de modo intencional, um espaço onde todos os aspectos da experiência humana recebem reconhecimento e são bem-vindos” (Pranis, 2010, p. 45).

Possivelmente, por tudo dito anteriormente, essa metodologia possa provocar estranhamento em alguns/as participantes por acionar aspectos da sua experiência humana comumente desvalorizados no fazer científico positivista tradicional. Permite questionar a premissa da neutralidade científica ao reconhecermos o quanto nossas ações são afetadas pelos valores que trazemos ou por nós pretendidos. Assim, a expressão do emocional e espiritual são bem acolhidas nos Círculos.

De outro modo, a prática dessa estratégia não se mostra tão simples quanto parece. Há desafios indicados por Pranis (2010) quando nos alerta para o fato de vivermos numa sociedade que estimula a separação e a competição, demoniza aqueles/as críticos/as, valorizando a hierarquia e a dependência de um super-herói para solucionar os problemas.

Muitas vezes os Círculos abordam questões difíceis no tocante ao comprometimento pessoal necessário, no contexto da vida comunitária, a saber: Como respeitar as expressões espirituais uns dos outros? Que símbolos são significativos numa cultura diversificada? Qual a minha responsabilidade em relação ao todo? É possível ao participante se abrir quando está machucado? É possível viver tais valores?

Por isso, alguns grupos podem enfrentar dificuldades em entender o papel e a força da ação coletiva. Podem mostrar-se impacientes para a escuta e o diálogo. O espaço tempo do Círculo deve se constituir lugar seguro, onde os/as participantes possam

expressar sua verdade sem ser prejudicados e desrespeitados, mas também onde assumam responsabilidade por suas ações.

E, por fim, é preciso um esforço constante e consistente para que todos/as busquem a formação de consenso nas decisões, mesmo que isso signifique que o processo seja demorado. Mesmo quando o/a participante não aja conforme os valores construídos inicialmente, é imperativo o resguardo de sua dignidade enquanto pessoa. É um tipo de formação/aprendizado para todos/as, pois quando nossos princípios e valores são tensionados diminui a nossa capacidade de ouvir as vozes discordantes.

Ao contar a nossa história realizamos um processo de reflexão, onde fazemos um recorte do que vamos compartilhar, qual parte de nós iremos apresentar ao grupo. Assim, conforme Kay Pranis,

Abrindo nossa história individual aos outros, permitimos que eles se liguem a nós, encontrando pontos em comum conosco e nos conhecendo melhor. Num relacionamento respeitoso entre orador e ouvinte, os dois se abrem a uma ligação mais profunda com o outro. Quando as pessoas partilham histórias de dor e erros, deixam cair camadas protetoras, revelando-se como seres humanos vulneráveis e batalhadores, nos identificamos mais com essas pessoas. Fica muito mais difícil manter distância daquele outro e deixar de sentir ligação existente em função da humanidade comum que nos une. Fica mais difícil apagar-se ao medo, à raiva ou à indiferença que sentimos em relação a alguém quando este expõe sua dor e vulnerabilidade. [...] em geral a escuta de história de dor e sofrimento desmancha os preconceitos que tínhamos a seu respeito (Pranis, 2010, p. 57).

Portanto, os fundamentos e desafios dessa metodologia revelam a sabedoria, riqueza, potencialidades e fragilidades dos Círculos. Uma proposta de ação/intervenção descentralizada, não hierarquizada e construída democraticamente. Enquanto nas nossas culturas ocidentais a escuta ocorre em função de uma relação de poder, nesta proposta a relação é dialógica e construída tendo por referência a construção de consenso. Ao ouvir a história de alguém estamos apreciando seu valor intrínseco e emponderando-o construtivamente.

Em tempo, ressaltamos que o poder legislativo da capital do Espírito Santo aprovou, em 2020, uma lei onde as práticas restaurativas foram reconhecidas e confirmadas como política pública. Por meio da Lei nº 9694/2020, ela dispõe sobre as práticas restaurativas no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino de Vitória e o tratamento adequado aos conflitos, promulgada em 20/10/2020.

Dessa forma, a legislação aponta as políticas educacionais restaurativas como ações capazes de identificar nos conflitos um potencial construtivo e, a partir deles, alcançar aprendizado e reparação, sendo desaconselhado que se ignore ou exclua o conflito. Dentre os princípios e objetivos indicados no art. 3º da lei, elencamos:

[...] experiência democrática de participação ativa e da Justiça como direito à palavra; participação voluntária, autorresponsabilização, pertencimento; empoderamento dos envolvidos, restabelecimento e fortalecimento dos vínculos, pessoais e comunitários, construção do senso de pertencimento e de significância e, coesão social; promover o uso da escuta ativa, da linguagem positiva e da ressignificação do conflito; promover a cultura da paz e o tratamento adequado dos conflitos (Vitória, 2020).

Este é um dos inúmeros desafios inerentes à profissão docente, trazidos na forma de uma lei municipal que reconhece a necessidade de ações interventivas não somente para aqueles/as praticantes das várias formas de violência, sobretudo a escuta das vítimas e como a ação do outro lhe afetou. O processo restaurativo usa o conflito como oportunidade para fortalecer os relacionamentos existentes, para ele as partes envolvidas devem continuar convivendo, pois assim haverá a possibilidade de estabelecimentos de aprendizagem e novas relações. Trata-se de uma legislação que visa restabelecer a humanização nas relações sociais.

Encontramos em Chiavenato (2004) uma definição de conflito sendo mais do que a relação com desacordo, discórdia, divergência ou antagonismo.

Constitui uma interferência ativa ou passiva, mas deliberada para impor um bloqueio sobre a tentativa de outra parte de alcançar os seus objetivos. O conflito pode ocorrer no contexto de relacionamento entre duas ou mais partes: pode ocorrer entre pessoas ou entre grupos e organizações (Chiavenato, 2004, p. 416).

Por isso, a Lei 9694/2020 alerta para a necessidade de agir sobre o acontecimento sem invisibilizar, ignorar sua manifestação ou excluí-lo. O conflito é a expressão natural da convivência humana, das relações estabelecidas entre as diversidades. No entanto, a ação violenta não é normal considerando que, numa sociedade justa e humanizada, busca-se a não imposição da vontade de um sobre o outro.

Assim, conforme o material on-line do curso Círculos em Movimento nas escolas, “a disciplina restaurativa busca a formação de uma comunidade mais forte ao envolver toda a comunidade escolar na solução positiva do dano e ao usar o conflito como

oportunidade para fortalecer relacionamentos positivos” (CÍRCULOS EM MOVIMENTO, 2015).

No entanto, há de se questionar a não nomeação dos motivos que levaram às situações de conflitos e atitudes de violência no texto da lei. Em nenhum momento da Lei municipal nº 9694/2020 o racismo é citado como uma das expressões de violência mais corriqueiras experienciadas dentro e fora da escola. Ele é colocado no lugar da não-existência, mais precisamente invisibilizado.

Contudo, Djamila Ribeiro (2019) afirma a urgência em aprendermos, com a história do feminismo negro, a importância de nomear as formas de opressão/violência que privilegiam uns em detrimento dos outros e pesam sobre nós. Ela nos convida a deixarmos de ver as palavras como tabus, pois só podemos combater o conhecido, cujo nome e existência são reconhecidos.

Assim, mesmo que o material da revisão bibliográfica não tenha apontado pesquisas que liguem o combate ao racismo como uma das expressões dos Círculos de Diálogos afirmamos: o racismo é uma violência estrutural presente na sociedade com a maior população negra fora de África, logo, fazem-se necessárias leis e práticas antirracistas combativas que o enfrente no seio dessa sociedade.

Para este embate propomos esta metodologia como uma estratégia a ser aplicada no espaço escolar. Não estamos inovando, mas retirando das margens conhecimentos e possibilidades invisibilizadas pela racionalidade com *status* científico.

Na sequência apresentamos reflexões sobre a decolonialidade no campo educacional, onde almeja-se uma educação transgressora por meio da desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), aos padrões eurocentrados base do pensamento promotor das formas de exclusão conhecidas.

2.2 PEDAGOGIA DECOLONIAL

Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.
(Provérbio nigeriano)

As interpretações eurocentristas presentes nas narrativas dos fatos históricos glorificam os feitos dos caçadores destituindo o ser caçado de reações, atribuindo-lhe passividade e, principalmente, invisibilizando as vezes em que o caçador sucumbiu à caça e foi devorado por ela.

Contudo, a metáfora presente neste provérbio, atribuído às comunidades africanas, ilustra bem o pensamento decolonial, por reconhecer a necessidade de revisar as epistemologias modernas com pretensões totalitárias por práticas simétricas de diálogos que substituam a civilização por civilizações, reivindica o conhecimento a partir dos outros, até então desconhecidos.

Dessa maneira, o objetivo do capítulo será contextualizar e apresentar, em linhas gerais, a constituição do pensamento sob a lógica do subalternizado e suas possíveis articulações com a educação escolar. Das críticas pós-coloniais feitas à visão de mundo imposta pela modernidade focamos no erro (intencional) em considerá-la universalista, totalitária e única, desconsiderando e invisibilizando, assim, as demais cosmovisões. Diante disso,

[...] o principal desafio ético-político-epistemológico trazido pela razão decolonial é a consciência da geopolítica do conhecimento, a partir da qual se trata de rejeitar a crença iluminista na transparência da linguagem em prol de uma *fratura epistemológica* capaz de inserir uma perspectiva inédita e libertadora tanto no campo discursivo como na esfera da ação, assumindo a impossibilidade de qualquer ciência falar em nome de coletividades heterogêneas e multifacetadas mas a premência de se insurgir contra quaisquer estruturas de poder e opressão que silenciem alguém (Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 77-78).

O conceito decolonial surgiu da linhagem crítica, pós-colonial, mas difere no que se refere à geopolítica de construção do saber. Enquanto a ideia de descolonização preconizava a inclusão, o reconhecimento da diversidade e tem por referências estudos da realidade indiana, dos asiáticos e africanos no processo de descolonização, tal ideia objetiva o reconhecimento dos conhecimentos subalternizados.

Em conformidade com Miglievich-Ribeiro (2014, p. 78), apontamos que “o desafio contido na fusão das diversas perspectivas teóricas está na construção de caminhos para um conhecimento não-subalternizado dos fenômenos que caracterizam o continente latino-americano”.

Conforme Silva (2004), a teoria pós-colonial objetiva analisar o complexo das relações de poder existentes entre as nações subjugadas pela conquista europeia. Mostra-se forte na teoria e análise literária identificando como o dominador constrói o outro colonial enquanto objeto de conhecimento e sujeito subalterno e, em oposição, apresenta e analisa as narrativas de resistências ao olhar e poder colonial produzidas pelos grupos colonizados.

Assim, ela se transforma no elemento questionador e crítico dos currículos centrados nas epistemologias presas ao “cânone ocidental”, reivindica a inclusão das experiências acumuladas por grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela razão indolente (Santos, 2017).

Na teoria pós-colonial o conceito de representação adota uma concepção materialista, pois está focado no discurso, na linguagem e no significante e não na imagem mental constituída a partir dele. Sobre essa teoria, Silva (2004, p. 128) considera

[...] a representação como um processo central na formação da identidade cultural e social [...] onde se constrói a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de expansão colonial, construiu um “outro” como supostamente irracional, inferior como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada. Vista como uma forma de conhecimento do outro, a representação está no centro da conexão saber-poder. [...] conexão presente na história de dominação colonial européia (sic).

O pós-colonialismo é uma abordagem crítica das teorias antigas criadas e contribuintes para a manutenção das desigualdades sociais e estratégias de exclusão social dos sujeitos preteridos pela dominação colonial eurocêntrica.

Dito de outro modo, ele altera os locais geoistóricos de produção de conhecimentos; tece críticas à subalternização e dela emerge um pensamento liminar com uma nova

epistemologia cujo desafio é constituir teorias a partir das vivências das populações do Sul global¹⁷ e promover articulações inéditas entre cultura e alteridade.

De acordo com Hall (2003, p. 109 *apud* Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 15),

O “pós” do pós-colonial não significa que os efeitos do domínio colonial foram suspensos no momento em que concluiu o domínio territorial sob uma colônia. Ao contrário, os conflitos de poder e os regimes de poder-saber continuaram e continuam nas chamadas nações pós-coloniais. Diante disso, o que será distintivo no pós-colonialismo será a capacidade de fazer uma releitura da colonização, bem como o tempo presente a partir de uma escrita descentrada, da diáspora; ou ainda global, das grandes narrativas imperiais do passado, que estiveram centradas na nação.

O autor afirma que o termo pós-colonialismo teve início nos debates sobre a decolonização de colônias africanas e asiáticas após a Segunda Guerra Mundial, produzido, principalmente, por intelectuais do Terceiro Mundo que estavam radicados nos departamentos de estudos culturais e de antropologia das universidades inglesas e, posteriormente, migraram para as universidades norte-americanas. Logo, o pós-colonialismo nasce dentro da estrutura e da crítica feita ao mundo anglofônico (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 15).

De acordo com Oliveira (s/d), a decolonialidade nasce da crítica ao pós-colonialismo – com uma marca de nascença britânica e americana – na virada do século, a partir das pesquisas dos intelectuais latino-americanos Enrique Dussel, filósofo argentino; o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo argentino Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, filósofo de Porto Rico; Arturo Escobar, antropólogo colombiano, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, dentre outros.

¹⁷ Geopolítica do sul global é um termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos, que designa os lugares considerados inexistentes e invisibilizados pela Geopolítica do Norte global. Por outro lado, esses lugares do Sul Global representam uma esperança para a consecução de alternativas para a emergência de um mundo mais humano e solidário, através da aplicação dos métodos da epistemologia do sul. Esta epistemologia se define por um conjunto de indagações sobre a construção e validação do conhecimento nascido na luta, de formas de saber desenvolvidas por grupos e movimentos sociais como parte da sua resistência contra as injustiças e as opressões sistemáticas causadas pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (Ver mais em SANTOS, Boaventura de Sousa. *Construindo as Epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO, 2018). Catherine Walsh (2005) a caracteriza como um pensamento crítico-outro baseado na volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global eurocêntrico e também norte-americano. Epistemologias a partir do Sul global pressupõe o reconhecimento da existência de um mito de construção da modernidade cujas práticas de poder/control e dominação são aplicadas com vistas a justificar e legitimar sua posição.

Estes intelectuais, chamados de decoloniais, alertam para o risco de o pós-colonialismo tornar-se vazio de sentidos por acomodar todas as experiências globais. Assim, ele poderia manter a enunciação sob o foco do poder, estabelecendo, assim, uma nova hegemonia dominante. Por isso, lançaram outras bases interpretativas da realidade a partir das experiências da América Latina.

Oriundos da América Latina e instalados nas universidades dos Estados Unidos, estudiosos assumem o desafio epistemológico do *giro decolonial* que exige a experiência da subalternidade no contexto dos desmandos da colonialidade, logo, que os caçados passem a narrar suas histórias. No diálogo com o Grupo de Estudos Subalternos do Sul da Ásia, alguns intelectuais latino-americanos encontraram pontos de contato que lhes permitiram fundar, por sua vez, no continente o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, que é marcado pelas especificidades a partir dos processos de independência política no século XIX e apresentou sua diferença e originalidade.

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, s/d).

Decolonizar, em Oliveira (s/d) significaria, então, no campo da educação, uma práxis baseada no fazer educativo propositivo e não somente denunciativo. Pressupõe construir formas de produção de epistemologias críticas, libertadoras, representativas e plurais. Quando pensamos nos termos descolonizar ou decolonizar temos a seguinte diferenciação

o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. (sic) Descolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (Oliveira, s/d).

Assim sendo, ambos os conceitos estão relacionados, pois se conectam ao processo de colonização dos continentes e aos efeitos prolongados que tal processo ainda desempenha sobre eles. Por esse motivo, é possível afirmar que, apesar da descolonização, a colonialidade continua presente.

A decolonialidade é tratada pela pesquisadora Catherine Walsh (2007 *apud* Oliveira; Candau, 2010) e outros autores que utilizam o conceito “decolonial” para fazer referência a ela, de modo a construir um projeto de transgressão histórica da colonialidade, objetiva-se encontrar meios para desafiá-la continuamente e romper com sua manifestação, por meio da convicção de que não é possível desfazer ou reverter essa estrutura de poder colonial.

No caso do Brasil, por exemplo, a perspectiva negra contra-hegemônica versa sobre romper não apenas com a colonialidade do poder, mas também do saber, segundo a pedagoga Gomes (2021). Para ela, é preciso se afastar do conhecimento eurocêntrico, instituído como universal, para recuperar vozes e pensamentos confiscados pela história. No caso específico da luta antirracista, Gomes (2018) indica que a descolonização dos currículos educacionais, tarefa difícil, deve acontecer numa perspectiva negra decolonial brasileira.

Nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. Portanto, falamos em tensões, disputas de práticas e de conhecimentos (Gomes, 2018, p. 251).

Então, entendemos que os conceitos se complementam, pois o movimento de resistência e constituição de novas epistemes presentes no pensamento decolonial se ancoram na necessidade de, a priori, realizar a descolonização das mentes, buscar em geopolíticas fora do eixo europeu e norte-americano que classificou e racializou a população do planeta, privilegiando as narrativas de únicos legítimos e capazes para a produção de conhecimentos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. Contrapondo a essa forma de racionalidade, Gomes (2021, p. 438) afirma que

[...] insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas. Consiste em uma tomada de posição emancipatória diante de si mesmo e do outro, bem como na desconstrução da lógica racista presente

na nossa socialização e nos processos formativos construídos na vida privada e pública.

Assim, sem nos alongarmos na descrição histórica da sistematização dessa perspectiva de análise e entendimento da ação humana nas diversas sociedades, sintetizamos a consideração de que a Europa construiu suas perspectivas de mundo pela desqualificação, invisibilização e inferiorização dos demais povos. Como forma de autoafirmarem-se na posição de hegemonia dominante construíram e espalharam narrativas discriminatórias destituindo as demais sociedades de humanidade, logo justificavam a forma como manifestam o poder sobre elas. Nesse processo de encobrimento do outro, praticaram o epistemicídio de incontáveis culturas e firmaram sua racionalidade como a norma a ser seguida, seu modelo de fazer ciência imposto como ideal, vide a propaganda da filosofia grega como a razão a ser praticada por todos, a religiosidade cristã católica e as regras impostas como padrão universal, o guia.

Lembramos de alguns livros didáticos antigos apontarem algumas justificativas da ação colonial europeia sobre os povos por eles colonizados. Ao afirmarem sua condição sobre os outros povos, pois no seu entendimento estes não possuíam leis, rei e nem fé, portanto, careciam da benfeitoria de alguém para lhes introduzir na dita civilização, e assim se processou o fazer colonizador.

Diferentemente do colonialismo, que foi uma relação política e econômica marcante no contexto pós expansões marítimas europeias, a colonialidade

[...] refere-se a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas ao invés de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ela se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa vida. De certa forma, respiramos a colonialidade na modernidade diariamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131. Tradução nossa).

Logo, mesmo após os processos de resistência que levaram à emancipação e descolonização, a lógica colonial continua exercendo sua influência. Portanto, continuamos sendo diretamente influenciados pela lógica colonial, porém, conforme Mignolo (2003 *apud* Oliveira; Cunha, 2017, p. 38), precisamos pensar a partir do

conceito da diferença colonial. Isso significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em horizonte epistemológico democrático onde as diferenças se façam presentes.

A concepção decolonial não se restringe à identificação e crítica dos feitos e efeitos da colonialidade. Trata-se de uma maneira diferente de pensar as grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia. Reconhece que o mito de fundação da modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir das relações de poder estabelecidas no contato com o continente americano. Reflete sobre as possibilidades de transformação social a partir de epistemologias constituídas pela perspectiva dos subalternizados pelo sistema de mundo vigente, ainda alerta que o programa de investigação Modernidade/Colonialidade (MC) deve ser entendido de maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia, como a cristandade, o liberalismo e o marxismo (Escobar, 2003 *apud* Cruz; Oliveira, 2016).

A razão decolonial também é propositiva. Sugere um giro epistemológico construtor de novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra” (fora do eixo moderno-colonial), um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder. Relacionado ao fazer didático-pedagógico, contribui para o abandono daquilo que subalterniza dentro das práticas educacionais.

Oliveira (s/d) pensa o fazer decolonial como prática militante pois, (re)significa a educação brasileira, pelo viés da luta antirracista; acrescentamos que este fazer, num momento histórico reacionário, onde a voz do educador volta a ser cerceada, representa um grande desafio.

No artigo *O que é uma educação decolonial*, Oliveira(s/d) caracteriza as principais categorias de análise do grupo MC relacionada à educação, e que se constituem nos conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial.

A discussão anterior teve por intenção construir uma contextualização para o conceito de educação ou pedagogia decolonial contra-hegemônica. Conforme Catherine Walsh¹⁸ (2007 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 34), essa perspectiva ainda está em processo de construção, tanto do aspecto teórico quanto da construção de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos, sendo definida como uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. Ela confere a Paulo Freire os créditos para essa formulação de práticas educacionais, além das teorizações de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados. No mesmo sentido, Oliveira (s/d) define como pedagogia decolonial aquela que expressa o

[...] colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional (sic), pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial.

Certamente, para a efetivação dessa ação, pressupomos que a colonialidade do saber seja reconhecida e identificada nas nossas práticas cotidianas para assim podermos praticar ações decoloniais. É imperativo que aconteça um processo de desconstrução do ser. Pressupõe pensar com e a partir de um *lócus* de enunciação diferente,

¹⁸ Catherine Walsh é conhecida como pedagoga da decolonialidade. Walsh é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Nos livros, produzidos com a participação de outros intelectuais como Walter Dignolo, traz uma discussão a respeito de práticas pedagógicas decoloniais, práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Walsh é uma intelectual-militante envolvida há muitos anos nos processos e lutas por justiça e transformação social, primeiro nos Estados Unidos (onde trabalhou em estreita colaboração com Paulo Freire) e, nos últimos 20 anos, em Abya Yala (América Latina) e Equador, onde tem um longo histórico de acompanhamento dos processos de movimentos indígenas e afrodescendentes.

daqueles/as localizados/as no entre-lugar, na fronteira (Bhabha, 2001), daqueles que, no diálogo com hooks (1995), tiveram seus corpos colonizados, destituídos de vontades, subjetividades, prontos para servir, sem alma, subalternizados pela colonialidade e reduzidos/as à mão de obra para o trabalho: como indígenas, pretos, ciganos, crianças, mulheres, homossexuais, pobres e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas: do homem, branco e europeu¹⁹.

A dominação colonial seria, portanto, o conector entre diversos lugares epistêmicos. [...] o artigo de Enrique Dussel [...] indica um convite para ir além do provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus ou europeizados que produzem a invisibilidade de outras experiências histórico-sociais de sujeitos subordinados às codificações de gênero, sexualidade e raça. Ao contrário disso, Dussel convida-nos ao esforço de estabelecer um diálogo intercultural e transmoderno entre, por exemplo, a experiência latino-americana e a cultura islâmica – ambas subordinadas paralelamente com o advento do sistema-mundo moderno/colonial, a partir de 1492 – em nome de um projeto crítico para além do racismo e do sexismo (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 21).

Destarte, a decolonialidade não se propõe a compor uma nova teoria científica, mas uma perspectiva de interpretação que nos leva a pensar e agir a partir de nós mesmos/as, o que não ocorre no modelo interpretativo eurocentrista que analisa de cima, tendo a si próprio como referencial de comparação.

Ela trouxe um movimento de oportunizar que os subalternos tenham suas vozes ouvidas e não sejam silenciados. Caminha no sentido de pensar metodologias não-hegemônicas a partir do Sul global, desenvolvidas por didáticas antirracistas. Como em Paulo Freire, nos provoca a pensar a partir das margens da colonialidade, da compreensão do oprimido, bem como identificar suas manifestações, como na charge a seguir:

¹⁹ Enfatizamos que quando falamos de homem branco nos referimos à posição epistêmica e do lugar de privilégio e poder que historicamente ocupa. Não negamos os compromissos políticos e éticos de pessoas nessa condição, que encampam uma postura de combate às formas de dominação e exclusão existentes.

Figura 3 – Charge Clube do Pança



Fonte <http://jornaldasilva.blogspot.com/2009/08/clube-do-panca-penso-logo-existoou-nao.html>

Enquanto a colonialidade se funda pela produção da inexistência do outro, a opção decolonial, diferentemente da hegemônica, se constrói em diálogo com as diversas realidades educacionais e de movimentos sociais, que se constituem como um pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e retórica da modernidade. Nesse sentido, é necessário um diálogo e interseção com os movimentos sociais, suas formulações e teorizações pedagógicas visando a transformação da condição opressora. Walsh (2007) defende a interculturalidade e o “giro decolonial²⁰” como forma de produzir outras epistemologias, tendo por foco a produção dos subalternizados.

Vemos a produção dos conhecimentos acontecendo em espaços plurais, além dos institucionalizados, como os feitos pela Central Única das Favelas (CUFA), organizações sindicais; pelas Comunidades Eclesiais de Base (ainda existentes), pelo movimento Hip Hop; poesias de *slam*, nas batalhas de raps, movimentos de juventude, Projeto CAJUN (Caminhando Juntos), o núcleo ODOMODÊ de Vitória, entre outros que vêm trazendo outras perspectivas de formação.

Outra consideração importante é a afirmação da inexistência da neutralidade no processo pedagógico e na vida. Qualquer teorização ou teorias possui um lado da modernidade, da colonialidade ou da crítica a elas. E por fim, relacionado a essa

²⁰ Giro decolonial é revelado mediante à mudança de atitudes dos colonizados perante aos autoritarismos advindos da colonialidade do saber, do poder e do ser imiscuídas nas vidas desses colonizados. Essas mudanças de atitudes têm como ponto de partida a tomada de consciência com relação às atrocidades físicas e simbólicas implementadas pelos colonizadores e, portanto, a partir dessa tomada de consciência, propor e fazer ações que estão no âmago de projetos estruturados em caminhos que indiquem e assegurem a libertação dos seres humanos no tocante à presença do arbítrio colonial (Figueiredo, 2021, p. 39).

opção decolonial na educação, Oliveira e Cunha (2017) nos convocam a uma postura militante e engajada para a intervenção permanente da realidade a ser modificada, sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela Modernidade/Colonialidade.

Para nós, a opção decolonial trata-se de uma escolha livre e intencional, o caminho que nos propomos a seguir após o (re)conhecimento dos efeitos da marginalização, invisibilidade e silenciamento que a colonialidade ainda promove. Assumir uma postura militante dentro da instituição escolar, buscando parcerias para vencermos juntos/as o racismo estrutural através de práticas contra-hegemônicas antirracistas, dialógicas e horizontalizadas. Práticas que promovam afetos, pois falar de racismo é falar de dor. Não é confortável para os/as que o sofrem e nem para os/as beneficiados/as por ele, mas é uma discussão necessária para abalar a estrutura social na qual estamos assentados. Portanto, conforme nos propõe o provérbio Akan “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás”.

Uma pedagogia contra-hegemônica pressupõe enfrentar as barreiras do conservadorismo. Ser decolonial nessa estrutura social excludente e eurocêntrica é um desafio constante de continuar nadando contra a correnteza, como sempre foi feito pela esquerda e movimentos que lutam para a conquista de direitos sociais aos marginalizados. Praticar as ações propostas pelas diretrizes Curriculares Nacionais trata-se de uma reorientação epistemológica da interpretação histórica. É ser e fazer resistência no cotidiano e saber que muitas reações acontecerão.

A seguir, dialogamos com valores ancestrais africanos, por séculos descartados/desconhecidos pela racionalidade etnocêntrica. Vemos nessa cosmovisão possibilidade de constituição de práticas mais humanas e includentes onde a diversidade de saberes esteja presente e representada.

2.3 VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural (Trindade, 2013, p. 132).

A violência praticada pela escravização negra africana ainda possui raízes estruturantes das relações humanas na contemporaneidade. Ela marca as relações de poder produtoras de exclusão e subalternização de grupos humanos, no caso brasileiro, diferentemente do norte-americano, majoritariamente identificado pelo preconceito de marca²¹. No entanto, devido à diáspora, houve também a desterritorialização dos conhecimentos africanos possibilitando que sua reelaboração, transmissão e memória continuem presentes em todo o planeta. Essas formas de ver e entender o mundo estão vivas de modo objetivo e subjetivo na cotidianidade. O colonizador não conseguiu praticar um apagamento total.

Buscamos um fazer filosófico que difere dos valores ocidentais e tragam outras perspectivas para a experiência humana neste plano, assim, Cunha Júnior (2010, p. 82) nos ajuda neste sentido, pois, ao conceituar o pensamento filosófico africano, ele considera as

[...] formas filosóficas de refletir e ensinar e aprender sobre as relações dos seres da natureza, do cosmo e da existência humana, são filosofias pragmáticas da solução dos problemas da vida na terra, profundamente ligados ao existir e compor o equilíbrio de forças da continuidade saudável destas existências, sempre na dinâmica dos conflitos e das possibilidades de serem postas em equilíbrio. A contradição e a negociação. Os problemas da existência física e espiritual fundamentam-se nos da existência de uma totalidade que governa as gerações e que permite a continuidade dinâmica da vida pela interferência humana. São formas de pensar, tomadas dos mitos, dos provérbios, dos compromissos sociais que formam uma ética social, refletem, inscrevem [...], registrado na oralidade os condicionantes da existência humana, da formação social, das relações de poder e justiça, da continuidade da vida. A natureza como respeito profundo à vida.

²¹ A expressão “preconceito de marca” não constitui senão uma reformulação da expressão “preconceito de cor”. Oracy Nogueira considerava como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou a parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é “de origem” (Nogueira, 1985, p. 78-79).

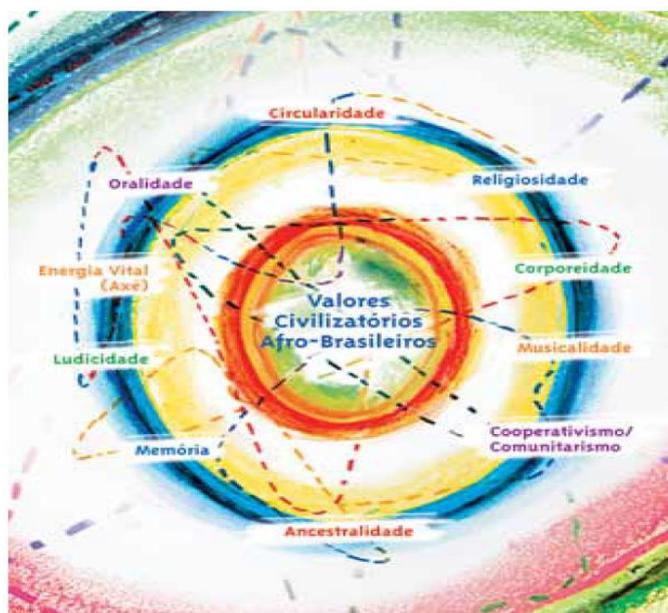
Esses conhecimentos fundam os valores civilizatórios africanos e nos permitem reconhecer a importância do Axé que atravessa todos os seres e relações, a circularidade da existência e (re)existência,

[...] da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante” (Trindade, 2010, p. 14).

Nesse sentido, temos o conhecimento presente na roda, no círculo, na circularidade, que pode permitir uma produção onde os saberes se entrelaçam do mais velho ao mais novo, sem distinções ou hierarquias, sem relações de opressão e dominação, ou de maneira a minimizar os efeitos exteriores dessas condições estruturais.

Além da circularidade, da memória e da ancestralidade, Trindade (2010) apresenta outros valores civilizatórios (Figura 5), como o reconhecimento dos diversos territórios (territorialidade) onde as experiências acontecem, dentre eles os territórios do sagrado, logo, da religiosidade, por constituírem lugares de memória comuns e coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de cooperação e comunitarismo, por oralidades, valorização do corpo (corporeidade) e pela musicalidade e ludicidade.

Figura 4 – Valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: Trindade, 2010.

Para Trindade (2010), faz-se necessário sublinhar a existência e prática de outros valores e processos civilizatórios afro-brasileiros que combatam a racionalidade mercadológica de valorização da lucratividade em detrimento dos sujeitos e suas necessidades, contra a dominação e sujeição do outro. De acordo com a autora, essa lógica (mais valia) estimula a rivalidade e, dentre outras consequências, diminui a energia vital dos indivíduos – o axé, constituindo-se num processo civilizatório cruel que aparta o humano-natureza. Ao discutir os valores civilizatórios afro-brasileiros, ela destaca

[...] a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2013, p. 30).

No material produzido para o projeto *A Cor da Cultura*, Trindade (2013) pinça e define sete valores civilizatórios afro-brasileiros, para ela preciosos na educação infantil e a nosso ver necessário também nas outras etapas e modalidades da educação escolar, bem como na metodologia aplicada nos Círculos de Construção da Paz. Os valores são assim apresentados por Trindade (2013).

1. Princípio do Axé ENERGIA VITAL - tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. [...]
2. ORALIDADE – Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala são carregadas de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores.
3. CIRCULARIDADE – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...
4. CORPOREIDADE – o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante [...]
5. MUSICALIDADE – A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e

que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança.

6. LUDICIDADE – A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. [...]

7. COOPERATIVIDADE – A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro (Trindade, 2013, p. 34).

Além destes, Meijer (2012) acrescenta a religiosidade enquanto uma categoria da cosmovisão africana plenamente marcada pelos mitos e ritos negro-africanos. Essa religiosidade não cabe apenas no campo da religião. Ela se enraíza na vida, no dia a dia dos sujeitos viventes.

Esses valores são desconhecidos, ignorados, marginalizados e/ou inferiorizados pela imposição cultural do padrão e visão de mundo etnocêntrico dos colonizadores. E a alteração da LDB nº 9.394/1996 no seu art. 26A (reformulado pela Lei nº 10.639/2003) objetivou debater e fundamentar um trabalho comprometido com a transformação social, procurando o desenvolvimento do diálogo e do respeito às diferenças e, com isso, busca de algum modo desconstruir e afastar a existência de preconceitos, estigmas, estereótipos e a conseqüente discriminação do contexto das relações étnico-raciais. Em conformidade com esses objetivos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 assinalam exigências para o sucesso dessa tarefa:

[...] 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 [...] temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar... (Brasil, 2004).

Há séculos de práticas racistas e excludentes por desconstruir, esta é a proposição máxima das Diretrizes. A educação das relações étnico-raciais estabelece aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças: um projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Isto posto, pensar educação antirracista tendo por referência a cosmovisão africana pressupõe pensar em práticas onde o corpo, a dança, o som, a circularidade, a religiosidade, oralidade e o movimento estejam presentes no processo. Os valores civilizatórios afro-brasileiros nos permitem tencionar a violência de certas práticas coloniais, porque conforme os fundamentos da Filosofia Ubuntu, nos constituímos humanos pela interdependência e não individualmente. Parte do princípio da construção coletiva do conhecimento e não a imposição dele, dentre elas a prática do racismo. Nos faz entender que a humanidade é formada por uma diversidade e multiplicidade de saberes, “não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado” (Trindade, 2010, p. 14).

Concordamos com Fanon (1979) quanto às vantagens dos herdeiros das benesses do capital construído sobre a escravidão: os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. Entretanto, eles têm as responsabilidades moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os negros, que vêm sendo mantidos à margem, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por essas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravizado possibilitou ao país. Logo, a branquitude precisa reconhecer as vantagens e privilégios que detém graças à desigualdade imposta pela colonialidade.

Sem delongas, apresentamos a nomeação e discussão, nesta última parte do capítulo teórico, da filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras, apropriada para essa escrita.

2.3.1 Ubuntu é o ser-sendo

Uma pessoa com Ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. As pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: Eu sou, porque nós somos. Eu sou humano, e a

natureza humana implica compaixão, partilha, respeito, empatia (Dirk Louw, *apud* Luz, 2018).

Dentre os múltiplos valores civilizatórios presentes na cosmovisão afro-brasileira, a Filosofia Ubuntu é a nossa escolha possível de resgate da potencialidade de aprendizagem, tanto dentro como fora da sala de aula. O/a professor/a que a incorpora em sua práxis dispõe de um acúmulo dialógico desarticulado da epistemologia tradicional europeia enquanto coopera no ato de humanizar-se, reconhecer-se humano e possibilitar que os/as outros/as também o façam. Assim, ele/a realoca suas prioridades, valendo-se das lentes da decolonialidade para refletir sobre e desenvolver práticas antirracistas, não-homofóbicas, enfim, contra hegemônicas nos meios onde atua.

Há de se reconhecer outras possibilidades de existência além desse padrão de dominação que se fez hegemônico. O campo de produção de conhecimentos é marcado por disputas sociais e históricas e a perspectiva decolonial vem a campo para também se consolidar como forma de interpretação das realidades. O escopo dessa ação é a construção de um mundo com epistemologias plurais, onde as diferenças não sejam usadas para segregar os humanos fazendo de uns mais humanos que os outros.

Importante observar esse jeito de entender a existência por nos fazer refletir sobre as repercussões das nossas atitudes e omissões. As formas como o universo age refletindo as ações positivas e cobrando pelas situações de violação e desrespeito à vida. No constante devir é fundamental a preservação da memória e do respeito àqueles/as que nos antecederam neste plano, falamos assim de ancestralidade.

A Filosofia do Ubuntu é característica das regiões africanas com as línguas Bantu, abrangendo uma imensa região africana, a qual podemos delimitar traçando uma linha imaginária desde Camarões, situado no lado do Oceano Atlântico, até Quênia, no Oceano Índico, e a partir desta, todos os países situados entre a linha e África do Sul, como Angola, Zâmbia, Moçambique, Zimbábue, Gabão, entre outros, estão inseridos nessa categoria (Cunha Júnior, 2010, p. 84).

Para Ramose (2009), o Ubuntu é a ética e base da filosofia dos povos africanos, um princípio intrínseco dos povos baseado em ideais de solidariedade e

compartilhamento. É também uma característica da pessoa que tem e compartilha generosidade, reciprocidade, e busca a harmonia para manter seu grupo reunido.

Ubuntu é entender o “Eu sou, porque nós somos” na perspectiva de que, quando não está bom para um/a, todos/as são afetados/as negativamente. Pressupõe também a processualidade inerente à constituição humana, onde as falhas, erros e medos também nos constituem, no entanto, a forma de corrigi-los é diferente do fazer moderno excludente.

Por questões ideológicas, políticas e econômicas, os ocidentais alienaram a personalidade coletiva do africano. O filósofo alemão Georg Friedrich Hegel (1771-1831) foi o pensador pioneiro a conceber e interpretar racionalmente a história como dimensão fundamental da existência do mundo.

Conforme descrito por Munanga (2011), Hegel excluiu o continente africano da história universal e impõe sua visão preconceituosa quando afirma que

[...] o homem na África negra vive no estado de barbárie e selvageria que o impede ainda de fazer parte integral da civilização. [...] Hegel nega finalmente à África negra, as três formas de historiografia ou maneiras de fazer a história por ele distinguida: a) a história original praticada por Heródoto, Tucídides, Políbio e César e cujo conteúdo é necessariamente limitado; b) a história pensativa que transcende a atualidade na qual vive o historiador e que trata do passado mais recuado como se fosse atual no espírito. [...] c) a história filosófica, que pretende considerar filosoficamente a história universal, colocando à luz a relação entre o pensamento e o fato histórico (Munanga, 2011, p. 26-27).

Assim, o colonizador ocidental, adotou o dogma hegeliano, que muito atendia aos seus interesses econômicos, impondo à África uma incapacidade de produzir historicidade sobre si e sobre os outros, logo não podia ser objeto de estudos historiográficos. Tratou o berço da humanidade como um papel em branco, “país da infância”, selvagem. Dessa maneira, inventou novas ciências para apreender as sociedades “primitivas” africanas e não europeias em geral, que ainda viviam, segundo eles, entre o reino da fatalidade e não do espírito, da liberdade e do progresso.

Contribuindo com essa crítica a Hegel, Oliveira (2006) fez afirmativas categóricas sobre o continente berço da humanidade, segundo o qual “aquilo que entendemos

precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido” (Hegel, 1995 *apud* Oliveira, 2006, p. 24).

Ou seja, a Modernidade/Colonialidade produziu uma filosofia colonizada, usada para justificar as barbáries cometidas em nome de “uma civilização”, também empregada para “enaltecer a colonização e o imperialismo, usurpando conhecimentos, inferiorizando os latino-americanos e, principalmente, os negros africanos, posteriormente, os afrodescendentes também” (Machado, 2014, p. 3).

Contrapondo à tal perpetuação do pensamento hegeliano e kantista de apresentar o continente africano como território desprovido de história, identidade, valores, saberes, humanidade, em oposição ao imaginário repleto de representações etnocêntricas e pejorativas sobre África, Rebeca Meijer (2012) ressalta que os princípios e elementos estruturantes das sociedades africanas estão presentes desde antes da invasão europeia. Eles mobilizaram aspectos culturais comuns aos povos de forma autônoma, apesar dos conflitos internos e do trânsito de culturas estrangeiras, expandiram-se pelo planeta. Estes elementos nos permitem afirmar que em África,

[...] há uma estrutura comum que sedimenta a organização social, política e cultural. Esses elementos compõem a cosmovisão africana, e, apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra (Oliveira, 2006, p. 25).

[...] No mundo africano há concepções singulares do universo, do tempo, força vital, socialização, poder, pessoa, morte, oralidade, produção, família e ancestralidade, bem como princípios que regem a vida destas sociedades como o da integração com a natureza, a dimensão comunitária da vida, estrutura cognitiva, o respeito e a relação estreita com as tradições, o princípio de inclusão e o princípio da diversidade (Oliveira, 2006, p. 77).

Com Nascimento (2014), Ubuntu existe nos idiomas sul africanos zulu e xhosa com significação de humanidade para todos, sendo

[...] a denominação de uma espécie de “Filosofia do Nós”²², de uma ética coletiva cujo sentido é a conexão de pessoas com a vida, a natureza, o divino e as outras pessoas em formas comunitárias. A preocupação com o outro, a

²² A filosofia baseada na categoria do “nós”, concepção de si mesmo como membro integrante de um todo Social, para se referir às tradições africanas, foi desenvolvida por Tshiamalenga Ntumba, Teólogo e Filósofo que deixou sua marca na busca filosófica e teológica na África, especialmente na república democrática do Congo.

solidariedade, a partilha e a vida em comunidade são princípios fundamentais da ética Ubuntu (Nascimento, 2014, p. 1).

Ela emite um conceito moral, uma forma de vida contrária ao modelo padrão individualista, à falta de preocupação com a coletividade, à segregação, à violência, ao pensamento cartesiano por considerar importante apenas o ser pensante, enfim, se contrapõe à tradicional filosofia ocidental tão comum nessa sociedade capitalista neoliberal do século XXI.

Dentre outros princípios que emergem da cosmovisão africana, destacamos a centralidade dos relacionamentos interpessoais, da interrelação dos seres humanos entre si, junto ao mundo natural e reino animal, constituindo a harmonia de funcionamento das sociedades.

Não obstante, a enorme diversidade étnica, linguística e cultural existente no continente africano, os povos africanos, principalmente os de língua Bantu, possuem a solidariedade e a humanidade advindas da Filosofia Ubuntu. Os valores em comum interligam estes povos diferenciando-os dos valores ocidentais e dos orientais (Cunha Júnior, 2010, p. 84).

Conforme Meijer (2012), a exploração da mão-de-obra negra, o ataque etnocentrista às culturas e tradições africanas acabaram por ligar, política e socialmente, todos os descendentes de africanos do mundo. Por meio da diáspora, a cosmovisão africana, antes territorializada nas suas comunidades de origem, desterritorializou-se, transpondo fronteiras culturais por imposição do regime de dominação escravista e enraizou-se em várias partes do mundo, ganhando, em cada lugar, propriedades locais específicas, mas sempre preservando elementos da África.

Portanto, identificamos na filosofia africana uma estratégia interpretativa e de ação no mundo, que conhece as principais questões que dão suporte ao fazer ocidental (dentre elas o individualismo) e busca destituí-los de força, pois o modelo de sociedade excludente que esta cria não representa uma visão comunitária de mundo. Para as comunidades africanas, as situações de busca incansável por reconhecimento através da competitividade hostil são vistas como pragas, situações que devem ser evitadas para que a harmonia e a paz possam proliferar (Tutu, 2000, p. 34, *apud* Borges, Diallo, 2020). Assim, Ubuntu

[...] se insere, então, com a função de destituir a visão posta pelo colonialismo, eurocentrismo e racismo do Ocidente. [...] Apesar de o continente africano possuir uma enorme diversidade cultural e linguística, seus povos encontram-se interligados através de valores em comum, valores estes, distintos dos ocidentais e orientais (Cunha Júnior, 2010, p. 84).

Dessa forma, Trindade (2010, p. 30) afirma ser inegável a presença desses “valores na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração”, referindo-se ao Brasil como o segundo país em população negra no planeta.

Sem sermos por demais ingênuos, entendemos que as nossas práticas isoladamente não poderão alterar a macroestrutura social/econômica promotora de exclusão e subalternização humana. Este modelo social hierárquico foi projetado pelos e para os grupos das posições superiores permanecerem no controle econômico e ideológico através de seus descendentes e promoverem arranjos e rearranjos que lhes permitam continuar nessa situação de privilégio e proteção, rejeitando, assim, qualquer forma de resistência capaz de pôr em risco sua condição.

A presente afirmação nos permite problematizar o princípio iluminista de igualdade formal, a construção de estereótipos raciais sobre os membros das minorias, a resistência em implementar as proposições das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como as críticas às políticas de ações afirmativas capazes de alterar o *status* social e material do povo negro.

Estes grupos, presentes na modernidade, são movidos pela ambição do capital, por isso dificultam a prática/participação coletiva em nome do lucro. Pela falácia da meritocracia estimulam a competição e rivalidade entre as pessoas, impedindo a participação democrática e coletiva.

Dessa forma, é necessário descolonizar o fazer científico comprometido com a Modernidade/Colonialidade através de ações que possam alterar as estruturas por novas referências interpretativas, onde a diversidade esteja contemplada. Neste sentido, pensamos a ação política como um elemento fundamental nesse processo. A escolha de líderes políticos que levem essa perspectiva aos poderes legislativo, executivo, como parte do judiciário ao aderirem às práticas restaurativas fizeram. Estes articulam as práticas restaurativas com a comunicação não-violenta, estratégias

fora dos parâmetros para discutir, resolver e tentar desconstruir as formas de violência.

Adiante, produzimos a nossa revisão de literatura. Nela encontramos várias pesquisas onde a metodologia dos Círculos foi aplicada em contextos diversos, dentre eles: nas práticas restaurativas aplicadas por assistentes sociais encaminhados pelo judiciário; em intervenções no contexto de violência escolar; no tratamento das relações socioemocionais de professores e estudantes e junto aos estudantes da EJA como práticas humanizadoras. Por essa prática, os/as participantes foram envolvidos/as numa rede de relacionamentos onde puderam externalizar suas verdades e ouvir as considerações dos/as demais. Contudo, nenhum dos estudos trouxe a metodologia circular na perspectiva antirracista.

3 ESCRITOS ANTERIORES: ESTUDOS SOBRE OS PROCESSOS CIRCULARES AFROREFERENCIADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS

Figura 5 – Geometria circular e fluxo do objeto da palavra



Fonte: Apostila para Facilitadores de Processos Circulares

As constantes lutas do movimento negro, dos/as profissionais da educação comprometidos(as) com a construção de uma educação justa e que considere as diversidades presentes na sociedade resultaram na promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, ao alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e africana.

No entanto, a criação da lei não representou, ainda, a incorporação das suas definições em práticas cotidianas do currículo escolar em muitas unidades escolares. Uma nova luta se impõe: implementar a legislação no cotidiano escolar, pelo rompimento das amarras do racismo institucionalizado e metamorfoseado em nosso meio.

Nos momentos formativos dos/as profissionais da educação ainda é comum o relato de educadores/as afirmando não ter formação adequada para abordar tais questões ou que não obtiveram, nas faculdades, nenhuma disciplina voltada para essa temática, e/ou insegurança em relação à temática e, ainda, a necessidade de dar conta dos demais conteúdos, não restando tempo para desenvolver o assunto. Também é corriqueira a relação onde a educação das relações étnico-raciais, quando desenvolvida, ocorrer pontualmente no mês de novembro, por ocasião do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro.

Ao longo dessa pesquisa, nossa intenção é analisar a prática restaurativa dos Círculos de Diálogos, como uma prática pedagógica estruturante para a construção de relações de diálogos, escuta e interconexões. Repensada como uma perspectiva que seja decolonial, cuja meta foi a de se constituir em prática educativa possível para a implementação da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (2004) que a complementam. Vislumbramos a desconstrução de práticas racistas nas unidades escolares, bem como o fomento à criticidade dos/as educadores/as para enxergarmos como as nossas práticas possuem as marcas da colonialidade.

Nesse caminho, buscamos, na presente fase da pesquisa, escritos anteriores na forma de artigos científicos, dissertações, teses que abordaram a metodologia dos Círculos de Diálogos aplicados à formação de professores e metodologia pedagógica articulados à questão étnico-racial por carregarem a circularidade como um dos valores civilizatórios africanos.

Para buscar os trabalhos desta revisão de literatura apoiamos-nos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal de Scielo, utilizando como recorte temporal as produções de 2010 a 2022, por ser o ano da publicação da obra *Processos Circulares de Construção da Paz*, de Kay Pranis, e o ano atual onde produziremos a maioria dos dados dessa dissertação. Na obra citada, Pranis (2010) expôs sua experiência com a metodologia dos Círculos na

transformação das situações conflituosas em momentos em que o diálogo, a compreensão, o senso comunitário e a criação de consenso foram alcançadas.

Percebemos a existência de milhares de trabalhos direcionados à formação docente, aplicados a todos os níveis e modalidades de ensino, indicando, com isso, a aplicação de políticas educacionais voltadas à formação de professores/as. Todavia, encontramos dificuldades em localizar um único trabalho com todos os descritores e pretensões do nosso estudo. As pesquisas que mais se aproximaram trouxeram apenas dois dos descritores pesquisados por nós. Por esta razão, fragmentamos a busca no sentido de procurar escritos alinhados ao objetivo geral e com alguns dos conceitos. A nossa busca nos portais de pesquisa, resumidamente, apresentou os seguintes resultados:

Quadro 1 - Resultado da busca das pesquisas

Descritores	CAPEs	Quantidade de produções na BDTD	SCIELO
Formação de professores	+ de mil	+ de mil	+ de mil
Formação de professores; Círculos de Diálogos	00	01	01
Formação de professores e educação antirracista	00	06	00
Educação Decolonial	+ de mil	21	02
Educação antirracista	+ de mil	17	00
Círculo de Construção da Paz	04	05	01
Círculos e/ou práticas restaurativas	+ de mil	02	00
Filosofias africanas/cosmovisão africana, Lei 10.639/2003 e formação de professores	+10	04	18
Formação de professores e educação das relações étnico-raciais	+ de mil	+ de mil	63

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Círculos de Construção da Paz (no formato de Círculo de Diálogo); formação de professores; educação/pedagogia decolonial e educação antirracista, filosofias africanas foram os conceitos buscados nos títulos nas pesquisas e nas palavras-chave.

Os conceitos de círculos restaurativos e processos circulares apareceram em diversas pesquisas com a finalidade de identificar, combater/evitar/mediar práticas de violência por parte de pessoas em situação de reclusão institucional como meio de auxílio às iniciativas do poder judiciário na mediação de conflitos e de conscientização das partes envolvidas.

Encontramos muitas pesquisas que discutiram a circularidade em outras perspectivas, tais como círculos de Bakhtin, círculos dialógicos (freireano) e círculos restaurativos, de acordo com Zimmerman (1997), mas os abandonamos por não dialogarem com a especificidade dos Círculos de Construção de Paz discutidos nesta pesquisa, que são os Círculos de Diálogos.

Identificamos algumas pesquisas dialogando com a circularidade na perspectiva de círculos dialógicos de formação de professores, baseadas em Círculos da Cultura de Paulo Freire. Dessa forma, Círculos de Cultura, círculos de debates, rodas de conversas, círculos de ação-reflexão-ação estão presentes em títulos e resumos de algumas pesquisas, contudo, não dialogam com a metodologia proposta por Pranis (2010) e não se referenciam na circularidade como valor civilizatório afrocentrado, além de não debaterem acerca da educação decolonial.

Conforme indicado neste capítulo, algumas pesquisas trabalharam com os conceitos de círculos de diálogos sob perspectivas outras que não os Círculos de Construção da Paz, sistematizados por Kay Pranis, outras discutiram o diálogo nos círculos e diálogos a partir de círculos, rodas de conversas em grupos, círculos de leituras na perspectiva de incentivo à leitura de literaturas, entre outras.

Quando ampliamos a busca para Círculo de Construção de Paz, identificamos 06 trabalhos onde a metodologia é avaliada e aplicada no sentido em que fora construída inicialmente, para as práticas restaurativas voltadas à mediação de conflitos e atendimento às necessidades do poder judiciário e da psicologia. Parte dessas pesquisas apontam estudos etnográficos e/ou voltados a estudos de realidades de outros países da América Latina, e outros estudos da realidade brasileira versaram sobre as comunidades originárias indígenas e outros, ainda, apontam para a questão de gênero.

Os Círculos de Construção de Paz apareceram em pesquisas cujas perspectivas apontaram e analisaram a funcionalidade dessa metodologia nas ações interventivas da Justiça Restaurativa e mediação de conflitos exercidas por assistentes sociais, advogados, juízes e outros, atendendo às necessidades do poder judiciário. Apenas dois estudos discutiram a metodologia nos espaços escolares cujos objetivos foram a percepção e o combate à violência. Nenhum deles teve por foco a educação das

relações étnico-raciais ou pedagogia decolonial. Localizamos e apresentamos, neste capítulo, cinco investigações que trazem a discussão dos Círculos no ambiente escolar, aplicados aos/às professores/as e estudantes.

Quanto ao nosso segundo descritor, localizamos estudos em que a educação decolonial estava voltada a análises de músicas e relacionados à língua brasileira de sinais – libras. Em outros, vimos a observação da decolonialidade nas expressões artísticas, nas práticas da educação especial, nas relações de gêneros, sexualidades, religiões, na psicologia, etnografia, dentre outras. Muitas dessas pesquisas apontam estudos etnográficos voltados a realidades de outros países da América Latina cujas dissertações foram produzidas em outros idiomas. No Brasil, as pesquisas versaram sobre as comunidades originárias indígenas e outras apontam para a questão de gênero.

Enfim, para a seleção dos estudos, realizamos a leitura dos títulos e dos resumos, constituindo a eliminação de algumas pesquisas. Selecionamos aquelas que, mesmo parcialmente, dialogam com nossa investigação e realizamos a leitura de todo o trabalho. Reservamos 10 trabalhos e descartamos os demais, por terem objetivos distanciados desta investigação de mestrado. A maioria dos estudos evidenciava apenas dois descritores, outras estavam direcionadas a investigar estes conceitos em espaços sociais não escolares, às relações de gênero, sexualidade, religião, psicologia, etnografia e algumas não se enquadram ao corte temporal tomado nessa investigação.

Enquanto pesquisamos a formação de professores nos três portais de busca acadêmica, indicados anteriormente, conseguimos identificar pesquisas direcionadas a todos os níveis e modalidades da educação. Assim, restringimos a busca às investigações próximas ao nosso foco de pesquisa. Para tal empreitada, reservamos estudos alusivos ao Ensino Fundamental e Médio e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Diante do exposto, organizamos a revisão de literatura da seguinte forma: o primeiro bloco de análise versa sobre a formação de professores, tendo os Círculos como metodologia. Na sequência, a formação docente na perspectiva antirracista e, por fim, formação e educação decolonial. O recorte são os/as profissionais que atuam nas

turmas do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A referida escolha dá-se por serem os níveis predecessores e sucessores à faixa etária dos/as estudantes atendidos/as pelos/as interlocutores participantes da pesquisa.

No nosso caso, em particular, consideramos a EJA (Educação de Jovens e Adultos) como sucessor do Ensino Fundamental II, por se constituir numa modalidade que atende a uma parcela de estudantes do Fundamental II cada vez mais precocemente. A juvenilização da EJA é, infelizmente, um processo crescente ao provocar o ingresso de estudantes, cada vez mais jovens (entre 15 e 17 anos) na modalidade de educação voltada às pessoas adultas e suas necessidades.

Segue o quadro das pesquisas escolhidas para contribuir na nossa (in)formação.

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas

Nº	Ano	Tipo	Autor(a)	Instituição	Título
Formação de professores e estudantes através da metodologia de Círculo de Construção da Paz					
01	2021	D	Helen Jane Passeri	UNIOESTE Paraná	Violência Escolar na perspectiva de participantes de Círculos de Construção da Paz
02	2021	A	Maria Cristiane Lopes da Silva; Rosemary de Oliveira Almeida	PERSPECTIVA Revista do centro de ciências da educação	Círculos de diálogo: a perspectiva das emoções com os professores
03	2018	D	Fátima Aparecida Mitilz de Oliveira	Universidade de Santa Maria/RS	Elementos (re)construtivos do Círculo de Construção da Paz em contexto escolar
04	2015	D	Nalzira Medalha dos Santos	Universidade de Taubaté	Os Processos Circulares como instrumento para a investigação dos elementos que contribuem para a relação harmoniosa entre professor e aluno
05	2014	D	Eliziane Tainá Lunardi	Universidade de Santa Maria/RS	Formação permanente de professores(as) da EJA: círculos de diálogos como práxis pedagógicas humanizadora
Formação de professores; educação antirracista; valores civilizatórios afrocentrados					
06	2020	D	Adriano Ibiapina Ferreira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A filosofia africana no currículo do Ensino Médio

07	2017	D	Daniela Barros Pontes e Silva	Universidade de Brasília	Educação, resistências e tradição oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais
Formação de professores; decolonialidade					
08	2021	D	Daniela Ghisleni Figueiredo	Universidade Federal da Fronteira Sul	Por uma Pedagogia Decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh
09	2021	D	Luciana Dornelles Ramos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista
10	2020	T	Eliane Almeida de Souza e Cruz	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Pedagogia decolonial antirracista

Fonte: Elaborado pela autora. Nota. D - Dissertação; T - Tese, A - Artigo.

Na dissertação *Violência Escolar na perspectiva de participantes de Círculos de Construção da Paz*, Helen Jane Passeri (2021) analisou o impacto da violência escolar no ensino, a partir da perspectiva de sete professoras participantes dos Círculos de Construção da Paz, em quatro escolas públicas do Paraná. As educadoras lecionavam em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, participaram de cinco encontros em Círculos realizados com o objetivo apresentado no tema. A metodologia foi aplicada no formato remoto, devido à necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia do Covid-19, no ano de 2020. Esta pesquisa, em seu resumo, apresenta como palavras-chave os conceitos: Violência escolar; Professor; Círculos de Construção de Paz e Justiça Restaurativa.

Passeri (2021) trouxe como objetivo central identificar o impacto da violência escolar no ensino, na perspectiva das professoras participantes dos Círculos de Construção de Paz. Como pressuposto teórico-metodológico, a autora utilizou o conceito e metodologia dos Círculos de Construção de Paz de Kay Pranis (2010), adaptado ao modelo on-line, devido à necessidade de distanciamento social. As informações coletadas para a realização do trabalho foram produzidas por meio de observação direta, gravação (em vídeo) dos três encontros realizados na forma de Círculos de Diálogos e entrevistas que antecederam e sucederam os momentos circulares.

Conforme a autora, a análise dos dados se deu por meio de uma epistemologia qualitativa e fenomenológica, utilizando-se as narrativas das participantes como material de análise, apontando por resultado os impactos negativos no ensino que as diversas formas de violência provocam, desestímulo pela profissão, sofrimento e afastamento da função.

A pesquisa evidencia que, para além das incontáveis ocorrências de violência conhecidas e vivenciadas fora dos muros escolares, sua manifestação nos espaços escolares e contra os profissionais da educação provocam cicatrizes profundas nos envolvidos neste tipo de situação.

Ao longo da dissertação, Passeri (2021) apresenta autores que conceituam a indisciplina. Silva Neto (2011) discorre sobre indisciplina e violência no espaço escolar. A princípio, indisciplina aparece como correspondente à violência, “ruptura da relação, para a destruição do outro”, como no caso de Galvão (2004, p. 17). Candau (1999, p. 20) também indica que “os dois conceitos têm como marca constitutiva a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético”.

Relacionado à pesquisa, a forma como Passeri (2021) estruturou seus estudos e o processo formativo está bem próximo aos encontros que realizamos. O Círculo de Diálogo foi a ferramenta metodológica vivenciada nos encontros com os/as profissionais da educação voltados à apresentação da metodologia, desejando identificar/desconstruir as práticas racistas nas comunidades escolares e fomentar a criticidade de perceber como as práxis possuem marcas coloniais. Finalmente, consideramos que as duas pesquisas utilizaram a mesma metodologia de análise a partir de fenômenos e enfoques diferentes.

Afora os resultados da investigação apontada anteriormente, as professoras participantes da pesquisa de Passeri (2021) avaliaram positivamente a técnica do Círculo como estratégia pedagógica a ser implantada em sala de aula como ação de prevenção à violência. Entretanto, quando se trata do impacto da violência escolar no ensino, pelo olhar dos/as professores/as, notamos que as práticas do racismo não foram elencadas como ações violentas no decorrer dessa pesquisa, sugerindo que, dentre as várias manifestações da violência, o racismo não seja uma delas.

A pesquisa realizada por Maria Cristiane Lopes da Silva e Rosemary de Oliveira Almeida, publicada em 2021, resultou no artigo *Círculos de Diálogo: A perspectiva das emoções com os professores* e busca entender como os/as professores/as participantes dessa metodologia se sentem na perspectiva das emoções experienciadas.

As autoras salientaram o caráter desafiador dessa pesquisa por uma das pesquisadoras se constituir também objeto de pesquisa e estar imersa no campo investigado. Reforçaram a necessidade de distanciamento e imparcialidade que possam prejudicar sua análise crítica da realidade. Neste sentido, tal preocupação é pertinente, mas possível de ser conduzida nos estudos do tipo pesquisa-ação (apontado no capítulo da metodologia) em que o imbricamento se faz necessário. Nela, o/a pesquisador/a é também participante da pesquisa, tendo a autoformação como consequência da ação, é afetado/a por esta. Evidenciaram todo o cuidado ético no trato e interpretação dos dados produzidos.

O percurso metodológico foi uma observação participante. A abordagem é qualitativa com a observação dos/as professores/as participantes em escolas públicas estaduais de Fortaleza, Ceará. Conforme o estudo, a apreciação, descrição e análise das narrativas (sob a ótica da observação participante e da observação do que se verificou) constitui-se na metodologia aplicada. As pesquisadoras discutem como este processo, ao levar à individualização das relações sociais, impede que as emoções sejam expressas publicamente, contribuindo para, a princípio, a dificuldade dos/as participantes em trazer a público as emoções contidas no campo do privado.

Outra consideração relevante na pesquisa das emoções é o caráter convidativo para a participação dos Círculos, e este não desprezamos em nosso trabalho. Caso os Círculos sejam impostos pela escola, sem a consulta prévia dos participantes, ou se a metodologia circular for inadequada ao tempo e lugar de determinada formação, corre-se o risco de ela não contribuir para a autoformação, sendo mais uma formação a que somos obrigados/as a nos sujeitar.

Conforme Silva e Almeida (2021, p. 12), “A existência de indivíduos interconectados, manifestando suas emoções publicamente não é algo que se espera de uma sociedade capitalista, não sendo este o comportamento ideal numa sociedade de

mercado”, por tudo isso, há de se esperar certa resistência dos/as professores/as em relação à participação em Círculos de Diálogos. Refere-se a um convite para contar suas histórias, permitir se envolver e conectar-se com seus pares e suas experiências de vida. Trazer as esferas da vida doméstica para o ambiente público e acreditar que este espaço será seguro e preservado é um dispor-se a “despir-se diante dos outros”.

O estudo de Silva e Almeida (2021) fomentou reflexões acerca das emoções dos participantes dos Círculos de Diálogos, apreensões subjetivas que não objetivamos destrinchar neste estudo. Conversa com a nossa pesquisa no sentido de pensar a metodologia para problematizar a presença do racismo no ambiente escolar, bem como estimular novas práticas que combatam sua manifestação já enraizada nas experiências de professores e estudantes.

Prosseguindo a revisão de literatura, destacamos a dissertação de Fátima Aparecida Mitiz de Oliveira (2018), denominada *Elementos (Re)construtivos do Círculo da Paz em Contexto Escolar*. A autora trouxe o objetivo geral de ressignificar o Círculo de Construção de Paz a partir dos saberes e fazeres de intervenções nos diferentes contextos educativos. Discutiu a utilização da metodologia tendo por aporte teórico a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1992, 1995, 1999). O aporte metodológico decorre da narrativa autobiográfica, a partir de Marinas (2004, 2007, 2014), Abrahão (2014) e Marquezan (2015), em que a pesquisadora ressignifica os elementos dos Círculos de Construção da Paz em contextos educativos e promove a (re)construção de vínculos entre o estudante, família e escola. Essa teoria, de forma geral, tem por hipótese que o ambiente vivido afeta os comportamentos e planos de vida dos sujeitos. Estas são construções sociais.

Oliveira (2018) valeu-se de um estudo de caso a partir de experiência vivida em “círculos de escuta e acolhimento” envolvendo um estudante de sete anos e seus familiares encaminhado pela escola ao PRAEM (Programa de Atendimento Especializado Municipal), no estado do Rio Grande do Sul, devido aos comportamentos inadequados em sala de aula.

Nosso referencial teórico-metodológico é diferente desta pesquisa, sob a alegação de que não trabalharemos com autobiografia, Teoria Bioecológica e nem estudo de caso,

entretanto, Oliveira (2018) apropriou-se de alguns elementos da metodologia Círculos de Diálogos, apresentados sucintamente.

A dissertação analisada trouxe o olhar de uma professora com larga experiência profissional que se disponibilizou a analisar os efeitos positivos da aplicação de elementos dos Círculos no atendimento ao estudante. Oliveira (2018) afirma que desenvolveu suas atividades de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, integrando saúde, educação e assistência junto ao educando e seus familiares.

Os atendimentos ao estudante ocorreram, inicialmente, de forma individual e, na sequência, junto à mãe, e depois ao pai, no PRAEM. Por fim, parte da metodologia foi aplicada, valendo-se também dos elementos dos Círculos, na escola, com um colega da turma do estudante. Conforme os relatos da pesquisadora, ao término dos atendimentos, da avaliação dos familiares e responsáveis pedagógicos da escola, os resultados da intervenção evidenciaram que a estratégia metodológica aplicada nos atendimentos ao estudante provocou algumas mudanças no comportamento em relação à convivência escolar e familiar. Ele apresentou melhora quanto à capacidade de concentrar-se e participar das aulas e nas atitudes de indisciplina.

Esse trabalho de pesquisa contribui no sentido de nos fazer pensar os Círculos como momentos de intervenção pontual, envolvendo apenas os sujeitos diretamente afetados, considerando que muitas vezes não dispomos do espaço/tempo adequado à aplicação de toda a metodologia e seus elementos estruturantes. Todavia, há de se questionar se essa adaptação ainda garante a integralidade da metodologia proposta por Kay Pranis (2010, 2011) ou é outro método sendo construído a partir dela, ao que Oliveira (2018) chamou de “Deixe seu coração falar”.

No trabalho denominado *Os Processos Circulares como instrumento para a investigação dos elementos que contribuem para a relação harmoniosa entre professor e aluno*, Nalzira Medalha dos Santos (2015) teve por objetivos investigar, pelo mesmo prisma docente, quais elementos contribuem para uma relação harmoniosa entre professor e aluno, e inquirir, segundo o mesmo entendimento, as dificuldades que caracterizam os desafios da atual relação professor-aluno. As palavras-chave da pesquisa foram: a formação de professores, as relações entre cognição e afetividade e os processos circulares. Valeu-se da técnica metodológica

dos processos circulares com a participação de dezessete professores/as paulistas. Os dados produzidos em campo escolar foram gravados e transcritos, analisados no campo da linguística e Bardin foi seu suporte.

A fundamentação teórica apoiou-se sobretudo em Vygotsky no que diz respeito à indissociação entre cognição e afetividade, no papel do ambiente como fonte de desenvolvimento, abordando ainda a relação entre pensamento e linguagem, o sentido da palavra, sendo estes, juntamente com o conceito de *perezhivanie* (conceito vigotskiano), aportes fundamentais para essa pesquisa.

Os relatos de experiências remontaram memórias daquilo que os/as participantes caracterizam por boas relações entre professor-aluno e, nessas, os aspectos das convivências humanas e afetivas foram valorizados, sem desconsiderar o caráter técnico-pedagógico, o apreço e o respeito do professor pelo aluno, todas essas capazes de construir vínculos afetivos entre eles.

Os/as professores/as participantes da pesquisa destacaram valores externos à escola (falta de valores familiares e sociais) como os principais responsáveis pelas dificuldades e desafios da relação professor-aluno. Apontaram a importância de aspectos humanos e afetivos para que essa relação se solidifique e, assim, também contribua significativamente no processo educativo.

Observando esses estudos, podemos destacar a formação continuada de professores, política educacional, como ação inerente à consolidação de práticas reflexivas no interior das escolas. Os resultados evidenciam que os processos formativos contribuem para a inclusão dos estudantes à medida que possibilitam novas alternativas de se repensar as práticas docentes a partir dos desafios e necessidades trazidas pela atualidade.

Ao longo da pesquisa, Santos (2015) discute o conceito de construção de paz como uma necessidade de que se ensine a viver e administrar as situações de conflito que ocorrem diariamente nos espaços escolares. É na escola que a diversidade humana se encontra e, talvez por isso, as situações conflituosas se desencadeiam cotidianamente neste local. Assim, constitui um espaço onde as boas relações

precisam ser ensinadas e vivenciadas, relações estas baseadas no reconhecimento e respeito às diferenças.

Enquanto no espaço familiar a diversidade e os conflitos também se manifestam, nele há predomínio de certos padrões que minimizam os embates, dentre eles os laços, por possuírem os mesmos ancestrais, laços consanguíneos, mesma religiosidade (muitas vezes), a educação baseada nos mesmos valores ou simplesmente a imposição da obediência. Diferentemente, na instituição escolar, um outro mundo se apresenta e os valores rejeitados no espaço privado devem ser admitidos e respeitados no âmbito público.

Ao avaliar as contribuições da pesquisa, Santos (2015) ressalta que a estratégia dos Processos Circulares utilizada oportunizou um espaço de escuta do/a professor/a, carregada de sentimentos e experiências. Também é o que objetivamos neste trabalho, estudar a apropriação da metodologia dos Círculos de Diálogos como estratégia dialógica promotora de aproximação, conexão entre as partes e de encantamento, direcionado ao estabelecimento de práticas antirracistas e ações de implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares.

Em continuidade à revisão de literatura, temos as contribuições de Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro (2014), com a dissertação *Formação permanente de professores(as) da EJA: Círculo de Diálogos como práxis pedagógica humanizadora*. A autora busca compreender a formação permanente de professores/as da modalidade EJA de uma escola municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, na perspectiva de práxis pedagógica humanizadora.

Ribeiro (2014) fala em Círculos de Diálogos e aponta aproximações desta metodologia aos Círculos da Cultura, de Paulo Freire, não se constituindo no mesmo método indicado por Pranis (2010), apesar do mesmo nome. Não dialogam com a perspectiva de se construir uma educação humanizadora antirracista, com pretensões decoloniais, apesar de sê-lo, ao se constituir sob o prisma das necessidades dos

historicamente subalternizados e excluídos pelo sistema-mundo²³ capitalista, neste caso os/as estudantes da EJA.

Apresentamos, agora, o segundo grupo de pesquisas, que se pautou em identificar processos formativos de professores/as com o intuito da promoção de uma educação antirracista em que alguns dos valores civilizatórios africanos estivessem presentes na constituição dessas formações e suas implicações no trabalho docente. Escolhemos quatro pesquisas com discussões aproximadas a esta intencionalidade.

A dissertação *A filosofia africana no currículo do Ensino Médio* de Adriano Ibiapina Ferreira, defendida em 2020, teve a finalidade de problematizar o currículo eurocêntrico de Filosofia do Ensino Médio e o apagamento de outros conhecimentos filosóficos, sobretudo, os produzidos por povos africanos, que possibilitariam ressignificar o olhar sobre a África, sobre os africanos e a Diáspora.

Neste trabalho, Ferreira (2020) defende a hipótese de que o ensino da Filosofia pode auxiliar na caminhada antirracista por trazer novas significações sobre as produções de saberes, estabelecer outras relações que extrapolem o currículo etnocêntrico que promoveu o apagamento de outros povos e seus saberes, em específico os conhecimentos produzidos pelos povos africanos, a Filosofia Africana, por mostrar-se capaz de constituir epistemologias includentes, na contramão dos conhecimentos tradicionais.

A pesquisa constitui-se numa revisão bibliográfica e momentos de rodas de conversas com estudantes do Ensino Médio, a partir da proposta metodológica de Spivak (2014). Das rodas surgiram alguns desenhos, como resposta ao conteúdo que ministrava em sala de aula, e estes foram examinados no decorrer da dissertação. As palavras-chave deste estudo foram currículo, ensino de Filosofia e Filosofia Africana.

²³ Um sistema mundo é um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantém unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo a seu proveito. Tem as características de um organismo, na medida que tem um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros (Wallerstein, 1974, p. 337). O objetivo dessa teoria, elaborada na década de 1970 pelo sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein, era compreender as bases da desigualdade entre as economias mundiais priorizando as relações de trabalho e produção entre regiões “centrais e periféricas”.

Conforme assinalado pelo pesquisador, o suporte teórico metodológico da pesquisa foi Moreira e Silva (2002), para acompanhar as discussões sobre as práticas curriculares e sua produção como artefato social; Fanon (1961) para conhecer o início do pensamento africano e a interlocução com a obra de Freire (1967); Elias (1993, 1994), para entender os conceitos de civilização e barbárie e assim dialogar com os autores decoloniais, entre eles: Walsh (2005, 2007); Quijano (2010); Mignolo (2003); Maldonado-Torres (2007); e Santos (2006; 2010), nos quais analisou os conceitos de colonialidade do saber, colonialismo, Filosofia, decolonialidade.

A discussão do currículo da disciplina de Filosofia não é objetivo da nossa pesquisa, entretanto, problematizamos, nos momentos formativos, os conhecimentos produzidos acerca da história e cultura afro-brasileira e africana e do combate às práticas racistas no espaço escolar. Além disso, nosso diálogo será atravessado e tecido com as contribuições de parte do referencial teórico da dissertação de Ferreira (2020), pois se constituem nos autores referências para refletir o pensamento transgressor.

Finalmente, a pesquisa de Adriano Ibiapina Ferreira (2020) contribui para o nosso estudo ao apresentar uma discussão das ideias de filósofos iluministas como Kant e Hegel e do psiquiatra e intelectual martinicano Ibrahim Frantz Fanon. Enquanto os primeiros promoveram uma representação pejorativa e de negação da África e suas produções, Fanon aponta que o processo de descolonização possui uma formação de sentidos e espaços de resistência e afirmação de vida, estabelecendo outras formas de subjetividades diante das amarras do colonialismo. Ao destituir de sentidos a história africana, também se impõe ao continente, seus habitantes e descendentes o lugar da não existência, de morte.

O trabalho de Daniela Barros Pontes e Silva (2017) trouxe o propósito de investigar como acontecem os processos educativos na tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem essas comunidades. A autora justifica que, por meio da oralidade, é possibilitada a constituição humana fundada na ancestralidade, resistindo à pressão dos processos de dominação da Modernidade/Colonialidade e da mentalidade escolarizada, de base eurocêntrica.

No entanto, para ela, os estudos e pesquisas realizados pela área da Educação ainda não permitem conhecer e compreender a oralidade como processo educativo para o constituir-se humano, “fechou seus horizontes”, privilegiando estudos sobre conhecimentos científicos escritos, de caráter utilitarista, produzidos a partir de uma demanda de mercado capitalista e globalizado. De maneira idêntica à nossa pesquisa, questiona o presente modelo da educação escolar por manter formato tradicional eurocêntrico, aliada aos princípios excludentes impostos pelo colonialismo.

Em concordância com Silva (2017), propomos a metodologia que envolve circularidade como estratégia inspirada nos valores afrocentrados, que nos ajudará a pensar uma formação de professores horizontalizada, onde os educadores sejam protagonistas através do compartilhamento de suas histórias, experiências, sensações e, possivelmente, serão encantados e levados a utilizá-la em sua práxis pedagógica.

Silva (2017) traçou em seu estudo uma conceituação de Modernidade/Colonialidade a partir de autores decoloniais que discutem como esse mecanismo de dominação pressupõe o apagamento cultural, a destruição da consciência histórica e a subjugação de raças para garantir a manutenção desse sistema-mundo. Ademais, afirma a limitação em não aprofundar a história do continente africano dado o tamanho da complexidade do processo de constituição histórica dos povos africanos.

Há outra forte aproximação entre nossas pesquisas por entendermos que a constituição do humano é um processo educativo resultado da sua relação com o outro e com a cultura. A humanidade é apreendida através das relações estabelecidas com e pelo outro. Reafirmamos o caráter de autoformação coletiva dos nossos encontros que poderão contribuir para a permanência ou mudança nas maneiras de ser/estar no mundo, com o mundo.

Na recente dissertação de Daniela Ghisleni Figueiredo, 2021, denominada *Por uma Pedagogia Decolonial a partir de Paulo Freire e Catherine Walsh*, a pesquisadora descreveu o objetivo de apontar outras possibilidades e projetos com vistas à (re)construção de outro mundo possível a partir da pluralidade de mundos estruturados em aprendizagens subversivas, que se opõem ao imperativo imposto

pela estrutura do sistema dominante vigente, que é ancorado no capitalismo, no colonialismo, no racismo e no patriarcalismo.

Realizou uma pesquisa de natureza qualitativa através do método hermenêutico-dialético a partir da leitura de textos e de falas de autores e autoras ligados à perspectiva decolonial, especialmente dos/as pensadores/as ligados ao campo da educação: Paulo Freire e Catherine Walsh. Os descritores da pesquisa eram pedagogia decolonial, Catherine Walsh, Paulo Freire, decolonialidade, ética da vida.

No decorrer da pesquisa no campo educacional, Figueiredo (2021) trabalhou com os conceitos de oprimidos, excluídos, libertação, dialógico e amor em Paulo Freire e, através de Catherine Walsh, abordou as categorias de análise referentes ao tema da decolonialidade a partir da perspectiva da colonialidade do poder, do saber, do ser e da colonialidade da natureza. Além de questionar os efeitos do colonialismo nos povos subalternizados, apresentou iniciativas dos intelectuais das universidades junto aos movimentos sociais que sofrem as agruras advindas do racismo, do sexismo, do epistemicídio, por exemplo os/as indígenas, os negros/as, as mulheres, dentre outros/as.

Luciana Dornelles Ramos (2021) apresentou a dissertação de mestrado em educação com o tema *Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista*, cujo objetivo principal foi entender a colonialidade enraizada nas escolas brasileiras, neste caso, uma escola da rede estadual de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A intenção foi compreender a necessidade de uma outra concepção de entendimento de mundo a partir dos estudos de pensadores latino-americanos para entender as relações étnico-raciais e as pautas da negritude.

Quanto à metodologia da pesquisa, utilizou-se de autobiografia, escrita de si, onde, através de sua história de vida pessoal, suas experiências acadêmicas e profissionais e, principalmente, o processo de desconstrução que a fez perceber o quão colonizadas eram suas práticas. Teceu uma bela narrativa discursiva e dialógica com o referencial teórico estabelecido para este estudo. Dialogou com pensadores afro-

latino-americanos, como: Freire, Evaristo, bell hooks²⁴, Ribeiro, Krenak, Kilomba, Quijano etc., bem como compartilhou e sugeriu práticas pedagógicas decoloniais.

Ramos (2021) avalia que o acesso a uma educação antirracista pode afetar positivamente professores e estudantes, elevando-os à condição de agentes ativos do processo educacional. Na autobiografia, entrelaça suas experiências como professora negra de uma escola pública, na condição de estudante de pós-graduação, nas ações do projeto Empoderadas IG, que desenvolveu junto aos/às estudantes da escola em consonância com os conceitos dos/as pensadores/as elencados para este estudo.

Nessa trajetória, ela destaca as variadas manifestações do racismo no cotidiano da professora/estudante universitária, as tentativas de silenciamentos e invisibilização sofridas, os medos, as dores provocadas, bem como os mecanismos de luta acionados a cada momento. A pesquisadora evoca bell hooks várias vezes ao apontar a importância da ação do/a professor/a.

Afirma que com os/as professores/as autoritários/as e racistas pôde aprender o que não fazer com seus discentes, a entender o motivo do silêncio dos/as estudantes. Silêncio este que, diante de uma agressão racista, rememora os outros momentos em que vivenciou este tipo de experiência. Silêncio que não deve ser entendido simplesmente por timidez. Precisamos estimular os estudantes a falarem sobre a cultura de dominação em que vivem. É a expressão de restrições construídas socialmente, enraizadas contra a fala (Hooks, 2019).

Ainda que a presente pesquisa não dialogue especificamente com uma proposta metodológica decolonial para a educação, ela apontou reflexões de como a resistência epistemológica é necessária para a construção de novas práxis, para o rompimento da imposição ocidental marginalizante dos povos. Concordamos com Mignolo (2008), quando aponta a desobediência epistêmica como um caminho futuro

²⁴ A escritora negra feminista usava bell hooks em minúsculo como forma de enfatizar, segundo ela, "substância de seus livros, não quem eu sou". Uma escolha por não se render às imposições de padrões/classificações coloniais quanto à escrita e nem a identificação por gênero.

para o enfrentamento à colonialidade, e o pensamento decolonial como um caminho de combate ao colonialismo.

Cabe destacar que a pesquisadora escolheu por título do trabalho o conceito descolonizar as práticas, mas ao longo do texto debate com os autores da perspectiva “dos outros” e justifica a sua escolha.

No trabalho intitulado *Pedagogia decolonial antirracista: Ações pedagógicas para uma construção possível*, Eliane Almeida de Souza e Cruz (2020) pratica uma *escrevivência*²⁵ em que, a partir das experiências de vida pessoal, profissional e acadêmica tece a articulação dos conceitos e práticas consideradas decoloniais e antirracistas. Assim definido por Cruz (2020, p. 13),

é também uma investigação que se utiliza de princípios da autobiografia e da etnografia/autoetnografia, pois é um método que aborda uma perspectiva que traz o eu-anunciador como base da escrita, da observação e da análise do objeto e do contexto sociocultural, envolto numa rede que não se dissocia, mas que se complementa [...].

Enquanto descreve o método empregado na pesquisa, a autora explica que a autoetnografia é, ao mesmo tempo, processo e produto, representa percursos e desdobramentos tanto de um quanto do outro, conectados a uma rede de significados e significantes. É um ato político da escrita por fugir das amarras impostas pelos métodos positivistas de análise da realidade, constituindo, assim, a possibilidade de novos paradigmas de leitura do mundo.

A pesquisa é escrita na primeira pessoa e evoca o eu-anunciador. Nela se realizou uma análise sócio-histórica, política e cultural das atividades pedagógicas decoloniais antirracistas produzidas por Eliane entre os anos 2012 e 2018, numa instituição escolar, Colégio Estadual Nilo Peçanha (CENP), no município de São Gonçalo/RJ.

Para compor a narrativa autoetnográfica/autobiográfica da tese, a pesquisadora realizou dezoito entrevistas, sendo treze com discentes, quatro com docentes da escola e uma com a avó de um estudante. O propósito identificado na pesquisa foi de trazer, descrever e de rememorar as Ações Pedagógicas Decoloniais Antirracistas

²⁵ Termo criado por Conceição Evaristo para caracterizar uma escrita a partir da própria experiência vivida.

(definidas por APDA) aplicadas pela pesquisadora ao longo de seis anos, e identificar de quais formas afetaram/estimularam o corpo discente/docente à pesquisa, revelando outros sujeitos carregados de uma diversidade de saberes, que foram negados e silenciados dentro do espaço escolar e fora, no contexto social.

Cruz (2020) analisou as próprias ações profissionais no decorrer de seis anos através das próprias percepções, dos/as estudantes e professores/as do Ensino Médio com os quais trabalhou nesse período, no sentido de trazer e rememorar as ações pedagógicas decoloniais e antirracistas implementadas no seu fazer. Também apresentou e discutiu os vários percalços experienciados para a realização dessas ações devido ao racismo epistêmico que motiva o negligenciamento dos conhecimentos não hegemônicos.

No decorrer da escrita, Cruz (2020) também realizou a flexão da escrita de forma a produzir a linguagem neutra de gênero com o fito de não praticar generalização por base masculino como um posicionamento político e linguístico decolonial da e na escrita. Ela justifica as escolhas nas notas de rodapé. Tal prática é também um ato de contestação.

A nossa pesquisa se difere da proposta apresentada por Cruz (2020) no que tange à metodologia, pois ela trabalha com a perspectiva da narrativa autoetnográfica/autobiográfica e das entrevistas. Da nossa parte, realizamos a pesquisa-ação almejando a pesquisa-formação, por meio de encontros no formato de Círculos de Diálogos através dos quais vivenciamos essa metodologia como estratégia dialógica, decolonial e afro referenciada capaz de promover educação antirracista.

Nos aproximamos através da aplicação de entrevistas e utilização de narrativas para discutir conceitos e conferir corpo ao trabalho. Cruz (2020) discute os conceitos de colonialidade e decolonialidade na revisão de literatura, estes também compõem nossos referenciais teóricos. Ela também discorreu sobre o conceito de currículo, a conceitualização de teorias (currículo: tradicional, crítico, afrocentrado e decolonial), percurso este que cremos não ser possível debater neste estudo. Então, Cruz (2020) escreve sobre o seu eu e as atividades de uma Pedagogia Decolonial Antirracista que

desenvolveu, ou seja, suas ações constituem um novo paradigma metodológico desafiante.

No percurso dessa revisão pudemos encontrar ações e iniciativas voltadas à constituição de práticas antirracistas e decoloniais nos espaços escolares, como forma de intervenção, estudo de caso, formação docente, fomento de espaços/tempos para a constituição de momentos em que a tônica se pauta em escutas e estabelecimento de relações dialógicas. Todas objetivando resistir e combater a racionalidade colonial que historicamente privilegiou apenas uma interpretação.

No próximo capítulo apresentaremos o método de estruturação deste estudo, o campo e os/as participantes e as formas de produção de dados.

4 METODOLOGIA

Há um conto de uma comunidade no sul da África onde explicam os costumes/conceitos chamado de Sawabona e Shikoba. Quando alguma pessoa se comporta de forma inadequada, eles/as levam essa pessoa ao centro de sua comunidade e os demais moradores ficam ao seu redor. Durante dois dias eles/as lembram a pessoa de todas as coisas boas que ela fez na vida.

Esta comunidade acredita que cada um de nós vem ao mundo para a prática do bem e deseja segurança, amor, paz e felicidade a todos. E que durante a nossa busca pelo nosso lugar no mundo, ao longo de nossas vidas, podemos cometer erros.

Eles acreditam que o desejo das pessoas de sentir que são especiais e os bons seres às vezes os leva a falhar. Então, eles se reúnem para corrigir e se reconectar com sua verdadeira natureza, lembrando quem elas são realmente, para que possam retomar a sua vida.

Quando isso acontece, todos repetem a palavra “Sawabona”, que significa “Eu respeito você, valorizo você, e você é importante para mim” e essa pessoa responde “Shikoba”, que significa “então eu sou bom e existo para você”. Este ato de reconhecimento reconstrói o interior danificado da pessoa que cometeu o erro, deixando-a saber que são amados e valorizados (Adaptado de PORTAL GELEDÉS, s/d).

Não conseguimos localizar a fonte desse conto e nem de alguns dos provérbios que aqui utilizamos que fazem referência a valores das comunidades africanas (quando buscados na internet) e estão disponíveis em vários sites, artigos e dissertações. No entanto, as sociedades africanas deixaram seu legado através da oralidade e boa parte das narrativas africanas chegaram ao nosso conhecimento pelos/as griôs²⁶ – contadores de histórias, protetores e celebradores da tradição oral africana – e possivelmente essa história é uma delas.

²⁶ A palavra griô tem origem na tradição oral africana, utilizada para designar mestres portadores de saberes e fazeres da cultura, esses transmitidos oralmente. Os griôs são aqueles que há séculos preservam e transmitem as histórias – principalmente as que se referem aos grandes líderes e à formação dos reinos, mas também às pessoas comuns. Tradicionalmente, os griôs contavam a história de seu povo na forma de poemas ou canções. A palavra griô, ao ser incorporada à cultura brasileira, teve seu sentido ampliado, sendo agregadas ao ofício do griô outras ações, como cantoria, dramaturgia, conselheiros, diplomatas, danças, além da contação de histórias; mas sem perder a sua referencialidade, quanto à valorização de transmissão de saberes por meio da tradição oral (Helânia Thomazine Porto, A importância de Griôs na socialização de saberes e de fazeres da cultura. Disponível em: <http://www.processocom.org/2016/06/01/a-importancia-de-griôs-na-socializacao-de-saberes-e-de-fazeres-da-cultura/>).

O escopo deste capítulo será apresentar a organização metodológica utilizada para a produção dos dados da pesquisa *Os Círculos de Diálogos na construção de práticas educacionais antirracistas*. Discorreremos sobre os caminhos trilhados para responder a nossa questão motivadora: como os Círculos pensados numa perspectiva decolonial, afrocentrada, podem provocar os docentes a abrirem-se ao aprendizado e ensino das questões étnico-raciais e meio para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar?

O capítulo organizou-se da seguinte maneira: apresentamos os pressupostos da nossa pesquisa do tipo qualitativa; o conceito de Círculo de Diálogo foi mencionado brevemente, pois o detalhamos no referencial teórico, capítulo dois; também mostraremos o método de investigação, que é a pesquisa-ação, pretendendo o desdobramento enquanto pesquisa ação-formação. Posteriormente, apresentaremos o campo de pesquisa e os/as participantes da investigação. Na sequência, indicamos os caminhos trilhados para a produção dos dados, situação que envolveu: os procedimentos e os instrumentos utilizados para produção e registro dos dados.

4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Para alcançar os objetivos propostos por esta investigação, buscamos como aporte teórico-metodológico os pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa, por permitir ao pesquisador analisar a temática que afeta a vida social em que está implicado, referenciado por uma abordagem dialógica, reflexiva, crítica, onde as subjetividades são consideradas (ausências, silêncios, expressões corporais entre outras).

Pensar os pressupostos da pesquisa pressupõe uma definição deste conceito, bem como tentar conhecer suas finalidades. Sobre o procedimento de pesquisa, Gil (2002) afirma que ela se constitui em

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2002, p. 17).

As questões relacionadas ao ambiente educacional são múltiplas e desafiantes para os profissionais envolvidos no processo. Dos nossos questionamentos surgem as problemáticas a serem compreendidas e respondidas ao longo das análises.

No livro *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*, Bauer e Gaskell (2008) assinalam,

Uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica. A investigação da ação empírica exige a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto-)observações dos atores e dos espectadores exige b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige c) uma análise sistemática (Bauer; Gaskell, 2008, p. 18-19).

A pesquisa qualitativa é comumente descrita por um tipo de pesquisa que interpreta a realidade social, traduz e confere sentidos a fenômenos estudados e apresentados em narrativas (textuais ou orais) e difere-se da pesquisa quantitativa por não se ater a análise dos dados estatísticos (bem como dos cálculos) e admitir o estudo das particularidades e análises individuais. Também pressupõe o exame de dados subjetivos observados por sujeitos materializados nas pesquisas.

A referida pesquisa estuda e analisa o fenômeno em seu espaço/território de manifestação, estando o pesquisador imerso. Os dados produzidos resultam da transcrição de entrevistas, dos registros realizados durante as observações do campo de pesquisa, das análises de imagens, vídeos e outros tipos de documentos consultados. Tais práticas objetivam a ampla compreensão do fenômeno estudado e considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas carecem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo (Neves, 1996).

Bauer e Gaskell (2008) consideram que “o espectro de dados acessíveis à pesquisa social vai além das palavras pronunciadas nas entrevistas [...] incluímos outras formas

de texto, bem como imagens e materiais sonoros”, respondendo às críticas de que elas constituíam a única forma de produção de dados.

Os dados produzidos não foram codificados usando sistema numérico, mas constituíram-se em narrativas de experiências de vida. A escolha é intencional devido à nossa pretensão de promover/relacionar a proposta dos Círculos de Diálogos com o método usado na transmissão de conhecimentos dos povos tradicionais africanos e de afro-brasileiros – que é a oralidade, a história oral – nas formações de professores.

A escolha também decorreu de considerarmos fundamental o exercício de pressupostos científicos que articulem olhares não hegemônicos acerca dos fenômenos, capazes de provocar a desconstrução da visão eurocêntrica (ainda vigente) de um modelo único para as ciências, bem como a constituição de um quadro teórico durante a pesquisa. Temos uma premissa que se constituirá durante o processo, e que não foi estabelecida previamente.

O método aplicado na produção dos dados (Círculos de Diálogos) caracteriza-se pela flexibilidade de planejamento, onde o/a participante sinta-se à vontade, seguro/a e protegido/a para expor suas opiniões e impressões, uma vez que representa predicado das pesquisas sociais ao realizar abordagens subjetivas, questões não diretivas e se interessa pela maneira como as pessoas se expressam livremente, através da escolha das narrativas consideradas importantes para si e que desejam compartilhar ou silenciar naquele momento. Pelo exposto, os momentos da realização dos Círculos não foram gravados nem filmados, pois os/as participantes devem sentir-se seguros e confortáveis para contar suas histórias e experiências.

A amostragem configura-se pela seleção de uma pequena porção dos dados, assim garante uma aprofundada compreensão do fenômeno avaliado de maneira não padronizada, portanto das narrativas e das abordagens realizadas ao longo do estudo prevemos uma intensa produção de dados brutos, oriundos das entrevistas, das formações com os/as professores/as e das observações e comentários a serem interpretados eticamente.

Majoritariamente, os estudos qualitativos realizam-se no local onde os fenômenos acontecem, e eles

[...] não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade (Neves, 1996, p. 1).

Discorrendo sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa identificamos sua utilização no sentido de entender as causas dos fenômenos, opiniões, motivações subjacentes e para descobrir tendências de pensamentos e opiniões. Elas ainda fornecem informações sobre o problema ou ajudam a desenvolver ideias e hipóteses necessárias às pesquisas quantitativas.

Em suma, nas palavras de Silveira e Córdova (2009), recolhemos as principais propriedades da pesquisa qualitativa e as estratégias utilizadas para compreender a realidade social:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

Articulado à pesquisa qualitativa, consideramos que o método denominado pesquisa-ação nos permitirá compreender a realidade estudada, aproximando os/as participantes pela construção de conexões interpessoais respeitadas mediadas pela prática do diálogo, da escuta sensível, bem como pela constituição do problema de pesquisa.

A base teórico-metodológica do estudo foi apresentada no início do trabalho, por também se constituir no referencial teórico deste, portanto, não vemos a necessidade de repetir a fundamentação e elementos estruturantes e constitutivos da metodologia a ser desenvolvida.

Por outras palavras, o Círculo de Diálogo apresenta um ritual próprio e não engessado. Mesmo assim, reúne elementos essenciais em sua estrutura, podendo ser destacado: as cerimônias de abertura e de fechamento; peça de centro; objeto da palavra; discussão de valores e orientações; as perguntas norteadoras da contação

de história e a verificação inicial e final; chamadas de *Check in* e *Check out* do encontro (Boyes-Watson; Pranis, 2011).

Para essas autoras, os Círculos são espaços que possibilitam o diálogo entre pessoas e grupos em conflito a partir de um ritual que os aproxima e constrói relacionamentos. Um espaço cuidadosamente estruturado e intencional, assentado em uma filosofia distinta do padrão aplicado nas aulas/formações tradicionais pois,

[...] se manifesta por meio de elementos estruturais que organizam a interação para que haja a máxima compreensão, empoderamento e conexão entre os partícipes. O círculo acolhe emoções e realidades difíceis, ao mesmo tempo em que mantém um sentido de possibilidades positivas (Boyes-Watson; Pranis, 2015, p. 23).

Como dito anteriormente, eles integram os chamados processos circulares, conceito que engloba múltiplas ramificações metodológicas e parte dos mesmos fundamentos. As diferentes nomenclaturas foram dadas em função do uso/intenção da metodologia, logo, não há consenso quanto aos títulos. Não se trata da réplica do método aplicado nos rituais dos povos tradicionais, mas adaptações às próprias culturas e aos contextos em que os facilitadores os desenvolvem.

Conforme Pranis (2010), a disposição física é importante nos processos circulares. Os integrantes se colocam em círculo, de frente uns para os outros, sem mesas ou outros móveis entre eles. A geometria é importante, visto que um grupo de pessoas em círculo terá uma dinâmica diferente de um grupo de pessoas enfileiradas, ou mesmo um grupo em volta de uma mesa redonda. Este formato prioriza a igualdade. Não há um ponto mais importante que o outro num círculo. Ele também realça a interconexão entre os membros e estimula a responsabilização, pois cada participante pode olhar diretamente para todos/as os/as outros/as. Ele possui um único ponto focal que ajuda o grupo a se concentrar no propósito do círculo e contém as distrações, que é o centro do círculo. Não há onde se esconder num círculo.

Posto isto, os Círculos de Construção de Paz, sendo um encontro social, podem apresentar alguns riscos, como toda metodologia. É possível que ocorra uma mútua participação aceitável, o que não significa descartar o outro extremo, da não aceitação e inviabilidade da interação face a face, na qual algumas pessoas podem não se sentir confortáveis com o “ritual”. Ambas as possibilidades serão aceitas e compreendidas, afinal não fomos educados/as com práticas dialógicas, mas impositivas e expositivas.

Nossa proposição trouxe outra forma de experiência contra-hegemônica, por entendermos que o novo se faz necessário para rompermos com a visão unilateral do colonialismo.

Logo depois, apresentaremos o método a ser aplicado na investigação e seu funcionamento, nos apêndices contribuiremos com os planejamentos e as entrevistas realizadas.

4.2 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO

A Pesquisa-ação constitui-se como o método empregado em nossa pesquisa por entendermos que ela poderá nos encaminhar ao alcance da meta desse estudo, visto que se impregna na realidade pesquisada, provocando os membros à participação, reflexão e identificação das questões a serem problematizadas e sanadas. É uma proposta revolucionária ao fugir dos pressupostos positivistas, e pensada numa perspectiva decolonial onde o conhecimento é construído, também, a partir dos outros olhares e outras epistemes.

Nas palavras de Barbier (2007, p. 17), a pesquisa-ação

trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade, pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações [...] [dessa forma ela] dá lugar a uma revolução epistemológica ainda a ser amplamente explorada.

Uma metodologia construída coletivamente, onde o diálogo e escuta são essenciais na constituição de respostas e novos questionamentos para o enfrentamento dos problemas desafiadores das práticas docentes,

[...] a escuta sensível [...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar a formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus “entulhos” interiores (Barbier, 2007, p. 97).

Este método obriga o pesquisador a implicar-se na estrutura social analisada, identificando os jogos de interesses, desejos envolvidos e a reinventar as metodologias tradicionalmente em uso. Ele descobre que, em razão da pesquisa-ação, sempre se trabalha coletivamente com os outros, e jamais sobre os outros. A implicação o conduz a reconhecer-se participante na vida social e imaginária, exigindo-lhe uma nova postura (Barbier, 2007), oposta do positivismo/cientificismo afastado, observador imparcial e neutro diante das realidades analisadas, conforme exigido pelos métodos tradicionais eurocêntricos. Questionamos tal “neutralidade” positivista ao optarmos por utilizar por referência teórica a discussão decolonial de observação das realidades.

A pesquisadora Maria Amélia Santoro Franco (2005) questiona a utilização tendenciosa e autoritária desse método por pesquisadores iniciantes com o objetivo de implementarem seus projetos individuais ou propostas de mudanças idealizadas por um superior hierárquico, alertando que a pesquisa deve “gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas” (Franco, 2005, p. 486).

Considerando as definições de Franco (2005), pensamos que nossa pesquisa se aproxima dessa intencionalidade por originar-se de questionamentos de profissionais da escola inquietos diante dos problemas vivenciados, desejo de novas experiências e pela intencionalidade de afastamento da racionalidade responsável pela negação, inferiorização e exclusão das culturas e dos saberes produzidos pelos povos colonizados.

Sendo assim, através da pesquisa-ação pretendemos analisar a efetividade dos Círculos de Diálogos, conceituado anteriormente, como estratégia metodológica pensada com e na formação de professores para a identificação, reflexão e compreensão das nossas práxis cotidianas ainda marcadas pela visão eurocêntrica excludente, racista, invisibilizadora e objetivando práticas educativas diferentes, reflexivas, que considerem e respeitem as diversidades atendidas pelo Ensino Fundamental da rede pública escolar.

Neste sentido e também complementando a perspectiva da pesquisa-ação, trazemos as indicações da pesquisadora antropóloga e socióloga suíça Christine Josso (1991

apud Bragança, 2018), de modo a perceber os caminhos da autoformação proporcionada por este tipo de pesquisa, aproximações com a pesquisa-ação ao divergir da tendência positivista de separar sujeito e elemento alvo da pesquisa, desconsiderando que é através desses encontros (ação coletiva e partilha do processo de investigação) que produzimos o conhecimento. A pesquisa-formação,

[...] busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores no movimento de transformação individual e coletiva, trazendo uma variedade de atividades no campo da disciplina de base do pesquisador, no campo empírico, bem como do ponto de vista da possibilidade de transformação social (Josso, 1991 *apud* Bragança, 2018, p. 42).

Uma metodologia em que ocorre um imbricamento dos sujeitos participantes, cuja originalidade encontra-se na

[...] constante preocupação com que os autores das narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (Josso, 2004, p. 25).

Quando debate a necessidade de novos olhares diante das sociedades e os problemas sociais em constantes mudanças, Josso (2004) salienta a necessidade de percebermos que as nossas representações e nossa perspectiva de observação se tornaram insatisfatórias e até obsoletas, ou marcadas historicamente pela parcialidade. Sinaliza para a escrita e narrativa das histórias de vida nos contextos de formação como o processo de caminhar para si, tornando possível relacionar as vivências e experiências.

Em 2009, numa entrevista, Josso (2009) é questionada sobre seu trabalho com histórias de vida na área da educação, e responde que

Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa (Josso, 2009, p. 137, entrevista).

A pesquisa-formação apresenta especificidades metodológicas que ultrapassam a perspectiva única de ação introspectiva e formas de análise das narrativas

O dispositivo-cenário parte da idéia de que a compreensão do processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão sua história, a partir de uma série de etapas,

alternando trabalho individual e trabalho em grupo. Assim, a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece (Josso, 2007, p. 420).

Optamos por investir num método que proporcione a pesquisa-formação a partir das proposições da pesquisadora Josso (2004), com enraizamentos na pesquisa-ação de Barbier (2007), analisando os Círculos de Diálogos como metodologia formativa. Esperávamos que esses encontros possibilitassem a articulação de novos saberes e práticas afrocentradas e, assim, provocassem o reconhecimento das práticas racistas e excludentes vivenciadas e provocadas no contexto escolar, bem como o estabelecimento do antirracismo.

O método da pesquisa-ação com vistas à formação será constituído pelos Círculos a partir da temática de educação das relações étnico-raciais, entrevistas presenciais com os/as participantes da pesquisa, consulta bibliográfica e observação dos momentos de formação.

Para Lakatos e Marconi, a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (Lakatos; Markoni, 2001, p. 183).

Durante a consulta bibliográfica, em que buscamos compor os pressupostos que oferecem o aporte teórico da pesquisa, observamos a prevalência do modelo educacional eurocêntrico, ainda hegemônico, no entanto, também localizamos uma crescente discussão da educação a partir de pesquisas afrorreferenciadas, indicando a visibilidade de outras perspectivas teóricas.

Possivelmente estas resultam das contribuições oriundas de políticas públicas inclusivas com propostas sociais democráticas, aspirando garantir a representatividade dos grupos historicamente alijados dos espaços de construção do conhecimento acadêmico, bem como da pioneira Lei nº 10.639/2003, fomento na discussão das relações étnico-raciais desiguais e excludentes existentes nos diversos setores da sociedade brasileira.

O conceito de pesquisa-ação permite a articulação do conceito de pesquisa-formação, definido por Nóvoa (2004) como sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Assim, nos encantamos com a perspectiva de entender os/as pesquisadores e participantes ao mesmo tempo como objetos e sujeitos da formação, em função de que, além de provocar as discussões a todo momento, são afetados pelos relatos das outras experiências.

Realizar uma pesquisa-ação-formação centrada em uma metodologia de formação circular, pensada numa perspectiva afrocentrada, pode constituir-se num movimento de resistência e oposição à ideologia de história única que desconsidera os saberes/fazer produzidos por outras sociedades, não europeias, e principalmente permitir que os partícipes construam saberes, narrativas e práticas conectadas aos princípios afrorreferenciados do Ubuntu, discutido no capítulo dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Em continuidade a este capítulo, apontaremos os caminhos metodológicos práticos realizados na execução da pesquisa: o campo e os/as participantes de pesquisa; informaremos o período da produção dos dados e os procedimentos aplicados na produção; os instrumentos de registros e, por fim, as formas de organização, categorização e análise dos dados.

4.3 A ESCOLA É O CAMPO DE PESQUISA

Nosso campo de pesquisa é uma escola pública que atende ao Ensino Fundamental I e II no turno diurno e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, localizada num território periférico do município de Vitória, bairro Santa Tereza, no estado do Espírito Santo. Optamos por não identificar a unidade escolar e os/as componentes da pesquisa, portanto será chamada pelo nome fictício de Resistência.

O campo de pesquisa é um terreno repleto de alternativas, desafios e possibilidades de engajamento mútuo. O local em que a investigação se realiza precisa ser conhecido, questionado e analisado com profundidade,

demandando (dos pesquisadores) mergulhos mais profundos em suas relações cotidianas (Dobrovoski, 2021, p. 118).

As razões da escolha dessa escola justificam-se por vários motivos. Trata-se de uma unidade escolar onde somos regentes de turma há muitos anos e estabelecemos relações de proximidade e afeto com os atuais e os/as ex-estudantes e seus familiares. Lecionamos para os/as filhos/as de nossos/as ex-alunos/as e nos sentimos pertencentes a essa comunidade, apesar de morar em outro município.

Consiste em uma escola onde a maioria dos(as) estudantes identificaram-se como pardos/as e pretos (na matrícula escolar), envergonham-se do lugar onde moram e temem a criminalidade muito próxima às suas vidas, refletindo as condições de vulnerabilidade social que atrapalham a mudança desse panorama.

O Projeto Odara (apresentado no primeiro capítulo) é outro motivo para a escolha deste campo de pesquisa. Por meio deste, toda a escola se reunia e planejava ações e discussão de questões relativas às relações étnico-raciais, culturais e sociais (elencadas pelo grupo), identificava as formas de exclusão vividas e trabalhava a identidade e autoestima do corpo discente. Ele objetiva conhecer/reconhecer e valorizar a história local, a ancestralidade e estimular valores positivos na comunidade escolar, sobretudo entre os estudantes.

Todavia, experimentamos as botas da colonialidade apertando sobre nós devido à não discussão da educação das relações étnico-raciais, de forma sistemática e institucional (ou ocorre pontualmente em algumas disciplinas) e tais omissões podem levar o projeto institucional à inexistência.

A Escola *Resistência* tem por proximidade os bairros do Quadro, Caratoíra, Cabral, Alagoano, Santo Antônio, Parque Moscoso e a Vila Rubim. A localidade também está nas imediações do Parque da Fonte Grande. O prédio é uma edificação antiga que, segundo relatos de antigos moradores, foi construída em 1953, inicialmente com outro nome e, posteriormente, recebeu o nome atual, conforme anexo. Alguns moradores relatam que a escola iniciou em outro bairro e, com a necessidade de ampliação, melhoria e novas demandas por matrículas, o prédio mudou de espaço, e a municipalidade tornou-se responsável por sua gestão. Neste momento houve a mudança de nome, provavelmente no início da década de 1970.

A estrutura física atual da unidade escolar atendia a 13 turmas no matutino e vespertino (sendo sete do Ensino Fundamental I e seis do Ensino Fundamental II). Na Educação de Jovens e Adultos eram recebidas 06 turmas no turno noturno (dados do mês de abril de 2022).

Conforme o quadro abaixo, registramos a distribuição de estudantes do Ensino Fundamental I e II da escola, por turmas e turnos. Eram 317 estudantes atendidos no turno matutino e 304 no turno vespertino. Não fizemos um quadro para a EJA, mas registramos a matrícula de 70 discentes no noturno, conforme registros a seguir. Dessa forma, a unidade escolar possuía 691 estudantes matriculados/as em 32 salas de aula.

Quadro 3 - Matrículas no Ensino Fundamental I e II da EMEF Resistência no diurno até 17/05/2022

Turno de funcionamento	Nº de salas utilizadas por turno		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
Matutino	13	Estudantes	23	39	46	24	28	50	30	51	26	317
		Turmas	1	2	2	1	1	2	1	2	1	13
Vespertino	13	Estudantes	41	24	25	48	28	26	28	44	40	304
		Turmas	2	1	1	2	1	1	1	2	2	13
Total geral	04	Estudantes	64	63	71	74	56	76	58	95	66	621
		Turmas	3	3	3	3	2	3	2	4	3	26

Fonte: Sistema de Gestão da Educação do Município de Vitória (2022).

O espaço físico é inadequado no sentido de não garantir o acesso às pessoas com deficiências e ser composto por vários espaços acima do nível da rua, interligados por escadas e nenhuma rampa ou elevador. Apenas quatro salas de aula estão localizadas na parte térrea e o acesso às outras nove salas de aula, refeitório e sala de informática é por meio de escadas. O refeitório é pequeno, exigindo vários momentos de recreio para que todos os estudantes possam utilizá-lo adequadamente.

Inexiste espaço físico para auditório na escola, pois o espaço projetado para ele foi dividido e transformado em sala de aula e laboratório de informática, diante da necessidade de receber a demanda crescente por novas matrículas escolares. Dessa forma, os momentos culturais que envolvem todos os estudantes e a participação da comunidade ocorrem no pátio coberto da escola. O laboratório de informática, quando necessário, constitui o espaço de reuniões e outras demandas inerentes à rotina escolar.

Também o local onde funcionam as atividades de educação física consiste no pátio coberto que interliga as salas de aula. Este espaço foi coberto há cerca de nove anos para possibilitar que as atividades físicas ocorressem em dias ensolarados, no entanto, quando o dia é chuvoso, é inviável a utilização do mesmo pelos riscos que representam aos estudantes e profissionais, devido ao piso ficar molhado pela água da chuva.

Uma das maiores queixas dos/as profissionais que trabalham na escola é a infraestrutura, pois a irregularidade do espaço físico prejudica o fazer pedagógico dentro e fora das salas de aula, visto que todo barulho externo interfere nas salas pela proximidade dos espaços utilizados.

Os sanitários dos estudantes localizam-se na parte térrea do prédio, enquanto o refeitório e laboratório de informática estão nos ambientes superiores, assim os/as estudantes precisam se locomover em longos percursos para terem acesso aos banheiros.

Vale problematizar que há décadas havia uma promessa da municipalidade para a reforma/reconstrução do prédio da escola, luta antiga da associação de moradores do bairro. Neste período, houve a desapropriação de uma casa, que funciona como anexo e espaço da biblioteca. O acesso a esta casa é irregular, necessitando passar por escadas e becos apertados. Apesar de se constituir em vários puxadinhos, a unidade possui um único porteiro por turno e este se responsabiliza pela portaria principal.

O público atendido são estudantes a partir de seis anos de idade, majoritariamente moradores das adjacências e alguns de bairros e municípios distantes, como Cariacica, Vila Velha e Serra.

A unidade escolar atualmente é gerida pela Prefeitura Municipal de Vitória, através da sua Secretaria Municipal de Educação (SEME). Administrada por uma professora gestora, eleita democraticamente pela comunidade escolar para um mandato de três anos, a gestão acontece com a participação do Conselho de Escola e constante escuta às lideranças comunitárias locais.

Através de consulta ao SGE (Sistema de Gestão Escolar), onde estão registradas todas as informações relativas à vida escolar dos/as estudantes, buscamos nos dados referentes à matrícula o perfil étnico-racial dos discentes do Ensino Fundamental I e II.

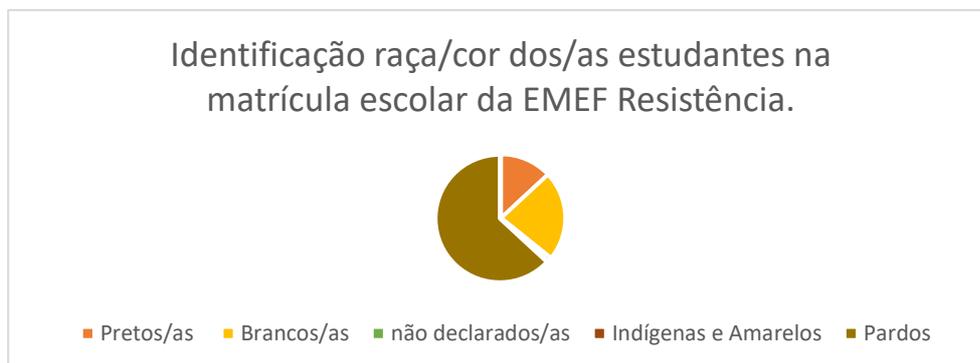
Quadro 4 - Registro do número de estudantes matriculados/as, por série/ano, sexo e raça/cor

SEXO	COR/RAÇA	ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR DA EMEF RESISTÊNCIA									
		SÉRIE/ANO									
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL REGULAR
MASCULINO	BRANCA	06	13	06	15	06	13	02	08	09	78
	PRETA	06	03	04	04	04	07	06	09	02	45
	PARDA	20	18	26	21	17	21	19	37	24	203
	AMARELA										00
	INDÍGENA										00
	NÃO DECLARADA	01	01	01							03
	SUBTOTAL	33	35	37	40	27	41	27	54	35	329
FEMININO	BRANCA	05	05	08	08	11	11	03	10	02	63
	PRETA	04	04	07	02	01	04	07	03	04	36
	PARDA	22	18	19	22	17	20	21	27	23	189
	AMARELA										00
	INDÍGENA										00
	NÃO DECLARADA		01						01	02	04
	SUBTOTAL	31	28	34	32	29	35	31	41	31	292
TOTAL GERAL		64	63	71	72	56	76	58	95	66	621

Fonte: Sistema de Gestão Escolar de Vitória de 17/06/2022.

Por meio destes dados, observamos 81 estudantes que se declararam pretos/as na matrícula escolar e 392 pardos/as. Os que se declararam brancos/as foram 141 e 07 não declararam sua cor/raça conforme a matrícula escolar. Nenhum/a estudante se identificou por indígena ou amarelo. Para facilitar a visualização, os dados foram assim sistematizados:

Gráfico 1 - Identificação por raça/cor



Fonte: Sistema de Gestão Escolar de Vitória.

Portanto, percebemos a escola como um campo de pesquisa de maioria negra, onde mais de 76% dos responsáveis pela matrícula identificam os/as estudantes como pretos e pardos e 22% apresentam-se como brancas e 1,12% não quiseram ou não souberam fazer a identificação.

No entanto, esta representação racial da comunidade escolar do MB (como os estudantes se referem à escola) não se faz presente no painel cravado na parede de chegada à escola. Neste, são estampadas duas crianças de fenótipo branco, uniformizadas, indo ou voltando da escola.

Figura 6 – Parede da entrada da EMEF Resistência



Fonte: Acervo pessoal.

Sempre que esta imagem é discutida por alguns/as estudantes é no sentido de questionar quem foram essas pessoas e se estudaram na escola. Este dado nos faz problematizar a importância da representação e do pertencimento. Quantas vezes

esta imagem foi interpelada por não representar o público que frequenta a escola? Será que conhecemos as realidades e necessidades destes grupos e pensamos a educação de forma que contemple as especificidades ou reproduzimos os mesmos planejamentos e metodologias que ancoraram a nossa formação escolar?

4.4 PARTICIPANTES E PRODUÇÃO DOS DADOS DO ESTUDO

A pesquisa-ação se apresenta como uma perspectiva metodológica que envolve interação e reciprocidade entre os/as participantes. Uma metodologia em que todos os membros, inclusive o pesquisador, estão imersos na questão estudada tornando-se, nas palavras de Barbier (2007), pesquisadores-coletivos. Essa constituição se realiza nas interações e trocas de experiências para o alcance de objetivos comuns, nutridos por laços de confiança e de convivência. Não se trata de pesquisar o, mas o pesquisar com.

Dessa forma, nosso estudo teve por princípio envolver os/as profissionais do turno vespertino da escola, possibilitando espaços tempos de diálogos, escutas, questionamentos e tensionamentos de situações voltadas à análise das relações étnico-raciais a partir da metodologia a ser aplicada. Ainda consideramos que o trabalho dessa metodologia pressupõe a organização de grupos menores nos encontros e, dessa forma, possibilitar o direito à fala de todos/as os/as envolvidos/as no processo. Também se trata de um convite à participação, garantindo aos partícipes a liberdade na escolha.

Quadro 5 - Perfil dos/as participantes das formações dos Círculos

PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO ATENDIMENTO AO FUNDAMENTAL II - 2022		
Disciplina/ Área	Nº de profissionais convidados	Nº de participantes por adesão
Arte	02	
Ciências Biológicas	03	02
Educação Física	02	
Geografia	01	
História	01	01
Língua Inglesa	02	01
Língua Portuguesa	02	01

Matemática	02	01
Biblioteca	01	01
Coordenação	03	02
Professores de Atendimento Educacional Especializado	01	
Pedagogas	02	02
Professor/a Laboratório de Informática	01	
Gestora	01	01
Estagiários/a	03	
Auxiliar administrativo/secretários	02	
Total	29	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Por considerarmos que a construção de práticas antirracistas se faz com a participação de todos/as e a abordagem das discussões da educação das relações étnico-raciais não são obrigatórias exclusivamente aos/às professores/as das áreas de humanas e Artes, para a participação nas formações convidamos todos o grupo de professores/as que atendem ou estão envolvidos/as com o Ensino Fundamental II da escola. São professores/as de áreas específicas, coordenadoras, pedagogas, gestora, bibliotecária, professora de informática e de atendimento educacional especializado, estagiários/as e secretários, totalizando 29 pessoas. Nosso critério de exclusão foram os/as professores/as do fundamental I e os/as funcionários/as das empresas terceirizadas responsáveis pela cozinha, portaria e limpeza da escola. Estes são componentes importantes para a escola, mas devido à quantidade limite de participação nos círculos, priorizamos o convite aos professores/as que atendem aos adolescentes.

Todos/as estes/as foram convidados/as a participar dos encontros, no entanto, deste contingente, seis profissionais participaram da fase de produção dos dados da pesquisa através das entrevistas, para termos a representatividade de profissionais de todas as áreas do conhecimento e também com a pretensão de um controle da quantidade de dados a serem produzidos e analisados. Aos demais, oportunizamos conhecimentos e vivência de experiência em Círculos onde a temática da educação das relações étnico-raciais foi vivenciada e problematizada.

Vale destacar que essa metodologia pressupõe a garantia do momento de fala a todos/as os/as participantes sem interrupções, respeitando o tempo de cada um/a. Assim, quanto maior for o grupo, maior a necessidade de tempo para sua realização.

Quanto às pessoas que aceitaram ao convite de participar dos Círculos foi, inicialmente, um total de 12 profissionais da escola e duas facilitadoras, Sarita Faustino dos Santos²⁷ e Ariane Celestino Meireles²⁸, professoras, pretas, militantes na luta antirracista lotadas na Secretaria de Educação de Vitória, na ocasião na Ceafro²⁹-Cerer (Comissão de Estudos Afro-brasileiros e Comissão de Educação das Relações Étnico-raciais) que gentilmente se propuseram a contribuir com a pesquisa

Vale sublinhar a participação de um estudante universitário, interessado nas discussões das relações étnico-raciais que solicitou autorização para participar dessa vivência circular e foi aceito pelo grupo.

Em suma, inicialmente, contamos com a participação de 15 pessoas nos Círculos, uma quantidade relativamente grande para encontros de duas horas de duração. Entretanto, como definimos a formação por adesão, todos/as que se dispusessem seriam aceitos/as. Imaginamos que o grupo seria menor, visto que os encontros aconteceriam à noite.

Ainda sobre o perfil desses/as participantes, sete autodefiniam-se como brancos/as e quatro como pardos e dois pretos.

²⁷ Professora da Educação Física (Prefeitura de Vitória). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física e Desportos na Universidade Federal do Espírito Santo.

²⁸ Estudante de doutorado em ciências da educação da Universidade do Porto (Portugal), investiga sobre o racismo religioso no ambiente escolar. Professora da Educação Física (Prefeitura de Vitória). Profissional em Dança Afro-brasileira. Pesquisadora e formadora de professor/as na Educação das Relações Étnico-Raciais e na Educação em Direitos Humanos com ênfase nas relações de gênero e diversidade sexual. Integra o LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias - UFES.

²⁹ Comissão criada pela Portaria Municipal 52/2004, de 2004, na Prefeitura Municipal de Vitória. A comissão realizava, nas escolas, atividades como reuniões de planejamento, apresentação de materiais pedagógicos, acompanhamento a grupos de estudo, acompanhamento a denúncias de atitudes racistas no ambiente escolar e formação em serviço. Essa assessoria abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Composta por professores e pedagogos com experiência em estudos e ações sobre educação afro-brasileira e africana, a Ceafro é referência no país quando se trata do combate à discriminação étnica em escolas públicas. A comissão já atuou em eventos científicos até no exterior. (Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/igualdade-racial>).

Finalizamos a investigação com 10 pessoas. Cinco justificaram a não continuidade por questões particulares e ou trabalho, diante da mudança nas datas previstas anteriormente. Participaram da fase das entrevistas seis pessoas que estiveram nos três encontros. Destas, duas pertencem a ONG que administra o Projeto Rede Ensina Brasil³⁰.

Quanto às informações preliminares, anunciamos que a totalidade dos/as entrevistados/as se identificaram como cisgêneros. A faixa etária estava entre 26 e 58 anos de idade. Todos/as possuem curso superior completo e especialização *lato sensu*, sendo um/a bibliotecário/a, dois coordenadores/as disciplinar e pedagógico/a e três regentes de classe nas turmas do 6º ao 9º ano.

Inicialmente, os encontros aconteceriam nos dias reservados à formação em serviço do ano de 2022, com três horas de duração cada momento, sendo, futuramente, atestados pela escola/SEME com o certificado de participação, tendo em vista sua vinculação ao plano de ação da unidade escolar e do projeto de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação.

Os nossos Círculos não aconteceram nos dias destinados às formações em serviço da escola, pois o grupo técnico pedagógico definiu que estas serão remotas e feitas por região. Além disso, outro percalço foi quanto à certificação dos/as participantes, por ser um procedimento bastante burocrático. Portanto, acordamos que os encontros seriam nos dias de quintas-feiras (quando havia maior número de professores na escola) após o horário de trabalho.

A certificação de participação em formações é importante, além da construção de novos saberes que incidirão sobre a práxis pedagógica também, para a progressão funcional dos/as professores/as, no entanto consideramos que a principal contribuição

³⁰ Membros ativos da Rede Ensina Brasil, ONG que tem como compromisso a gestão da atuação de jovens de diversas carreiras, que atuam em prol de uma educação de qualidade para as crianças do Brasil. No trabalho, os membros foram alocados em escolas públicas brasileiras em contrato com as prefeituras locais, onde lecionam disciplina específica e permanecem em constante formação durante a atuação. Assim, de forma contextualizada, atuam em busca de seu desenvolvimento enquanto professores líderes, com a visão de que, um dia, todos/as crianças atingirão uma educação de qualidade. Potencializar uma rede de lideranças que, a partir de uma atuação transformadora como professores em escolas vulneráveis, desenvolvam as competências e o comprometimento necessários para multiplicar seu impacto e continuar expandindo oportunidades para todas as crianças (Texto de Mina, 28 anos).

da pesquisa-ação constituiu, conforme salientado em Franco (2005), no fato de que os “sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e organizam a sua auto concepção de sujeitos históricos”.

Para a produção dos dados, utilizamos vários procedimentos, apresentados a seguir. Inicialmente apresentamos a pesquisa à direção da escola. Solicitamos a autorização da Secretaria de Educação para a realização da pesquisa e fomos autorizados. Neste intervalo, cumprimos outras etapas para a submissão da pesquisa junto ao Comitê de Éticas da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio da Plataforma Brasil: elaboração do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido), escrita das perguntas da entrevista e demais documentos necessários. Em fevereiro de 2022, após o deferimento para a realização da pesquisa, apresentamos aos profissionais da educação, numa reunião de planejamento anual, de forma on-line.

No primeiro semestre de 2022 reescrevemos o projeto de pesquisa para o exame de qualificação, planejamos e iniciamos os encontros junto aos profissionais da educação da escola. No segundo semestre foram realizados outros dois encontros e as entrevistas aconteceram em dezembro de 2022. Os planejamentos estão no apêndice do trabalho.

Houve alguns percalços em relação ao cumprimento do calendário proposto para a pesquisa, provocando alguns meses de atraso. Não foi possível realizar os encontros nos dias destinados à formação escolar, houve adoecimento neste período e algumas pessoas não puderam continuar participando devido a mudança de datas.

Nos encontros, os/as participantes foram estimulados a expor suas impressões, opiniões, considerações, inquietações, sentimentos e conhecimentos acerca das provocações feitas pelas perguntas motivadoras do diálogo. Nesta fase, coube a nós a participação e observação dos círculos.

A maioria das provocações – as perguntas mobilizadoras do diálogo – realizadas nos Círculos pretenderam tencionar a manifestação do racismo, suas causas, as formas como é praticado e sentido, as práticas antirracistas observadas no espaço escolar e identificar traços da colonialidade presente em nossas práxis pedagógicas. Ao término

dessa fase, o grupo foi provocado a pensar/propor temas a serem discutidos em sala de aula com os/as estudantes, como encaminhamento prático do encontro, e estes resultaram no produto educacional deste trabalho.

Os temas desenvolvidos serão apresentados a seguir. Ao término, realizamos as entrevistas com os/as participantes. Estas foram gravadas, transcritas, devolvidas aos/às envolvidos/as e posteriormente submetidas à análise dos dados em diálogo com nosso referencial teórico.

Quadro 6 - Tema dos encontros

TEMAS DOS ENCONTROS DE 2022
1º ENCONTRO: Memórias, encontros, conexões e discussão de privilégios
2º ENCONTRO: Consciência da racialidade
3º ENCONTRO: Estereótipos e julgamentos

Fonte: Elaborado pela autora.

Em suma, foram vários os procedimentos realizados na produção dos dados: consultas bibliográficas, submissão da pesquisa e solicitação de autorização junto à Secretaria de Educação, planejamento dos Círculos, realização dos encontros e registros das interações, entrevistas, transcrição destas e reuniões de planejamento do produto educacional.

Os registros dos dados produzidos estão em diários de campos, documentos registrados no aplicativo Google Drive, fotografias e gravações das escutas em áudio. Sintetizando as ideias de Barbier (2007), Dobrovoski (2021) indica o diário de campo como recurso capaz de capturar o não verbal, mas manifesto pelas expressões físicas

[...] destacando os momentos de agitação ou de serenidade da contemplação [...] é possível armazenar um conjunto de referências múltiplas e acontecimentos, bem como reflexões; críticas; comentários científicos, filosóficos ou pessoais; anseios; concepções; reações afetivas e conversas informais, a partir das situações vividas com os demais participantes da pesquisa (Dobrovoski, 2021, p. 128).

O terceiro recurso utilizado foi a gravação das entrevistas em áudio num aparelho celular e salvos no Google Drive. Dialogamos e atualizamos as indicações de Godoy (1995), quando operacionaliza a forma de registros dos dados

No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados (Godoy, 1995, p. 62).

Nosso compromisso ético de respeito aos/as integrantes nos fez realizar a devolutiva da entrevista aos mesmos. Estes puderam acessar os dados brutos produzidos e realizar alterações que julgassem necessárias.

Em tempo, cabe ressaltar que optamos pelo termo produção de dados em detrimento à coleta de dados, por considerarmos que os dados resultam da interação com o pesquisador, suas experiências e motivações. Assim, um mesmo dado traz informações diferentes conforme a utilização e interesses do cientista e as das fontes, quando não questionadas e contextualizadas elas não trazem informações significativas.

5 PESQUISA EM CAMPO: DO PLANEJAMENTO AOS CÍRCULOS

Figura 7 – Encontro de planejamento dos Círculos: junho de 2022



Fonte: Acervo pessoal.

Neste capítulo descrevemos a vivência dos três encontros na metodologia dos Círculos de Diálogos entrelaçados à discussão do referencial teórico e da educação das relações étnico-raciais, pretendendo a constituição de ações antirracistas no espaço escolar.

5.1 MOMENTOS DE CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Inicialmente, na fase preparatória, após vários contatos telefônicos e trocas de mensagem via WhatsApp, houve um encontro de planejamento com os/as profissionais da CEAFFRO-Cerer e da comissão de práticas restaurativas do município de Vitória em maio de 2022. Explicitamos para as profissionais Ariane Celestino Meireles e Sarita Faustino dos Santos as motivações e os objetivos desta pesquisa. Neste planejamento, aplicamos alguns dos elementos da metodologia dos Círculos. Cada uma disse como estava se sentindo, suas expectativas e preocupações naquele momento.

Também definimos que a metodologia seria vivenciada ao longo de todos os encontros, pois num grupo de 15 pessoas e com duas horas de reunião seria impossível experienciar todos os elementos constitutivos do Círculos. A seguir, descreveremos a realização dos encontros realizados na escola.

5.1.1 Memórias, encontros, conexões e discussão de privilégios

O conhecimento é como um jardim, se não for cultivado não pode ser colhido.
(Provérbio africano – Reis, 2015)

Os encontros³¹ com os/as profissionais da educação da escola foram realizados com a intenção de apresentar a metodologia do Círculos de Construção de Paz, no formato dos Círculos de Diálogos. Na sequência, descrevemos como essas ações foram realizadas.

Figura 8 – 1º Encontro. Centro do Círculo, junho de 2022



Fonte: Acervo pessoal.

³¹ Reiteramos que estes encontros não foram gravados, de forma a garantir a qualidade da participação dos presentes. Os registros foram feitos pela pesquisadora posteriormente à realização dos mesmos. Nosso texto dissertativo não se constituiu no modelo etnográfico, apesar do farto material produzido nas entrevistas, elencamos algumas narrativas para fazer parte do presente trabalho.

O primeiro encontro iniciou pouco após a liberação dos estudantes. Nos reunimos no laboratório de informática, previamente organizado para este fim, conforme a Figura 8, e havia um lanche à disposição do grupo. As facilitadoras Ariane e Sarita levaram parte do material a ser utilizado na dinâmica e montaram o centro do Círculo. Utilizaram tapete, uma planta, uma girafinha de pelúcia, canetas hidrocor, papéis com as palavras que representavam valores e papéis em branco.

Após as boas-vindas, as facilitadoras explicaram a dinâmica adotada e o propósito do Círculo. Evidenciaram que estavam a nosso convite para facilitar a vivência dessa metodologia. Também consultaram o grupo se alguém já conhecia ou teve experiência com a Prática Restaurativa e com os Círculos de Construção de Paz, onde disseram ter algum contato com tais práticas. Elas teceram breve explanação sobre as Práticas Restaurativas e os Círculos de Construção de Paz, tema apresentado no capítulo: *Alinhavos teórico-metodológicos*.

Sarita explicou ao grupo que uma característica importante do Círculo é a utilização do objeto da palavra. Este traz um significado forte, pois confere o poder da fala. A pessoa de posse desse objeto está empoderada com o direito de receber a atenção de todos/as, enquanto as demais recebem o importante poder que é a escuta. A possibilidade de ouvir diversas histórias e experiências, e poder fazer ou não *links* dessas com sua realidade.

O “objeto da palavra” é um instrumento simbólico utilizado durante a realização do círculo e que passa por todos os participantes de forma sequencial e concede ao seu detentor a prerrogativa de falar e ser ouvido. Outorga aos participantes a certeza de que terão oportunidade de contar suas vivências sem serem interrompidos ou contestados. Favorece também o exercício da escuta ativa, que é o estímulo para que os participantes realmente ouçam uns aos outros. Quando o indivíduo é ouvido, sente-se valorizado e se expressa com maior flexibilidade (Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, 2015, p. 11-12).

O objeto da palavra ajuda a regular o sentido da fala, além de estar diretamente relacionado aos objetivos do Círculo, dessa forma, o objeto escolhido para este encontro foi uma esponja modeladora para cabelo, “nudread” (Figura 9). Ela causou curiosidade e estranhamento em grande parte do grupo.

Figura 9 – Esponja para cabelo “nudread”



Fonte: Imagem disponível na internet.

Após a apresentação do objeto da palavra, um/a participante explicou como ela é utilizada por pessoas negras, de cabelos crespos, para deixar seus cabelos enrolados, em formato de bolinhas. Instrumento criado no contexto em que empresas descobriram a potencialidade de compra dos afro-brasileiros e vem se aproximando desse mercado consumidor, há muito preterido pelo mercado das estéticas.

Uma das facilitadoras fez um convite para que todos ficassem à vontade e se sentissem confortáveis. Caso alguém precisasse ou desejasse sair do Círculo, poderia fazê-lo a qualquer momento, por se tratar de um convite.

Inicialmente, com o momento de *Check in* (verificação inicial), a facilitadora perguntou aos/às participantes como eles/as estavam chegando ao Círculo naquela noite? Algumas sensações apresentadas pelo grupo foram os sentimentos de nervosismo, felicidade, curiosidade, leveza por estar de férias, privilégio por participar desse momento, cansaço, honrada, sentindo dor, gratidão e sono.

Dessa forma, pudemos perceber a variedade de sentidos que cada pessoa trazia no início do encontro e possibilitar conexões entre eles/as. As facilitadoras evidenciaram os entrelaçamentos estabelecidos a partir da escuta. As pessoas compartilharam histórias do que lhes era importante, histórias de aprendizagens, desafios e com significados valiosos para elas. Dessa maneira, a aproximação se realiza, desenvolve-se uma sensibilidade de olhar, cuidar e entender o outro pela percepção de quem ele é e de como se sente naquele instante. Nos aproximamos da essência da pessoa, são relações estabelecidas na roda.

Na sequência, os presentes foram provocados a fazer a construção das *Orientações/Diretrizes do grupo*. Fizemos combinados a fim de garantir que este encontro fosse um espaço/tempo seguro ao compartilhamento das experiências.

Dessa forma, apontamos a necessidade de cumprimento do valor do sigilo e do cuidado em relação às narrativas do/a outro/a. Firmamos o acordo quanto ao cuidado de não cortar, interferir, opinar, seguir e/ou rebater a fala do/a outro/a, pois precisamos praticar a escuta qualificada e sensível. Assim, também concordamos sobre o uso do banheiro e do telefone celular, o horário de encerramento e, por fim, ficou autorizado registros fotográficos para serem utilizados na escrita da pesquisa.

As facilitadoras evidenciaram uma característica forte dessa metodologia: a circularidade na organização do espaço também pressupõe que a condução do encontro se dê de maneira compartilhada, e todos/as estão no mesmo patamar de respeito e cuidado. Nenhum/a participante sabe mais, todos estão na mesma condição, mesmo tendo caminhadas diferentes.

A sequência de fala foi explicada, ela seguiria à direita ou à esquerda e o objeto da palavra seria o orientador. As facilitadoras combinaram o sinal a ser feito caso alguém se empolgasse na fala a ponto de comprometer o tempo do/a outro/a participante.

Nos Círculos são feitas adaptações conforme o contexto. Deixamos de realizar a *Cerimônia de Abertura*, que se traduz num momento de meditação, dança ou outra mística que possa conectar e iniciar a reunião. As facilitadoras explicaram cada um dos elementos que constituem essa metodologia (conforme o capítulo 2) e, naquele momento, buscou-se priorizar a parte das contações de história. Dessa forma, elas conseguiram trazer ao conhecimento do grupo o passo-a-passo da metodologia e dentro de uma das proposições dessa pesquisa, que foi a perspectiva de dialogar com as temáticas da educação das relações étnico-raciais no espaço escolar.

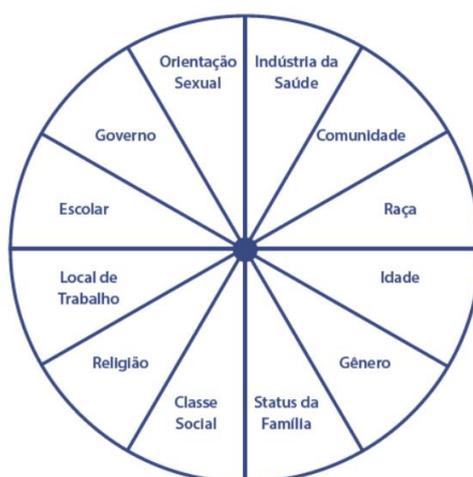
Na fase da *Construção de Valores* os/as participantes escolheram, no centro do círculo, uma (ou mais) palavras que os/as representassem e que gostariam de trazer presente naquele momento, ofertando ao grupo, ou poderia acrescentar outros valores não representados ali, escrevendo nos papéis em branco e depois ofertando-os ao grupo.

Na primeira rodada de perguntas, apresentamos a apostila *Círculos em Movimentos*³². Um material utilizado num curso oferecido pelo Tribunal de Justiça e disponível na versão Web que apresenta os fundamentos dos Círculos de Construção de Paz e propõe uma série de atividades a serem adaptadas aos contextos. Assim, uma ação desse material orientou a primeira rodada de perguntas.

A atividade chamava-se *Privilegiado ou Oprimido*. Nela os/as participantes receberam uma folha de papel (vide apêndice) onde deveriam responder a dois questionamentos: situações em que se sentiam privilegiados/as ou oprimidos/as. E no verso da folha identificar as motivações das opressões. Foi uma forma de percebermos como as sociedades se constituem, pautadas, no caso capitalista, nas desigualdades.

Figura 10 – Atividade sugerida pelo material *Círculos em Movimento*

Privilegiado ou Oprimido?



Fonte: <https://www.circulosemmovimento.org.br>

Sobre esse material, adequações foram feitas à realidade social brasileira tal qual outras situações de opressão e de privilégios puderam ser acrescentadas à folha. Disponibilizamos lápis coloridos para que as pessoas pudessem se situar dentro das problemáticas e as dúvidas que foram surgindo foram respondidas, bem como alguns conceitos desconhecidos pelos/as participantes.

³² Íntegra disponível em www.circulosemmovimento.org.br

Dentre tantas abordagens foram acentuadas, pelo coletivo, várias condições de privilégios onde cada participante se situava e como elas impactam na sua realidade. Nessa rodada o grupo pontuou privilégios quanto:

- Relação de trabalho: a profissão exercida, fazendo um paralelo com as profissões mais inferiorizadas e as tidas como profissões de elite; por ser professor efetivo;
- Raça branca: nunca foram subjugados/as pela cor;
- Educação: estudar em escola particular; cursar universidade e/ou mestrado em instituto de educação federal públicos;
- Constituição familiar: ser criado pelos pais ou por mãe solo muito presente na educação; incentivo familiar à formação escolar;
- Não ter religião é um privilégio;
- Gênero masculino traz um certo privilégio para o participante;
- Orientação heterossexual traz privilégio por não precisar se explicar, se justificar e por não temer ser repreendido/a;
- Religiosidade cristã também é um lugar de privilégio;
- Quanto à saúde, por ter um bom plano de saúde (pago pela empresa) que atende às necessidades da família e evita a total dependência do Sistema Único de Saúde;
- Ser adulto/a confrontando com os conflitos e inseguranças do ser criança e adolescente; idade/maturidade;
- Ser mulher heterossexual, privilégio que traz incômodo por ser construído sobre a inferiorização de outros. Ser mulher cisgênero (confrontando com a realidade das pessoas transgêneros) (Informações dos/as participantes).

Por meio dessa rodada, pudemos repensar nosso lugar social ao identificar situações de privilégios e opressão. Suprimimos o momento da discussão sobre as opressões vivenciadas ou promovidas por nós, devido ao tempo avançado, porém cada participante levou a folha para poder pensar sobre essas relações posteriormente.

Quanto à situação de opressão, Lorde (s/d), ao descrever sobre não haver hierarquias de opressão, nos aponta que esta vem de todas as formas, tamanhos, cores e sexualidade, praticada por aqueles que se consideram com direito à dominância e insistem em impor seus padrões sobre os outros de forma violenta e arbitrária. Assim, a luta contra a opressão deve ser combatida em diferentes frentes de batalha: enquanto gênero, raça, social, econômico, acesso à educação, emprego/salário digno, moradia dentre tantas, e todas precisam ser enfrentadas.

Os oprimidos pertencem ao mesmo tempo a diversos grupos que sofrem com os mecanismos de opressão, como visto nas mulheres pretas, mães solas, moradoras de periferias e com baixa escolaridade que formam o perfil majoritário das mães de nossos estudantes.

Na Verificação final ou *Check out* os/as integrantes foram ouvidos sobre como cada um estava saindo daquele momento. De posse do objeto da palavra, informaram se sentir privilegiadas, agradecidas, felizes por reconhecerem-se privilegiadas, honradas, gratas, realizadas, felizes, estimuladas e reflexivas.

Nessa discussão, entendemos privilégio como uma relação de vantagem perante o outro, assim, o grupo pontuou como privilégio a condição de acessarem direitos sociais a muitos negados, como, por exemplo, a educação de qualidade, acesso ao ensino superior gratuito, atendimento à saúde. Estar em um emprego, a religiosidade, a orientação sexual e ter a formação familiar respeitada/o e preservada/o não deveriam ser pensados no âmbito do privilégio, mas acesso a direitos comuns a todos/as.

Na Cerimônia de Encerramento, o coletivo foi convidado a se colocar de pé para ouvir/aprender e se movimentar numa canção em um idioma africano com votos para que todos sejam felizes, prósperos e que tudo saia bem. Em círculo, a facilitadora guiou o grupo em alguns movimentos a serem feitos como relaxamento do corpo para finalizar aquele encontro. Ela pondera não saber a origem geográfica da canção, pois quando a aprendeu não teve a curiosidade de questionar sobre qual parte do continente africano era, entendia no seu imaginário adolescente que na África todos viviam da mesma forma, desconsiderando as diversas realidades do continente berço da humanidade. Nos alerta para o cuidado de desconstruirmos essa visão enganosa de imaginar que naquele gigantesco continente há apenas um povo, uma etnia, uma cultura e passarmos a questionar que África, de onde.

5.1.2 Consciência da racialidade

Ao trazermos o *funk*, queremos problematizar os preconceitos que tal ritmo provoca em algumas pessoas, bem como a alegria que motiva em outras. É uma música marginalizada por não ser criada pelas elites, nos faz indagar os critérios usados para classificar algumas culturas como populares e outras clássicas. Por que algumas são tão valorizadas e outras não? De onde vem isso? Esse encontro nos provocou um pouco acerca disso.

Na primeira rodada de perguntas, perguntou-se sobre o que fazia os/as participantes se sentirem bem. O que nos balançava, motivava, animava? As pessoas colocaram que gostam de ouvir música “boa”³⁴ (MPB), ouvir música de orquestra, dançar todos os ritmos, estar entre amigos. Assim, a partir da constatação de que a música estava presente na maioria das falas, definimos que a caixinha de som (Figura 12) seria o objeto da palavra daquele encontro, pois tinha significado potente para o grupo.

Figura 12 – Objeto da Palavra dos 2º e 3º encontros



Fonte: Imagem disponível na internet.

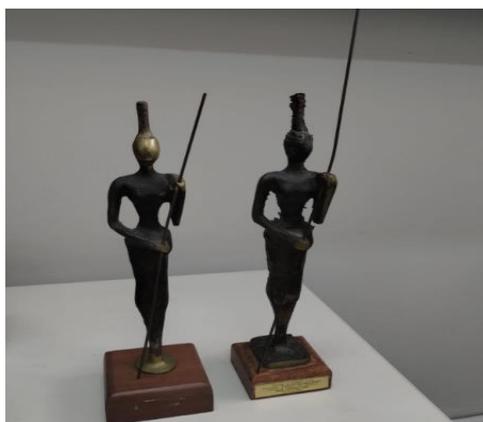
Em seguida, explicaram o centro do círculo e os objetos nele contidos, relacionados à temática do encontro. Dentre outros, destacamos uma estatueta chamada Olga Maria Borges³⁵ (Figura 13), desenhada por um professor da rede municipal de Vitória e, segundo a facilitadora, foi um artesão da região de Caratoíra que fez a arte em

³⁴ O que vem a ser música boa para esta pessoa? A metodologia não nos permite questionar o/a participante sobre isso.

³⁵ A educadora Olga Maria Borges nasceu na capital, em 1941. Dedicou 26 anos de sua vida à Educação Infantil, sendo essa atividade sua grande paixão, o que lhe valeu o apelido de Tia Olguinha. Faleceu em 1998, deixando sua grande contribuição para o ensino no município de Vitória. Em sua homenagem e para homenagear as escolas que desenvolviam iniciativas nas EREER (Educação das Relações Étnico-Raciais) foi criada a estatueta. Essa homenagem deixou de ser feita nos últimos governos.

bronze. A estatueta era ofertada às escolas e professores que desenvolviam trabalhos relevantes para a temática étnico-racial. Aqueles elementos no centro do Círculo remetiam às potencialidades da região geográfica onde a escola está inserida e a luta antirracista.

Figura 13 – Estatueta Olga Maria Borges



Fonte: Acervo pessoal.

Em continuidade, fomos provocados a fazer o *Check in* ou Verificação Inicial. Nele, o grupo é convidado a apresentar e dizer o que deixou para trás neste momento de entrega/participação e o que trouxe para oferecer a este. Entre outros, foi deixado para trás: o cansaço, o desânimo, as frustrações, decepções, a ansiedade e a avareza. E trouxemos para compartilhar com o grupo valores como: motivação, autocontrole, esperança, aprendizados, trocas, confiança, justiça, paz, paciência, coragem, resiliência, abundância.

Em seguida, uma facilitadora expôs brevemente o conceito de raça como sendo uma construção social, não biológica, utilizada para problematizar/debater as questões que historicamente tratam as pessoas não brancas de forma desigual. Biologicamente falando não há raça, mas opta-se politicamente pela utilização do termo para garantir os espaços de luta contra o racismo. Assim, a questão apresentada ao grupo foi: de que forma, ou quando, você teve mais consciência da racialidade em sua vida? Compartilhe uma experiência de quando você esteve, especialmente, consciente da racialidade.

O grupo teve alguns minutos para pensar sobre essa pergunta, ninguém manifestou desentendimento quanto a ela. Então, o objeto da palavra foi disponibilizado para o

início das falas. Algumas pessoas relataram nunca terem sentido o racismo, por serem brancas, e passaram adiante o objeto da palavra. Outra relatou não ter sentido, mas viram na família branca a discriminação com o tio por ter se casado com uma mulher negra. Um/a participante se emocionou e ofereceu o silêncio e disse que falaria em outro momento.

Outro/a participante manifestou um fato que lhe causou sofrimento ao se lavar em cloro, quando criança, para tentar ficar branco, tendo em vista que sofreu muitos ataques racistas na escola e fora dela. Como dito em Fanon (2008), identificamos efeitos psicossociais do racismo na vida dos sujeitos negros/as, numa busca de se sentir inserido e pertencente a essa sociedade onde os traços fenóticos determinam a posição e importância das pessoas, logo, quanto mais próximas à cor de pele dos grupos dominantes, mais incluídos estes seriam. Há uma tentativa de apagamento da sua negritude nessa fala.

No mesmo sentido, Souza (1983) e o jurista Adilson José Moreira (2019) também registraram de modo diferente o atravessamento do racismo em suas vidas. Ele, negro, mesmo tendo uma posição financeira diferenciada e posses materiais privilegiadas, não teve camuflada sua origem étnica e vivenciou práticas racistas nos altos setores sociais.

Souza (1983), psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira dedicou-se a um estudo acadêmico sobre a vida emocional de negros e negras e os efeitos psíquicos do racismo na identidade destas pessoas. Ela analisou as consequências brutais do racismo e da introjeção do padrão branco como o único caminho de mobilidade social para o negro e, assim, considerou que

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades" (Souza, 1983, p. 17-18).

Para nós, inicialmente saber-se negro é uma descoberta dolorida, por ser a reafirmação de estarmos no grupo social preterido, daqueles/as cujas piores histórias são contadas, aqueles desvalorizados enquanto humanos e com capacidades limitadas (postural colonial), a quem as esperanças de transformação social são mais difíceis. Contudo, o tornar-se negro é revolucionário. Resultante de um processo de

entendimento de que não há uma única racialidade e racionalidade no planeta e de que todas trazem suas cores, belezas e contribuições. Tornar-se negro é um processo de autorreconhecimento e compreensão dos mecanismos que, por séculos, nos produziram o alto custo emocional: da sujeição, negação e apagamento de nossas identidades, culturas e dos nossos corpos.

Saber-se negro faz muitos/as de nós rejeitarmos nossos corpos, cabelos, religiões e querermos nos enquadrar no padrão hegemônico e, ainda, ouvir que por isso os negros são racistas. Também é cumprir todas as exigências sociais: estudar, trabalhar, se esforçar, cuidar da família, ter postura discreta, respeitar as leis, tirar boas notas, respeitar as autoridades, se calar... e mesmo assim, tudo isso ser insuficiente, pois, conforme o rapper Djonga, “pra eles nota seis é muito e pra nós nota dez ainda é pouco”.

Determinado/a participante contou que sua família é miscigenada, mesmo assim impera o pensamento de que o padrão de estética e beleza ideal é o branco de cabelo liso. Assim, constantemente uma tia ironiza seu cabelo crespo e sugere que ele corte curtinho na máquina ou alise, tentando impor seus valores sobre a vida dele. O pensamento colonizado racista foi constituído sob a anulação e inexistência do outro, seus traços culturais e epistemicídio.

Houve um outro relato emocionado de um/a participante, de família majoritariamente preta, onde expôs que durante muito tempo não percebeu a racialidade como divisor humano e social.³⁶ A partir de uma situação de discriminação passou a se perceber como negra num mundo que valoriza o branco. A duras penas, assim iniciou o seu letramento racial,³⁷ carregado de dor, e que o/a fez compreender os motivos que levavam a mãe e tias a alisarem os cabelos com pentes de ferro e outros meios que, a curto prazo, danificaram os cabelos levando a sucessivas quedas.

³⁶ A participante relatou que no início da adolescência gostava de um menino na escola, mas, quando sua mãe soube, falou com ela para esquecer aquilo, pois ele nunca gostaria dela por ser negra, e brancos não namoravam com pessoas pretas.

³⁷ O letramento racial é um conjunto de práticas que nos ensina a enxergar como as relações raciais modelam o mundo e como elas são modeladas por ele. Trata-se, portanto, de um elemento crucial para uma (re)educação antirracista. Para Neide A. de Almeida, este conceito remete à racialização das relações, ou seja, o estabelecimento arbitrário de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não-brancos, que legitima uma pretensa supremacia do branco (Jokura, 2022).

Por letramento racial, trazemos o conceito de *racial literacy*, da socióloga americana France Winddance Twine, de 2003 (Jokura, 2022), e a primeira tradução para o português é atribuída à psicóloga Lia Vainer Schucman. O conceito está relacionado à necessidade de desconstruir formas de pensar e agir racistas, naturalizadas ao longo dos tempos. Para o alcance desses objetivos, propõe algumas ações como: o reconhecimento da branquidade, compreender que o racismo não está no passado e é apreendido, combater discursos racistas através de um vocabulário racial e interpretar códigos racistas presentes no cotidiano.

Um/a participante, emocionado/a, relata a racialidade presente ao não ser reconhecido/a como dono/a de sua casa ou como coordenadores/as da escola. Apenas o/a coordenador/a branco/a é chamado/a por algumas pessoas externas à escola. De modo semelhante, outro relato contou a percepção da racialidade na situação de negação de empregos e na postura violenta de policiais para com as pessoas negras.

Assim que essa rodada estava para terminar, o/a participante solicitou o bastão da palavra novamente, o/a mesmo/a que ofereceu o silêncio na sua vez de fala. Ainda emocionado/a, ele/a descreveu que havia decidido/a não falar, mas que diante das narrativas ouvidas disse não poder se anular. Foi feito um longo relato de sua experiência, onde, sucintamente, podemos descrever que ele/a foi orientado/a burlar o sistema de autoidentificação racial da faculdade e se inscrever como aluno/a cotista preto/a para ingressar numa faculdade de forma mais fácil e assim o fez. Conseguiu a vaga e, em determinado momento do curso, compreendeu que havia tirado o direito de uma pessoa que tivera uma vida, provavelmente, muito mais difícil que a sua, a quem essa seria uma oportunidade de ao menos melhorar seu *status* social e de sua família.

O/a participante declara: minha emoção é de vergonha pelo erro cometido. Compreende os privilégios que conferem vantagem à sua branquitude em detrimento dos demais grupos. Ao término desse relato, uma facilitadora retomou a fala e explicou a diferença entre percepção da racialidade e situações de práticas racistas. Sinaliza a necessidade de entendermos que a racialidade não está apenas nas práticas de racismo contra os negros, pessoas com mais melanina. Segundo ela, todos/as somos racializados/as e passamos por situações diversas relacionadas à raça. A mulher

branca tem tratamento racial diferente da mulher negra e assim acontece com os homens adultos e adolescentes de fenótipos diferentes. Conforme a quantidade de melanina, os tratamentos se diferem. O grupo desconhecia a expressão melaninados³⁸ e este foi conceituado. A expressão diferencia a cor de pele da pessoa negra e, por meio desta separação, determina como ela deve ser tratada. Quanto mais escura a tonalidade da pele, mais há a incidência do racismo sobre estes corpos.

Como aquele momento tomou bastante tempo, não foi feita outra rodada de perguntas, visando cumprir o horário. Por isso, numa atitude de escuta sensível e qualificada e de cuidado com o grupo iniciaram a fase *Check out* (Verificação final) com a pergunta: Como você está saindo desse encontro? Utilize uma palavra para expressar. Os/as participantes, de posse do objeto da palavra, relataram se sentirem reflexivos/as, afetados/as, ansiosos/as pelo próximo encontro, aliviados/as.

Por fim, na Cerimônia de encerramento, houve um momento de relaxamento com a prática da inspiração e da expiração para que as pessoas pudessem se preparar para o final e uma dinâmica onde a motivação foi: Vamos encerrar oferecendo ao colega um valor que você acredita que seja bom para ele/a com a mão direita e recebendo com a mão esquerda o valor ofertado. Desta forma, dissemos: (com a mão direita) colega eu te oferto... e depois com a mão esquerda: colega eu recebo o que você me ofertou.

Foi uma experiência de intimidade entre as pessoas, pois, conforme as informações do encontro, ofertamos valores que consideramos serem importantes para nossos pares naquele momento. O Círculo se encerrou com um abraço coletivo e um pedido para levarmos um objeto pessoal que nos represente para formar o centro do círculo no último encontro.

³⁸ Expressão utilizada no filme *Medida Provisória*, de Lázaro Ramos, em substituição à expressão preto e negro. A estes são aplicados o nome "melanina acentuada". Colorismo é uma forma de diferenciar a cor de pele da pessoa negra e, por meio desta separação, determinar como ela deve ser tratada. O termo aparece em referências bibliográficas desde a década de 1980, como no texto "Se o presente parece com o passado, como será o futuro?", da escritora Alice Walker. Na publicação, a autora afirma que diferenças de traços e tons de pele entre a população negra interfere na forma como cada pessoa será vista pela sociedade. Além disso, em livros como "Colorismo", de Alessandra Devulsky, o conceito é tratado inclusive como um "subproduto do racismo".

Este encontro sensibilizou bastante os/as participantes. As pessoas se mostraram muito contemplativas e reflexivas durante a rodada de perguntas motivadoras e durante a semana comentaram a potência dessa vivência entre nós.

5.1.3 Estereótipos e julgamentos

Figura 14 – Centro do Círculo, outubro de 2022



Fonte: Acervo pessoal.

Em outubro de 2022 realizamos o 3º encontro entre os/as profissionais da escola para apresentação/vivência da metodologia dos Círculos de Diálogos. Este encontro foi planejado de forma remota entre nós e as facilitadoras por reunião on-line. As 10 pessoas que participaram do 2º encontro retornaram.

Após o lanche, a Celebração de Abertura foi preparada na forma de um momento de meditação, com exercício de respiração e expiração, seguido por movimentos sincronizados de braços, pernas e pescoço, desenvolvendo uma dança circular em volta das cadeiras, fomos orientados/as a nos sentarmos quando ouvíssemos o sinal e quem ficasse de pé seria excluído/a da brincadeira.

Uma cadeira foi retirada a cada rodada. Dessa forma, o grupo estava envolvido, sem perceber, na conhecida dança das cadeiras. Houve muita agitação e competição nessa hora. Cada excluído/a passou a criar um sinal diferente para paralisar a

brincadeira. As pessoas se envolveram na dinâmica, se entrosaram e se divertiram.

As facilitadoras do círculo fizeram, na sequência, a apresentação do Centro do Círculo. Nele continham objetos íntimos que conectavam os/as membros/as, pois foram levados por cada uma/a. Dessa forma, a Cerimônia de Abertura e o *Check in* (Verificação Inicial) consistiram em cada participante expressar em uma palavra como estava chegando ao 3º encontro e apresentar o objeto que trouxe de casa, que tem sentido para si e, de alguma forma, o/a representa. Conseguimos, por meio da fotografia, retomar todos os objetos apresentados. A caixinha de som foi o objeto da palavra.

Quadro 7 - Informações da pesquisa

Como você está chegando a esse 3º encontro?	O que você trouxe para o Centro do Círculo que te representa de alguma forma?
Leve; Feliz; Tranquilo/a; Ansioso/a; Cansado/a, Dentre outros...	<p>Vela de sete dias: por ser uma referência religiosa e a religião é resistência.</p> <p>Espelho: incentiva a se olhar, reconectar e ver o que deseja ser melhor.</p> <p>Uma pasta de papel de cartas: remete à infância e juventude feliz e amizades construídas.</p> <p>Bastidor de bordado: reconexão consigo e com pessoas importantes.</p> <p>Foto da mãe no celular: saudades</p> <p>Livro “Quarto de despejo”: retrata a experiência de vida familiar.</p> <p>Livro “Cem anos de Solidão”: O Livro ajudou no descobrimento de si e no sentido de planejar o futuro.</p> <p>Roupinha de bebê: remete à maternidade e luta que foi criar a filha.</p> <p>Sapatinho de bebê: remete aos desafios da maternidade de adolescente.</p> <p>Bíblia: traz força e orientação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo relatou a agitação que foi aquela tarde na escola. Muitas situações a serem administradas pelos/as professores/as e coordenação. Foram dias de tiroteio nos bairros da região e os/as estudantes trouxeram essas preocupações para o cotidiano escolar.

Em uma outra rodada de perguntas foi questionado se alguém fez um julgamento de alguma pessoa e depois descobriu que não era nada daquilo que se pensava? Quem se sentisse à vontade para falar poderia se manifestar quanto a isso.

Assim, houve relatos³⁹ de julgamento onde “confundiam” o diretor de uma escola com o porteiro, ou quando pensaram ser assaltados por jovens negros à noite e não tiveram o mesmo receio com jovens brancos no mesmo contexto. Também posturas machistas frente às mulheres, lhes exigindo posturas não cobradas dos homens.

Outro/a participante relatou um julgamento desenvolvido ao longo do tempo contra religiosos evangélicos e ou cristãos que têm certa postura. Justifica essa atitude pelo fato de não ser aceito/a por estes/as e isso o/a afastou das igrejas. Assim, associa certas atitudes de desrespeito à homossexualidade a estes religiosos. Tenta romper com este estigma, mas é um processo, devido aos traumas que viveu.

Julgamento no sentido de entender que a cultura nordestina é única, desconsiderando os estados que o compõem. Julgamento quanto a não aceitar as pessoas transexuais, transfobia.

Notamos que, inconscientemente, a provocação trouxe presente as práticas racistas na maioria das falas. Não precisava estar presente, mas esteve, como acontece na sociedade. Mesmo que não tenhamos memória e nem experiência/vivência, sabemos que quem é julgado no dia a dia como “o ladrãozinho” é o menino preto, nossos estudantes, também julgados por nós profissionais da educação, empresários e, sobretudo, pela polícia.

Enquanto profissionais da educação, nos consideramos superiores aos/às nossos/as estudantes, moradores das periferias, e lhes aplicamos esse tratamento de inferiorização desde a Educação Infantil. Desacreditamos no seu potencial e lhes negamos as condições e oportunidades de aprendizagem dignas, nos escondendo na responsabilização do sistema, entregando-lhes menos do que lhes é devido. Desde muito cedo, práticas discriminatórias, de inferiorização e racistas são aplicadas sobre nossos/as estudantes.

³⁹ Uma pessoa relatou que, em determinada situação, foi visitar uma escola e passou pelo diretor, homem preto, na portaria, sem reconhecê-lo, e acreditou que fosse o porteiro e seguiu em busca de alguém que pudesse encontrar o diretor. Também práticas de adiantar passos para fugir de jovens pretos que julgou serem possíveis assaltantes, à noite, e reconhece que quando os jovens eram brancos a prática era diferente.

Essas práticas acontecem quando as crianças pretas são preteridas nas danças, brincadeiras, nos grupinhos e, desde então, acreditam que a vida deles/as não presta. As meninas acham que seus cabelos são feios e tentam se igualar aos brancos. Continuamos reproduzindo relação de inferioridade de séculos atrás ao atribuir tudo de ruim às pessoas de pele escura e cabelos crespos. Tudo é visto como mau (brinquedos, religião, características físicas, roupas) quando relacionado à negritude. Mais adiante abordaremos estes efeitos do racismo sobre os negros/as.

Essa atividade visava trazer à tona as nossas experiências cotidianas. Trata de cada um de nós e das formas como agimos com os outros, diferentes de nós ou que dependem de nós nessa relação ensino e aprendizagem. Daqueles/as que não foram percebidos como pessoas, das crianças pretas a quem tudo de pior é atribuído. A mudança de governo, que tanto esperamos, não é suficiente para a desconstrução desses imaginários e das práticas discriminatórias e racistas que praticamos ou observamos em curso. Há muitos interessam a manutenção dos julgamentos e a subalternização dos sujeitos pretos. É confortável a manutenção dos privilégios do branco, ditar que lugar de negro é na cozinha, na faxina, no tráfico e subemprego. São essas situações e pensamentos que precisamos tentar reverter com os nossos esforços.

Antes do encerramento, agradecemos a todos/as que se propuseram a participar desses encontros, após um longo dia de trabalho. Oferecemos uma lembrancinha ao grupo que estava em sintonia com as experiências vividas. Foram confeccionados artesanatos em crochê, chamados *amigurumi*,⁴⁰ na forma de corações coloridos, e duas girafas (vide apêndice) em *amigurumi* para que as facilitadoras pudessem utilizar em outros locais onde fossem facilitar os Círculos de Construção de Paz.

Na Celebração de encerramento, a provocação teve por tema fazer memória das nossas ancestralidades. Uma dinâmica onde os/as participantes foram estimulados a pegar uma fita colorida, pensar nos desafios que vivem no presente e depois escolherem um de seus/as ancestrais e nas dificuldades que viveram em seus contextos. Como essas pessoas reagiram às dificuldades? Quem é nosso/a

⁴⁰ Combinação de duas palavras japonesas: *ami*, que significa trançado e *migurumi*, boneco de pelúcia em formato de corações (que é um dos símbolos muito usados na metodologia dos Círculos de Construção de Paz).

antepassado de quem queremos trazer presente a força, a garra, a disposição para lutar e vencer?

Ao falar o nome do nosso ancestral amarramos a fita com a ponta da fita do colega ao lado, ligando simbolicamente essas histórias de resistência, perseverança e fé. É uma forma de, nesse contexto de um país dividido entre estes dois projetos de sociedade tão diferentes, buscar/trazer presente a força daqueles/as que nos antecederam nessa caminhada.

Foram apresentados os nomes de mães, pais e avós. Ao som de uma música ambiente, o grupo se manifestou e explicou as razões da escolha dessas pessoas.

Lopes e Simas (2021) abordam a ancestralidade no aspecto de sempre, são os ancestrais que trazem as orientações para os humanos falhos e desconhecedores, tal qual nas sociedades ocidentais. Frisam que a noção de tempo espiralada faz o humano viver concomitantemente em três mundos: o da realidade concreta, dos valores sociais e da autoconsciência, assim, os ancestrais interagem passado, presente e futuro e se mostram presentes na pessoa dos idosos, dos professores, pais, médicos, tios, avós... que detém mais conhecimentos e podem orientar aos jovens.

Por fim, a facilitadora explicou que, às vezes, as pessoas não gostam dessa dinâmica por achar que ela mexe com as emoções, aciona sentimentos ou fragiliza. Nosso intuito não foi esse. Pretendíamos com estes encontros nos conhecer mais e, assim, estarmos abertos/as a construir momentos de diálogos, realizar rodas de conversas, encontros, sensibilizar para a fala e escuta respeitosa.

Ainda reforçamos que a experiência vivenciada nestes três encontros objetivou a apresentação da metodologia aos/às participantes da pesquisa. Nossa intenção não foi capacitar os participantes para serem facilitadores de Círculos de Construção da Paz, foram experiências de escuta e sensibilização para possibilitar práticas de diálogo entre os/as participantes e fornecer elementos e endosso para a práxis antirracista. Aqui, viabilizamos momentos de escuta onde haja conexão e possamos nos ligar à realidade do outro. Ao final, fizemos registros fotográficos.

5.2 UM OUTRO MOMENTO DE ESCUTA: AS ENTREVISTAS

As entrevistas se constituíram em outra estratégia metodológica experienciada nessa pesquisa. Após a vivência coletiva dos Círculos de Diálogos desenvolvemos escutas junto a seis profissionais da educação participantes dos três encontros.

Apenas as facilitadoras e o/a estudante que participaram não foram entrevistados, por não serem o público definido para a pesquisa, contudo, suas contribuições foram destacadas nos registros dos encontros, feitos anteriormente. Enquanto pesquisadora participante, pretendemos costurar os registros feitos na fase das observações com as entrevistas e a discussão com o referencial teórico escolhido.

Escolhemos essa estratégia, pois ela permite tratar de temas complexos, visto que os questionários não poderiam absorver adequadamente as impressões, e aspirando manter a relação de diálogo e proximidade estabelecida ao longo dos encontros.

Nossas entrevistas tiveram caráter misto, sendo focalizadas, mas em determinados momentos se tornaram parcialmente estruturadas, conforme as ponderações e indicações realizadas pelos entrevistados. Segundo apontado por Gil (2002, p. 117), a entrevista

Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.

Portanto, o interesse da nossa pesquisa estava em compreender o significado atribuído pelos sujeitos diante do processo de vivência e conhecimento da metodologia e das questões propostas.

Foram agendadas previamente e realizadas nos horários de planejamento na sala ambiente de História e de Ciências. A gravação feita em aplicativo do telefone celular, transcrita e, em respeito aos/às envolvidos/as, posteriormente foram devolvidas em documento word, via WhatsApp, para que pudessem ter ciência e dessem o consentimento de registro.

Visando garantir o sigilo quanto à identidade dos/as participantes da pesquisa, optamos por identificar as pessoas por nomes fictícios, considerando que não houve consenso sobre a utilização dos nomes reais. Dessa forma, na discussão dos dados, utilizamos nomes das regiões portuárias do continente africano e sua idade cronológica, em dezembro de 2022.

O perfil dos/as participantes da pesquisa nesta fase de entrevistas será demonstrado no Quadro 8.

Quadro 8: Perfil dos/as participantes do estudo

Nome	Idade	Autodeclaração	Formação	Experiência profissional no magistério
Benguela	58	Parda	Superior Pedagogia	35 anos
Lagos	58	Parda	Pedagogia	25 anos
Luanda	38	Branca	Licenciatura em Biologia	15 anos
Mina	28	Branca	Complementação pedagógica	1 ano
Mombaça	52	Branca	Biblioteconomia	33 anos
Moçambique	26	Negra	Licenciatura em Biologia	05 anos

Fonte: Produzido pela autora.

Todas as pessoas brancas informaram nunca terem sentido ou não se lembravam de ter vivido nenhuma forma de preconceito/constrangimento em função da sua raça/cor.

Identificamos aí uma condição de privilégio racial não reconhecida por eles/as. Não possuem lembranças de preconceito e exclusão pois, provavelmente, a maioria das relações sociais são estabelecidas com pessoas da mesma identidade racial branca onde se dá o *pacto narcísico da branquitude*⁴¹. Este é uma materialização do racismo estrutural, segundo o qual a branquitude tem um pacto não verbalizado de autopreservação enquanto grupo nos melhores lugares sociais. Cida Bento (2022) apresenta a repetição de lugares de privilégio historicamente assegurados para as pessoas brancas, mantidos e transmitidos para as novas gerações. Destarte, não será perceptível práticas de exclusão entre os brancos, se considerarmos que ser branco

⁴¹ Cida Bento é uma psicóloga social preta que, em suas pesquisas de mestrado e doutorado, buscou e investigou o repetitivo modelo vigente em esferas corporativas, onde sempre a liderança cabia a pessoas brancas. Apesar de preencher os requisitos solicitados quanto à formação profissional, ela e seus amigos não eram aprovados em processos seletivos. Assim, encontrou um acordo não verbalizado de autopreservação, que atende a interesses de determinados grupos e perpetua o poder de pessoas brancas. A esse fenômeno, Cida Bento deu o nome de “pacto narcísico da branquitude”.

é a norma aceita para ocupar os cargos de poder/liderança. Entre estes iguais poderá haver relação de competição, mas dificilmente de exclusão.

Moçambique, 26 anos, e outros/as entrevistados/as trouxeram conflitos internos existentes em famílias miscigenadas racialmente. Para estes/as, a experiência da discriminação racial foi iniciada dentro de casa, por fugirem ao padrão branco dos demais.

Até aconteceu um episódio num sábado, uma tia minha ligou por vídeo e quando viu falou “é você ainda tem esse cabelo aí né, essa coisa horrível aí?” Tentamos desconstruir, mas é algo difícil, pois para eles cabelo bom ainda é cabelo liso. A minha família a maioria é de pretos e pardos, em grande maioria (Moçambique, 26 anos).

Essa fala nos remete às posturas conservadoras e neofascistas: de ataques violentos contra pessoas negras em comércios; mensagens de cunho racistas, homofóbicas e xenofóbicas veiculadas em redes sociais; acampamentos e manifestações antidemocráticas arquitetadas pela extrema direita golpista ansiosa por manter seus privilégios intocáveis, bem como a externalização de discursos saudosistas de um passado medieval inexistente, das violências exercidas no período escravocrata e ditatorial brasileiro.

São esses olhares estereotipados e colonizados que buscamos enfrentar ao pensar uma educação com perspectivas antirracista e decolonial. Uma ampliação de lentes capaz de perceber a diversidade humana e a multiplicidade de saberes presentes nas sociedades.

5.3 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS

Esta parte da pesquisa consistiu em discutir os dados produzidos nas entrevistas em que os/as partícipes trouxeram suas avaliações acerca de como perceberam a metodologia circular dos encontros e suas potencialidades. Apenas uma pessoa relatou nunca ter vivenciado os Círculos de Construção de Paz, uma pessoa vivenciou

a metodologia no formato remoto durante a pandemia, uma outra pessoa falou ter feito o curso de facilitadora de Círculos.

Novamente as pessoas participantes das escutas foram informadas sobre as finalidades da pesquisa e sinalizamos que deveriam responder conforme suas observações e não de forma a nos agradar.

5.3.1 Conseguir falar, acordar consciência e despertar emoções

Explicações feitas, Mina, 28 anos, indicou, enquanto potencialidade, a contribuição na construção de identidades, entre os/as estudantes.

Acho que a partir do momento em que a gente consegue construir a nossa identidade, a gente consegue seguir por um caminho de luta que a gente acredita [...] que faça sentido. [...] Mostrar quem são eles, o que eles representam no mundo, onde eles estão, enxergar no entorno deles, mostrar pessoas com quem eles convivem e isso também poderia, ajudar a criar um pouco de propósito (Mina, 28 anos).

Esta fala indica preocupação com a falta de objetivos que os nossos estudantes relatam, frequentemente, quanto às perspectivas de vida em relação aos tempos presente e futuro. Ele/a questiona: Será que eles vão conseguir realmente enxergar um propósito no Círculo de Diálogos? Como despertar esse propósito: como e por que estou aqui? Para que estou aqui? Em que isso fará a diferença lá na frente?

Por quais motivos muitos de nossos estudantes adolescentes não têm boas expectativas quanto ao futuro? A resposta seria a realidade vivida? As altas taxas da desigualdade social/econômica que persistem e promovem empobrecimento social, violências e morte? A ascensão social é uma possibilidade distante enquanto outras possibilidades de “ganhar um troco” são atrativas e imediatas? A morte não é mais tão assustadora? As famílias de muitos estudantes estão desencantadas e decepcionadas com os contextos do tempo presente? É sobre estes contextos endurecidos e embrutecidos que tentamos estimular o sonho e o planejamento de um projeto de vida junto aos/às estudantes? Percebemos a dificuldade em estimular

sonhos, pois poucos são os exemplos de referências próximas que eles/as podem se inspirar.

Mina, 28 anos, admitiu que tinha uma expectativa imediatista em relação à educação. Acreditava que as respostas e resultados fossem mais rápidos, entretanto, tem aprendido que é um processo lento e o tempo de respostas é longo e ainda depende de cada sujeito. Narrou um acontecimento de sua aula onde tempos depois de uma conversa um estudante a procurou e deu um *feedback* solicitando novas rodas de conversas para que pudesse falar e ser ouvido pelos pares.

Em conformidade, Lagos, 58 anos, salienta que as potencialidades são os espaços onde podemos “trazer e abordar muitas questões, não só do racismo e da comunicação não violenta, mas das questões de sentimentos, pois lá todo mundo pode falar e nos círculos há um certo sigilo”. Ela acredita que algumas pessoas acabam por expor nos Círculos assuntos que dificilmente falariam em outros espaços, conforme o nível de intimidade estabelecido. Para Lagos, o Círculo oferece abertura para as pessoas se colocarem, sendo possível descobrir muita coisa e se aproximar dos/as estudantes nesse momento.

Neste sentido, Luanda, 38 anos, relatou perceber o potencial da metodologia em oportunizar à pessoa espaço-tempo de falar e do outro ouvir. Ressalta que as “às vezes, a pessoa ou visualiza o racismo, ou sofre o racismo, ou ela convive com o racismo, não necessariamente com ela, mas não tem coragem de falar”. Disse ter aprendido algumas possibilidades de trabalho no Círculo e sugere que, mesmo sabendo que o racismo é uma violência cometida majoritariamente contra os negros, ampliemos o debate para discutir sobre outros grupos que o sofrem.

Algumas vezes Luanda trouxe a perspectiva da branquidade nessa entrevista ao falar de uma justificativa biológica da força dos negros e insinua um racismo contra brancos pobres que deveria ser abordado nos Círculos.

No entanto, quanto às fragilidades observadas na metodologia, os/as participantes relataram quatro pontos sensíveis. Primeiramente identificado no Círculo de Consenso vivenciado na área do Direito (não aplicado neste estudo), depois a limitação quanto ao tempo necessário para a vivência plena da metodologia, a falta

de formação adequada para administrar as emoções e, por fim, os gatilhos psicológicos que podem ser acionados posteriormente.

Um/a participante relatou ter conhecido essa metodologia enquanto trabalhava na área do Direito. Salientou que no Judiciário a metodologia difere da sala de aula por serem grupos menores e outros objetivos de aplicação, contudo, trouxe algumas reservas aos Círculos de Construção de Paz⁴². Comunica no seu relato as fragilidades observadas.

Tive contato com os Círculos no Direito. Não era exatamente daquela forma não. Similar. Atuei muito com a comunicação não violenta e então já participei de alguns Círculos direcionados a Direito de Família. Sou um pouco crítica em relação a ele. Por exemplo, em casos de divórcio, violência doméstica, alguns casos assim. Teço muitas críticas em relação a isso porque não são em todos os casos que acho que há a possibilidade de fazer esses Círculos. Por mais que no Brasil, aparentemente certas leis parecem ser inúteis, em alguns casos tem que ser aplicados com o rigor da lei. Já vi casos, por exemplo, de você tentar fazer Círculos entre o agressor e as vítimas, pra mim não deveriam ser aplicados (Mina, 28 anos).

Ele/a questiona a iniciativa no contexto em que pretendia reaproximar vítima e agressor, sendo que, neste caso, a lei deveria ser aplicada e, posteriormente, a realização de um trabalho de educação e conscientização entre as partes, em separado. Entendemos que nas situações de conflitos que infrinjam as leis, estas devem ser aplicadas sumariamente. Os Círculos seriam estratégias preventivas e/ou para tentar resolver situações em que, por falta de diálogo, empatia e conhecimento, as pessoas se afastam e se tornam hostis. Ele/a acrescenta,

Mas, por exemplo, já participei de Círculos entre autores de violência doméstica conversando entre eles. Trabalhando ali, tentando ressocializar dessa forma. Autores de violência, trabalhando em Círculos de Paz e tendo essa conversa. E uma vez, teve outro caso que eu não pude acompanhar de aplicação em uma escola. [...] Porque era uma escola extremamente violenta. [...] Foi uma iniciativa para tentar diminuir os conflitos, não era uma ação preventiva. Pra mim não faz sentido aplicar os Círculos em situações de conflito em certos níveis, mas entre grupos específicos entre pessoas que praticaram violência doméstica, falando entre si, acho que faz mais sentido (Mina, 28 anos).

Ele/a se refere aos círculos conflitivos, de sentenciamento, aplicados em situações judicializadas, onde agressores e vítimas (acompanhados pelo sistema de justiça) buscarão um plano de sentenciamento adequado aos envolvidos em crime ou ofensa,

⁴² Ele se refere aos Círculos de resolução de conflitos e de consenso. Nossa pesquisa vivenciou os Círculos de Diálogos cujas pretensões diferem dos anteriores.

tendo valor judicial, conforme Bravos (s/d).

Retomando uma discussão do referencial teórico, vale ressaltar que a Resolução 225, de 2016 não obrigou todos os juizados a adotarem as práticas restaurativas como nova normalidade de ação judicial e estas não são suficientes para solucionar todas as situações violentas, como pontuado na entrevista de Mina, 28 anos. Faz-se oportuno pontuar a não exclusividade dessa ação na mediação das situações de conflitos. Os processos circulares também não se resumem às práticas restaurativas.

Mina, 28 anos, trouxe alguns elementos que nos permitem problematizar a aplicação dos Círculos em casos específicos, como mencionado anteriormente. Ele/a mencionou os círculos aplicados na Vara de Família como tentativa de reconciliar casais onde a mulher sofria violência doméstica. Nossa pesquisa não adentrou as peculiaridades do Direito, nem nos círculos voltados à resolução de conflitos, pois requer outras abordagens e são ministrados por outros tipos de profissionais. Nossa escolha é voltada ao espaço da educação escolar e nas possibilidades de redução das práticas de violência, dentre elas a do racismo.

Mombaça, 54 anos, entende os círculos como um método interessante para puxar assuntos, provocar a fala e estimular a escuta atenta. Contudo, dentre as fragilidades, identificou o fator tempo como um limitador para o aprofundamento das questões (no caso dos encontros) e, assim, as pessoas, ao escolherem as histórias que desejavam compartilhar, ficavam na superficialidade dos fatos.

Eu andei fazendo círculos com os alunos de 4^o anos que estavam brigando muito e a gente sempre esbarrava na questão do tempo. Você tem que fechar em 50 minutos, pois era o tempo de aula para minha turma e já ia chegar outra turma e aí fica com muita coisa inacabada. E os alunos não têm essa concentração de ficar três ou quatro horas no mesmo assunto, se dispersam. No Judiciário a dinâmica de atendimento difere da sala de aula, são grupos bem menores (Mombaça, 54 anos).

Contudo, a metodologia objetiva levantar assuntos e motivar reflexões, sensibilizações, construções intelectuais e desconstruções de atitudes íntimas, que partam dos sujeitos. Os Círculos fazem provocações. São momentos de vivência e autoformação individual. A mudança de atitude, caso ocorra, é uma escolha livre e individual a partir das necessidades experienciadas por cada sujeito. Portanto, as práticas restaurativas tornam-se reparadoras, por possibilitar o estabelecimento de

diálogos muitas vezes rompidos pela impaciência, desrespeito, intolerância, racismo, homofobia com o/a outro/a, o/a diferente.

No nosso caso, os Círculos que vivenciamos nessa pesquisa são os não-conflitivos, eles oportunizarão, por meio da fala e da escuta, que as pessoas entendam as realidades que as outras estão vivendo, seus sofrimentos, fragilidades e conheçam suas potencialidades. E assim, quem ali estiver cometendo práticas violentas poderá se redimir, mas o Círculo não foi feito com o objetivo de dar soluções e respostas para o que cada um/a deve fazer.

Além da questão temporal, Mombaça, 54 anos, apresenta uma discussão também levantada por Moçambique e Benguela posteriormente, a preocupação com as reações/sentimentos dos/as envolvidos/as após exporem e/ou ouvirem narrativas que os afetem profundamente.

Muitas vezes, pessoas que estão conduzindo círculo também não tem uma formação de psicologia né, uma coisa mais avançada nessa área que você possa puxar, caso a pessoa né tenha uma catarse, um surto mesmo. Então, acho essa uma fragilidade. Mexer com emocional daí depois não conseguir fechar e outra coisa é questão do pouco tempo (Mombaça, 54 anos).

Benguela, 58 anos, avaliou a força do círculo enquanto um espaço/tempo que oportuniza “dar a voz para quem é silenciado no dia a dia, no cotidiano, nos olhares”. Contudo, sinalizou receios com relação ao trabalho relacionado às emoções e sentimentos fora do ambiente profissional terapêutico.

Para ele/a, apenas “profissionais plenamente preparados para lidar com momentos de fortes emoções” deveriam trabalhar com a dinâmica nessa perspectiva. Em anuência, Moçambique, 26 anos, disse ficar um pouco preocupado/a na aplicação com os/as estudantes, porque é “uma geração que psicologicamente está um pouco fragilizada”. Relatou que,

Até quando eu tentei trabalhar o “Setembro Amarelo”, sobre o suicídio, eu tive reações que eu não esperava em sala de aula. [...] metade da turma chorando porque já pensou em fazer aquilo com a própria vida! Enfim, eu acho que é algo bom de falar, mas eu não sei se psicologicamente eles estão preparados para trabalhar algo que aborda, tão profundamente, a questão das emoções e sensações. Eles têm muitos gatilhos. E o não falar... acho que é pior que o falar. Acho que o não falar é pior porque você está tentando mascarar e esconder alguma coisa. E aí acho muito importante essa relação, essa proximidade de quando você falar, abordar você ver que ele está passando por aquilo e é nesse momento que a gente descobre o que tá acontecendo e

pode ajudar. E o não falar é pior porque se ele não externalizar aquilo quem pode ajudar ele? (Moçambique, 26 anos).

Essa preocupação foi indicada por metade do grupo em relação a fragilidades da metodologia. A dinâmica dos Círculos poderia acionar gatilhos e traumas psicológicos nas vidas dos/as participantes e facilitadores?

5.3.2 Então... escuta, diálogo e sensibilização

Emoções, sentimentos, valores, preocupações, depressão, ansiedade, pânico são aspectos relacionados à saúde física e mental com as quais, nós profissionais da educação, lidamos diariamente nas salas de aula, sem sermos profissionais da área da saúde.

Nos deparamos com contextos sociais de graves violências físicas e psicológicas que detectamos em nossos/as estudantes e muitas vezes somos o primeiro atendimento que eles/as têm antes mesmo das famílias perceberem a gravidade da situação.

Nos últimos meses, acontecimentos de violências chegaram ao nosso conhecimento, onde escolas foram invadidas por estranhos armados e pessoas foram feridas e assassinadas⁴³. Na sequência, vimos uma série de *posts* (sem o nome dos remetentes) serem divulgados nas redes sociais dizendo que os ataques seriam repetidos em outras escolas do estado do Espírito Santo e outros locais do Brasil⁴⁴. Assim, muitos/as responsáveis pelos estudantes não enviaram os/as filhos para a escola, bem como exigiam atitudes de garantia de segurança das crianças e adolescentes. São os exemplos de gatilhos acionados na segunda e terceira semana

⁴³ Ataque a duas escolas em Aracruz, em dezembro de 2022: <https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/01/2023/ataques-a-escolas-juiz-detalhes-depoimento-adolescente-que-matou-4-pessoas>

Ataque a creche em Santa Catarina, abril de 2023: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>

⁴⁴ Ataque a escolas: os boatos no WhatsApp que criam pânico entre pais e alunos: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/ck7z92v4898o>

de abril de 2023. É possível não trazer essa conversa para o currículo escolar? É possível ignorar tais circunstâncias na escola?

Reforçamos que os Círculos de Construção de Paz buscam, por meio do diálogo, criar e aprofundar relacionamentos, assim como desenvolver a consciência e a inteligência emocional. A conscientização das próprias emoções e das emoções dos outros e dos impactos causados pelas ações de cada um nos seus semelhantes é uma habilidade interpessoal decisiva para as relações humanas, possibilitando uma vida bem-sucedida no que concerne não só ao aspecto pessoal, mas também ao profissional (Boyes-Watson; Pranis, 2011).

Não apresentamos a circularidade ancestral em substituição à responsabilidade dos poderes públicos na área da segurança e saúde, nem ao papel de acolhimento e cuidados familiares, quiçá espaço de tratamento terapêutico. Também não se trata de trazer novas responsabilidades para a escola, mas uma sugestão de ação metodológica que possa, quem sabe, qualificar as ações já desenvolvidas.

Nossa intenção, reforçamos, é de apresentar/vivenciar a metodologia circular e provocar sensibilização e aproximação entre os/as profissionais da educação por meio de práticas dialógicas, almejando identificar a humanidade que há em todos/as nós, bem como a revisão e construção de práticas antirracistas nos espaços escolares.

Evidentemente, é inegável a possibilidade de emergirem emoções ao longo das narrativas das histórias de vida, elencadas algumas pessoas por serem momentos de revisitar histórias de alegrias ou momentos de tristezas e dor, chamados de gatilhos por alguns/as participantes.

Pensando nos momentos de dor, de que forma agir quando um/a aluno/a nos comunica ser o seu último dia de aula, pois sairá da escola para trabalhar para o tráfico de drogas, pois tem passado fome e quer poder comprar um tênis novo? No mesmo sentido, com agir quando nos deparamos com um/a estudante chorando pois sua mãe foi presa naquela noite? Como deveríamos agir diante do relato de uma turma agitada comentando os frequentes tiroteios no bairro? Ou alunos/as justificando a falta às aulas devido ao medo, por causa do toque de recolher? Ou que não pôde sair de casa naqueles dias, pois o irmão estava jurado de morte? Ou ainda, como agir diante de

estudantes que abusam dos outros por viverem em moradias e lugares de extrema pobreza? Ou de estudantes apavorados e resistentes a frequentar aulas diante das mensagens recebidas em redes sociais? Ou de estudantes com os braços e pernas cortados por praticar a automutilação? Ou que presenciam situações de violência doméstica, situações de importunação sexual? Ignorar? Encaminhar a turma para a coordenação disciplinar e ignorar a situação seria a solução? Suspensão das aulas seria a medida adequada? Talvez essas situações não sejam uma realidade de muitos, mas são relatos reais ouvidos dos/as adolescentes com os quais trabalhamos ao longo dos anos.

Os gatilhos causados pela violência social, policial e doméstica, pela pobreza, pelo racismo, pela falta de assistência de saúde, pelo desemprego e subemprego, pela exclusão e tantos outros estão a todo tempo armados e prontos a serem apertados. Na verdade, já são apertados diariamente nas experiências reais dos nossos estudantes. São empecilhos para que o processo ensino aprendizagem aconteça com sucesso nas trajetórias escolares de muitos que tem a reprovação e a evasão como consequência. Ignorar essa presença é construir uma educação excludente, dissimuladora, reprodutora e comprometida com a manutenção dessas desigualdades e violências.

E os gatilhos do racismo, da exposição social humilhante? Gatilhos que fazem os/as negros/as se envergonharem da pele preta e do cabelo crespo e desejarem curar-se disso por meio de tratamentos de estética, como se isso fosse uma doença? Quais gatilhos são acionados ao desumanizar uma pessoa oferecendo-lhe uma banana, como visto em jogos de futebol e outros contextos?

Enfim, pensamos que os gatilhos sempre estarão presentes, a diferença é de que forma, enquanto profissionais da educação, atuamos diante deles. Confrontamos os receios dos/as componentes com as considerações de Fanon (2008) e questionamos quais seriam os medos dos brancos diante do que os negros poderiam falar após a abolição. Os/as professores/as intimidam-se diante dos/as estudantes que questionam. A branquitude teme os negros que falam e treme diante dos marginalizados que questionam os efeitos das estruturas de poder ao relatar suas dores. Serão relatos de revolta, indignação e sobretudo de denúncia, reivindicação e por transformação social. Não esperemos o contrário.

Aguardar as condições ideais para a prática da escuta, do diálogo, da sensibilização é o anseio da colonialidade, pois estas não existem, e assim se perpetua este formato excludente de sociedade.

Por todas essas considerações, com todo o cuidado e respeito às experiências trazidas pelos/as profissionais da educação, pensamos/tentamos desenvolver uma educação engajada, holística, crítica à “educação bancária” e como proposto em hooks (2019) e Freire (2021b) que seja uma educação como prática da liberdade, onde os conhecimentos sejam produzidos a partir das realidades dos sujeitos e atendam às suas necessidades concretas, onde os oprimidos colonizados se emancipem para a liberdade e a palavra deixe de ser manipulada pelas ideologias alienantes e tornem-se o instrumento de uma transformação de toda uma sociedade. Para Freire (2021b), este era o papel da escola: o de ensinar o aluno a ler o mundo e nele intervir positivamente. Portanto, essa ação só se concretizaria a partir das escutas e dos acolhimentos das proposições dos nossos/as estudantes.

Quanto aos gatilhos, eles sempre se mostram acionados, sobretudo apontados aos estudantes das regiões mais subalternizadas, os/as jovens pretos/as e pobres. Não oportunizar que suas realidades adentrem formalmente os currículos escolares e estes/as se manifestem de forma protagonista por meio de diálogos, músicas, dança, teatro e representações artísticas é desconsiderar essas vozes, bem como invisibilizar suas experiências.

A pesquisadora hooks (2013) dizia que educar é um ato teatral. Não no sentido do professor ser um ator ou atriz, mas por compreender que os contextos diferentes e divergentes exigem novas vozes e o ato de ensinar ocorra conforme as necessidades da plateia.

Promover uma cultura dialógica é um avanço civilizatório a ser construído dentro dos muros de projetos neoliberais em larga expansão.

5.4 EFEITOS PSICOSSOCIAIS DO RACISMO

Todos/as os/as participantes, ao serem questionados sobre o perfil étnico-racial dos estudantes do Fundamental II da escola, percebiam que estes eram predominantemente negros (pretos e pardos) e a minoria é branca. No entanto, acrescentaram

Estudantes de maioria, quase 100% pretos, mas infelizmente eles acabam não se identificando com isso. Tem uma pesquisa que eu fiz aqui na escola e a maioria se identifica como pardos e não como pretos. [...] E quando visivelmente vemos a maioria deles pretos, mas não se veem como pretos. Talvez por questão de preconceitos, algo muito internalizado de que preto não presta, preto é isso e aquilo, eles acabam se enxergando como pardos, tentando fugir dessa questão racial de ser identificado ao que não é bom (Moçambique, 26 anos).

Tal identificação também concorda com as informações presentes na matrícula escolar de 2022, onde os pardos se sobressaem em número aos pretos e brancos, conforme indicamos na caracterização do campo de pesquisa, capítulo 7.

Fanon (2008) contribui no entendimento dessa resistência em nos enxergamos como negros ou aceitar nossa origem racial devido aos lugares que ocupamos na pirâmide social brasileira e na história forjada de nossa descendência.

Não somos descendentes de escravos, como afirmado, mas de homens e mulheres escravizados por aquele sistema mercantil. Cabe perguntar: quem eram os maus? Construimos este país por meio de uma relação de trabalho opressora. Somos descendentes de culturas ancestrais africanas precursoras nas áreas das ciências, matemáticas, astronomias, arquiteturas, metalurgias e da medicina. Nossos ancestrais eram trabalhadores mestres nas atividades artesanais, agrícolas, comerciais, do uso de metal, soldados, rainhas e reis.

O exemplo discutido por Fanon (2008) também se aplica à realidade brasileira. Compreendemos um sofrimento psicológico produzido na formação do negro devido à colonização europeia e esta história tendenciosa que nos atribui desumanização e omitiu o conhecimento de nossas origens.

No mesmo sentido, Isabella Schreen (2016), no artigo *Efeitos psicossociais do racismo afetam reconhecimento individual de negros*, apresenta exemplos de como o racismo produz a “perda de reconhecimento do negro como indivíduo na medida em que, num cenário de supremacia branca, ele tende a carregar os estereótipos

negativos do grupo impostos pela sociedade”.

Portanto, como observado na narrativa sobre os estudantes da escola, é compreensível a recusa em se associar a um lugar de sofrimento e dor, como é a autoidentificação negra. A negação da negritude se insere nessa lógica. Desconstruir tal condição é um processo que envolve letramento racial, postura crítica e descolonização das mentes por vias de caminhos entre as encruzilhadas, para tornar visível e conhecida a historicidade de nosso povo e, assim, possamos reconhecer, desenvolver pertencimento à ancestralidade afro-brasileira, nos orgulhar e combater as forças da colonialidade ainda atuantes.

Na sequência, os/as entrevistados/as foram perguntados se os/as estudantes trazem, nas aulas, experiências de racismo na vida deles. Os/as seis entrevistados/as responderam afirmativamente a essa questão e a metade deles/as pontou a dificuldade em abordar a temática. Mombaça, 54 anos, fala da questão da pouca representatividade negra nos espaços de poder, destacando a literatura ainda predominantemente branca. Os negros não se veem representados de forma positiva, de acordo com ele/a.

Na biblioteca, as meninas não se veem como princesas negras, até porque pouquíssimos livros trazem princesas negras. Então, as princesas, principalmente dos contos de fadas, são brancas de cabelos loiros ondulados, de olhos azuis. Nós sabemos que tem muitas princesas negras e a literatura não traz, muito pouco. Eu procuro mostrar para elas essa beleza. Hoje a gente já tem muito material, mas a literatura em si, esse universo da literatura ainda tá precisando mexer muito com isso (Mombaça, 54 anos).

Enquanto os subalternizados não puderem falar e verem representadas sua historicidade e humanidade, sua existência será colocada em xeque, como debatido em Munanga (2015). Contudo, Fanon (2008), no capítulo *Negro e linguagem*, alerta para o poder de conferir existência ao ser que a linguagem provoca e, da mesma forma, quando os mistificados (negros), mesmo que através das formas violentas da colonização, tomam posse dessa linguagem tornam-se quase-branco e são temidos pelos brancos; sua fala incomoda, uma vez que o que tem a expressar são raivas e interrogações. Estão vivendo o processo de desalienação. “Nada de mais sensacional do que um negro que se exprime corretamente, pois na verdade, ele assume o mundo branco. [...] Com o negro civilizado [...] o jogo não é mais possível, é uma perfeita réplica do branco” (Fanon, 2008, p. 48).

Em conformidade com a narrativa de Mombaça, Moçambique, 26 anos, expõe que observou uma diminuição de falas racistas entres os/as estudantes, principalmente as que relacionavam o negro ao ruim, errado e feio. Muitas intervenções pontuais eram feitas sempre que falas neste sentido eram identificadas.

Por que sempre tem que associar a pessoa preta a um coisa ruim? Será que preto só faz coisa ruim? No começo os alunos levavam na brincadeira, precisei ser um pouco mais incisivo para eles entenderem. Tive que mostrar o que uma pessoa passa, ainda mais eles que vem de uma zona muito vulnerável economicamente falando, a questão de segurança, enfim, uma comunidade que não tem estrutura (Moçambique, 26 anos).

Enquanto Moçambique trouxe a discussão no sentido da conscientização social e promoção de práticas emancipadoras, Luanda, 38 anos, informa que trata das questões racistas no campo das diferenças biológicas entres os humanos, para mostrar/valorizar aspectos fortes do ser negro em comparação ao branco. Ele/a narrou que

Por exemplo, quando eu estou trabalhando o corpo humano eu trago pra eles quais são os países que têm melhor desempenho, por exemplo, nos esportes. Aí a gente sempre enfatiza a raça negra como aquela raça que tem maior desempenho para esportes que tem grande esforço. Corrida de rua, por exemplo, você vê que, por exemplo, os quenianos têm um desempenho maior, uma condição física melhor para certas modalidades, né? Então eu acho que nos esportes de grande impacto a raça negra tem um desempenho melhor que na raça branca (Luanda, 38 anos).

Igualmente, ainda foi acrescentado pelo/a entrevistado/a seu entendimento de que os negros superam mais positivamente as doenças que os demais brancos,

Também falo dessa parte do câncer de pele, da melanina, essa parte da resistência da cor em relação a algumas doenças. O racismo costuma não aparecer, mas quando trago essa parte do ponto de vista biológico eu enfatizo essa parte positiva, essa parte de superação que a raça negra tem em relação à branca. Nos esportes e principalmente na saúde (Luanda, 38 anos).

Por outras palavras, talvez sem a intenção de querer fazê-lo, Luanda acaba por fortalecer a justificativa de que os negros são mais aptos ao trabalho braçal e mais resistentes a esforços físicos que os não negros. Uma narrativa que carrega marcas do racismo, de associação de fenótipos às características físicas, morais, intelectuais e estéticas dos sujeitos (Munanga, 2004)

Algumas vezes, Luanda trouxe a perspectiva da branquidade em suas falas. Cita a justificativa biológica do racismo e insinua um racismo contra brancos pobres que

deveria ser abordado nos Círculos. Ela se manifesta desvirtuando uma explicação histórica/biológica ao indicar que os negros possuem mais capacidade física que os brancos e assim sugere que aguentariam o trabalho escravizado. A quem interessa essa narrativa? E da mesma forma, fala que brancos pobres sofrem racismo, sugerindo que as pessoas brancas são perseguidas pela polícia, ou no comércio, ou negadas a elas oportunidades de emprego por causa da cor da pele.

Trata-se da percepção de uma pessoa branca ao tentar desconstruir as falas racistas acerca dos/as negros/as e que acaba por desconsiderar ou desconhecer os diversos grupos que sempre foram favorecidos por essas teorias de racismo científico no decorrer dos séculos. Essas considerações, presentes no século XXI, fazem menção ao pensamento hegeliano e de Descartes, onde o primeiro questionava a humanidade dos africanos, e o segundo impunha-lhes o local da inexistência, haja vista que, para ele, os não europeus eram incapazes de pensar, pois tinham cérebros inferiores.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) ajudam a compreender os efeitos dessa forma de pensar a sociedade ao discutir o racismo/sexismo epistêmico presente na estrutura das universidades ocidentalizadas e a reprodução do ensinamento do genocídio/epistemicídio contra os povos africanos e a escravização destes na América. Sintetizando essas ideias, afirmaram que tal racionalidade impôs

[...] uma “colonização do ser” (Maldonado-Torres, 2008b), pela qual todos os sujeitos considerados inferiores não pensam e não desfrutam de uma existência inteira, pois sua humanidade é questionada. Eles pertencem à zona que Fanon denomina “zona do não ser” e que Dussel chama de “exterioridade” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 42).

Em contraste às demais falas, apenas uma pessoa disse nunca ter observado práticas racistas no espaço escolar e que nenhum estudante trouxe essa pauta para suas aulas.

As práticas racistas são “usurpadoras de direitos, principalmente do povo negro, advindo do continente africano”, afirmou Mina, 28 anos. Igualmente, Moçambique, 26 anos, complementa seu entendimento do racismo como um revide da classe branca ao sentir seus privilégios ameaçados. Principalmente no contexto de avanços de direitos sociais conquistados pelas legislações nacionais e internacionais.

Neste sentido, Fanon (2008) descreveu as estratégias pseudocientíficas elaboradas

pelos brancos para inferiorizar os negros, os mistificados, criando-lhes estigmas, aproximando-os dos seres vivos irracionais, infantilizando seus comportamentos. Há uma estrutura econômica que produz essa relação de subalternização da negritude com o propósito de sustentar e manter a branquitude nos lugares privilegiados da hierarquia de poder.

Do mesmo modo, Schreen (2016) indica que, junto ao descompromisso em se livrar de vícios linguísticos que tratam os afrodescendentes de forma pejorativa, “a frustração do negro logra tomar proporção tamanha que podem levar a quadros de depressão, consumo de drogas, mutilação, doenças e suicídio, como visto”. E sobre essas consequências do racismo a branquitude age com a criação de novos julgamentos sobre estes corpos.

Portanto, a muitos interessa o silenciamento negro e, conforme Rufino (2019), a continuação da produção monóloga do mundo. Enquanto a colonização destroça os seres por ela colonizados, também bestializa o colonizador opressor ao deturpar seu senso de humanidade. Assim, vemos na luta antirracista uma forma possível de reencantamento do mundo, de mudanças de paradigmas, de reposicionamento histórico, objetivando efetivar práticas de justiça social onde todos/as tenham voz e vez, e não apenas alguns.

5.5 O RACISMO É ESTRUTURAL

Neste momento, cabe sublinhar que os/as entrevistados/as, ao responderem à questão sobre se há racismo no Brasil, responderam afirmativamente. Informaram sua característica estrutural, usurpadora de direitos, suas manifestações na criação de estereótipos pejorativos sobre determinada parcela da sociedade. Igualmente falaram do racismo no futebol, nas letras de músicas, nos ambientes de trabalho, na negação de oportunidades de trabalho, nos olhares, nas abordagens policiais e no medo em ser abordado por jovens negros nas ruas, principalmente à noite (rememorando narrativa nos encontros de Círculos).

Salientaram que o racismo religioso⁴⁵ é comum no sentido de deslegitimar a manifestação de fé não hegemônica. Ele se manifesta nas ameaças à liberdade e à existência dos povos de terreiro e suas manifestações características, por exemplo, no apagamento de legado de suas tradições como o acarajé, a capoeira, quando seus nomes são modificados para atender aos interesses de cristãos.

No contexto da história política brasileira, onde o processo eleitoral foi extremamente disputado (segundo semestre de 2022), observamos falas racistas e neonazistas escancaradas em redes sociais, como se essas práticas não fossem uma violação de direitos humanos. Vídeos, postagens e compartilhamento de imagens e textos falsos povoavam as mídias digitais, exemplificando como o governo anterior conseguiu mobilizar seus “discípulos/as” no desrespeito à vida e dignidade do outro. Atingiram seus grupos, “suas bolhas”, disseminando mentiras e discursos de ódio. Mas por trás de todas essas ações, era evidente a articulação da extrema direita (branca) com a intenção de resguardar seus privilégios alcançados desde a colonização dessas terras.

Foram reflexos e reações da elite branca brasileira receosa em ver seus espaços de domínio reduzidos com o retorno de Luís Inácio Lula da Silva à presidência da República. Combatem a ampliação de medidas sociais capazes de prejudicar sua ascensão, dentre elas as políticas de ação afirmativa. Sentem-se incomodados, questionam a capacidade de ministros/as negros/as, indígenas, mulheres, ativistas ambientais e de direitos humanos, pessoas transgêneros e outras “minorias” que tanto menosprezaram no desgoverno anterior, pois agora terão que dialogar/negociar com estes/as a quem vem discriminando ao longo dos séculos.

Neste sentido, concordamos com Cida Bento (2022) quando aponta a articulação da branquitude narcísica organizada e fechada em si. Talvez sem a intenção de prejudicar os outros, acabam por excluí-los ao não tê-los no debate e garantindo que apenas um grupo étnico-racial e social permaneça no poder. Ela nos convida a

⁴⁵ Racismo religioso, conforme a cartilha Terreiros em Luta (2022), é um conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelas religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras. Ameaças, perda da propriedade, expulsão e confisco dos terrenos e casas nas favelas e bairros periféricos, agressões físicas contra os adeptos das religiões de matriz afro-brasileira e destruição dos símbolos tomam fôlego no cotidiano dessas comunidades e de seus membros.

questionar a organização das empresas públicas, privadas e do terceiro setor: quantas empresas possuem em seu quadro de funcionários diretores/as negros? Quantas escolas são coordenadas por gestores negros? De que forma age a racialidade branca nos processos de seleção, demissão, classificação, promoção, treinamento e resolução de conflitos nas instituições?

Pensar em igualdade racial, como preconizado no Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), aprovado após 10 anos de criação do projeto de lei 3198/2000, pressupõe entender o duelo de forças existentes na implementação de leis que, de fato, promovam práticas de justiça social. Parcela da sociedade, historicamente excluída, reivindica acesso a direitos negados e outra parcela, temerosa por perder seus privilégios ou ficar com um quinhão menor da riqueza, e nem um pouco motivada por ideais de igualdade social, se organiza para tentar frear as iniciativas de visam a formação de uma sociedade igualitária.

Portanto, a desconstrução do racismo estrutural requer um longo processo de lutas e garantia de direitos que partam do reconhecimento da igualdade racial entre todos os sujeitos. Desconstrução do imaginário de superioridade branca e reconhecimento das diversas formas de existência humana sobre este planeta.

5.6 LEI Nº 10.639/2003: HÁ 20 ANOS SEM IMPLEMENTAÇÃO

Embora nosso estudo não objetive problematizar a formação de professores, a temática foi abordada nas entrevistas. Questionamos os/as participantes se eles/as tinham conhecimento da lei que torna obrigatório, desde 2003, o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, assim como se, na formação profissional, a discussão das relações étnico-raciais, da Lei nº 10.639/2003 e do racismo apareceu.

Mina, 28 anos, informou que tomou ciência da existência da lei no início daquele ano, na sala dos professores, após a professora de História falar sobre o assunto. Por ser seu primeiro ano na educação, disse desconhecer aspectos pontuais de legislações

na área. Ainda critica a formação recebida no curso de Complementação Pedagógica, classificado por ela como raso, mas ao mesmo tempo, elogiou o curso ofertado pela Secretaria de Educação de Vitória pela equipe da CEAFFRO-Cerer. Para este/a participante, essa formação despertou seu interesse no aprofundamento da temática, bem como deveria ocorrer num período maior e abranger a participação de mais pessoas.

Os/as integrantes Luanda, 38 anos, e Lagos, 58 anos, responderam conhecer essa lei, contudo, Lagos contrapôs indicando nunca ter participado de formações com essa temática no município de Vitória, mas em outra rede de ensino. De acordo com ele/a, às vezes, em alguma formação, sobre outro contexto se aborda esse assunto. Ainda informou que, quando fez o curso de licenciatura, não havia nenhuma disciplina com a temática de educação das relações étnico-raciais. Discurso repetido por Mombaça e Benguela. Porém, todos/as disseram que, posteriormente, buscaram participar de estudos nessa perspectiva.

Benguela, 58 anos, comentou ter conhecimento parcial da lei.

Sei que ela é aplicada, em torno disso a gente recebeu muita literatura para poder ser feito esse trabalho. Tenho conhecimento da lei sim, mas o conhecimento dela plena eu não tenho. Também desconheço o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as relações étnico raciais e suas indicações. Embora procure meios para aplicar as literaturas e meios para desenvolver os trabalhos o teor mesmo da lei eu ainda não li, não estudei na íntegra (Benguela, 58 anos).

Salientamos que Moçambique, 26 anos, disse desconhecer o teor da Lei nº 10.639/2003, mostrando-se surpreso/a ao saber que a lei não era recente.

Dessa lei eu não tinha conhecimento. Eu tinha conhecimento da lei, até recentemente, de que as universidades tinham que ofertar disciplinas de educação étnico racial de forma obrigatória. Eu não sabia que era de 2003, em 2018 a universidade onde estudei começou a implementar de fato nos cursos de licenciatura a cadeira das relações étnico-raciais (Moçambique, 26 anos).

Portanto, as falas confirmam as dificuldades na implementação da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, justificado na maioria das vezes por falta de formação adequada e desconhecimento. Mas os motivos vão além, visto que nem todos/as que participaram de formações, neste sentido exercem ações conforme os conhecimentos construídos.

As escolhas feitas no nosso fazer pedagógico trazem as marcas da constituição humana de cada ser. Por mais que a academia oriente, às vezes, para ações isentas de julgamentos de valor, estes estão impregnados, sendo necessárias posturas atentas e vigilantes em todos os momentos, pois a tendência é a reprodução do que nos é conhecido, confortável e cômodo. No entanto, agindo assim, praticamos a continuidade das relações de poder que cristalizam as desigualdades, bem como a colonialidade do saber e do ser.

As formações profissionais, por melhores que possam ser, por mais contribuições ofertadas para a práxis, nunca serão suficientes enquanto não acreditarmos na necessidade de promover uma educação para a emancipação e liberdade e desenvolvermos ações neste sentido.

Ponderamos que muitos dos aprendizados construídos nas últimas décadas, aprendidos nas faculdades, não mais correspondem às realidades e necessidades desse tempo, pois educação é processo, não finaliza, assim, faz-se necessário que os sistemas de ensino e nós profissionais da educação entendamos que esse ofício requer uma formação continuada e atualizada conforme as demandas surgirem.

Neste sentido, Gomes (2021) alerta para cuidados com as práticas que apenas reproduzem conteúdos e conhecimentos que historicamente se mostram elitistas, conservadores e parciais, privilegiando a permanência das estruturas de poder como estão instaladas. A ampliação de lentes para observar as novas realidades e trazer as diferentes vozes sociais foi provocada por Gomes, que entende que,

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E, ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade (Gomes, 2021, p. 437).

Conforme Gomes (2021), com a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, “a formação inicial e continuada de professoras e professores tem

proporcionado aos docentes maior consistência pedagógica, didática e teórica no trato com a questão racial e às situações de racismo na escola” (Gomes, 2021, p. 438), logo, concluímos que as justificativas de profissionais da educação sobre ausência de formação para trabalhar a educação das relações étnico-raciais trata-se de uma desculpa para camuflar seu desinteresse, ou interesse de que as desigualdades permaneçam como estão. O desconhecimento, opção pela ignorância, seria a manifestação do eu colonizado e mistificado, aquele que contribui para a vitória do mistificador colonizador?

Com isso compreendemos haver, em muitos casos, o desinteresse em buscar conhecimentos que possam ampliar nossas lentes, pois gera incômodos e necessidades de repensar e refazer as nossas práticas costumeiras. A ignorância traz descompromisso com mudanças, passividade. O conhecimento, na maioria das vezes, é perturbador, libertador e instiga a reação.

5.7 IMPACTOS DA METODOLOGIA

Durante as entrevistas surgiram questões não pensadas inicialmente e que se relacionam com os fins da pesquisa por acolher as impressões do grupo sobre a metodologia.

Em tempo, salientamos que os/as profissionais da educação foram orientados/as a informarem o que de fato observaram, sentiram e avaliaram acerca dos encontros e da metodologia, de forma imparcial, sem a pretensão de agradar ou dizer o achavam que gostaríamos de ouvir. Nossa intenção não é de mascarar a realidade, mas de apresentar e avaliar as potencialidades e fragilidades dessa forma de trabalho circular. A primeira pergunta foi: Para você, houve algum momento marcante nos encontros que realizamos? Caso afirmativo, por favor informe qual foi e por que te marcou?

Esta questão foi respondida por cinco participantes, sendo que Mina, 28 anos, relatou ter sido marcado/a quando compartilhou situações pessoais sobre a raça, pois foi a primeira vez que se sentiu à vontade para compartilhar um “problema”, pois cresceu

se entendendo como parda e somente no ensino superior tomar conhecimento das questões raciais. “O círculo permitiu a exposição de algo muito particular e sensível e, a partir daquela troca, confesso que tive mais facilidade de expor em outro ambiente⁴⁶” (Mina, 28 anos).

Benguela, 58 anos, pontuou o momento que se reconheceu discriminado/a no seio familiar. De maneira idêntica, Mombaça, 54 anos, contou

Acho que foi quando as pessoas começaram a falar a respeito de como a racialidade se manifestou em suas vidas. Pra mim foi muito forte esse dia. Porque a gente, como eu falei, sempre me identifiquei como parda, mas hoje sei que não sou parda, sou branca pois nunca vivi isso na pele (sic). Aí você pode ouvir como as pessoas viveram, principalmente desde crianças. A gente não consegue ter a dimensão do que é tudo isso (o racismo). É muito doído esse lugar. E a gente vê que os nossos meninos estão vivendo exatamente isso, não mudou, não mudou. É muito triste (Mombaça, 54 anos).

Luanda, 38 anos, expôs que os encontros foram marcantes do início ao fim. Para ele/a, saber respeitar o momento de fala é uma coisa muito difícil e importante de se colocar em prática na sala de aula.

O último encontro, no qual tínhamos que escolher uma pessoa, um ancestral, que fosse exemplo de força, me vi numa difícil escolha por ter vários exemplos, senti gratidão por isso, saber reconhecer as pessoas de força que nos rodeiam e nos fortaleceram na caminhada (Luanda, 38 anos).

Por outro lado, Moçambique, 26 anos, considerou serem ricos os momentos de poder falar sobre si. Para ele/a é fácil falar do outro e quando tem que falar de si acabamos por refletir e desconstruir muitas coisas. Bastante reflexivo/a considerou,

Eu acho que a gente tem que começar a fazer uma autoanálise mesmo. Falar de mim. Por exemplo, quando a facilitadora falava: pega uma palavra que fala sobre você, o que é que me define? Difícil. Nossa fiquei muito reflexivo(a), será que isso me define? (Moçambique, 26 anos).

Por isso, num sentido de preocupação e cuidado com o grupo e visando acolher suas impressões pós encontro, sentimos a necessidade de avaliar como os encontros afetaram os/as integrantes. Assim, indagamos sobre como eles/as se sentiram

⁴⁶ Mina se refere à sua participação no primeiro encontro, quando compartilhou se inscrever como negra num processo seletivo, sem sê-lo. Foi beneficiária das ações afirmativas e depois reconheceu o erro e os prejuízos sociais que tal prática estava provocando na vida de alguém que deveria ter sido acolhido por aquela bolsa de estudos.

durante os encontros e Mombaça, 54 anos, expôs se sentir bem e agradecido/a por ter podido participar. Mina, 28 anos, disse ter sentido um paradoxo de sentimentos, pois se sentiu “frágil, pois a contextualização sempre me fez olhar para o nosso eu interior, mas também à vontade, porque se tratava de um ambiente sem julgamentos, onde sentia bastante acolhimento”.

No mesmo sentido, Moçambique, 26 anos, relatou ter experimentado um mix de sensações: “Fiquei feliz em poder compartilhar um momento tão especial com pessoas que, assim como eu, se colocaram em uma posição de vulnerabilidade e expuseram suas conquistas, mas também as suas preocupações, medos e anseios”.

Benguela, 58 anos, articulou ter gostado da experiência, mas com ressalvas quanto à aplicação em sala de aula, para não ter surpresas com o que não saiba lidar.

Luanda, 38 anos, ponderou ter se sentido acolhido/a, grato/a, leve e feliz durante os encontros. Para ele/a

Foram encontros/círculos de muito aprendizado, troca de saberes e de conhecer o outro na sua essência e história. Na correria do ambiente de trabalho não conseguimos tempo para essas experiências, estamos juntos todos os dias, mas distantes da realidade que cada um carrega dentro de si, por isso foram momentos também de aproximação e conexão (Luanda, 38 anos).

Foi o momento em que parte do grupo de trabalho pode se conhecer, considerando que, mesmo com o retorno às aulas presenciais, com a nova carga-horária de trabalho, acontece um distanciamento entre os colegas de profissão, devido à inexistência dos horários de reunião e planejamento coletivo diários. Estes ocorrerão quatro vezes no decorrer do ano letivo. Assim, todo o tempo na escola é em sala de aula com alunos/as e/ou planejando individualmente ou com o pedagógico.

Uma última pergunta questionou aos participantes da pesquisa se esses encontros poderiam, de alguma forma, despertar algum interesse em aplicar os elementos dos Círculos de Diálogos em suas práticas pedagógicas.

Todos/as disseram que os encontros despertaram o interesse em aplicar alguns dos elementos da metodologia em suas áreas de conhecimento. Seja para construção de identidade, trabalhar educação sexual, literatura afro-brasileira e rodas de conversas para fortalecimento da prática do diálogo, consulta de como estão se sentindo no

momento ou construção de valores. Os/as entrevistados/as relataram percepções de que as práticas de diálogos e orientações dentro de casa são ainda precárias. Para eles/as os tabus ainda persistem.

Moçambique, 26 anos, considerou que aplicaria elementos dos Círculos para trabalhar questões que envolvessem sentimentos e emoções dos/as estudantes. Ele/a informa que, de vez em quando, trabalhava uma atividade chamada mandala das emoções com as turmas, para que identificassem na mandala como estavam se sentindo naquele dia, principalmente no período em que tiroteios eram frequentes naquela região do entorno da escola.

Nos últimos meses, para quem mora nas comunidades, não está sendo fácil. Eles estão apavorados com a situação. Teve até uma fala de um aluno meu dos oitavos anos que, como ele não estava na escola, porque às 6:30 da manhã teve tiroteio no morro, então ninguém desceu pra escola, e aí no outro dia ele chegou pra mim e falou: “professor eu sei que não foi o seu caso, mas eu fiquei sabendo que teve professor ontem que deu conteúdo, que fez chamada e nem ligaram pra saber se a gente estava vivo. Ninguém fez isso na escola, né?” (suspiro profundo) Aquilo foi um susto. Pensei, meu Deus, será que eu não estou sendo tão empático com eles? [...] Ainda existe uma mentalidade dos alunos acharem que a gente não se preocupa com eles (Moçambique, 26 anos).

Conhecer a realidade dos estudantes seria um ponto de partida para se comprometer com a transformação dela. E será que nos preocupamos suficientemente com as necessidades dos nossos estudantes, ou as idealizamos, sob nosso ponto de vista, o que eles/as precisam? A preocupação com os conteúdos, em avançar no livro didático sobrepõe as condições reais para que o conhecimento se construa e se consolide.

Moçambique, 26 anos, fez uma reflexão muito consistente ao indicar que nas salas de aula o objeto da palavra utilizado pelos estudantes frequentemente é o ato de levantar as mãos, solicitando o direito de fala e, por vezes, diante da impaciência e pressa negamos a eles/as o acesso.

E por mais que eu esteja falando é parar o conteúdo, porque às vezes a gente tá explicando alguma coisa e... espera aí para eu não perder o meu raciocínio e você vai fala, fala, fala... e depois você diz e agora? O aluno responde, esqueci o que eu queria perguntar. Acabou! [...] (Moçambique, 26 anos).

Contudo, nas entrelinhas dessa relação, é evidente que parte do magistério ainda se sente órfã da lógica tradicional eurocêntrica de se considerarem donos e donas do saber e veem os estudantes como meros receptores de informação, não

reconhecendo a estes/as o lugar de construtores de conhecimentos. A educação tradicional reprodutora e conteudista continua muito viva entre nós.

Mina, 28 anos, estava no primeiro ano na regência e se mostrava sensibilizada com as condições de vida dos estudantes daquela periferia. Contou ver na circularidade uma ação possível de olhar o outro, de tentar enxergar o/a estudante como um ser dotado de direitos que devem ser garantidos e respeitados, dentre tantos, o direito à aprendizagem, ao acesso aos conhecimentos. Afirma,

É muito fácil quando a gente usa do nosso poder de professor em sala de aula e esquece que estamos aqui para atender os nossos clientes que são os alunos. Em todos os nossos encontros aqui acho que sai fragilizada, não no sentido ruim. Fiquei mais sensibilizada comigo! Eu, particularmente, quando fico assim me faz pensar mais ainda no outro. Acho que se eu estou, hoje em dia numa escola, é porque eu penso nos outros. Tenho que pensar que os outros são os meus alunos. É o público que eu atendo. Lembrar que a conversa com eles tem que ser diferente da conversa que tenho com o professor. São crianças ainda! [...] Enfim, para repensar a prática e tentar aproximar mais o conteúdo que é necessário para eles. Como a minha prática vai ser mais atrativa e atender mais os meus alunos? Qual a necessidade dos meus alunos? Será que a necessidade deles hoje é aprender oração subordinada subjetiva ou fazer um diálogo sobre o que aconteceu no bairro na madrugada (Mina, 28 anos).

Neste sentido, Luanda, 38 anos, expôs ter repensado sua práxis principalmente ao lhe permitir “identificar outras formas de exclusão que eu ainda não tinha parado para refletir, a sala de aula traz essas exclusões por abrigar alunos de diversas famílias, crenças, religiões, raças”.

Reiteramos que a diversidade é uma característica natural das sociedades humanas. Somos múltiplos, diversos e diferentes, vivendo conforme nossas construções culturais. Simples assim! São as práticas discriminatórias do pensamento eurocêntrico hegemônico e o senso de superioridade pautados pelo racismo, sexismo, machismo e intolerância religiosa, dentre outros, que provocam as exclusões.

6 CONSIDERAÇÕES

[...]
 Eles são a resposta pra fome
 Eles são o revólver que aponta
 Vocês são a resposta porque tanto
 Einstein no morro morre e não desponta
 Vocês são o meu medo na noite
 Vocês são mentira bem contada
 Vocês são a porra do sistema que vê
 Mãe sofrendo e faz virar piada, porra
 [...]

(Corra, Djonga)

Nesta fase, pensamos no quanto foi dito e o quanto ainda poderíamos dizer neste trabalho, sem sermos repetitivos. Porém, a repetição é um anseio de reforçar os pontos que queremos marcar. Nos versos do rapper Djonga apresentamos algumas motivações dessa escrita.

Não foi intencional a produção de uma escrita carregada de dor como foram nossos trabalhos anteriores. Mas a conjuntura é dura, violenta e se faz presente em toda a discussão. Sobretudo, falamos de caminhos, encruzilhadas, possibilidades. Ações possíveis em meio à dor, uma escrita contra-hegemônica de enfrentamento às suas causas.

Nosso interesse pela pesquisa surgiu da dificuldade em se trabalhar a educação das relações étnico-raciais de forma contínua e articulada no Ensino Fundamental, para se fazer conhecer e tentar impedir que a situação contada por Djonga deixe de ser realidade nas nossas ruas, morro, becos e vielas.

Diversos são os empecilhos criados para não nos organizarmos coletivamente e desenvolver as definições das diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais no fazer cotidiano das escolas, no específico da escola pesquisada, apesar da existência do Projeto Odara desde 1998.

Sob a argumentação de falta de tempo e/ou de formação adequada, preocupação com atraso na explicação dos conteúdos didáticos, pois teriam que parar o conteúdo para desenvolver ações voltadas à educação da relações étnico-raciais, vemos algumas justificativas pelas quais as definições da Lei nº 10.639/2003 completam 20 anos sem a devida implementação.

A referida lei também foi modificada pela Lei 11.645/2008, onde se acrescentou a obrigatoriedade de ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena para todos/as os/as estudantes, apresentando os mesmos desafios.

Apesar da rejeição de muitos, há esforços no sentido de garantir que conhecimentos construídos além da geopolítica eurocêntrica e norte-americana adentrem as salas de aula. Grupos de estudos de NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) foram criados em diversas instituições de ensino com o objetivo de sistematizar pesquisas e estudos das ERER e a promoção da igualdade racial. Também ações afirmativas destinam cotas raciais de acessos às universidades e nos cursos de pós-graduação, do qual sou uma das primeiras aulas no Centro de Educação. Há na UFES o LitERÊtura (Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias). Ainda citamos o trabalho desenvolvidos pelos grupos-afro ODOMODÊ, CEAFFRO-Cerer, CEAFFRI (Comissão de estudos afroindígenas), Museu do Negro (MUCANE), projetos de pesquisas como Africanidades Transatlântica: histórias, culturas e memórias afro-brasileiras, cujo propósito é conferir mais visibilidade, quebrar certos estereótipos, e viabilizar políticas públicas para os Povos e Comunidades de Terreiro, atrás do mapeamento das casas de axé. E outras ações desenvolvidas na forma de ONG (Organizações Não-Governamentais) que desconheço, e que empreendem pesquisas e atuações voltadas à formação de estudantes, professores e comunidades.

No entanto, há um longo caminho para que essas discussões cheguem a todas as escolas como o saber de outras epistemologias existentes e desconsideradas pela colonialidade. Nessa perspectiva contra-hegemônica, não vislumbramos apagar/substituir os conhecimentos difundidos pelo eurocentrismo, mas mostrar que existem outras histórias, sob outras versões, desconhecidas, pois o epistemicídio provocado pela colonização destruiu saberes e culturas ancestrais.

Nossa pesquisa, *Os Círculos de Diálogos na construção de práticas educacionais antirracistas*, pensou na apropriação da metodologia como instrumento de escuta, sensibilização e conscientização, qualificação do discurso, revisão das práticas e rompimento com práticas e falas discriminatórias.

Neste percurso, construímos muitos aprendizados a partir das leituras, orientações, *lives*, conversas sobre a temática, encontros e entrevistas com os/as profissionais da escola.

O cumprimento do cronograma de pesquisa foi marcado por percalços, devido a condições difíceis de serem controladas: realização dos encontros nos dias previstos para planejamentos coletivos; nova organização curricular; dificuldades de encontrar datas e horários adequados e disponíveis para conciliar as necessidades dos/as participantes e a disponibilidade das facilitadoras; contexto de pandemia do COVID-19; adoecimentos que levaram à suspensão dos encontros, final de ano (2022) conturbado pelos eventos nacionais de copa do mundo de futebol e eleições para o executivo nacional extremamente disputadas e violentas.

A pandemia provocada pelo COVID-19 aumentou as desigualdades sociais, ampliou os índices de desemprego e escancarou fragilidades existentes no sistema educacional. Os problemas de dificuldades de aprendizagens, faltas/evasão escolar, analfabetismo em estudantes com ou sem defasagem escolar montam o panorama das escolas. Como dito anteriormente, essa realidade não se trata de um problema novo, mas algo agravado pela crise mundial provocada pelo vírus.

Para além de debatermos as questões da negritude, suas potencialidades, lutas e conquistas, fez-se necessário falar do lugar social da branquitude. Provocar os brancos a perceberem que ocupam os lugares de poder, liderança, não por serem os melhores, mas porque durante séculos enfrentaram a corrida da vida sozinhos, entre si, pois mais de 56% da população negra foi impedida de competir. Essa é a razão da supremacia branca. Não é mérito! São as vantagens acumuladas pela colonização que fizeram destes os donos do poder econômico.

Vimos nos Círculos de Diálogos instrumentos potentes para romper essa tirania do silêncio, do distanciamento social. Andar na contramão e possibilitar que através das

narrativas das histórias de vida as pessoas estabeleçam conexões e reconheçam a necessidade e força da coletividade. Sobretudo, com o intuito de que possamos futuramente repercutir essa experiência no espaço da sala de aula, garantindo aos/às estudantes imersão numa rotina dialógica, questionadora e propositiva.

Dentre os questionamentos que nos deparamos acerca dessa metodologia estão as preocupações em identificar os possíveis interesses presentes no Judiciário e da administração municipal, alinhada aos interesses da direita, em promover essa metodologia na resolução de conflitos no judiciário e na educação pública.

Evidentemente, há de se duvidar dos interesses subjacentes e presentes nas entrelinhas das iniciativas governamentais produzidas sectariamente. Isso vale para todos os aspectos da vida. As fontes, bem como os conhecimentos produzidos pelas diferentes sociedades, precisam ser questionados e problematizados cotidianamente. No entanto, ponderamos a possibilidade de apropriação dessa iniciativa aos nossos interesses, dos silenciados e subjugadas historicamente.

Seja por meio de Círculos, rodas de conversa ou debates, vislumbramos a recuperação do poder da linguagem usada contra nós. Pode o subalterno falar? Indagou Kilomba (2019). A questão é que a voz dos/as subalternizados não é pacífica, ela incomoda por questionar a estrutura social, por denunciar o imperialismo presente na memória intelectual e ações epistemicidas. Por requerer espaço, visibilidade, justiça e poder. Este é um dos motivos da dominação colonial europeia, ter na linguagem seu foco de atuação: fazer calar todos os outros/as, provocar a inexistência.

Outra questão foi quanto à sistematização desta metodologia ter sido organizada por uma mulher branca estadunidense e trazer as perspectivas, interesses e experiências dessa pessoa. Este foi o local de fala dela. Por isso, atualizamos, contextualizamos e territorializamos suas propostas para a realidade de uma escola pública da periferia de Vitória, a partir de observações dos saberes e fazeres de populações tradicionais consideradas não-brancas.

Quanto aos gatilhos, visíveis ou não, questionamos quantos destes estão apontados para a população jovem preta brasileira diariamente. As fragilidades em ser negro

estão presentes nas preocupações de uma mãe quando o filho sai de casa e essa teme por sua vida, ou quando pede ao seu filho preto de 13 anos que corte o cabelo bem baixinho, fale baixo, abaixe a cabeça, ande sempre com documento e não questione a postura de policiais nas ruas. O pavor está presente quando se é parado pela polícia em algum local de pouca circulação de pessoas. O trauma, o constrangimento e exposição social acontece nas abordagens em *shoppings* ou lojas sob suspeita de furto. O pânico acompanha um jovem transsexual na ida e retorno para o trabalho diariamente. O medo está na hora de uma entrevista de emprego. A insegurança constante de não ser bom o suficiente, pois “para eles nota seis é muito e para nós nota dez é pouco” (Djonga). São alguns gatilhos que nos acompanham frequentemente, por sermos a maioria racial nas penitenciárias, no desemprego, na baixa escolarização, nos índices de exclusão e de mortes por assassinato.

Não permitir falar sobre essas dores, por receio de trazer essas emoções à tona, reflete uma nova roupagem para o silenciamento dos marginalizados. É, talvez, empurrar as pessoas para dentro dos armários, dos matos (Rufino, 2019) ou dos porões com seus sofrimentos em nome de uma falsa sensação de bem-estar e depois se questionar sobre os motivos das automutilações, doenças mentais, suicídios e fracassos escolares produzidos por didáticas distanciadas das realidades e necessidades dos sujeitos.

Pensamos ser impossível pensar/promover transformação num território desconhecido, na terra de outros. Como nas aldeias dos povos ancestrais que cuidavam uns dos outros após os círculos, a oportunidade de cuidar de nós e dos nossos estudantes é por via do conhecimento de suas realidades. Promovendo, selecionando, conteúdos e práxis coerentes às suas demandas, do contrário continuaremos desenvolvendo aulas com conteúdos desarticulados das necessidades reais de nosso público.

Nossa intenção não foi a de transformar os Círculos em uma sessão de terapia, mas um exercício de fala e escuta sobre temas sensíveis das relações étnico-raciais fossem a diretriz. Mas sabemos que é possível haver momentos de emoções ao longo dos Círculos, como acontece nas aulas regulares e dependendo das situações particulares de cada adolescente. Pretendemos, sim, trazer o diálogo e escuta sensível e respeitosa como ferramentas de sensibilização para aguçar nos

profissionais da educação o interesse em conhecer a realidade de nossos/as estudantes e, assim, limpamos nossas lentes, repensamos nossas práticas e agirmos no sentido de desenvolvermos ações antirracistas de forma a promover o empoderamento dos sujeitos.

Por tudo mencionado, nos aproximamos das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) e para as práticas restaurativas sugeridas pela lei municipal 9694/2020.

Não identificamos as fragilidades como empecilhos que inviabilizam a prática da fala e da escuta, em função de todos os métodos científicos terem seus riscos, que não os inviabilizam. Devemos sim, tornar inexistentes, as ações pedagógicas pautadas em violências, racismos, sexismos, homofóbicas. Mas para isso, o desafio é saber/identificar quando agimos assim. Na maioria das vezes, só percebemos quando alertados/as por outros/as.

Tendo por base essas experiências, elaboramos o produto educacional que, de certa forma, se desvencilha e avança ao que foi proposto por Pranis (2010). Apresentamos ***Njila: Círculos antirracistas na educação básica***, resultado da dinâmica metodológica desenvolvida no decorrer da pesquisa-ação, dos encaminhamentos feitos durante e após as entrevistas e também das proposições tecidas pela banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O produto nomeia uma sequência de atividades sugeridas em atendimento à necessidade imediata de promovermos espaços/tempos para o diálogo e escuta dentro das escolas. Assim, contribuímos para a inclusão/conhecimento de epistemologias omitidas ou desvalorizadas pelo currículo. Um caminho possível, sem constituir uma receita/guia.

A terminologia *Njila* é uma expressão em língua quimbundo com o sentido de caminhos bifurcados, encruzilhadas, possibilidades ou conversas. A expressão também faz referência às práticas africanas, geralmente em rodas, onde se reuniam para corrigir alguém pelas falhas cometidas. Por isso nos remete às escolhas feitas diante das adversidades, tendo a escuta e diálogo como diretrizes para a ação.

Na fase final dessa escrita, tornou-se gritante a fragilidade das escolas perante as situações de violência, fora da rotina, onde pessoas invadiram unidades e assassinaram professores e estudantes e em que houve a divulgação de ameaças de supostos novos ataques.

Por vários dias consecutivos, os responsáveis não enviaram os adolescentes para as escolas, muitos dos que foram estavam receosos e outra parte ironizava o acontecido. Portanto, apresentamos uma atividade desenvolvida nas minhas aulas tendo a conscientização sobre *bullying* e *fake news* como tema.

Apresentamos uma escrita imperfeita, engajada e encantada. Talvez romântica, utópica. Acolhemos sugestões. Mas sobretudo, procuramos pensar ações possíveis de serem realizadas, tendo como protagonistas as lentes da decolonialidade que nos fazem enxergar a partir das perspectivas dos/as subalternizados/as.

A circularidade se faz presente na escola de Fundamental II? Respondemos, por meio de nossas observações: raramente. Nela, na sala de aula, são justificados os desafios procedimentais de arrumar o espaço físico, deslocar mesas e cadeiras do lugar, tempo escasso, barulho e a dificuldade com prática da fala e escuta.

Não fomos educados para expor nossas opiniões, marca da colonialidade, pelo contrário, treinados/as a ouvir e reproduzir a fala dos outros/as. Na contramão, por meio dos conhecimentos ancestrais africanos temos o entendimento da forma como eles/as se reuniam, tendo a oralidade como um dos elementos fundantes dessas sociedades, a prática do *njila*.

Oralidade que ativa a memória, reconstrói e transmite conhecimentos/experiências; fala que pulsa ao som de instrumentos de percussão e vira música. Pela música o corpo se movimenta, cadencia e acelera as batidas do coração. Provoca sensações, conexões entre o passado e presente, entre o visível e o sagrado, o material e o imaterial.

Tudo está conectado e o reconhecimento dessas interligações podem contribuir para a formação integral da pessoa humana. Para o estabelecimento de laços empáticos com o próximo e meio em que vivem. É um longo processo cujos resultados só serão perceptíveis, num prazo fluído, conforme o rumo que tomamos no presente.

Na pesquisa, por meio dos Círculos de Diálogos, pudemos experimentar alguns elementos dos valores civilizatórios afro-brasileiros não presentes na rotina escolar do Fundamental II: oralidade, memória, ludicidade, musicalidade, corporeidade, ancestralidade e a própria experiência da circularidade.

Portanto, reivindicamos neste estudo o incentivo à escuta e desenvolvimento de práticas antirracistas no espaço escolar, a reeducação do olhar e das mentes para igualdade racial por meio de práticas mais humanas.

Difícilmente as pessoas, capazes de se ver no outro, permanecem as mesmas ao ouvir o relato de Moçambique, 26 anos, sobre a discriminação familiar contra seu cabelo ou da pessoa que diz ter se pintado de branco para ser aceito/a entre os colegas da escola; quando alguém assumiu ter sentido medo de ser assaltado/o por jovens pretos e não teve a mesma reação com brancos. Nos colocamos neste local empático não por desejarmos sentir essa dor, mas para compreendermos que ela existe e que, enquanto profissionais da educação, possuímos o compromisso ético e humano de não provocarmos feridas semelhantes a essas nos nossos discentes, bem como educar para que essa situação se torne inexistente e se garanta a dignidade da vida na e para a diversidade.

Aprender a riqueza que há na diversidade humana é o desafio, pois nossa educação considerou o aspecto monológico de compreensão do mundo, sujeitando-nos um lugar de passividade, paralisia e imobilidade produtora de desencantamentos (Rufino, 2019).

Fizemos um convite ao encantamento, à ampliação e até troca de lentes na compreensão do mundo. Pensar fora das caixinhas da colonialidade em uma postura contra-hegemônica, decolonial e por vias de transformação. Demandamos ao exercício de uma pedagogia engajada seja por meio de Círculos Diálogos, ou de rodas de conversas, ou da escuta do/a estudante que levantou a mão. Que possamos ouvir, provocar a escuta empática e que as necessidades dos alunos sejam o ponto de partida para nosso fazer pedagógico. Os Círculos visaram um processo autoformativo dos/as sujeitos envolvidos diretamente.

Empreendemos contato com as narrativas das histórias de vida de nossos pares de profissão e contato com relatos de desafios, lutas, dores e superações. Um chamamento ao entendimento de estarmos presos a uma rede construída para manutenção do espírito do capital, onde o racismo estrutural continua a segregar para o submundo da existência (desumanização, pobreza e exclusão) a população preta e assim se mantém.

Portanto, é preciso falar sobre o racismo estrutural. É preciso enfrentar essa difícil realidade. Omitir essas informações é corroborar com sua manutenção, contribuindo com a omissão governamental em desenvolver políticas públicas de ações afirmativas que insiram os negros no lugar e representação que nos é devida. Invisibilizar a discussão sobre racismo nas famílias, escolas, televisão, redes sociais, igrejas e outros é tornar indefensável a juventude preta, pois só podemos enfrentar o conhecido, como dito por Ribeiro (2019), por mais incômodo que possa ser, é preciso nomear as formas de opressão presentes no cotidiano.

Para amarrar essas linhas, concordamos com Rufino (2019, p. 11) ao afirmar: “não há enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma História única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGÊNCIA SENADO, 2019. Justiça restaurativa contribui para pacificação da sociedade. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/justica-restaurativa-contribui-para-pacificacao-da-sociedade#:~:text=Entretanto%2C%20o%20m%C3%A9todo%20pelo%20qual,prisio%20violento%20e%20pouco%20educativo>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03-36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v. 3).

BARROS, D. **Educação, Resistências e Tradição Oral**: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. 2017. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som** – um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. Companhia da Letras. São Paulo, 2022.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1 janeiro/abril, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 30 mai. 2022.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BORGES, G. S.; DIALLO, A. O. A filosofia africana do ubuntu e os direitos humanos. **Revista de direito internacional e direitos humanos da UFRJ**, v. 3, n. 2, 2020.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. **No Coração da Esperança**: guia de práticas circulares. Porto Alegre: Escola Superior da Magistratura da AJURIS, 2011.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. **Círculos em movimento**: construindo uma comunidade escolar restaurativa. Porto Alegre: AJURIS, 2015. Disponível em: www.circulosemmovimento.org.br. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, 2018. Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/552>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília, 2001.

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 120 p. – (Série legislação; n. 115).

BRAVOS, M. **Círculos de Construção de Paz**: uma prática ancestral nos dias atuais. Instituto Aurora: Educar em Direitos Humanos, s.d. Disponível em: <https://institutoaurora.org/circulos-de-construcao-de-paz-uma-pratica-ancestral-nos-dias-atuais/>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CANDAU, V. M. **Violência e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-09.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2017.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: e o novo papel dos recursos humanos na organização. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CÍRCULOS EM MOVIMENTO: Construindo uma comunidade escolar restaurativa. 2015. Disponível em: www.circulosemmovimento.org.br. Acesso em: 18 jan. 2022.

CRUZ, E. A. de S. **Pedagogia decolonial antirracista: ações pedagógicas para uma construção possível.** 2020. 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu/RJ, 2020.

CRUZ, E. A. S.; OLIVEIRA, L. F. de. Penso, mas não existo! A invisibilidade da África nos currículos de história do Rio de Janeiro. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 3, n. 1, p. 119-141, 9 jul. 2016.

CUNHA JUNIOR, H. Ntu. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 9, p. 81-91, 2010.

DJONGA. **Música Corra.** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QcJ9oxMj6Jl> =QcJ9oxMj6Jl. Acesso em: 08 jan. 2023.

DOBROVOSKI, Marcelo. **Formação continuada de professores na escola: Diálogos entre a Educação Infantil, Educação Especial e Currículo.** 2021. 302 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://1library.org/article/pesquisa-qualitativa-pesquisa-colaborativo-reflex%C3%B5es-curr%C3%ADculos-escolares-inclusivos.zwojdm1y>. Acesso em: 14 mai. 2021.

FANON, F. **Os condenados da terra.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A. I. **A filosofia africana no currículo do ensino.** 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

FIGUEIREDO, D. G. **Uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh.** 2021. 259 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Da Fronteira Sul Campus, Erechim/RS, 2021.

FORDE, G. H. A.; VALENTIM, S. dos S. Práxis pedagógica antirracista e afirmativa como princípio norteador dos currículos da Educação Profissional e Tecnológica. In FRANCO, S. P.; SÁ, N. P. (Org.). **Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação.** Vitória/ES: EDUFES, 2011, p. 61-73.

FRAIMAN, L. **Projeto de Vida e atitude empreendedora.** 2.ed. São Paulo: FTD, 2019.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>. Acesso em: 23 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar – conflito sim, violência não**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 1995.

GOMES, N. L. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 6 jun. 2022.

HOOKS, B. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, Trad. Marcos Santarrita, Florianópolis, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como mulher negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. Diretoria de Pesquisa, Coordenação de população e de Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?edicao=35440&t=resultados>. Acesso em: 13 mar. 2022.

JOKURA, Tiago. O que é letramento racial? **Net Zero**. 2022. Disponível em <https://netzero.projetodraft.com/o-que-e-letramento-racial/> Acesso em: 04 jan. 2023.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. A Transformação de Si a Partir da Narração de Histórias de Vida. **Educação**, Porto Alegre, Ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez., 2007.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>
Acesso em: 30 nov. 2021.

JOSSO, M. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez., 2009.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas**: uma introdução. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2021.

LORDE, A. **Textos escolhidos**. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/obras_digitalizadas/audre_lorde_-_textos_escolhidos_portu.pdf. Acesso em: 06 dez. 2022.

LUZ, N. da. **Ubuntu**: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência. Por dentro da África. 2018. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>. Acesso em: 06 jan. 2022.

MACHADO, A. F. Filosofia Africana para descolonizar olhares: perspectiva para o ensino das relações étnico-raciais. **Tear revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas, v. 3, n. 1, p. 1-20, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1854/1438>. Acesso em: 13 set. 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelpcastrogomez/grosfoguelpcastrogomez.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MEIJER, R. de A. e S. **Valorização da cosmovisão africana na escola**: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. 2012. 194 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 66-80, 11 abr. 2014.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, A. J. **Pensando como um negro**: Ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacis moldentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? **NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos**, v. 1, p. 62-67, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742015000300020&script=sci_arttext&tling=pt. Acesso em: 06 set. 2021.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NASCIMENTO, A. do. Ubuntu como fundamento. **UJIMA - Revista de Estudos Culturais e Afro-brasileiros**. Número XX, Ano XX, 2014. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/alexandre_do_nascimento_-_ubuntu_como_fundamento.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

NETO, C. M. da S. **(In)disciplina e violência no espaço escolar**: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-151957/publico/CLAUDIO_MARQUES_DA_SILVA_NETO.pdf. doi:10.11606/D.48.2011.tde-04082011-151957. Acesso em: 29 jun. 2022.

NEVES, J. L. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem./1996.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-34.

OLIVEIRA, D. E. de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. 2. Ed. Curitiba: Editora Gráfica, 2006.

OLIVEIRA, F. A. M. de. **Elementos Reconstitutivos do Círculo da Paz em Contexto Escolar**. 2018. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Públicas e Gestão Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

OLIVEIRA, L. F. de. **O que é uma educação decolonial?** Academia.edu. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, L. F. de; CUNHA, L. do C. O. Produzir Conhecimento é Um Pensar Militante. **Revista Pensamiento Actual**, v. 17, n. 28, 2017.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 26. n. 01. p.15-40, abril de 2010.

OYĒWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PASSERI, H. J. **Violência escolar na perspectiva de professoras participantes dos Círculos de Construção da Paz**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Federal do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, 2021.

PODER 360. Caso João Alberto: Carrefour implanta novo sistema de segurança no país. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/caso-joao-alberto-carrefour-implanta-novo-sistema-de-seguranca-no-pais/> Acesso em: 08 ago. 2023.

PRANIS, K. **Teoria e prática**: processos circulares de Construção da paz. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RAMOS, L. D. **Descolonizando práticas pedagógicas**: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RAMOSE, M. B. Globalização e ubuntu. In: SANTOS, B. de S. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.175-220.

REIS, F. **Ubuntu**: Provérbios de Sabedoria Africana. 2015 [e-Book]. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Ubuntu-Prov%C3%A9rbios-Sabedoria-Fatima-Reis-ebook/dp/B011Z6R6YA#detailBullets_feature_div. Acesso em: 08 set. 2022.

REIS, R. H. dos. **A Constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, PS: Autores Associados, 2011.

RIBEIRO, E. T. L. **Formação permanente de professores(as) da EJA**: Círculo de Diálogos como práxis pedagógicas humanizadora. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

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

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, N. M. dos. **Os processos circulares como instrumento para a investigação dos elementos que contribuem para a relação harmoniosa entre professor e aluno**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2015.

SCHREEN, I. **Efeitos psicossociais do racismo afetam reconhecimento individual de negros**. Portal Geledés. 01/05/2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/efeitos-psicossociais-do-racismo-afetam-reconhecimento-individual-de-negros/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SÊGA, C. M. P. **Comunicação e interação na cultura africana**. Unb Notícias. 17/11/2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/6143-comunicacao-e-interacao-na-cultura-africana>. Acesso em: 04 mar. 2023

SILVA, D. B. P. **Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais**. 2017. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, M. C. L. d.; ALMEIDA, R. de O. **Círculos de diálogo: a perspectiva das emoções com os professores**. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 39, n. 3 p. 01-19, jul./set. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A Pesquisa Científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TERREIROS EM LUTA. **Caminhos para o enfrentamento ao racismo religioso**. 2022. Disponível em https://criola.org.br/wp-content/uploads/2018/06/cartilha_racismo_religioso_online_distribuicao.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

TERUYA, T. K.; FELIPE, D. A. Políticas Públicas e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. In: ALVES, A. P.; SILVA, E. J. da; ARAUJO, M. C. (Eds.). **Diálogos Sobre Diversidade, Relações Raciais e Desigualdade no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ. **Manual de Justiça Restaurativa**, 2015. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/documents/14797/7836487/Manual+JR+-+NUPEMEC+TJPR.pdf/2dee4c67-fc1a-40ae-a896-9b86a7d631a1>. Acesso em: 25 abr. 2022.

TRINDADE, A. L. da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da. (Orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: TRINDADE, A. L. da. (Org.) **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP, 2013.

VICENTE, Zé. **Quem Disse Que Não Somos Nada**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ze-vicente/quem-disse-que-nao-somos-nada.html>. Acesso em: 08 abr. 2022.

VITÓRIA/ES. **Lei nº 9.694, de 19 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as práticas restaurativas no ambiente escolar da rede municipal de ensino de Vitória, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vitoria/lei-ordinaria/2020/970/9694/lei-ordinaria-n-9694-2020-dispoe-sobre-as-praticas-restaurativas-no-ambiente-escolar-da-rede-municipal-de-ensino-de-vitoria>. Acesso em: 23 mai. 2021.

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno**. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974.

ZEHR, H. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2015.

ZIMERMAN, D. E. Atributos desejáveis de um coordenador de grupo. In: ZIMERMAN, D. E.; OSÓRIO, L. C. (Orgs.). **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

APÉNDICES

APÊNDICE A –

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

Recebemos a solicitação de **VIVIANE BASILIO DE SOUZA LAURIANO**, aluna do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação pleiteando a realização da pesquisa **OS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS**, com o objetivo de estudar a apropriação da metodologia dos Círculos de Diálogos, como estratégia dialógica e de encantamento com vistas ao estabelecimento de práticas antirracistas e implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares.

Informamos à pesquisadora que o estudo poderá ser realizado com os diálogos necessários junto aos/às diretores/as das Unidades de Ensino e professores/as e para os devidos encaminhamentos.

Cabe à solicitante apresentar Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido recebendo assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: seme.gfde@edu.vitoria.es.gov.br. A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela SEME à pesquisadora a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações coletadas deverão ser utilizadas, exclusivamente, para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória-ES, 04 de novembro de 2021

Luana Santos Lemos

APÊNDICE B –**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O Sr/a está sendo convidado(a) a fazer parte da pesquisa intitulada: **“Os Círculos de Diálogos na Construção de Práticas Educacionais Antirracistas”**, desenvolvida por Viviane Basílio de Souza Lauriano, junto ao Mestrado Profissional em Educação da UFES, sob orientação da prof^a. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim e que tem como **objetivo geral estudar a apropriação da metodologia dos Círculos de Diálogos como estratégia dialógica e de encantamento, com vistas ao estabelecimento de práticas antirracistas e implementação da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares.**

A participação dos/as envolvidos no estudo é voluntária, podendo assim desistir da participação quando desejar, sem nenhuma espécie de penalização e sem gerar gastos para os envolvidos. Caso o participante seja onerado com algum gasto para participar dessa pesquisa, os mesmos serão ressarcidos pela pesquisadora, dentro das previsões de recursos apontados para este fim. Os benefícios da pesquisa (pesquisadora e para os participantes) convergem para a produção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, por práticas antirracistas e dialógicas no espaço escolar, sendo os dados analisados eticamente, tendo a pesquisadora o compromisso de sigilo do entrevistado e de não produzir nenhum tipo de constrangimento para os sujeitos envolvidos.

A pesquisa se realizará na EMEF Resistência, localizada num território periférico do município de Vitória/ES, que atende ao Ensino Fundamental I e II no diurno e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Nesta escola, existe projeto pedagógico institucional com vistas a discutir as questões étnico-raciais desde o ano de 1998.

A metodologia usada nesta pesquisa será através da realização dos seguintes procedimentos, bem como os seguintes tempos estimados: a) entrevistas semiestruturadas e gravadas, com a previsão de 20 minutos de duração para não cansar o participante; b) os formulários de sondagens serão elaborados no drive do google (instrumento muito utilizado pelos professores devido ao contexto de pandemia causado pelo COVID 19 e atendimento educacional de forma remota ou híbrida), enviados pelo e-mail indicado pelo participante e previsão de, no máximo, dez minutos para as respostas; c) realização de círculos de diálogos (momentos formativos), que terão a duração de duas horas; e d) observações da prática pedagógica, que acontecerão ao longo dos dias letivos, por um período de nove meses a partir da autorização da assinatura deste termo até dezembro de 2022. O local de realização das entrevistas e das formações será a EMEF Resistência, laboratório de informática da escola, na sala de planejamento ou outro espaço disponível

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, o/a senhor/a poderá solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, nos meios de contato informados abaixo. Os dados produzidos serão utilizados para a produção de dissertação, produto educacional e, posteriormente, para a produção de artigos científicos e comunicações acadêmicas, mantendo sigilo quanto aos participantes.

Quanto aos riscos da pesquisa, os Círculos de Diálogos podem envolver encontros com a própria memória e suas ancestralidades e, por isso, proporcionar momentos de emoção. Tais situações serão mediadas com ampliação do momento de escuta, acolhimento da sensibilidade do outro(a) e estímulos positivos, pois, assim, se constitui essa experiência. Em caso de maior necessidade, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico na Universidade Federal do Espírito Santo para as demandas surgidas. Os benefícios são diretos e relacionados à prática do diálogo, da escuta sensível e respeitosa, bem como a possibilidade de construir novas metodologias de trabalho.

Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2o que, caso o/a participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, o/a mesmo/a terá direito à assistência e a buscar indenização.

Em Caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Viviane Basílio de Souza Lauriano, e-mail: viviane.lauriano@edu.ufes.br telefone: (27)998163640.

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar:

Comitê de Ética e Pesquisa da UFES - telefone: (27) 3145-9820. e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.090-075.

Este documento será impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. O participante poderá entrar em contato com os/as coordenadores/as da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.

Pesquisador Responsável:

Local e data:

Assinatura:.....

APÊNDICE C –**ROTEIRO DE ENTREVISTA****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Área de formação profissional: _____

Sexo: _____

Gênero: () Cisgênero () Trâns-gênero () Outros: _____

Idade: _____

1. Como você se classifica em relação à cor, raça/etnia?

() BRANCO () PRETO () AMARELO () PARDO () INDÍGENA

2. Você já sofreu alguma forma de preconceito/constrangimento em função da sua raça/cor?

Sim () Não ()

3. Descreva o perfil étnico-racial dos estudantes do fundamental II dessa escola.

4. Para você, existe o racismo nas nossas sociedades?

5. A questão do racismo aparece em suas aulas?

6. Você tem conhecimento da lei que torna obrigatório, desde 2003, o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas? Sim () Não ()

7. De que forma você aborda as relações étnico-raciais na sua prática docente?

8. Você conhecia os Círculos de Construção da Paz? Sim () Não ()

9. Para você, quais as potencialidades e fragilidades da metodologia dos Círculos de Diálogos voltados à construção de práticas antirracistas no espaço escolar?

10. Nos encontros que realizamos, você aplicaria alguns dos elementos dos Círculos em sua prática pedagógica?
Comente.

11. Essa pesquisa-formação proporcionou alguma reflexão com vistas a repensar a sua prática? Sim () Não ().
Comente:

12. Para você, houve algum momento mais marcante nos encontros que realizamos? Caso afirmativo, por favor informe qual foi e por que te marcou.

13. Como você se sentiu durante os Círculos? Justifique sua resposta.

APÊNDICE D –

CONVITE PARA PARTICIPAR DOS CÍRCULOS

PESQUISA OS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS
NA CONSTRUÇÃO DE
PRÁTICAS EDUCACIONAIS
ANTIRRACISTAS

09 E 30/06 E 07/07

CONVITE

SALVE COLEGA DO MB
É chegada a hora de sair um pouco do campo das teorias e trazer a pesquisa para o campo da prática. Assim, te convido a participar de 3 encontros onde apresentaremos a metodologia dos Círculos de Diálogos, na perspectiva da educação antirracista. Venha viver esta experiência e nos ajudar na problematização entre teoria e prática.

09/06 - QUINTA-FEIRA - 18:10H
Apresentação da metodologia

30/06 - QUINTA-FEIRA - 18:10H
Onde identificamos o racismo?

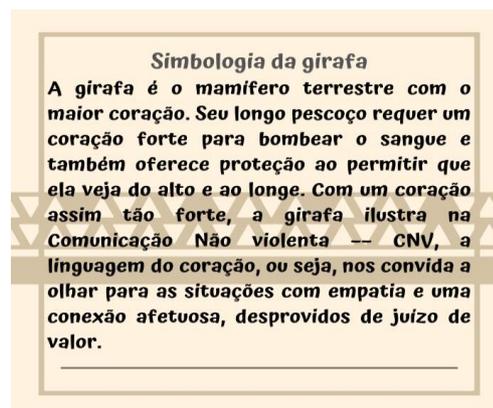
07/07 - QUINTA-FERIA - 18:10H
Valores afrocentrados para uma educação antirracista

Facilitadoras: Ariane Meireles e Sarita dos Santos - CEAFRD - CERER
Te aguardo! Viviane Lauriano

APÊNDICE E –

LEMBRANCINHAS DO FINAL DOS ENCONTROS

- **CARTÕES:**



- **AMIGURUMIS**



Perguntas Motivadoras do diálogo

- Compartilhe alguma das ideias de privilégio e opressão relacionadas às desigualdades sociais.
- Comente sobre privilégio pessoal. Como isso deixa sua vida mais fácil?
- Comente qual a vantagem por ser membro de um grupo oprimido.

Check out (Verificação final): Como cada um está saindo desse momento? Comente sobre essa experiência.

Cerimônia de encerramento: Música *Cota não é esmola* (Bia Ferreira), música da escola de samba Mangueira. Montar um instrumento com sons e escultura com o corpo da colega (coletividade)

TEMA 2: CONSCIÊNCIA DA RACIALIDADE

Objetivos: Refletir sobre as posturas preconceituosas hegemônicas que desenvolvemos em relação à musicalidade, tradições e culturas não colonizadas; permitir que os/as participantes reconheçam na sua história e nas histórias contadas como a racialidade pode trazer vantagens ou prejuízos às suas vidas onde se impera o racismo estrutural.

Turma: Grupo de professores

Duração: 2 horas



Centro do Círculo: Tapete, caixinha de som, planta, Constituição Federal, literaturas negras de Emeilda, livros sobre a luta antirracista, palavras com sugestão de valores.

Objeto da palavra: Caixinha de som ou outro definido pelo grupo.

Cerimônia de abertura: Tocar a música *Rap da Diferença* (MC Markinhos & MC Dollores) ou *Som de Preto* (Amilcka e Chocolate) ou outra batida de funk. Se movimentar ao ritmo da música. Cada participante cria um gesto e os demais repetem o mesmo gesto.

O que te deixa feliz, te sacode, te faz se sentir muito bem, renovada/o?

Verificação Inicial (ou Check in): Pedir ao grupo que cada um se apresente dizendo o que deixaram para trás neste momento, para participar desse Círculo. Também falar o que trazem para oferecer este círculo. Utilizar duas palavras que possam te expressar.

Orientações do grupo: Explicar a dinâmica do grupo, temática, apresentar os elementos do centro do círculo e o objeto da palavra que remete à musicalidade e os sentimentos que a música provoca em cada pessoa.

Construção das diretrizes do grupo: Quais são os combinados que serão aplicados neste encontro. (Sugerir e destacar: Valores do sigilo/cuidado quanto às informações que ouvimos e trazemos; respeito, qualidade na participação; zelo pelo tempo para garantir o direito à fala de todos/as)

Construção dos valores: Estimular os/as participantes a escolherem no centro do círculo o valor pelo qual é reconhecido pelo grupo e que transmitem para outras pessoas. (Sugestão de valores: Autocontrole; desapego; justiça; responsabilidade; amor; esperança; respeito, paciência, resiliência, lealdade, sabedoria, liberdade)

Perguntas Motivadoras do diálogo:

Raça é uma construção social usada para debater as questões que historicamente trata as sociedades de forma desigual. Biologicamente falando não há, mas opta-se politicamente pela utilização do termo para garantir os espaços de luta contra o racismo.

- a. De que forma, ou quando é que você tem mais consciência da racialidade?
- b. Compartilhe uma experiência de quando você esteve especialmente consciente da racialidade.
- c. Na sua percepção, como as relações étnico-raciais acontecem no seu espaço de trabalho?

Check out (Verificação final): Conte-nos como você está saindo desse grupo.

Cerimônia de encerramento: Atividade de inspiração e respiração. No final desse tempo, vamos oferecer ao nosso colega um valor e dar a mão direita e receber com a mão esquerda o valor que nos será oferecido...

TEMA 3: ESTEREÓTIPOS E JULGAMENTOS

Objetivo: Refletir a respeito dos prejuízos e danos causados pelos estereótipos e julgamentos em nossas vidas.

Centro do Círculo: Plantas, objetos trazidos pelos/as participantes, tapete, fitas coloridas.

Objeto da palavra: Caixinha de som

Cerimônia de abertura: (Escolha uma canção animada, vibrante, uma percussão)

Meditação, dança circular com movimentos estabelecidos de forma que haja sincronia. Em seguida, fazer a brincadeira da dança das cadeiras. A cada instante retirar um participante.

Verificação Inicial (ou *Check in*): Solicitar previamente que os participantes levem os objetos, os desenhe ou fale sobre eles. Compartilhe conosco de que forma você está chegando a este encontro. Apresentação dos objetos/símbolos que trouxeram de casa que representam algum valor para si ou momento importante de sua vida.



Orientações do grupo: Explicar a dinâmica do grupo, temática, apresentar os elementos do centro do círculo e o objeto da palavra que remete à musicalidade e aos sentimentos que a música provoca em cada pessoa.

Perguntas Motivadoras do diálogo:

Destacar que, durante a dança das cadeiras, algumas pessoas foram retiradas e impedidas de participar da roda, sendo excluídas no processo. Esta ação nos remete aos momentos da vida em que nos sentimos excluídos.

a. Como vocês se sentiram ao ser excluídos/as da brincadeira? Há algum momento de exclusão, na vida, que gostariam de compartilhar com o grupo?

b. Alguma vez você fez um julgamento de alguma pessoa e depois descobriu que não era nada daquilo que se pensava? Quem se sentir à vontade para falar pode se manifestar quanto a isso.

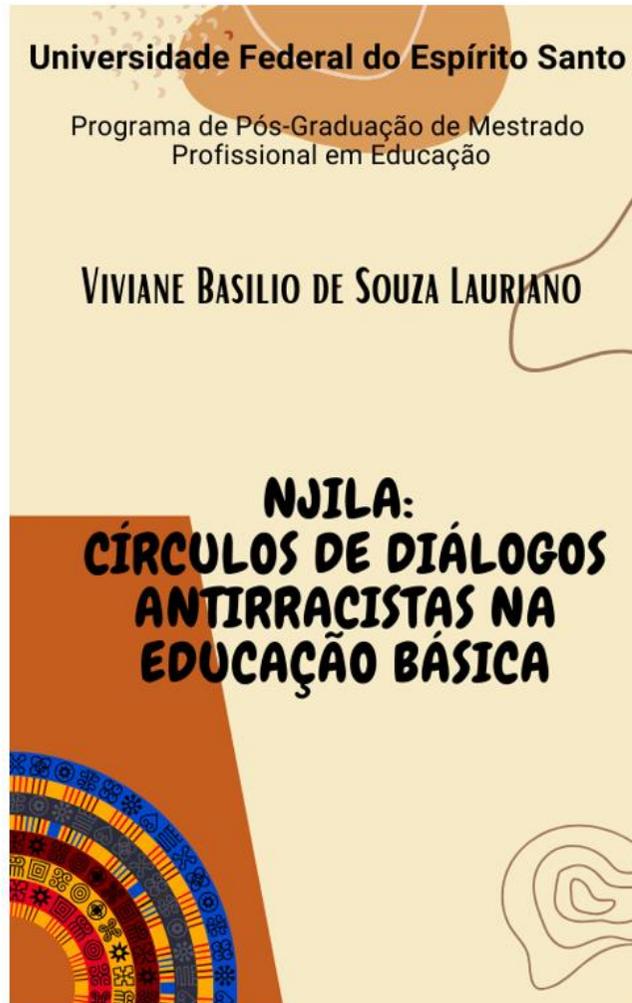
Check out (Verificação final): Diga como você está saindo desse encontro de hoje em uma palavra.

Cerimônia de encerramento: Dinâmica com as fitas. Cada participante recebe um pedaço de fitilho (cerca de 1 metro). São motivados a lembrar de pessoas que fizeram parte da sua história, seus ancestrais, que enfrentaram os desafios de seu tempo e este conhecimento ajuda no tempo presente.

a. Cada pessoa diz o nome de seu ancestral e explica a escolha. Assim que apresentar a pessoa, amarrar sua fita à fita da próxima pessoa a falar e segurar a outra ponta, até que a pessoa que o precede amarre na ponta que sobrou.

APÊNDICE G –

PRODUTO EDUCACIONAL






UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE Mestrado
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGMPE

PAULO SERGIO DE PAULA VARGAS
Reitor

RONEY PIGNATON DA SILVA
Vice-Reitora

VALDEMAR LACERDA JÚNIOR
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

REGINALDO CÉLIO SOBRINHO
Diretora do Centro de Educação

SILVANA VENTORIM
Vice-Diretor do Centro de Educação

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
Coordenador do Programa de Pós-Graduação de
Mestrado Profissional de Educação

ANDRESSA MAFEZONI CAETANO
Coordenadora Adjunta do Programa de
Pós-Graduação de Mestrado Profissional de Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L384c Lauriano, Viviane Basílio de Souza, 1977-
Os Círculos de Diálogos na construção de práticas
educacionais antirracistas / Viviane Basílio de Souza Lauriano. -
2023.
199 f.

Orientadora: Cleyde Rodrigues Amorim.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Educação das relações étnico-raciais. 2. Lei nº 10.639/2003.
3. Círculo de construção de paz. 4. Pedagogia decolonial. 5.
Valores civilizatórios afro-brasileiros. 6. Antirracismo. I.
Amorim, Cleyde Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

NJILA

QUEM SOMOS?

A autora

VIVIANE BASILIO DE SOUZA LAURIANO



Filha de trabalhadores braçais, assalariados. Mulher preta, formada pelas Comunidades Eclesiais de Base e Pastoral da Juventude. Sou professora da educação básica da rede pública. Licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Pesquisa temas voltados à educação das relações étnico-raciais e pedagogia decolonial. Sou uma voz de resistência.

A orientadora

CLEYDE RODRIGUES AMORIM



É doutora em Antropologia (USP), com pós-doutorado em Antropologia e Educação (USP). Docente e pesquisadora na UFES junto ao Departamento de Educação, Política e Sociedade, ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e ao NEAB. Produz conhecimentos em Educação das Relações Étnico-Raciais, com Povos Tradicionais de Matriz Africana e com Religiões Afro-brasileiras

SUMÁRIO

1 PENSANDO POSSIBILIDADES.	05
2 NOSSAS CAUSAS	06
3 UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL, ANCESTRAL E AFROCENTRADA	07
4 PROPOSTAS DE CÍRCULOS ANTIRRACISTAS PARA ESTUDANTE	10
4.1 CÍRCULO ANTIRRACISTA DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING	10
4.2 PAPO CALCINHA E PAPO CUECA.	11
4.3 LITERATURA NEGRA: ENCANTO, DIVERSIDADE E CONHECIMENTO	12
4.4 APELIDOS E ESTEREÓTIPOS	13
4.5 ONDE GUARDAMOS O NOSSO RACISMO	14
4.6 EFEITOS PSICOSSOCIAIS DO RACISMO	15
4.7 PROVÉRBIOS DE ORIGEM AFRICANA E SEUS ENCAMINHAMENTOS	16
5 CONSIDERAÇÕES: ALGUNS PONTOS	18
6 REFERÊNCIAS	18

1. PENSANDO POSSIBILIDADES

Njila vem a ser uma expressão em língua quimbundo com o sentido de caminhos bifurcados, encruzilhadas, possibilidades ou conversas. A expressão também faz referência às práticas africanas, geralmente em rodas, onde se reuniam para corrigir alguém pelas falhas cometidas. Por isso nos remete às escolhas que devemos fazer diante das adversidades, tendo a escuta e diálogo como diretrizes para a ação.

Nascido da pesquisa de mestrado "Os Círculos de Diálogos na construção de práticas educacionais antirracistas", o presente produto educacional **Njila: Círculo antirracistas na educação básica**, resultou da dinâmica metodológica desenvolvida no decorrer da pesquisa-ação, dos encaminhamentos feitos durante e após as entrevistas e também das proposições tecidas pela banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Ressignificamos aqui possibilidades de vivência de alguns elementos dos Círculos de Construção de Paz pensados para a discussão das relações étnico-raciais, para o conhecimento de outras epistemologias existentes e invisibilizadas pela colonialidade do saber e do poder. Com isso objetivamos o desenvolvimento de práticas antirracistas com os/as estudantes e a sensibilização de profissionais da educação para o trabalho e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), de forma contínua.

Mostraremos as ações pensadas e propostas pelos/as participantes da pesquisa para suas turmas, considerando suas necessidades e outras questões nascidas durante este estudo. No texto da dissertação descrevemos os planejamentos dos Círculos realizados juntos aos profissionais da educação da escola, e também a sugestão de outros procedimentos junto aos adultos.

A pesquisa, Os Círculos de Diálogos na construção de práticas educacionais antirracistas, objetivou analisar a metodologia restaurativa dos Círculos de Diálogos, estratégia defendida por Kay Pranis (2010) numa perspectiva antirracista e decolonial. Vislumbramos a identificação, reflexão, desconstrução de práticas racistas nas unidades escolares bem como a constituição de práticas mais justas, includentes e democráticas.

A circularidade está presente em muitas sociedades ancestrais, dentre elas as africanas, onde se constitui num valor civilizatório expresso na cultura brasileira. Presente nas rodas de capoeira, roda de samba, no



2. NOSSAS CAUSAS



xirê "(palavra em iorubá que significa roda, ou dança utilizada para evocação dos Orixás conforme adá comunidade de candomblé), nas histórias ao redor da fogueira a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade" (TRINDADE, 2010, p. 34).

2. NOSSAS CAUSAS

O Brasil, país de maior população negra fora de África carrega o triste legado de ser a última nação americana a abolir a escravidão. Mesmo tendo completado 20 anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003, que altera o art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, e trata da obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares (2004), ele ainda enfrenta dificuldades para a discussão da educação das relações étnico-raciais nos espaços da educação escolar.

Situação complexa situada na máxima colonial interessada na manutenção da estrutura social desigual e excludente ao impedir/dificultar avanços no sentido de garantir direitos de acesso, de representação social, política e econômica aos grupos tratados como minorias. São práticas de racismo epistêmico. Portanto, negar o conhecimento histórico das nossas origens ancestrais constitui mecanismo utilizado para a perpetuação dos mesmos grupos sociais no poder, pois conforme Munanga

a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. (MUNANGA, 2015, p. 63)

Outro dado está expresso nos números produzidos pelo IBGE (2018) que confirmam a conjuntura de racismo estrutural onde ser negro no Brasil, comparativamente, significa ser mais pobre que o branco, morar em bairros de periferia, ter mais chances de ir para a prisão, de receber menores salários, de ocupar vagas de subemprego, não ocupar postos de poder/liderança, ter menos acesso aos serviços de saúde, negação de acesso ao conhecimento, maior probabilidade de morrer mais cedo, logo, ser subalternizado.

Nas rodas de conversa, por nós denominadas de Círculos de Diálogos antirracistas, onde exercitamos alguns elementos dos Círculos de Kay



3. UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL, ANCESTRAL E AFROCENTRADA



Pranis, identificamos contingências para a escuta das realidades de nossos/as estudantes, seus valores, emoções e para a constituição de uma prática educativa engajada e de empoderamento dos/as historicamente alijados. Principalmente nestes tempos onde se vê vários casos de suicídios e automutilações entre os adolescentes, ataques violentos às escolas e altos índices de evasão escolar, principalmente no pós COVID 19.

3 UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL, ANCESTRAL E AFROCENTRADA



Figura 1: Geometria circular e fluxo do objeto de palavra. Fonte: Apostila para Facilitadores de Processos Circulares

Demandamos uma perspectiva epistemológica antirracista e inclusiva, que traga as vozes e as experiências dos povos e culturas subalternizados pela colonização branca. No caso brasileiro, a perspectiva negra decolonial versa sobre romper não apenas com a colonialidade do poder, mas também do saber, conforme a pedagoga Gomes (2021). Para ela é preciso se afastar do conhecimento eurocêntrico, instituído como universal, para recuperar vozes e pensamentos confiscados pela história. No caso específico da luta antirracista, Gomes (2018) indica que a descolonização dos currículos educacionais, tarefa difícil, deve acontecer numa perspectiva negra decolonial brasileira.

Buscamos nos Círculos de Construção de Paz a possibilidade de articular tais interesses. Inicialmente situamos os Círculos de Diálogos dentro da estrutura dos Círculos de Construção de Paz. E, por sua vez, este se inscreve no âmbito dos Processos Circulares das Práticas Restaurativas.

Pranis (2010) sistematizou essa metodologia a partir das observações e registro das formas de diálogo e rituais de povos aborígenes norte-americanos e canadenses e em culturas ancestrais sem que sua obra



NJILA



derive de uma tradição específica ou se inspire apenas em recursos das antigas tradições. Assim, os círculos evocam o melhor das pessoas e conduzem ao reaprendizado da convivência e ensinam, na prática, a lidar com as diferenças (PRANIS, 2010).

Essa metodologia passou por adaptações no decorrer do tempo, agregando princípios ancestrais a fontes práticas contemporâneas inseridos nos métodos para transformação dos conflitos, nas práticas restaurativas, na comunicação não-violenta, na escuta qualificada e na construção de consenso, para o alcance de soluções que expressam as necessidades individuais e, ao mesmo tempo, as do grupo.

É uma metodologia de organização de diálogo, reflexão e possível desenvolvimento de planos de ação, sendo estruturada a partir de diversos preceitos. Ela oferece um formato concreto e acessível para atender as necessidades básicas que o ser humano tem, que são as de pertencimento e de significado. Nesse sentido, dialoga com Freire (2021) ao propor o Círculo da Cultura como metodologia promotora do diálogo, da participação, do respeito ao outro, do trabalho em grupo, da dinâmica, de uma construção contínua do conhecimento.

Segundo ele, círculos são espaços nos quais se ensina e se aprende. Espaço em que a preocupação não é o conteúdo, exclusivamente, mas a construção do conhecimento de forma coletiva, através das experiências vividas. No entanto, este não propôs uma estrutura metodológica de aplicação desses círculos, mas Pranis se refere a Freire em suas palestras.

Trindade (2013, p.34) descreveu

Circularidade - a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira.

Assim nos aproximamos da metodologia. Reivindicamos sua estrutura para discutir a educação das relações étnico-raciais e o racismo que são formas de violência presentes e estruturantes da sociedade brasileira. Adaptamos aos contextos escolares junto aos valores civilizatórios afro-brasileiros resistentes à diáspora negra.

Sinteticamente, apresentamos cinco elementos que estruturam os Círculos de Construção de Paz. Destacando que há uma formação específica para os/as facilitadores dos círculos. Estes passam por



8

NJILA



momentos de imersão na temática, várias horas de estudos e estágios para se capacitarem para a facilitação dos encontros.

ELEMENTOS	DEFINIÇÕES
Cerimônias: abertura e encerramento	Marcam de forma intencional e consciente o tempo e o espaço do Círculo como um lugar especial. As cerimônias promovem o centramento dos participantes. Geralmente uma canção, dança, relaxamento.
Bastão de fala	Um objeto, escolhido pelo grupo, que regula o diálogo à medida que passa de pessoa para pessoa em ordem sequencial. O detentor detém o poder da fala e os outros/as devem ouvir sua história.
Facilitador	Por vezes chamado guardião ou cuidador, monitora a qualidade do espaço coletivo e estimula as reflexões do grupo por meio de perguntas ou pautas.
Orientações	São compromissos estabelecidos pelos/as participantes que descrevem os comportamentos que eles/as consideram importantes para transformar o espaço em um lugar seguro onde conseguirão expressar sua verdade. Combinados, apresentação de valores.
Processo decisório consensual	Quando necessárias, são tomadas por consenso e mesmo que o/a participante não se sinta contemplado deve estar disposto/a a viver segundo a mesma, bem como apoiar a sua implementação. Este elemento não pertence ao círculo de Diálogo.

Quadro 5: elementos estruturais da metodologia dos Círculos. Pranis (2010)

Este trabalho não capacita aplicadores dos Círculos de Diálogos. Por meio dele apresentamos parte da metodologia, os valores civilizatórios e a perspectiva decolonial e somos instigados a, por meio de Círculos de Diálogos Antirracistas, provocar a temática étnico-racial no espaço escolar, por meio de rodas de conversas e utilização de alguns dos elementos dessa metodologia circular.

Além dos elementos descritos acima, as perguntas constituem o ponto forte dos Círculos antirracistas. Por meio delas trazemos à tona, de forma explícita, os objetivos do encontro. Na atividade principal são apresentadas as perguntas motivadoras das narrativas e contações de histórias. Precisam ser planejadas de forma que possam incentivar a participação dos/as participantes. Vale ressaltar, que as pessoas que não desejarem falar, devem ter seu silêncio acolhido respeitosamente, pois faz parte do processo.

A seguir mostraremos as contribuições dos/as participantes da pesquisa ao pensarem em propostas de intervenção para algumas necessidades específicas desses/as profissionais em suas salas de aula. Publicamos as sete propostas nascidas desse estudo de mestrado como um gesto concreto dos encontros, entrevistas e conversas realizadas.

9



4 PROPOSTAS DE CÍRCULOS ANTIRRACISTAS PARA ESTUDANTES

4.1 CÍRCULO ANTIRRACISTA: RACISMO NÃO É BULLYING

Objetivos:

Promover a sensibilização do grupo para perceber que a prática do racismo é uma violência e negação de direitos e oportunidades; diferenciar as formas de agressões: racismo difere de bullingns.

Participantes e duração

Turma: 4º ano
Período: 2 aulas

Centro do círculo

Brinquedos, jogos, bonecas, emojis expressando sentimentos variados.

Objeto da palavra

Girafa de pelúcia ou outro brinquedo escolhido pelo grupo.

Diagnóstico inicial

Conte-nos como você estava se sentindo hoje, ao chegar na escola

Orientações e combinados

Estimular a fala dos/as estudantes. Sentir-se à vontade; postura de sigilo/ética; respeito à fala e dúvida do outro, dentre outros.

Perguntas motivadoras

- Você falou um sentimento no início do encontro. Agora nos conte por que você estava se sentindo assim?
- Aqui na escola quais situações te fazem sentir-se feliz ou triste?
- Alguma vez você magoou alguém aqui na escola?
- Racismo é uma prática sistemática de desvalorização do outro, estrutura a sociedade, tem por objetivo privilegiar/conferir vantagens a um grupo em detrimento do outro. Assim, na sua sala ou na escola há práticas racistas? Quando elas se manifestam?

Diagnóstico de final

Como você está se sentindo ao terminar este encontro?

(Utilize um dos emojis presentes no centro do círculo para representar seus sentimentos atuais.

Agradeça a participação do grupo.



PROPOSTAS DE CÍRCULOS ANTIRRACISTAS PARA ESTUDANTES

4.2 PAPO CALCINHA E PAPO CUECA COM AS PRETAS E OS PRETOS

Objetivos:

Sondar os conhecimentos trazidos pelos estudantes, maioria negra, acerca da prevenção para gravidez na adolescência; enfrentar o desconhecimento sobre sexualidade que gera os índices de gravidezes entre as adolescentes; perceber os julgamentos acerca das mulheres que engravidam.

Participantes e duração

Turma: 9º ano
Período: 2 aulas

Centro do círculo

Apresentar imagens coloridas de útero, sistema reprodutivo masculino e feminino. Peças do vestuário feminino (shortinho e top), ovo de galinha cru, preservativos feminino e masculinos, espelho, despertador.

Objeto da palavra

Ovo de galinha cru.

Diagnóstico inicial

O conhecimento que você tem sobre sexualidade é suficiente para evitar uma gravidez?



Orientações e combinados

Acordar sobre o respeito à fala de cada colega, sigilo/postura ética, evitar julgamentos, autorização de fotografias.

Perguntas motivadoras

- Qual a importância do seu corpo?
- Em relação a sexualidade como você cuida de seu corpo?
- Qual a melhor forma de obter informações sobre a sexualidade e prevenção à doenças e gravidez?
- De que forma você acompanha as situações de gravidez entre os adolescentes? Como vocês percebem a vida dessas pessoas?
- Dentre os adolescentes que engravidaram na adolescência, a maioria é de qual origem étnico-racial?
- E os pais adolescentes? Os homens tem as vidas alteradas com a gravidez das parceiras? O que vocês observam e desejam compartilhar com o grupo?

Diagnóstico de final

Por favor, conte ao grupo:

- Como você se imagina daqui a dez anos?
- Estamos terminando nosso encontro, como você está saindo dessa aula? Diga sua opinião em uma palavra.

Cerimônia de encerramento

Em uma folha de papel escreva perguntas com dúvidas que você tem em relação ao tema e nunca teve coragem de perguntar, sem se identificar e sem expor o outro.


PROPOSTAS DE CÍRCULOS ANTIRRACISTAS PARA ESTUDANTES
4.6 EFEITOS PSICOSSOCIAIS DO RACISMO**Objetivo:**

Conscientizar a respeito dos efeitos psicossociais do racismo sobre as vítimas e agressores.

Participantes e duração

Turma: 6 ao 9º ano
Período: 2 aulas

Centro do círculo

Notícias jornalísticas impressas sobre práticas racistas no Brasil e no mundo, tapete, água, planta, pentes variados.

Objeto da palavra

Um pente, escolhido pelo grupo.

Diagnóstico inicial

Qual notícia você gostaria de ler ou ouvir nos jornais de amanhã?

Perguntas motivadoras

Explicar: Dores diferentes nos atingem. Algumas dores são físicas como cortes, hematomas, ou dores de cabeça. Algumas dores têm a ver com nossos corações e sentimentos. No Brasil vários casos de racismo são noticiados diariamente e outros não chegam aos jornais. Temos casos de pessoas negras sendo perseguidas e constrangidas em lojas, ofendidas pessoalmente e nas redes sociais e o caso dos ataques ao jogador Vinicius Jr. que tem visibilidade mundial.

- Que tipo de dor machuca o seu coração?
- Quais devem ser as emoções de uma pessoa que passa por situações racistas?
- Quais devem ser as emoções de quem praticou o racismo?
- Como você reagiria ao presenciar uma prática racista contra um/a amigo/a?
- Imagine de que forma você reagiria se fosse o jogador Vini Jr.?

Diagnóstico de final

Responda o que você está levando para casa desse Círculo que poderia ajudar você ou outra pessoa no futuro?

Agradeça a participação do grupo.



PROPOSTAS DE CÍRCULOS ANTIRRACISTAS PARA ESTUDANTES
4.4 APELIDOS E ESTEREÓTIPOS**Objetivo:**

Refletir a respeito dos prejuízos e danos causados pelos apelidos e estereótipos em nossas vidas.

Participantes e duração

Turma: 5º ano
Período: 3 aulas

Centro do círculo

Tapete, brinquedos, imagens de pessoas com diversas características físicas, frases com expressões antirracistas.

Objeto da palavra

A escolha do grupo.

Diagnóstico inicial

Faça um acróstico com a palavra **APELIDO**. Escreva características do que essa palavra significa para você.

Perguntas motivadoras

- Quando os pais descobrem a gestação de uma criança iniciam os preparativos para sua vinda com muito cuidado e preocupações. Um dos primeiros desafios é sobre a escolha do nome que irá atribuir a nova vida que está por vir. Você gosta do seu nome? Por quê?
- Conte uma ocasião onde você já viu/ouviu alguém tratando outra pessoa com palavras/apelidos agressivos, que ofendem, humilham e fazem a pessoa se sentir mal.
- Você reconhece que alguma vez falou algo que a ofendeu outra pessoa? Responda se sim ou se não.
- A maioria das pessoas negras, desde crianças, vivem experiências racistas nos vários locais onde frequentam. Para você, o que sente uma pessoa ao vivenciar uma prática racista onde é xingada como ocorreu com o jogador Vini Júnior na Espanha?

Encerramento

Dinâmica da imagem amassada. Escrever, numa folha de papel ou sobre as imagens dispostas no centro da palavra os apelidos ofensivos que mais utilizam ou os mais ouvidos. Depois amassar o papel e refletir sobre a situação daquela imagens após toda aquela agressão, reponda:

- A imagem continua sendo a mesma?
- A pessoa ofendida se sente de que forma após as agressões verbais?
- O que significa a folha amassada?

Diagnóstico de final

Se você fosse uma característica do tempo (sol, chuva, temporal, nublado, frio, chuvizando...) como estaria esse tempo hoje?


PROPOSTAS DE CÍRCULOS ANTIRRACISTAS PARA ESTUDANTES
4.5 ONDE GUARDAMOS O RACISMO?**Objetivos:**

Identificar os conhecimentos e opiniões dos estudantes sobre as experiências/práticas racistas.

Participantes e duração

Turma: 6 ao 9º ano
Período: 2 aulas

Centro do círculo

Tapete, planta, girafa, objetos de estimação trazidos de casa, material escolar, esponja modeladora de cabelos, livros de literatura negra e não negra, páginas de revistas com diversos tipos seres humanos.

Objeto da palavra

Esponja modeladora para cabelo "nudread".

Diagnóstico inicial

Apresentar-se a partir do objeto que trouxe de casa e motivos da escolha.

Orientações e combinados

Explicar o funcionamento do Círculo e o objeto da palavra.

**Perguntas motivadoras**

Apresentar imagens de capas de livros de literatura com personagens brancos (contos de fada clássicos e nacionais) e da literatura negra. Explicar que as imagens representam livros que fazem e fizeram parte da constituição humana de muitos de nós.

- Qual comentário você gostaria de apresentar sobre essas literaturas?
- Para você existe racismo no Brasil? Por que você tem essa percepção?
- Como você reage às situações de racismo que presencia? O que faz para lidar com essa situação?

Diagnóstico de final

Se você fosse dar um nome a este encontro, qual seria?

Cerimônia de encerramento

Sawabona e Shikoba (conto). Contar o significado desse cumprimento zulu. Depois convidar aos/as participantes que façam este votos/elogios entre si.

Swabona e Shikoba. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nao-esta-faltando-cadeias-esta-faltando-e-tronco-em-praca-publica-por-douglas-belchior/>

Esponja modeladora nudread



PROPOSTAS DE CÍRCULOS ANTIRRACISTAS PARA ESTUDANTES
4.6 EFEITOS PSICOSSOCIAIS DO RACISMO**Objetivo:**

Conscientizar a respeito dos efeitos psicossociais do racismo sobre as vítimas e agressores.

Participantes e duração

Turma: 6 ao 9º ano
Período: 2 aulas

Centro do círculo

Notícias jornalísticas impressas sobre práticas racistas no Brasil e no mundo, tapete, água, planta, pentes variados.

Objeto da palavra

Um pente, escolhido pelo grupo.

Diagnóstico inicial

Qual notícia você gostaria de ler ou ouvir nos jornais de amanhã?

Perguntas motivadoras

Explicar: Dores diferentes nos atingem. Algumas dores são físicas como cortes, hematomas, ou dores de cabeça. Algumas dores têm a ver com nossos corações e sentimentos. No Brasil vários casos de racismo são noticiados diariamente e outros não chegam aos jornais. Temos casos de pessoas negras sendo perseguidas e constrangidas em lojas, ofendidas pessoalmente e nas redes sociais e o caso dos ataques ao jogador Vinicius Jr. que tem visibilidade mundial.

- Que tipo de dor machuca o seu coração?
- Quais devem ser as emoções de uma pessoa que passa por situações racistas?
- Quais devem ser as emoções de quem praticou o racismo?
- Como você reagiria ao presenciar uma prática racista contra um/a amigo/a?
- Imagine de que forma você reagiria se fosse o jogador Vini Jr.?

Diagnóstico de final

Responda o que você está levando para casa desse Círculo que poderia ajudar você ou outra pessoa no futuro?

Agradeça a participação do grupo.



PROPOSTAS DE CÍRCULOS ANTIRRACISTAS PARA ESTUDANTES

4.7 PROVÉRBIOS DE ORIGEM AFRICANA E SEUS ENSINAMENTOS

Objetivos:

Conhecer outros provérbios de origens não hegemônicas eurocêntricas que trazem ensinamentos referentes à convivência humana; compreender que os provérbios carregam os valores culturais dos povos que o produziram.

Participantes e duração

Turma: 6º ao 9º ano
Período: 2 aulas

Centro do círculo

Pandeiro, berimbau, chocalhos, objetos diversos que remetem à diferentes culturas, frases contendo provérbios de origem atribuídos às sociedades africanas, livro Filosofias Africanas de Lopes, Simas (2021)

Objeto da palavra

Permitir que o grupo faça a escolha de um dos objetos do centro do círculo.

Diagnóstico inicial

Conte-nos como você está chegando a essa aula e também fale se há um provérbio (ditado popular) utilizado por sua família quando querem lhe ensinar algum valor.



Perguntas motivadoras

Neste momento, convide os estudantes a formarem duplas com o colega ao lado. Cada dupla anda pelo círculo e escolhe um provérbio. Depois devem, em conjunto, apresentar o sentido desse provérbio para si e para aquelas comunidades de onde se originaram. (No final da atividade segue uma lista de provérbios retirados do livro Filosofias africanas: uma introdução).

- a. Apresente-nos o provérbio que vocês escolheram e diga quais os ensinamentos que vocês identificaram nele.
- b. Vocês discordam de algum dos provérbios apresentados? Compartilhem conosco.
- c. Todas as sociedades possuem valores culturais, religiosos e sociais. Conte-nos um valor que vocês identificaram nos provérbios que acabamos de conhecer.

Cerimônia de encerramento

Convide a todos para que fiquem de pé. Explique que o diagnóstico final será feito com nossos corpos, sem usar palavras. Um por um, ao redor do círculo, irá fazer uma mímica que mostre como se sentem neste momento. Na sequência, todos/as repetem os movimentos. Lembramos que é possível passar a vez.



Agradeça a participação do grupo.

PROVÉRBIOS DE ORIGEM AFRICANA E SEUS ENSINAMENTOS

LOCALIZAÇÃO	PROVÉRBIOS
África Centro-ocidental: Angola, Congo-Kinshasa, Camarões, Gabão.	O saber é melhor que a riqueza.
	O homem é igual a vinho de dendê: quando novo, é doce, mas quando velho, é forte, mas rascante (agressivo aos ouvidos).
	A morte não emite som de trombeta.
	Quem não tem defeitos tem vida eterna.
	Quem sofre na casa-grande se desforra na senzala.
África Ocidental: Guiné, Nigéria, Gana, Benin, Niger.	Só depois de atravessar o rio é que se pode rir do crocodilo.
	Uma mentira só estraga mil verdades.
	A lua se move lentamente, mas atravessa a cidade.
	Um rei com bons conselheiros, o seu reinado é de paz.
	Não se vê que um rio é fundo botando nele os dois pés.
	As pernas dos outros não te ajudam a viajar.
	Não saber é ruim. Não querer saber é pior.
Quem está em maus lençóis sempre se lembra de Deus.	
África Oriental: Etiópia, somália, quênia, Tanzânia	Quem trepou numa árvore não desce de outra.
	O cachorro que anda é que encontra osso.
	Quem aprende ensina.
	Teias de aranha unidas podem laçar um leão.
	Contar segredo a um indiano é levar semente em saco furado.
	Dente podre só para de doer arrancado.
	Casa sem mulher é celeiro sem rebanho.
	Se ofender, peça perdão; se ofendido, perdoe.
	A adversidade é a melhor conselheira.
	A pobreza escraviza.
África Austral: Zimbábue, Malaui, Suazilândia, África do Sul e vizinhanças.	Sabedoria não vem da noite para o dia.
	Tristeza é rico tesouro: só se mostra aos amigos.
	Quem atravessa rio em bando não tem medo de crocodilo.
	Se você está construindo uma casa e um prego quebra, você para de construir ou troca o prego?
	Bracelete apertado, mesmo brilhando, a gente joga fora.
	Um dedo sozinho não mata nem piolho.
	Tudo o que se fala tem dois significados.
A experiência é que faz do tolo um sábio.	
O cavalo tem quatro pernas, mas assim mesmo ele cai.	
O figo mais bonito pode ter um bicho dentro.	





5. CONSIDERAÇÕES

5 CONSIDERAÇÕES: ALGUNS PONTOS

Por meio deste produto educacional, nos desafiamos a identificar e apreender a riqueza que há na diversidade humana, pois nossa educação considerou o aspecto monológico de compreensão do mundo, sujeitando-nos a um lugar de passividade, paralisia e imobilidade produtora de desencantamentos (Rufino, 2019), bem como invisibilizou e apagou por meio do epistemicídio diversos saberes outros negando-nos o conhecimentos de nossas histórias.

Efetivamos um convite ao encantamento, à ampliação e a troca de lentes na compreensão do mundo. Pensar fora das caixas da colonialidade em uma postura contra-hegemônica, decolonial e por vias de transformação. Demandamos o exercício de uma pedagogia engajada, seja por meio de Círculos Diálogos, ou de rodas de conversas, ou da escuta do/a estudante que levantou a mão solicitando o direito de falar. Quando fomos requeridos, que possamos ouvi-los, praticar a escuta empática e as necessidades desses/as sejam o ponto de partida para nosso fazer pedagógico.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvío Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018
- BRASIL 2003. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.
- BRASIL, 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- GOMES, Nilma Lino Gomes. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson, Grosfoguel, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.




FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador. EDUFBA, 2008. Tradução de Renato da Silveira.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 6 jun. 2022.

hooks, bell. **Intelectuais Negras.** Florianópolis: Estudos Feministas v. 3, n. 2, Trad. Marcos Santarrita, 1995.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como mulher negra.** São Paulo: Elefante, 2019.

LOPES, Nei. SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2021.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? **NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos**, v. 1, p. 62-67, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742015000300020&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em 06 Set. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?** Academia.edu. Rio de Janeiro. "s.d"

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Da ancestralidade à opção decolonial: o que aprendemos com nossa própria história.** *RevistAleph*, v. 1, n. 38, 16 fev. 2022. Acesso em: 06 junho. 2022

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

SCHREEN, Isabella. **Efeitos psicossociais do racismo afetam reconhecimento individual de negros.** Portal Geledés. 01/05/2016. Disponível em <https://www.geledes.org.br/efeitos-psicossociais-do-racismo-afetam-reconhecimento-individual-de-negros/>. Acesso em 11 de Mar.2023

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil** In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.) *Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro.* Rio de Janeiro: ACERP, 2013.



Para acessar este e-book online acesse a página do PPGMPE: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>