Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPPG

Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnicos Raciais – PPGER

Campus Jorge Amado – Itabuna

QUEM IRÁ NOS SALVAR? A CONSTRUÇÃO ÉTNICO RACIAL DA MEMÓRIA HERÓICA

Dezembro - 2020

TAUÃ FERNANDES JUNQUEIRA

QUEM IRÁ NOS SALVAR? A CONSTRUÇÃO ÉTNICO RACIAL DA MEMÓRIA HERÓICA

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção de título demestre em Ensino e Relações Étnico Raciais.

Orientadora: Profª Drª Francismary Alves da Silva

Dezembro - 2020

QUEM IRÁ NOS SALVAR? A CONSTRUÇÃO ÉTNICO RACIAL DA MEMÓRIA HERÓICA

Comissão de Avaliação

Prof.

Prof.

Profª Drª Francismary Alves da Silva

UFSB

Aprovado em: / /

Itabuna-Bahia

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

J957q Junqueira, Tauã Fernandes, 1995-

Quem irá nos salvar? : a construção étnico racial da memória heróica / Tauã Fernandes Junqueira. – Itabuna: UFSB, 2021. - 62f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.
Orientadora: Dra. Francismary Alves da Silva.

1. Antirracismo – Educação. 2. Ensino - Planejamento. 3. Identidade étnica. 4. Memória autobiográfica. I. Título.

CDD – 370.11

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

-Talvez a gente ainda consiga curá-lo

- Curar? E então me prender? Não. Só me joga no oceano com meus ancestrais, que saltaram dos navios, já que a escravidão era pior que a morte.

Diálogo entre o rei T'Challa e Killmonger, no filme Pantera Negra

DEDICATÓRIA

Esse trabalho é um esforço colaborativo que se constitui enquanto uma das alternativas para uma educação mais crítica com o compromisso do combate ao racismo a partir da prática docente. É dedicado a cada professor e pesquisador que sente, assim como eu, uma profunda angústia e inquietude quanto a realidade educacional brasileira. Sabendo que muito foi avançado a partir das políticas públicas estatais que versam sobre um ensino que compreende, respeita e enaltece as diferenças, mas constatando que ainda há muito o que ser feito, principalmente quanto à criação de ferramentas e estratégias para a transição da legislação em vivência cotidiana.

Também dedico essa dissertação aos estudantes que muito me ajudaram em denunciar minhas falhas e apontar caminhos para um aperfeiçoamento do meu exercício docente. A disposição e a curiosidade em aprender sempre fascinam e alimentam o coração de um professor que vê a educação feita de a e a partir da transformação dos educandos. O devir da educação segue cada vez mais forte e contínuo.

AGRADECIMENTOS

Existe o nome que assina a autoria dessa dissertação, entretanto, há vários outros que de modo direto ou indireto são responsáveis pela conclusão dessa etapa. Não poderia deixar de citá-los aqui como forma, mesmo que desigual, de agradecimento pelo tanto que foi feito e substanciado para mim nessa escrita.

A minha mãe, Gissele Raline, a qual sempre foi uma incessante incentivadora e referência para meus estudos. Por tanto ter me motivado, cobrado e orientado durante todos os momentos. Também, por muitas vezes ter me amparado nas obrigações do trabalho, ao qual não estava dispensado para o estudo exclusivo, e muitas vezes quando não conseguiria lidar com tantas demandas, estava lá sempre disposta e pronta para não me desamparar. Se hoje chego aqui, em muito sou grato pela sua presença sempre carinhosa, atenta e auxiliadora em minha vida.

Aos meus avós, Nelson Moura e Maria Celestina, que me muito me ensinaram em silêncio, no olhar firme de quem cobra àquilo que sabe a possibilidade de correspondência, e o abraço amigo nos momentos de fraqueza. A educação em nossa família é marca sobretudo pela ausência, pela dificuldade, mas também da incessante busca por tê-la. Se hoje alcanço um espaço onde não estiveram, é porque vocês deram-me os ombros para que eu apoiasse, e resistiram à falta de oportunidade do mundo, para fazer por vocês próprios as condições necessárias para que eu trilhasse esse caminho.

Sou fruto da dor e da renúncia de vocês em muitas escolhas da vida, carrego comigo a responsabilidade e o compromisso de ter a educação como eterna companheira de vida. Isso não é um agradecimento, e sim um relato registrado, pois amor não se agradece nem se endivida, amor é algo inexplicável, uma potência sou e sinto o amor de vocês por mim, amar e ser amado basta e eu sou repleto disso!

Aos amigos um agradecimento especial pelo companheirismo de sempre e pelo esforço em me auxiliar, por vezes, muito maior que meu mérito.

Rodrigo Lelis, sem dúvida alguma foi um dos pilares responsáveis pela minha entrada no programa, quando de forma negligente, no último dia para inscrição, não consegui gerar o boleto de pagamento, foi ele o que de imediato me socorreu em algo aparentemente simples, mas fundamental para minha entrada. Sem contar as inúmeras discussões e debates calorosos sobre diversos temas que hoje estão no corpo desse estudo.

Tiago Calazans, um grande amigo que me orientou em leituras específicas e preparatórias para a seleção. Nossa amizade além de sólida é frutífera e esse é um dos seus frutos.

Ao Samir Santana, Igor Campos, Tiago Casaes, Ana Cecília, Bruno Souza em especial e a todos os integrantes do Grupo é Grupo pelas sugestões de bibliografia, discussões, ponderações e palavras de motivação que sempre marcaram nosso convívio e foram importantes para minha caminhada.

Meu profundo agradecimento à professora e orientadora Francismary. De todas as orientações, apontamentos, sugestões de leitura, correções e tempo gasto em meu auxílio, sem sombra de dúvidas teve uma paciência e compreensão mais do que merecia e almejava. Fundamental para que eu conseguisse viver em plenitude todos os desafios que esse ano impôs à minha vida profissional, acadêmica e pessoal. Ensinou-me muito sobre muitos temas, mas sobretudo sobre o carinho e a mão estendida que um educador deve sempre ter com seu educando.

Agradeço também a essa universidade que me proporcionou uma transformação ontológica. A partir do seu corpo docente, sua proposta pedagógica e da proposta de intervenção na sociedade fez com que eu revisasse minha prática docente e reafirmasse meu compromisso com um modelo de educação combativa e libertadora.

Por fim, agradeço ao Partido dos Trabalhadores – PT – pelos constantes ensinamentos de vida. A luta pela justiça social sempre será nosso terreno e uma sociedade sem exploração nosso horizonte. Nesse momento que tanto buscam novamente te atacar, realinham suas garras e sua sede pelo poder, reafirmo meu compromisso e disposição para engrossar as fileiras da resistência, não por uma espontânea vontade mas por uma consciência social de que talvez não seja o melhor partido ou projeto, mas é aquele feito pelo andar de baixo de um país ainda muito opressivo, feito pelos trabalhadores que ousaram se levantar contra as injustiças, feito por mulheres fortes que provaram no passado e ainda hoje a sua honradez e

competência na gestão, como a Dilma Rousseff, a qual assina a fundação dessa instituição de ensino. E, principalmente, feito pela teimosia de um nordestino que se negou a aceitar a vida como ela se apresentou; a criança que passou sede, o jovem engraxate, o operário sindicalista, e ao melhor presidente da república que esse país já teve, meu profundo respeito e agradecimento ao Lula. Aqui também está mais um teimoso na vida.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo constituir-se enquanto um plano de ensino, onde apresenta a ferramenta de uma oficina como estratégia para discussão da construção da identidade étnico racial a partir dos referenciais heroicos do cinema, construídos numa memória infantil e legitimados pelas ferramentas de ensino. Para isso discute a estruturação histórica do racismo e as formas de combate do movimento negro. Baseia-se numa reflexão sobre uma experiência docente, seus desafios e estratégias na luta antirracista no ambiente escolar.

Palavras chave: Plano de ensino; cinema; identidade étnico racial; experiência docente; luta antirracista.

ABSTRACT

This work aims to constitute itself as a teaching plan, where it presents the tool of a workshop as a strategy for discussing the construction of racial ethnic identity from the heroic references of cinema, built on a children's memory and legitimized by the teaching tools. For that, it discusses the historical structure of racism and the forms of combat of the black movement. It is based on a reflection on a teaching experience, its challenges and strategies in the fight against racism in the school environment.

Keywords: Teaching plan; movie theater; racial ethnic identity; teaching experience; anti-racist struggle.

SUMÁRIO

Introdução **10**

Memorial **13**

1. Verdade, verdades científicas e História **15**

1.1. A busca pela *verdade* 15

1.2. A utilidade da ciência 16

1.3. A ciência histórica 19

2. Caminhos em busca de uma educação antirracista **23**

2.1. O debate racial: diálogos entre *raça* e o *racismo* 23

2.2. Eu e eles: o encontro com as escolas e os sujeitos 28

2.3. A luta com e contra as instituições do saber 35

2.4. Cinema e a Metodologia de Problematização: estratégia antirracista para além da escola 39

3. Quem irá nos salvar? A construção étnico racial da memória heroica **42**

3.1. O afrofuturismo no filme Pantera Negra 42

3.2. Por que uma oficina? 46

3.3. A oficina 48

4. Considerações finais **53**

5. Referências bibliográficas **56**

Introdução

A narrativa que segue é o resultado de um esforço do autor em conhecer-se, desvendar-se enquanto descobre o mundo, seu trabalho e sua função coletiva de transformação em seus espaços. Na ânsia de lutar contra os preconceitos e discriminações das estruturas e sujeitos que o rodeiam, descobriu que era necessário travar uma luta contra si mesmo, suas premissas e convicções que aparentavam ser justas, mas guardavam em si as raízes de uma estrutura violenta, opressora e adaptável que se rearticula e sobrevive de outras formas mesmo quando se predispõe a combatê-la.

O caminho entre a compreensão e a mudança por vezes é difícil e marcante. Sinto que a experiência no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais fez com que eu iniciasse verdadeiramente essa travessia. Combater o racismo é entender-se também enquanto sujeito ativo que, para conseguir transformar sujeitos tomados por essa ideia, requer atenção para se descobrir também enquanto partícipe de uma estrutura racial discriminatória em que ser branco carrega privilégios de espaço, poder e voz que mesmo colocado como aliado da luta antirracista, por vezes, e podem ser muitas, ainda me descubro, reproduz tal lógica estrutural e estruturante da nossa sociedade.

O avanço nas políticas públicas raciais demarcadas com a sanção da Lei 10.639/2003 é um marco para a transformação do cotidiano escolar. A importância substancial da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro brasileira, por meio de lei, no país que mais recebeu africanos escravizados, e que após a abolição das relações escravas nunca fez qualquer reparo estatal tendo como explícito a temática racial é inigualável em sua representação.

Entretanto, nos mais de quinze anos da aplicação dessa Lei ainda se discute, com ampla diversidade bibliográfica, as dificuldades da execução plena da mesma, seja por parte dos professores ou gestores escolares. Os motivos vão da indisposição intransigente do corpo docente, a não comprometimento dos gestores, passando por entraves financeiros e estruturais de realidades específicas. Esse trabalho pretende ser também um relato de experiência de um professor na sua busca sobre a importância do estudo das relações étnico raciais, a formação histórica e cultural do povo afro-brasileiro em sala de aula.

No memorial subsequente dediquei-me a relatar as experiências vividas no decorrer do programa de pós-graduação em ensino e relações étnico raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia. As escritas vão desde a tomada de conhecimento do programa, ao interesse, a concepção do projeto a partir das inquietudes advindas já do exercício da docência. O momento da aprovação tem um significado substancial, atravessa profundamente a história de vida e de sentido da minha família e de mim. Na fase final do memorial, com intuito evitar a "inversão escriturária" denunciada por Michel de Certau (1982) – posto que o presente trabalho em grande parte representa a própria travessia de formação do autor-pesquisador-mestrando-professor –, descrevo também as mudanças no projeto bem como as posteriores adaptações necessárias decorrentes das retrições ocasionadas pela pandemia por covid-19, que alterou de modo considerável as rotinas sociais e também escolares.

Na primeira parte, após o relato descritivo do memorial, reflito sobre a ideia de *verdade*, sua construção e conceituação dentro do ambiente científico. Avanço em seu sentido na aplicação pela ciência histórica. Tal reflexão é importante para esse trabalho pois, entre outros fatores, é a partir dela que discuto como o racismoestrutural se ancora em métodos de aceitação de verdades absolutas que mantém, legitimam e reforçam o papel social do negro de maneira inferiorizada.

Caminhando para a segunda parte, converso sobre o (re)conhecimento de mim enquanto sujeito, sendo que a descoberta mais profunda até agora ocorre durante meu exercício docente. A responsabilidade, aliada à vontade de transformação socialem choque com mecanismos conservadores da ordem, ora externos como posturas de gestores escolares dentro da minha relação de trabalho, ora internos como premissas do fazer docente, tardiamente descobertas que compõe parte dessa reflexão.

Abordar o processo de descoberta, no exercício do fazer, dos estudantes enquanto agentes ativos e complexos da relação ensino-aprendizagem que carregam consigo previamente e simultaneamente à convivência escolar suas experiências formadoras de sentido e acepção de mundo e, como isso foi de encontro uma prática educacional que se pensava avançada. Passo também pela mudança da prática regente e a escolha de novos métodos para a intervenção no combate ao racismo, e então surge a utilização do cinema como ferramenta que demonstra alta possibilidade de eficácia nesse campo.

Chegando à terceira parte apresento o produto desta pesquisa, a intervenção escolar proposta. Expresso como cheguei à ideia da elaboração de uma oficina, qual seu passo a passo, e analiso o quais objetivos específicos desejam ser alcançados com a execução de cada parte dela. Destaco também como e porquê ocorreu a escolha dos estudantes agentes da mesma, momento importante, pois envolve e influencia os resultados que venham a ser obtidos através da aplicação da oficina, assim como os motivos que levaram a escolha de determinado ambiente escolar onde aplica-se o produto.

Por fim, entre desconstruções e mudanças, esse trabalho visa ser também um instrumento de auxílio para que outros professores façam travessias em seu exercício pedagógico tendo como horizonte sempre a alcançar o combate ao racismo em todas as relações escolares, com a ciência que as lutas não se travam somente dentro da sala de aula, mas principalmente no nosso interior enquanto sujeito, e ao se movimentar, perceberá que terá que enfrentar também outros atores e estruturas que influenciam e formam a educação formal.

Memorial

Quando entrei no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações-Étnicos Raciais – PPGER da UFSB trazia comigo a vontade de uma transformação interna enquanto professor e agente reflexivo na sociedade. As vivências educacionais em sala de aula me denunciaram lacunas de formação docente que se apresentavam como desafios a serem enfrentados. Apesar de cumprir as ementas programáticas dos componentes curriculares nos cursos, sentia uma inabilidade na proposição de uma educação verdadeiramente crítica e libertadora.

A primeira proposta de pesquisa versava sobre a criação de núcleos de educação formal em bairros de alta vulnerabilidade social em Itabuna por meio da ação da COOPEDI, Cooperativa Educacional de Itabuna, a qual leciono. Entretanto, em discussão com a orientadora chegamos à conclusão da inviabilidade do projeto devido ao dispêndio financeiro necessário, além do tempo para sua conclusão. Além disso, a ação educacional em si não bastaria para contemplar as alterações estruturais que, mais tarde em minha formação no PPGER se mostrariam

A busca por uma nova ideia de pesquisa, relacionada com as relações étnico-raciais, foi um mergulho interno. O contato com um programa decolonial me deslocou do horizonte comum eurocentrado e posto como clássico na minha formação de graduação. Um processo de rupturas e dificuldades, no início, de compreensão e de entendimento, mas que possibilitou uma transformação e uma nova reflexão ontológica das minhas escolhas, das minhas relações em sociedade e da minha prática docente.

Foi a partir disso que percebi o quanto estava inserido numa estrutura racial que moldava minha forma de refletir sobre o mundo e atuar nele. Compreendi que não bastava entender-se branco com privilégios, mas era necessário, também, encontrar os alicerces da branquitude e como ela lhe enquadra e opera em sua realidade.

Nessa reflexão percebi o quanto minha prática política social e educacional, apesar de ser engajada com a transformação libertadora da sociedade, não era genuinamente libertadora pois trazia comigo as marcas e os referenciais de poder eurocentrados e embranquecidos.

Por isso, cheguei à conclusão que meus esforços deveriam se debruçar na minha própria realidade educacional, numa busca de transformação do sujeito-docente e, por fim, da minha prática em prol de uma educação antirracista. Em outras

palavras, uma busca por compreender e transformar minha prática docente. Agora não um movimento externo de intervenção, mas um olhar para dentro e uma mudança interna de metodologia e ferramentas. Uma experiência que poderia ser replicada por outros educadores que trilhem um caminho próximo e compartilhem de semelhantes angústias e vontades.

Cabe também falar do acúmulo que consegui construir sobre conhecimento de políticas públicas educacionais através do PPGER, e das possibilidades de engendrar as lutas sociais a partir delas, condição essencial para qualquer ação que se pretenda duradoura e transformadora. Vertente essa que também era uma ausência na minha formação.

1. Verdade, verdades científicas e História

- Ainda nos escondemos, Baba
-Sim
-Por que?
- ...
Diálogo entre o príncipe T'Challa e seu pais

1.1 A busca pela *verdade*

A ideia da *verdade* é uma das mais antigas formulações humanas. Sendo ainda nada pacífico uma definição sobre ela, há muito se tem debruçado estudos e esforços – que ainda persistem, e esse é um deles – para se aproximar àquilo que ainda não se sabe ao certo o que é. Então, como buscar e afirmar ser algo que não bem se define, nem encontra consenso?

Tal dilema povoa o pensamento humano. Sua resolução, mesmo que ainda inacabada, parte do seu completo oposto. É o caminho da identificação do contrário que argumentamos chegar nas fronteiras da *verdade.* Ou seja, é buscando estabelecer um método para constatação e extinção da *mentira*, do *falso*, que por relação antagônica atestamos a possibilidade do *real* e da *verdade* sobre uma postura e/ou narrativa.

Uma das primeiras reflexões sistematizadas sobre o tema data do período antigo da Grécia. Já em debate desde os pré socráticos, é com Aristóteles que ela ganha uma compreensão que interessa a esse trabalho. A concepção de que a *verdade* está na correspondência entre o ser ou coisa e o reconhecimento da linguagem sobre ela[1].

Ora, tal pensamento traz ingredientes diferentes e importantes para o afunilamento do conceito. A noção de correspondência traz consigo a necessidade de compreender algo através de um tempo. O tempo da coisa em si e a sua construção de sentido no mundo da linguagem do pensamento. Então a *verdade* só é possível ser constatada a partir de um caminho entre a aquilo que se quer conhecer e o que jáse conhece por meio dos sentidos das narrativas já existentes.

[1] Ver Metafísica, IV, 7,1011 b 26

Avançando sobre essa reflexão, o grego alerta ainda que a *verdade* está na linguagem e não no ser, em contraposição de que o critério para à verdade está na coisa e não linguagem sobre ela.[2] Aqui está o caminho a ser trilhado para a verificação de algo que possa ser verdadeiro ou não.

Com isso, além do tempo, essa ideia de correspondência traz também a noção de territorialidade. A *verdade* é uma construção correspondente no tempo entre a coisa e o que entende-se por ela, mas por fim encontra-se no que se diz sobre ela, não por si só, mas por dar sentido àquilo analisado. A *verdade* é uma afirmação.

O desenvolvimento desse pensamento nos leva à reflexão do método. Se é preciso caminhar entre o tempo da coisa e sua acepção linguística para a verificação do que é verdadeiro ou não, faz-se mister um modo de fazer esse translado sem que o mesmo interfira no resultado. Portanto, há um método ou metodologia geral para a chegada à *verdade*?

1.2. A utilidade da ciência

Com o desenvolvimento da complexidade das relações humanas, as funções sociais foram cada vez mais se diversificando e especializando. Ressalto, em especial, a separação entre o fazer e o saber, a desvinculação entre aqueles que se dedicam a entender o mundo e aqueles que operam, ou seja, trabalham sob e para a conservação das estruturas sociais impostas pelos primeiros, esses últimos responsáveis por compreender e planejar a dinâmica social.

Apesar dessa estrutura já ter se iniciado há milhares de anos em diversas sociedades, é a partir do século XVIII que há a fundação de um modelo, sistematizado e regulado, que se outorga representante da *verdade* e que impacta a sociedade, em especial o ocidente. A ideia de ciência, um conjunto de métodos para construir um conhecimento verificável e aceito como verdadeiro.

A ciência então ocupa o lugar de legitimação da ordem social, pois é a partir da sua produção que se consolida as bases para o desenvolvimento das ações humanas com vistas a um progresso linear e crescente, encontrando assim uma perspectiva de objetividade da existência humana – a de avançar, e um caminho para chegar a esse

[2] Ver Metafísica, IX, 10, 1051 b 5

horizonte – o da razão, atingida por meio da ciência, a partir de um local, determinado e territorializado – a universidade.

Tal perspectiva ancora-se no pensamento eurocentrado iluminista em que os saberes diversos de comunidades tradicionais que não pudessem se encaixar em seus métodos não poderia ser seguido, sendo esses conhecimentos recolocados num espaço místico cultural em que não se pode atestar veracidade e, por isso, não tem outro valor senão o de um registro histórico de um passado já superado pelos novos conhecimentos "cientificizados".

Assim, o conhecimento construído a partir dos pressupostos científicos europeus assumem o bastião da *verdade*, e aqui encontra-se uma relação profunda de poder étnico e geográfico, e se tornarão a centralidade do ordenamento social do mundo Ocidental.

Dentro desse espectro, o filósofo prussiano Immanuel Kant se notabiliza e torna-se um dos maiores expoentes do pensamento epistemológico, intitulado *moderno*. Seu exemplo vem como síntese do espectro científico eurocêntrico, construído a partir do espaço acadêmico de uma educação formal.

No seu livro, Crítica à Razão Pura, Kant dedica-se a um esforço de estudar sobre a *verdade* agora não mais de modo essencialmente reflexivo, como foi com os gregos em tempos passados, mas em buscar um método científico, aos moldes do seu tempo, para buscar uma explicação universal e verificável a qualquer experiência dessa ideia.

> Que é a verdade? Com esta antiga quão célebre pergunta acreditava-se colocar em dificuldade os lógicos, obrigando-os a incidir na logomaquia mais lamentável, ou a confessarem a sua ignorância e, por conseguinte, toda a fatuidade de sua arte. A definição do vocábulo verdade, como sendo a conformidade do conhecimento ao objeto, já está admitida e suposta nesta obra; mas o que se deseja conhecer é o critério geral e certo de todo conhecimento. (KANT, 2001, p. 61)

Esse "critério geral e certo" buscado pelo autor traz consigo um objetivo. É a transformação da *verdade* enquanto argumento de autoridade para validação do conhecimento científico. Há um deslocamento explícito de valor. Agora a constatação de veracidade de algum conhecimento é o que a ele outorga a capacidade de ser útil à sua aplicação.

A perspectiva de utilidade do conhecimento científico enquanto instrumento de aplicação para vida humana tem um caráter especial para ser analisado. A transição da busca do conhecimento genuinamente verdadeiro para um conhecimento utilizável é o que marca a funcionalidade da construção científica universitária.

Para isso, o método assume caráter central na experiência do saber. No pensamento de Kant, citado acima, retoma-se o princípio de correspondência de verificação do que é verdadeiro a partir de uma ideia de conformidade entre objeto e conhecimento sobre ele. A partir disso ele propõe ser dele um outro objetivo, o do critério para essa verificação, ou seja, o instrumento para se alcançar a *verdade*.

Entretanto, o filósofo já de imediato, ao analisar o meio de se obter tal critério, refuta a possibilidade real de sua existência, uma vez que para conseguir encontra-lo far-se-ia necessário apreender o objeto sem o conhecimento sobre ele, assim como a possibilidade de estudar o conhecimento desprendido do objeto, a fim de se encontrar nesse entremeio o critério universal.

A impossibilidade de alcançar esse critério geral vem da inviabilidade de existência da coisa sem o seu correspondente de significado e sentido próprio, assim como o do pensamento sem uma relação direta com um objeto que lhe dê correspondência de sentido, e assim possa existir.

Ainda no mesmo livro, Kant aponta para isso quando diz:

> Mas como então se faria a abstração de todo conteúdo do conhecimento (de sua relação com o objeto), e a verdade precisamente se refere a tal conteúdo, é claro ser de todo impossível e absurdo salientar uma característica suficiente e universal da verdade. (KANT, 2001, p. 62)

Entretanto, ao estabelecer a impossibilidade de tal estabelecimento de questão, o autor não invalida a busca, ou o continuar buscando. Ao contrário, ele faz o deslocamento do objetivo, fragmentando o objeto final.

> E, como já antes chamamos ao conteúdo do conhecimento de sua matéria, é lógico dizer que encerra uma contradição querer-se buscar umcritério universal para a verdade do conhecimento quanto à matéria, por ser contraditório em si. No quese refere ao conhecimento considerado simplesmente na forma (abstração feita de todo conteúdo), é claro que uma lógica, expondo as regras universais e necessárias do entendimento, fornece nessas mesmas critérios da verdade. (KANT, 2001, p. 62)

Há aqui uma mudança epistemológica, uma mudança da natureza da procura. O filósofo aponta para a possibilidade de estabelecimentos de *critérios da verdade*, onde demonstra aí a importância do recorte do conhecimento, definido a partir do objeto de análise, assim como da multiplicidade de possibilidades dessas análises, a partir de critérios[3] estabelecidos para as mesmas. Temos então a construção não de uma *verdade* mas de verdades científicas.

1.3. A ciência histórica

A partir dessa movimentação intelectual de refundação, ou podemos dizer até mesmo criação das bases teóricas e metodológicas de um novo conhecimento – o científico, a ciência histórica também se entrelaça nesse contexto. A aliança entre a cientificidade do saber e a sua utilidade, alça a História a um perverso fim.

Ora, se a busca é por verdades científicas para aplicação social, a História, em especial, torna-se o conhecimento com a responsabilidade de encontrar num passado inacessível os indícios de veracidades sobre toda e qualquer relação humana que tenha a utilidade explicativa de algum fato ou estrutura social do presente.

Posto isso, o principal dilema que essa ciência enfrentará será a questão do método. Estabelecer metodologias e formas de acessar o passado através de seus registros, permeado por intencionalidades, a fim de desvendar uma suposta *verdade* escondida, a ser descoberta e anunciada como uma revelação. Essa maneira de ver a História consolidou-se durante o século XIX, principalmente com a adesão ao movimento positivista[4].

Entretanto, o debate historiográfico se aprofundou numa vertente antagônica e, no início do século XX, as rupturas de pensamento já eram iminentes. Uma parcela cada vez maior de historiadores questionava a aplicação da filosofia positivista à História e, consequentemente à sua escrita. Um epicentro de discussão se estabeleceu a partir da concepção do que seria uma fonte histórica e de qual modo utilizá-la.

---

[3] Interessante observar como o autor discute a Lógica como ferramenta para construção de tais critérios. Ver em *Crítica à Razão Pura*, Immanuel Kant.

[4] Ver Augusto Comte em *Discurso Preliminar ao Sobre o Espírito Positivo.*

Se, por um lado, a historiografia ora positivista ora historicista convergia para uma pesquisa e escrita da ciência histórica a partir de documentos institucionalizados e de temas generalizadores, por outro lado, dois movimentos propuseram rupturas importantes em teoria e método nessa ciência.

A escola neomarxista inglesa, com sua contribuição para o recorte de uma história social construída a partir das lutas e das e das vozes dos *subalternos*, uma busca pelos sujeitos – e a escola dos *Annales*[5], com sua fragmentação por uma história em migalhas na busca pelo comum, pelo cotidiano, e por personagens até então desvalorizados e esquecidos em detrimento dos grandes feitos e líderes de uma história geral.

Nesse movimento de revisão à sua prática científica, a ciência histórica olha para seu objeto – o passado, e o vê como nunca antes visto, plural, vasto e múltiplo. Mas reencontra-se agora com um novo dilema – qual método do estudo da História? Agora sem almejar apenas os "heróis" e seus registros oficiais, na busca da vida comum, da visão dos vencidos e oprimidos, como encontrá-los? Onde estão seus registros?

Tais questionamentos só deixarão de ser entraves para se tornarem fatores de motivação para a escrita dos historiadores a partir do momento que o olhar sobre o passado e sobre a sua própria ciência se transforma, deixa de tê-lo como depositário de uma *verdade* intocável e imutável a ser revelado e torna-se um espaço a ser acessado para uma disputa pela memória justa, entendendo as intencionalidades e circunstâncias que suas fontes foram construídas em outros tempos, acessadas e lidas no presente.

O historiador baiano, Victor Santos, em pesquisa recente sobre as construções narrativas sobre o sul da Bahia a partir dos romances de Jorge Amado traz uma contribuição importante para entender essa nova forma de ver o ofício do historiador e sua relação com a sua própria ciência. Ele observa que:

> (...) a História se configura como um texto que organiza unidades de sentido, operando nelas a partir de regras determináveis, ao tempo em que o historiador reúne os fatos e enuncia os significantes a partir dele. (SANTOS, 2019, p. 22)

[5] Ver Peter Burke em *A Escola dos Annales (1929-1989): A revolução francesa na historiografia.*

A sua visão da ciência denota um avanço na desconstrução das bases positivistas da historiografia. Entender a ciência histórica enquanto texto pressupõe que o significado da História é construído e não descoberto, tendo os seus significantes uma expressa influência do operador dela – o historiador, que extrapola o sentido de organizador de fatos ocorridos, mas agora assume papel central na relação com o estudo do passado, o de seu fabricante.

Esse último caráter requer uma atenção em específico. A noção de que aquilo que ocorreu no passado não é mais acessível de forma incólume ou sequer ocorreu de tal maneira, uma vez que todo ato humano carrega suas circunstancialidades, os registros sobre o passado, elevados a fontes históricas, deixaram de ser provas para um relato científico e passaram a ser bases sólidos para construção de narrativas do historiador.

Esse processo criativo da História vai mais a fundo, estabelece fronteira com a própria noção de *verdade* e põe em xeque o estatuto pelo qual, no passado, se consolidou o estatuto de ciência. Victor Santos propõe esse debate a partir de um diálogo com Jacques Rancière[6] quando aborda as reflexões sobre as fronteiriças divisões entre História e Literatura, quando afirma que:

> Do texto de Rancière, saímos com a impressão de que as sucessivas camadas de palavras entre a História e seus objetos interditam a franca contemplação do *verdadeiro* passado, eternamente condenado ao silêncio, por isso a literatura surge como possibilidade para que o historiador navegue nesse plasma documental sem o risco de ser posto à deriva por negacionismos. A ficcionalização não se identifica com a falsificação, mas com o ato criador sem o qual a História não poderia ser narrada, nem interpretada, e não chegaria a ser mais que mera compilação de fatos passados. (SANTOS, 2019, p. 21)

O que Santos chama de ficcionalização é o processo criativo e interpretativo intrínseco ao ofício do historiador na sua volta ao passado com o objetivo de transcorrer o caminho entre o fato e o seu significante, esse último sendo uma criação sua, mas uma obra feita a partir de determinados parâmetros e limites construídos, não mais por um critério geral, mas por uma metodologia própria e adaptável ao recorte que escolheu em sua pesquisa.

[6] Ver Jacques Rancière em *Os nomes da história: ensaio de poética do saber.*

Outra reflexão importante a ser tomada a partir desse pensamento é a reafirmação do objetivo científico da aproximação daquilo que é verdadeiro a partir da negação do seu completo oposto – o falso. Por isso Santos pontua bem a fronteira entre a *falsificação* e a *ficcionalização*.

Essa diferenciação retoma a centralidade a importância da noção de *verdade* para a ciência e, em específico, a questão da crítica às fontes para a ciência histórica. A ficção não se opõe à verdade, ao contrário, faz parte dela desde que seja erguida dentro de um conjunto de regras e bases metodológicas determinadas e explicitadas pelo autor, o que se difere da falsificação que é o movimento de deslocamento completo dessas fontes.

A busca pela *verdade* tornou-se a aproximação da edificação das verdades científicas, na qual a partir das humanidades, em especial da História, a ficção pode fazer parte desse processo.

2. Caminhos em busca de uma educação antirracista

- Esquenta não, eu levo embora e tá resolvido.
- Esses itens não serão vendidos.
- Como acha que seus ancestrais conseguiram isso? Acha que pagaram um preço justo? Ou eles tiraram igual tiram tudo que querem
Diálogo entre Killmonger e a curadora do museu estadunidense

2.1. O debate racial: diálogos entre *raça* e *racismo*

Com o avanço dos estudos pós-coloniais e a consolidação de uma prática científica decolonial, consolida-se um fluxo de saberes produzidos, debatidos e difundidos com novos sujeitos revisitando antigos padrões de compreensão de realidade, assim como refutando modelos e criando novas formas de explicação e temas que emergem a partir de experiências e olhares até então não potencializados no meio científico institucional.

A luta de resistência antirracista também está na trincheira científica. Associada ao decolonialismo, nos faz revisitar conceitos basilares sobre o tema e refletir sobre o trajeto das construções de seus significados e questionar-se sobre sua utilidade atual. É um movimento não de dar voz, pois estas sempre foram expressas e ativas, mas de permite-se dar ouvidos em processo de transformação interna.

A partir disso, um debate importante e necessário é proposto pelo antropólogo congolês Kabengele Munanga (2003), quando discute a origem e transformação do conceito de *raça* desde do seu estabelecimento epistemológico e procedimental das ciências naturais até sua transformação em substrato para construção da prática racista.

O intelectual, em especial, aponta para o momento em que houve a transição da aplicação do conceito de *raça*, que já era utilizado sobre seres humanos, mas toma um novo caráter a partir da experiência colonial. No 3° Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, no Rio de Janeiro, ele discute que:

> As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus? Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela Teologia e pela Escritura, que

> tinham o monopólio da razão e da explicação. (MUNANGA, 2003, p. 2.)

Desde o princípio é posto que a noção da ideia sobre *civilização*[7] e *humanidade* estava estabelecida sob um recorte definido de territorialidade, a dimensão europeia. Então, se o referencial de explicação de mundo colocado está eurocentrado, tais sujeitos desprenderam esforços intelectuais para construção de uma semântica que explicasse a origem dos povos, tendo o referencial religioso, judaico-cristão, como central dessa compreensão.

Munanga nos traz que o colonialismo abalou um dos alicerces mais sólidos da sociedade europeia, mas não o processo colonial africano mas, em específico, a colonização da América. É na América em que, corpos e suas expressões, de características diferentes das conhecidas até então serão "*descobertos"*. Portanto, era necessário um novo motor explicativo da sociedade e das novas relações que se apresentavam.

O termo propositalmente escolhido, a ideia de *descobrimento*, não está colocado aqui no modelo que a historiografia tradicional europeia empregou para uma manipulação dos acontecimentos do passado para estabelecimento de poder com os povos tradicionais americanos.

Trata-se de uma ressignificação no entendimento a partir de uma compreensão literal do termo, um caminho de mútua transição em que europeus entraram em contato com novos sujeitos em suas circunstâncias e, por isso descobriram um inédito conjunto cultural e identitário num território também até então desconhecido. Assim como para os povos tradicionais das américas, um ato de descoberta da existência de novos agentes com interesses ainda não revelados vindos do além-mar.

A partir dessa perspectiva, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) traz uma reflexão importante que permeia esse momento histórico e constrói uma ponte de compreensão do que foi levantado por Munanga.

> Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica de dominação colonial e que então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 227)

[7] Para ambientação desse conceito sob a égide do abordado pelo autor, ver Norbet Elias em *O processo civilizador: uma história dos costumes*, volume 1.

A fala de Quijano (2005) acrescenta pontos focais importantes para compreensão do que foi o colonialismo e sua influência para a constituição de um novo sentido para o conceito racial. A dimensão do poder é o cerne para entender o deslocamento semântico de *raça*, numa acepção de diferenças genéticas que se expressam no fenótipo – vindo das ciências naturais, para o modo de entender valores sociais e diversidade cultural de um prisma não de distinção apenas, mas agora de hierarquização pelas diferenças corporais.

O autor propõe que a racialização foi um processo de construção de hierarquia a partir da classificação de grupos humanos em que o recortado nicho europeu exerce o maior poder de dominação sobre os outros. Tal processo se dá a partir da necessidade de explicar a nova *descoberta* feita nas Américas. Entretanto, essa nova lógica imposta para e pelo poder nasce com uma intencionalidade. A inferioridade conferida aos nativos do continente americano e aos africanos emerge como narrativa de justificação de dominação para o trabalho, e no contexto do século XV, o trabalho escravo.

Dando alguns passos atrás na busca de compreender como foi constituído essa estrutura de pensamento racial, encontro nos estudos da socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2002) - que dedica valiosos e fundamentais reflexões sobre as questões de gênero - uma análise importante sobre o olhar ocidentalizante[8] sobre os corpos, e aqui em especial a construção de um corpo racializado.

> A ideia de que a biologia é destino – ou, melhor, o destino é a biologia – tem sido um marco do pensamento ocidental por séculos. Seja na questão de quem é quem na pólis de Aristóteles ou quem é pobre nos Estados Unidos do final do século XX, a noção de que diferença e hierarquia na sociedade são biologicamente determinadas continua a gozar de credibilidade, mesmo entre cientistas sociais que pretendem explicar a sociedade humana em outros termos que não os genéticos. No Ocidente, as explicações biológicas parecem ser especialmente privilegiadas em relação a outras formas de explicar diferenças de gênero, raça ou classe. A diferença é expressa como degeneração. (Oyěwùmí, 2002, p. 391)

[8] Para ampliação da discussão sobre *Ocidente* e *Oriente* sugiro a leitura de Edward Said em *Orientalismo: o Oriente enquanto invenção do Ocidente.*

A socióloga expõe como a biologia guarda, a partir do olhar ocidentalizante de mundo, a noção de inevitabilidade de uma verdade genética. A multiplicidade e variedade de expressões dos corpos, identidades e culturas estariam intimamente ligados a uma origem comum, explicativa e categorizada, para os mais diversos comportamentos.

Essa visão é adotada não somente para explicar a suposta gênese de determinadas ações humanas, mas para marcar num contexto de *degeneração* a continuidade das mesmas, expondo assim ao aspecto racial o componente hereditário de valores sociais tidos como ruins e inevitavelmente transformáveis, uma vez que haverá sempre uma reprodução genética que o reproduzirá.

Assim, práticas, em especial tendência a crimes e ou predisposições a certos tipos de trabalho vinculados ao alto esforço físico e baixa remuneração, estão determinados a grupos raciais através de uma explicação pseudocientífica biologizante. E é nesse pensamento que a autora atesta:

> No Ocidente, as identidades são todas interpretadas através do "prisma da hereditariedade", para tomar emprestada a expressão de Duster. O determinismo biológico é um filtro através do qual todo o conhecimento sobre a sociedade funciona. Como mencionado no prefácio, refiro-me a esse tipo de pensamento como raciocínio corporal; é uma interpretação biológica do mundo social. (Oyěwùmí, 2002, p. 397)

Está intrínseco e ao mesmo tempo explícito a ligação epistemológica e social entre *raça* e *racismo*, entretanto, há nuances importantes que precisam ser levantadas para uma compreensão mais profunda sobre os mecanismos de exploração racial se expressam nas relações sociais e como isso é constituído a partir do caráter racial.

O jamaicano Stuart Hall (2003), sociólogo reconhecido como um dos fundadores de uma escola de pensamento conhecida por Estudos Culturais, empreendeu pesquisas e contribuições fundamentais para o entendimento das questões raciais. Em específico, aborda a dinâmica de atuação do racismo para além da noção de raça, mesmo que para ocorrer situações racistas seja necessário a acepção da ideia explícita de raça.

> (...) raça é uma construção política e social. É a categoria da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a

> exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza." (HALL, 2003, p. 69)

Hall traz a discussão novamente ao campo da linguagem e seus sentidos epistemológicos. Raça e racismo cumprem o mesmo papel no sentido do estabelecimento de uma hierarquia entre grupos humanos que busca explorar àqueles que estão enquadrados no espectro da inferioridade. Entretanto nas relações sociais o racismo se expressa de forma mais perversa, pois transforma as diferenças culturais em critérios de exclusão a partir de uma narrativa naturalista. Mais à frente apresentarei isso como experiência do cotidiano escolar de forma explícita.

Por longo tempo houve um debate vindo da luta antirracista sobre a não existência de racialidade humana. Uma discussão que permeou um grande esforço acadêmico nas ciências humanas e naturais para a construção do consenso em torno da narrativa científica que refuta a noção de *raça* na espécie humana. Sendo um avanço importante conquistado. Entretanto, a dominação da branquitude sobre a negritude advindo dessa ideia já tinha constituído o racismo e extrapolado os limites semânticos de diferenciação e atribuído valores e subjetividades estéticas, morais e identitárias. Ou seja, a racialidade já se emaranhou no tecido das relações sociais, em especial das sociedades pós coloniais.

Há então um dilema que sai da epistemologia e adentra a questão ontológica. Não existe raça, mas existe racismo. Como coexistir essas duas constatações? Esse é um momento importante para o movimento negro. A solução desse dilema se dará em muitas camadas de resistência e em diversos momentos. A primeira é da ressignificação do conceito *raça*.

Segundo a pedagoga mineira Nilma Lino Gomes (2012), referência nos estudos raciais e educacionais no Brasil e exterior, assim como a interseccionalidade debate sobre esse processo de mudança de significado de forma muito nítida, é preciso refletir sobre sua importância e emergência em ter acontecido.

> Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. (GOMES, 2012, p. 31)

A autora aponta que o movimento negro, quando utiliza o termo *raça,* não o faz como no princípio de seu sentido, mas o ressignifica dentro de um contexto de reafirmação de uma identidade racial atravessada por um histórico de exploração e exclusão ainda existente.

A noção de *raça* aqui toma uma outra dimensão, eleva-se a um instrumento de unificação ao invés de segregação, de reconhecimento de uma identidade altiva ao invés de uma diferenciação hierárquica depreciativa. Nesse sentido, entrelaça-se o espaço do que a autora vai chamar do movimento de politização do termo. A autora segue apontando que:

> Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2012, p. 731)

O uso político do termo *raça* agora deslocado para fora do poder da branquitude, ressignificado-o enquanto instrumento de luta social do movimento negro é uma virada epistemológica de empoderamento a partir do movimento de reconhecer-se e entender-se negro, em especial no Brasil, e os significados históricose sociais que essa identidade carrega.

A educação toma destaque na luta antirracista pelo movimento negro. O direito à memória não eurocentrada e um conhecimento libertador e não excludente torna-se um espaço de prioritário de enfrentamentos e reivindicações.

A partir da década de 1940, mas em especial na década de 1960, é percebido um avanço, mesmo que limitado, na ocupação de espaço dentro do debate institucional com as discussões em tramitação da Lei e Diretrizes e Bases (LDB). Entretanto, interrompido pela supressão do regime democrático no Brasil da época.

2.2. Eu e eles: o encontro com as escolas e os sujeitos

É na minha prática, enquanto docente da rede privada de Itabuna e Ilhéus, interior da Bahia, que as múltiplas realidades sociais demarcam as fronteiras de tensionamento entre as premissas e os pressupostos científicos apreendidos na

academia, tais como os mencionados anteriormente, e as estruturas sócio econômicas e raciais opressivas, excludentes para uma educação crítico e libertadora.

A experiência profissional na cidade de Itabuna parte de um lugar de fala enquanto professor de uma escola privada de caráter cooperado. Entender a história dessa instituição faz-se mister para compreender a função social que ela exerce e a formação do seu público de estudantes que historicamente frequentam esse ambiente escolar.

A COOPEDI – Cooperativa Educacional de Itabuna Ltda – surge no início dos anos 1990[9] em Itabuna – BA, como alternativa econômica, a baixo custo, e de qualidade no ensino, para uma parcela de trabalhadores classe média que tinham seus filhos em colégios particulares, mas que atingidos pela espiral inflacionária que o país passava já não detinham condições financeiras desse custeio educacional privado. Entretanto, a realidade da educação pública no município, além de ser escassa – para uma cidade que atende um público regional – sofria com o sucateamento do baixo investimento público, tanto na esfera municipal como também na estadual.

Esse cenário é fruto de um momento histórico que o país atravessa nas décadas de 1980 e 1990. Para ilustrar e entender a profundidade dessa problemática econômico no que concerne a área educacional, é interessante observar o estudo comparativo entre a elevação do custo de vida a as mensalidades escolares nesses anos, publicado pela Revista de Administração de Empresas, em São Paulo.

> De acordo com pesquisa realizada pelo DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos –, publicada na revista Isto é (maio de 1993), no ano de 1992 o aumento do índice do custo de vida foi da ordem de 1127,53%, enquanto que as mensalidades escolares subiram 1541,95% Entre os meses de janeiro a março de 1993, ainda segundo o DIEESE, o custo de vida aumentou 118,26%, ao passo que as mensalidades escolares subiram 182,22%. (SERVA; FRANÇA; JÚNIOR E BARRETO, 1994, p. 47)

[9] Para aprofundar os conhecimentos sobre o movimento cooperativista educacional no Brasil e sua estruturação na região sul da Bahia é importante ler os trabalhos monográficos de Antônio Barreto Bonfim em *Cooperativa Educacional: uma alternativa para educação* e o da Gláucia Fernanda Frederico em *Cooperativa Educacional: Presença/ausência da informação do cooperativismo no processo educativo dos seus alunos*, ambos publicados pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Compreender esse contexto econômico é fundamental para entender o compromisso que historicamente a COOPEDI estabelece com a sociedade itabunense e sua região. Isso é explícito logo em seu primeiro estatuto no *Capítulo II: Dos objetivos*

> Art. 2o - A Sociedade objetiva, com base na colaboração recíproca, promover:
> **I – as condições necessárias para que seus associados, dependentes e beneficiários tenham acesso a uma educação integral, laica e de boa qualidade;**
> **II** – a criação e a administração de unidades escolares, objetivando a formação de seus associados, dependentes e beneficiários, legalmente comprovados;
> **III – compra comum de material didático e escolar para fornecimento aos associados;**
> **IV** – a difusão dos princípios cooperativistas e o apoio à criação de cooperativas de um modo geral.
>
> Parágrafo único – A cooperativa, para consecução dos seus objetivos, poderá constituir ou participar de empresas não cooperativa de acordo com a legislação em vigor. (COOPED, Estatuto, 1992, p.7, *grifos meus*)

O item I e III chamam especial atenção. No primeiro item quando aponta para uma educação laica, já em 1992, antes mesmo da promulgação da LDBEN que irá conter tal princípio, demonstra uma vontade dos cooperados[10] de avanço em direção a uma educação em seu sentido libertador. Já no terceiro item, denuncia o caráter sócio econômico dos estudantes e o posicionamento da instituição escolar em ser instrumento de parceria para com estudantes e pais.

Entender esse contexto é caminho para refletir sobre o aprendizado que tive na minha primeira experiência profissional na educação ser, também simultaneamente, uma vivência no mundo do trabalho de uma maneira inesperada e surpreendente. Desconstruir a estrutura patrão-empregado para entender-me enquanto cooperado, também foi um processo marcante na caminhada pela educação. Enquanto professor novato na escola e no sistema de organização, enfrentei desafios para a adaptação e entendimento sobre essa nova forma de trabalho.

[10] Até esse momento era uma cooperativa somente de professores. A partir da reformulação estatutária de 2006 passou a ser também cooperado os segmentos dos funcionários e dos pais.

A exemplo disso relato as assembleias, ordinárias e extraordinárias, onde há discussões, muito além das pedagógicas e da rotina escolar, sobre a administração financeira da instituição, em que pude observar que não havia grande engajamento da maioria dos colegas professores, mesmo havendo espaço para falas, intervençõese votações. Em via de regra, pouca assiduidade nas mesmas, exceto na última assembleia, essa última é a que decide o valor do rateio do *pró labori*[11] do ano subsequente, tema que obviamente proporcionava adesão maior à discussão em pauta.

Nessa experiência pude passar por vivências que me transformaram enquanto educador. Ampliaram a visão da educação para além da sala de aula, mas também na tomada de decisão sobre gestão escolar, como assembleias que discutimos a diminuição do rateio para os professores e o repasse maior para o investimento na reforma infraestrutural do colégio e subsídio do colégio na feira de livros para os estudantes.

Já na minha segunda vivência profissional na educação foi onde tive o contato com o contraditório e pôs em xeque as premissas teóricas e pedagógicas que trazia da formação acadêmica. Na Escola Adonias Filho, da rede SESI de ensino, onde assumi turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, realizei a maioria dos projetos vinculados às discussões étnico raciais, e foi a partir dessas propostas que me confronto, reviso e me reencontro enquanto educador.

Nas reflexões da Selma Garrido Pimenta (1999) encontrei referências para esse processo de transformação da prática docente, segundo a autora:

> A identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção das novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19)

[11] O valor é discutido referente a cada função laboral da escola e com a participação de todos.

Tomado por uma visão dicotômica e vertical da educação, foi nos primeiros diálogos em sala de aula sobre relações étnico raciais que, gradativamente, tomei consciência de ser uma postura própria e equivocada. Os primeiros indícios se deram de formas diferentes.

Nas discussões em sala, observei a pouca participação de educandos negros em falas sobre o tema, mesmo utilizando diferentes métodos como trabalhos em grupo, jogos, aula invertida, era possível atestar o protagonismo dos estudantes brancos nas falas.

Uma situação marcante ocorreu ao propor um trabalho intitulado "*Entendendo e desconstruindo o racismo estrutural*", atividade em que a proposta se concentrava no estudo histórico das construções do racismo na sociedade brasileira, como leis racistas, relações de trabalho, questões educacionais, e como esse cenário vem, a passos lentos mas significativos, sendo transformado a partir da pressão de movimentos negro e dos compromissos governamentais, sobretudo dos últimos anos e nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, entre os anos de 2003 e 2016, contexto em que se dá, vale mencionar, a aprovação das Leis 10.639 (que estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira em 2003), 11.645 (que acrescenta a obrigatoriedade da temática Indígena em 2008) e 12.711 (conhecida como Lei de Cotas), por exemplo.

Foi durante o desenvolvimento da atividade "*Entendendo e desconstruindo o racismo estrutural*" que a necessidade de revisão da minha prática docente equivocada se mostrou veemente. Educandos, majoritariamente negros, se posicionaram contra programas como as cotas raciais[12], sob argumentos que de que "eles poderiam competir com qualquer pessoa branca", ou mesmo que dessa forma "não haveria mérito".

Buscar entender as motivações desses quadros fez com que eu refletisse que existia ali um problema pedagógico meu, que não cumpria com o objetivo de reflexão crítica e empoderamento do público alvo por meio da proposta didática, mas existia também uma contradição individual com aqueles educandos que se demonstrava ali explícita. Lidar com as contradições existentes, nesse caso, seria justamente a perspectiva étnico-racial que, entendi, faltava à minha prática docente.

[12] Referindo-se à Lei 12.711/2012 de reserva de vagas ao ensino superior em instituições públicas no Brasil.

E é nos apontamentos de Denise Carreira (2018) que encontro pontos de iluminação para refletir sobre esse cenário:

> (...) é necessário, se expor ao encontro com essas outras e outros, tensionando as fronteiras impostas pela segregação racial e social vigente na sociedade brasileira e reconhecendo que nossa perspectiva é sempre parcial e localizada. Ambientes segregados geram branquitudes acríticas, distorcidas, confortáveis, por isso, entendo ser urgente que seja considerado inadmissível que uma sociedade democrática que setores da elite criem suas crianças em ambientes exclusivamente brancos ou, quando muito, restritos a uma presença de negras e negros em posições subalternas. (CARREIRA, 2018, p. 134)

Foi então que percebi que a minha prática pedagógica, a qual acreditava ser crítica e libertadora, em verdade, reproduzia uma estrutura engessada de poder e dominação a qual não era vista em primeiro plano. Era necessário entender que a branquitude atravessava minha formação acadêmica e o meu exercício profissional.

Ora, mesmo tendo um compromisso do trabalho contínuo com a história e cultura africana e afrobrasileira, como versa a Lei 10.639/03[13], a forma como exercia as propostas didáticas e pedagógicas com esses temas era universalizante, homogênea e entrelaçadas de uma visão embranquecida, sem levar em consideração a realidade e os sujeitos, estudantes, nesse processo. Percebi, então, por meio do alerta de Frantz Fanon, que "aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco." (FANON, 2008, p. 30).

Em busca de um deslocamento necessário, busquei novas propostas educacionais sobre esses temas, busquei entender e reconstruir meu papel na luta antirracista dentro e fora da educação. Retomo às leituras sobre a branquitude e encontro, novamente em Carreira (2018), a compreensão histórica e o apontar para o norte que deveria tomar.

> Os corpos brancos na luta antirracista importam – como sujeitos e parceiros políticos dessa construção protagonizada historicamente por aquelas e aqueles que sofrem as consequências do racismo – mas

[13] Importante ressaltar que essa conquista de ocupação de espaço estrutural no Estado brasileiro só veio a partir de um longo processo de luta de diversos movimentos negro na história nacional. Mesmo que sua aplicação ainda seja incompleta, esse avanço estrutural ao lado da lei de reservas de vagas no ensino superior são marcos importantes na história de luta educacional a partir de movimentos étnico raciais.

> nunca como expropriadores dessa luta, nunca para desqualificar, invisibilizar e negar o protagonismo desses sujeitos, reafirmando as armadilhas e lugares de poder da branquitude acrítica. Por outro lado, como outra armadilha da branquitude, não se pode cair no lugar confortável, passivo e acomodado, protegido dos conflitos, de que somente os sujeitos negros e indígenas tem o que dizer sobre como enfrentar o racismo. É fundamental construir espaços de negociação e de confiança política, com base em princípios acordados conjuntamente, para que possamos aprender a construir estratégias políticas junto com os sujeitos negros e indígenas. (CARREIRA, 2018, p. 135)

Foi entrando em conflito, tensionando minhas premissas que pude enxergar que a postura dos estudantes em recusar avanços nas ações afirmativas, assim como o próprio caráter do racismo nas estruturas de poder, faziam parte não de um desconhecimento puro e simples, mas de um mecanismo de autodefesa, apegado às ideias de esforço próprio, de mérito, para que em meio branco não fosse reiterada a ideia de sofrimento e de derrota.

A partir disso refleti que não poderia me omitir, mas deveria mudar a estratégia metodológica de abordagem sobre essas questões, com vistas a dar um protagonismo positivo à história e cultura africana e afrobrasileira, não descolada do processo colonizador escravocrata e suas consequências racistas, mas para além dessa narrativa, tendo como sujeito central do processo o corpo discente, partindo de suas realidades e percepções.

Em outras palavras, não seria mais possível buscar respostas positivas das ações afirmativas sem uma construção prévia acerca de realidade e percepções, construção que fosse histórica, mas que também não deixasse de perceber as inúmeras estratégias já criadas e válidas de autodefesa, mas com vistas à construção de pensamento crítico e transformador.

Assim como eu mesmo vivenciei uma transformação ao abordar o tema, modificando meus entendimentos e minhas práticas docentes, o corpo estudantil poderia, em simbiose com o professor, transformar o conhecimento construído, produzido de forma crítica.

Escolhi, assim, enquanto recorte estudantil, recorrer ao grêmio estudantil da Escola Adonias Filho – SESI. Essa opção se deu pela observação de que a vivência em um espaço institucional de representação estudantil faz com que os próprios

tivessem uma postura propositiva, reivindicatória e crítica sobre suas múltiplas realidades. Isso é constado pelas propostas e eventos autônomos que fizeram durante sua gestão e foi, portanto, o canal escolhido para a ação aqui relatada.

2.3. A luta com e contra as instituições do saber

Assumir uma postura crítica, decolonial e, principalmente, de que uma educação antirracista é trilhar um caminho que – aparentemente – se mostra salutar e recheado de incentivos, mas em seu cotidiano as dificuldades e oposições tornam a aparecer nas diversas camadas da educação. O autor afroamericano Samuel R. Delany (1994), em uma entrevista, faz uma crítica à destruição da memória histórica, reconstruída a partir de referenciais de dominação e poder com os marcadores da colonialidade.

> A razão histórica para termos sido tão empobrecidos em termos de imagens futuras é porque, até muito recentemente, como uma população nós fomos sistematicamente proibidos de qualquer imagem do nosso passado. Eu não tenho ideia de onde, na África, meus antepassados negros vieram porque, quando eles chegavam ao mercado de escravos de Nova Orleans, os registros desse tipo de coisa eram sistematicamente destruídos. Se eles falassem a sua própria língua, eles apanhavam ou eram mortos. (DELANY, 1994, p. 190-191).

Ora, é justamente esse processo de apagamento de um passado georrefenciado, múltiplo, próspero e diverso que é legitimado pelos instrumentos de ensino aprendizagem ainda hoje na educação brasileira.

Parto dessa reflexão pois analisando o livro didático do grupo SOMOS[14] – a qual leciono nas três séries do ensino médio com esse recurso – só há dois capítulos, em todos os três anos de ensino, que relata e discute uma África pré-colonial. A evidente desigualdade de relevância e profundidade na abordagem das temáticas é explícita quando em comparação, o estudo da civilização grega dispensa três capítulos exclusivos, assim como o do império romano mais três capítulos.

[14] Consta em anexos imagens dos índices dos módulos referenciados

Todas as outras abordagens aos povos africanos e afrobrasileiros são referenciadas a partir do estigma escravocrata. Acredito que tal fato não seja surpreendente, posto que em uma busca simples, é possível observar tal configuração em muito livros didáticos, o que desnuda o estruturalismo do problema.

Dialogando com essa realidade, em Paulo Freire (1987) busquei também minha reafirmação de compromisso com a forma e o horizonte de educação que é substrato e alicerce para uma sociedade que se predispõe a enfrentar suas mazelas e resolver seus problemas a partir de um projeto de cidadania através da educação.

> A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente doshomens (FREIRE, 1987, p. 70)

É essa prática de liberdade em oposição à dominação que precisa ser vivenciada e defendida. É a partir dela que se estabelece um campo de luta contra estruturas de poder historicamente construídas como a colonialidade.

Retomando às reflexões de Delany (1994), a partir de suas percepções enquanto negro afrodiaspórico sobre as questões étnico raciais:

> [...] Quando, de fato, nós dizemos que esse país foi fundado na escravidão, nós devemos lembrar que queremos dizer, especificamente, que ele foi fundado na destruição sistemática, consciente e massiva das reminiscências culturais africanas. (DELANY, 1994, p. 190-191).

E aqui cabe acrescentar um segundo relato sobre minha experiência no cotidiano escolar, mas dessa vez com omissão do nome da escola em questão. Em uma das ações articuladas da área de humanas, houve em 2018 o projeto Consciência Negra, primeira vez em que ocorreu nesse colégio. Durante dois meses do II trimestre letivo os educandos pesquisaram sobre personalidades negras influentes nas Humanidades, Ciências Naturais, Linguagens Arte e Esportes. Após o processo de pesquisa, o projeto foi dividido em dois momentos.

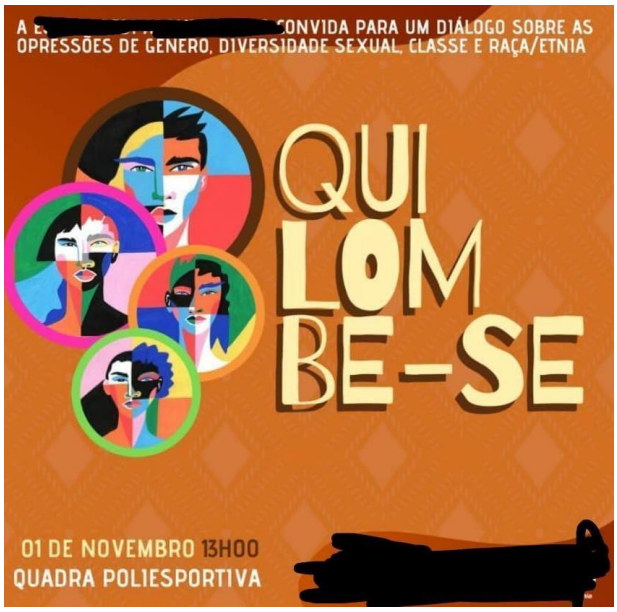
O primeiro na quadra com palestrantes convidados, como um pai de santo, o coordenador do coletivo *A coisa tá ficando preta* e a parceria com um rapper local, Cijay, que causou grande euforia entre os jovens. Já no segundo momento era a

exposição dos grupos de pesquisa por salas temáticas, situação em que foi apresentada a relevância das personalidades negras em cada área.

Um projeto exitoso que contou com a parceria da direção, coordenação e pelo menos um professor por área, e todos das humanidades e linguagens. Foi recebido e avaliado com grande aceitação do corpo discente, ficando a expectativa para o projeto do ano subsequente.

Então em 2019, em união com a professora de sociologia elaboramos conjuntamente o projeto *Quilombe-se*. Nessa ocasião eu já possuía uma carga teórica diferente, fruto das leituras e experiências decoloniais do PPGER, portanto, o projeto do ano visava uma abordagem interseccional das opressões sociais, tomando como fio condutor em todas as questões étnico raciais. Projeto já aprovado pela direção e coordenação local e constando como um dos instrumentos avaliativos do trimestre, também já dito aos discentes sobre a programação para preparo prévio.

Todavia, ao contrário do ano anterior, agora havia uma exigência de aprovação da instância estadual da rede de ensino para a divulgação de artes digitais. Foi elaborado uma arte digital própria[15] e explicado os objetivos e passo a passo do projeto no corpo do e-mail.



Arte digital do evento vetado de 2019.

Após uma demora excessiva e incomum de retorno, a professora de sociologia e eu fomos chamados na direção para informar que o projeto não foi aceito pela rede

[15] Consta na seção em *Anexos*

estadual. Ao questionarmos qual seria a justificativa para essa decisão, e depois de muito relutar em falar, tivemos a resposta que não foi feita uma resposta institucional via email, mas sim uma ligação para dizer que não achava adequado um evento com aquela proposta em um período que coincidiria com o lançamento das matrículas escolares do próximo ano.

Em diálogo com a diretora e coordenadora da unidade colocamos nossa indignação e repúdio, ambas falaram que também se opuseram a tal decisão, que contra argumentaram, mas que sem êxito. Fomos orientados a repor o projeto em atividades avaliativas individuais, separado por disciplina.

Esse é um momento de virada na minha formação enquanto professor/historiador e enquanto pesquisador sobre o tema. Um ponto de tensionamento foi a constatação de que a estrutura racial discriminatória também se arregimentava em mim. Quando buscava impor aos estudantes negros um posicionamento social sem contemporizar as estratégias de sobrevivência e relações sociais que muitas vezes o levavam à negação da negritude

Outro momento de contradição é a compreensão da distância entre a postura institucional, enquadrada e moldada para aprovação em lei, e a prática dos sujeitos que operam as instituições. Foi a partir do momento em que me propus, na prática, discutir as questões étnico raciais com protagonismo e para além de eventos em datas comemorativas que a estrutura se movimentou para inviabilizar a continuidade da proposta.

A partir daí, percebi que precisava assumir uma postura individual de decolonizar-me do saber construído de modo eurocentrado durante os primeiros passos acadêmicos, e entender que a busca pela *verdade* não está na assepsia de uma ideia, mas na construção múltipla e diversa dos sujeitos em suas experiências, e por conseguinte também é heterogênea. Ou seja, tinha que começar pelas vivências dos educandos e não pelas minhas premissas que se mostravam ineficazes.

Fazendo essa leitura, percebi que teria dois desafios, um de encontrar uma ferramenta comum entre eu e eles para que pudesse planejar um plano de ensino em que tivesse conhecimento para conduzir e mediar. A segunda seria a de construir situações e caminhos de tensionamento entre as realidades dos educandos e o meio escolar para estabelecer momentos de questionamento sobre o racismo dentro e fora das instituições de ensino.

2.4. Cinema e a Metodologia de Problematização: estratégia antirracista para além da escola

A escolha do cinema como ferramenta para a formação desse produto pedagógico perpassa pela observação em sala de aula do consumo constante de material cinematográfico por parte dos educandos. Dos mais variados gêneros do audiovisual, séries, filmes, seriados e musicais, vez ou outra permeavam as conversas de corredor e entre aulas. Além das duas maiores cidades, Itabuna e Ilhéus, onde está mais de 90% dos estudantes terem salas de cinema cada uma.

Entretanto, as condições sócias econômicas estabeleciam um entrave para o acesso a esse produto artístico. As vezes em que lancei mão de uma atividade que utilizava o cinema enquanto ferramenta mediadora do conhecimento, ou trouxe o filme para assistir em conjunto em sala de aula com os equipamentos escolares, ou fiz parceria entre as instituições de ensino, para subsídio dos ingressos, e os donos das salas de cinema. Em especial, em Itabuna, a franquia do cinema instalado na cidade tem o *Projeto Escola*, que diminui o valor do ingresso em sala exclusiva para a turma.

Apesar disso, o cinema possui grande potencial no ensino de história, todas as experiências realizadas por meio da ferramenta cinematográfica requereram superação de desafios inúmeros, desde questões de acesso e rotina dos espaços até questões próprias da linguagem e excitação, contudo, foram experiências positivas, com alto grau de satisfação e aprendizagem.

Do ponto de vista teórico-reflexivo, a opção também por utilizar o cinema nesse trabalho perpassa pela afinidade com as discussões que o Walter Benjamin traz em seu ensaio *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, o autor aborda que:

> Aqui, a câmara intervém com os seus meios auxiliares, os seus "mergulhos" e subidas, as suas interrupções e isolamentos, os seus alongamentos e acelerações, as suas ampliações e reduções. A câmara leva-nos ao inconsciente óptico, tal como a psicanálise ao inconsciente das pulsões. (BENJAMIN, 1955, p. 16)

E é por entender que a partir da mecânica da reprodutibilidade do cinema que sua linguagem atravessa sem intermédio do racional do interlocutor e constrói sua narrativa com a vivência das sensibilidades de quem o assiste e é provocado por seus

mecanismos. Em tempos de popularização de tecnologias, tal abordagem se potencializa, e permite uma nova transformação no âmbito do ensino de história. Trabalhar com o cinema, portanto, tem como objetivo não somente uma compreensão racional de determinado tema, mas um deslocamento afetivo intrínseco de incômodo para gerar uma postura ativa de ação com o objetivo de intervir naquela realidade.

A utilização do cinema enquanto ferramenta pedagógica também passa por entende-lo para além da contemplação artística ou o entretenimento, mas como usá-lo criticamente enquanto ferramenta de análise histórica. Então, assim como a pesquisadora Maria Helena Capelato (*et al*, 2007), entendo "o filme como documento de discussão de uma época e seu estatuto como objeto da cultura que encena o passado e expressa o presente" (CAPELATO *e tal*., 2007, p. 10).

Também o historiador francês Marc Ferro, referência na temática do estudo do cinema pela historiografia, traz uma contribuição importante para esse debate quando alerta que:

> O filme aqui não é considerado do ponto de vista semiológico. Não se trata também de estética ou história do cinema. O filme é abordado não como uma obra de arte, porém, como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele vale por aquilo que testemunha (FERRO, 1993, p. 203).

Entre Capelato (*et al*) e Ferro, podemos compreender a utilização do produto cinematográfico enquanto uma fonte histórica que denuncia e esconde a realidade a qual foi concebida, mas principalmente àquela que ela quer evocar. Para provocar essa utilização será necessário não somente buscar problematizar o tema abordado no filme escolhido, mas também a própria construção desse produto, como uma análise de seus diretores, dos seus objetivos, e quais mensagens ele diz para além do que ele expõe a primeiro plano, ou seja, o que quer dizer a trilha sonora, as cores, as representações e os silenciamentos que ele impõe.

A partir disso a professora Maura Vascocellos (199) discute a necessidade da utilização de uma metodologia da problematização na educação para alcançar o processo construtivo crítico de leitura da realidade. Segundo a autora,

> Tal qual na fenomenologia, na metodologia da problematização, o processo de conscientização é sempre inacabado. Consiste num contínuo e

> progressivo desvelamento da realidade, e a nova realidade torna-se sempre objeto de uma nova reflexão crítica (VASCONCELLOS, 1999, p. 44)

No decorrer de sua obra, a autora reflete que esse desvelamento da realidade, da primeira observação, só ocorre se for levado à tensão os sujeitos e suas circuntâncias, por isso faz-se necessário que haja uma condução à uma problematização. Um deslocamento dos seus locais sociais para que sua visão seja posta em contradição.

A estratégia de utilizar o cinema enquanto ferramenta de aplicação da metodologia de problematização se dá devido a possibilidade de iniciar uma proposta de trabalho de um lugar comum e consensual entre os participantes, onde dominam as linguagens, os mecanismos, constroem intimamente uma relação de sensibilidade, de afetividade com a proposta apresentada. Cumpriu, em uma camada, o objetivo de aceitação e vinculação, essencial para o bom andamento.

Um outro aspecto importante de ser ressaltado é a opção de utilizar um filme da grande indústria cultural cinematográfica. Essa escolha tem como planejado deixar os estudantes na zona de conforto da linguagem estética e discursiva que será apresentado a película. Isso para que o processo posterior de reflexão possa ser um momento de descoberta minuciosa dos mecanismos de legitimação discursiva sobre uma forma de narrativa já de amplo conhecimento e familiaridade.

Lançando mão dessas estratégias espero conseguir um envolvimento dos estudantes com a dinâmica do plano de ensino, afim de buscar deles uma participação cada vez mais espontânea. Com isso tentarei construir um caminho, entre eu e eles, de reconhecimento da construção da linguagem do filme e como isso é influenciado por questões externas já em discussão em sociedade e como propõe algo novo, mesmo tendo na sua primeira camada discursiva o objetivo do entretenimento comercial.

3. Quem irá nos salvar? A construção étnico racial da memória heroica

- Tem mais de 2 bilhões de pessoas que se parecem conosco, mas a vida delas é mais difícil. Wakanda tem o jeito para libertar todas.
- E que jeito seria esse?
- Vibranium, suas armas...
- Nossas armas não serão usadas para travar guerras no mundo. Não agimos assim. Como juízes, júri e executor para povos que não sejam o nosso.
- Não sejam o seu? Mas a vida não começou aqui nesse continente? Não são todos os povos teu povo?
Diálogo entre o rei T'Challa e Killmonger

3.1. O afrofuturismo no filme Pantera Negra

As leituras e estudos sobre os movimentos negro, pontos de tensão e consenso na construção de estratégias de luta e resistência às nuances da estrutura racista revela o afrofuturista como um viés – ou instrumento – muito eficaz para o deslocamento do debate das questões étnico raciais para um protagonismo na sociedade.

É recente a consolidação dessa vertente enquanto proposta de intervenção e proposição de ideias e posturas para um questionamento da branquitude e reavivamento da cultura e estética negra. A partir de meados da década de 1990 surge no movimento artístico uma proposta de *afrocentralidade* que busca mudar a tônica de representação da negritude. Laura Burocco (2019), em seu recente artigo *Afrofuturismo e o devir negro do mundo*, enuncia que:

> O termo busca descrever as criações artísticas que, por meio da ficção científica, inventam outros futuros para as populações negras. (...) Em tempos mais recentes o movimento afrofuturista continua se manifestando em diferentes áreas, assumindo a importância da criação de um novo imaginário – e de uma nova estética –, que ofereça à comunidade africana e diaspórica a plena possibilidade de existir para além da ontológica violência branca. (BUROCCO, 2019, p. 50)

Em sintonia com o exposto por Burocco, temos a conceituação do afrofuturismo das pesquisadoras Jaqueline Quadrado e Kellen Silva (2016) que reforça à primeira

ideia, e exemplifica a capacidade de transbordar a questão puramente artística desse movimento, quando diz:

> O afrofuturismo é um movimento artístico que perpassa diferentes meios, utilizando a música, politica, moda, entre outras disciplinas. Ele utiliza o resgate a à mitologia e histórias africanas e se une com elementos da ciência tendo como objetivo a liberdade de expressão, autoconfiança e empoderamento negro. (SILVA; QUADRADO, 2016, p. 8)

Foi justamente ao encontrar esse viés narrativo e de prática na luta antirracista que pude construir alternativas e métodos educacionais que dialoguem com osanseios e com o identificar-se e projetar-se negro dos estudantes com os quais estava trabalhando. Entretanto, outro desafio se apresentou. No componente curricular do ensino básico, de história, como utilizar do afrofuturismo e, ao mesmo tempo contemplar os objetos de conhecimento programáticos? A saída foi assumir uma postura decolonizadora de crítica ao conteúdo posto e reconstruí-lo. Todavia tal postura também não está ilesa de contradições e tensões.

> Ao decidir apropriar-se do afrofuturismo como prática decolonizadora, parece desejável levantarreflexões críticas sobre questões que parecem vir com seu uso: o aniquilamento das múltiplas contemporaneidades das sociedades africanas; a relação com a ideia de tempo e múltiplas modernidades; o sentido do resgate da ancestralidade. (BUROCCO, 2019, p. 53)

A autora alerta para a armadilha que pode acontecer ao se recriar visões sobre povos tradicionais e vislumbrar seus futuros a partir desses referenciais. Esses mesmos podem ser narrativas homogeneizadoras, deslocadas e descontemporaneizadas. Em via de regra essa busca por uma ancestralidade comum recai sobre um imaginário construído que silencia diferenças e acentua pontes de interlocução entre sujeitos e tradições, que em seus locais e contextos os eram muito mais diversos e heterogêneos do que a sua reconstrução discursiva atual.

Ainda na crítica sobre essa possibilidade de entrave, a pesquisadora faz um recorte nacional dialogando com o camaronês Joseph Achille-Mbembe[16], que aponta que a África ancestral e desejo de futuro do ponto de vista de alguns, já não corresponde às vivências e experiências locais há alguns séculos.

> (...) apesar de o movimento afrofuturismo no Brasil adotar a ancestralidade como a nova narrativa sobre a qual basear o futuro negro, seus adeptos poderiam ficar decepcionados ao ler Mbembe, um dos poucos autores africanos contemporâneos amplamente traduzido no Brasil, afirmar que "aquilo que designamos como 'a tradição' não existe na África, porque nada disso sobreviveu ao rolo compressor da mestiçagem e da vernacularização. Já era esse o caso muito antes da colonização". (BUROCCO, 2019, p. 55)

Posto isso, a escolha pelo filme Pantera Negra (2018), do diretor Ryan Coogler, foi feita justamente por contemplar a contradição desse processo, e ao invés de silenciar, fazer o movimento contrário, expõe, debate e se posiciona. A narrativa se passa no futuro, mas que discute o olhar sobre a África, dando ênfase aos pontos de conflito do ocidentalismo e o racismo.

Como é sabido, o filme começa com um narrador onisciente que descreve o reino de Wakanda[17]. Detentora do metal *vibranium*, principal e mais moderna matéria prima desse mundo fictício, o reino esconde seu verdadeiro desenvolvimento e opulência do resto do mundo. Aqui já tem um importante ponto de discussão. A representação de um reino africano com desenvolvimento científico e economicamente próspero já inverte a lógica ocidentalizante do olhar sobre o continente africano. Colocar o leitor-telespectador-estudante em contradição, inversão ou diante de alteridades não seria justamente o ponto de partida da experiência histórica? Tal foi o ponto escolhido, portanto.

Durante todo o filme, o retrato de Wakanda não é o da pobreza, miséria, doenças e/ou ditaduras violentas, mas justamente o oposto. Essa inversão representativa se contrasta com o discurso subsequente. A trama tem como fio

[16] Apesar de não estar no escopo do referencial teórico deste trabalho, a leitura e reflexão sobre seus escritos muito contribuíram para essa produção. *Crítica a Razão Negra* é uma leitura obrigatória para aprofundar sobre o tema.

[17] Um ponto muito interessante de criação de relação entre futuro e passado através de um olhar com referencialidade a uma África monárquica pré-colonial.

condutor o roubo desse metal por um mercenário estadunidense, Ulysses Klaue. O roubo do metal por parte de um homem branco ocidental, faz um forte vínculo e crítica à história colonial desse continente, a uma representação histórica entre nações e corpos. Nesse ponto, há uma nítida relação historiográfica que torna a película uma ferramenta de questionamento social e também histórico, especificamente da imaginação histórica.

Mas ainda sobre o enredo, é interessante observar que em seu final há um outro ponto de contradição e inversão de estereótipos é a decisão do rei T'Challa, de Wakanda, em colocar seu reino e a matéria prima mais importante, que foi escondida durante gerações, a serviço do bem social mundial numa assembleia da ONU. Essa mensagem explícita vem como uma síntese do discurso afrofuturista do filme. Não somente por passar num mundo fictício e cronologicamente adiante, mas também por colocar em papel de próspero, auxiliador e de liderança mundial um reino africano em contradição com a hegemonia ocidental.

Analisando os arquétipos dos personagens, teremos como premissa muito demarcada no filme a maioria dos mesmos serem negros. Além disso, o grau de protagonismo é interessante de se observar. Dos dois personagens brancos com destaque, o vilão Ulysses Klaue é subalternizado ao arquirrival do Pantera Negra, o Erik Killmonger, onde a trama se desenrola nesse último manipulando e usando Klaue para seu objetivo que era chegar em Wakanda, sendo inclusive morto por ele. Já o Everett Ross, um agente da CIA, é colocado num papel de coadjuvante,subalternizado à irmã de T'Challa, ignorante quanto à tecnologia mais avançada a qual nunca teve conhecimento.

Ainda sobre a representação da branquitude no filme, é necessário relembrar a cena do roubo ao artefato wakandiano do museu. O diálogo entre o vilão Erik Killmonger e a curadora, mulher branca, do museu é carregado de uma reivindicação à memória histórica de usurpação do povo branco sobre o povo negro e suas riquezas nacionais. Por fim, talvez o mais relevante seja o fato de o arquétipo da negritude ser trabalhado no produto fílmico de modo positivo e interseccional.

A representação forte de duas rainhas já aponta para esse cenário. Características como força e liderança atravessam os personagens do rei T'Challa e da rainha mãe, Ramonda. Já a inteligência e resistência, acentuam-se em Shuri, irmã do rei, e na guerreira Okoye, figura presente na maioria dos momentos de conflito.

A disputa entre T'Challa e Killmonger é o primeiro plano discursivo dessa obra. Interessante perceber que tal oposição de ideias e práticas traz em si, mesmo que não dito pelos diretores, uma possibilidade de vinculação às figuras de Malcom X e Martin Luther King Jr. O rei de Wakanda entende que o papel dele e de seu reino é cuidar do seu povo e protege-lo, enquanto seu personagem de antítese deseja uma vingança individual e o uso da força para libertação dos povos negros pelo mundo.

Essa luta, por muitas vezes física, mas principalmente de argumentos, entre os personagens surpreende em sua síntese. Mesmo vencendo Killmonger, T'Challa assume um compromisso de luta e protagonismo do povo negro, não por meio da força e de guerra como seu opositor desejava, mas por meio de uma postura de solidariedade internacional, colocando Wakanda como vetor de ajuda e desenvolvimento para os países pobres.

Pantera Negra é um filme que se apresenta enquanto afrodiaspórico e afrofuturista, por meio de um lugar de fala muito bem definido. É o olhar de diretores afroamericanos sobre uma África imaginária, e para isso o uso de um país fictício faz uma defesa prévia para não cair em um retrato preconceituoso e inexistente da realidade africana, apontando para um futuro que tem como horizonte a liderança econômica e política permeada pela preservação das tradições seculares de uma sociedade.

Todas essas são questões bastante didáticas e de fácil observação ao assistir a película, são também alguns dos temas que serão apresentados aos discentes em forma de um plano de ensino com o objetivo de construir, de modo alternativo às metodologias tradicionais, um conhecimento histórico visto de fora para dentro do ambiente escolar.

3.2. Por que uma oficina?

A escolha por ter uma oficina como produto para intervenção vem a partir das experiências docente. Ao utilizar desse dispositivo pedagógico tenho como objetivo estabelecer um protagonismo ativo dos estudantes quanto a compreender a realidade em que vivem e o quanto se entendem etnicamente representados nesse meio.

O caminho para chegar na reflexão que esse era o caminho a seguir perpassou por buscar um método que partisse da realidade dos sujeitos e que tivesse como

finalidade um sentimento de intervenção para transformá-la. Sendo que essa ação não fosse feita por mim e sim por eles, de forma que meu papel enquanto docente fosse um provocador de tensionamentos a partir do contato com as múltiplas realidades discutidas.

Partindo dessa ideia que encontro nos estudos da professora Neusi Berbel (1999) apontamentos que irão nortear a formulação e estruturação dessa oficina, estratégia a ser operacionalizada em contexto que permita interação presencial, no mundo pós-covid 19 tão desejado. A autora aponta que:

> O Arco tem como ponto de partida a realidade vivida, aquela parcela da realidade onde o tema que está sendo ou será trabalhado está acontecendo na vida real (...). Ao desenvolver trabalhos com esta metodologia, os alunos ou os participantes são levados a observar a realidade de uma maneira atenta e irão identificar aquilo que na realidade está se mostrando como carente, inconsistente, preocupante, necessário, enfim problemático. (BERBEL, 1999, p. 3)

Ao entrar em contato com esse método percebi que a partir dele conseguiria construir um caminho conjunto com os estudantes afim de encontrar na realidade social de todos os pontos de contradição sobre as questões étnico raciais. Observar como se estruturou a negritude e a branquitude nas vivências individuais dos sujeitos e relacionar como elas são também criadas e legitimadas pelas instâncias de poder na sociedade, aqui – em especial – a escola e suas ferramentas.

Fonte: BORDENAVE; PEREIRA, (2002).

Foi a partir do Arco de Maguerez que formulei o passo a passo da oficina[18]. A realidade que se inicia e finda para a prática de intervenção corresponde à identificação de como é construída uma memória e modelo étnico racial do sujeito a partir da análise das experiências individuais dos estudantes com seus super heróis da infância. O produto é justamente a criação própria de personagens negros que retratem uma ancestralidade e apontem para um futuro positivo na negritude.

A formação da curva do arco, como visto na imagem no esquema acima, é a troca e mediação por meio de um roteiro planejado de ações no qual intermedeio representações dos sujeitos históricos representados no livro didático trabalhado em sala de aula e no que os perfis desses personagens se assemelham aos vilões e/ou super heróis e a partir daí entender e problematizar o enxergar-se branco ou negro em sociedade e os valores e locais sociais previamente construídos desde a infância.

Por fim, a oficina tem por objetivo compreender-se enquanto um eu rememorado, os referenciais infantis e o que eles dizem sobre um perfil ideal que se construirá, reencontrar esses perfis em outras linguagens através do ambiente escolar, a identificação de um eu histórico, e reconstruir esse arquétipo de um perfil étnico racial através da elaboração de uma biografia fictícia de um personagem heroico.

3.3. A oficina

A princípio, vale mencionar que a oficina já estava agendada para acontecer no segundo semestre do corrente ano letivo. Em conformidade com o calendário escolar faria parte do projeto *Quilombe-se*[19] de humanidades para o ano, sendo uma das ações do projeto que seria desenvolvido de forma articulada entre os componentes curriculares que fazem parte da área, História - Geografia - Sociologia e Filosofia.

Entretanto, com a pandemia e a suspensão dos encontros presenciais os projetos foram momentaneamente suspensos. Na readaptação do calendário e das

[18] A oficina completa encontra-se na parte de *Anexos* desse trabalho

[19] Esse projeto seria a recriação do projeto de mesmo nome vetado no calendário escolar do ano passado que consta esse relato no item 2.3 desse trabalho.

atividades os discentes consultados previamente para participar da execução da oficina não detinham todos equipamentos tecnológicos para sua realização nos moldes do ensino remoto, além do fato de que tal modalidade requereria novas estratégias diferentes das inicialmente planejadas.

Diante desse contexto, tornou-se inviável realizá-la nesse ano letivo corrente, contudo seu planejamento configura-se como produto aqui apresentado, a ser operacionalizado no futuro pós-covid 19, inclusive já posto no planejamento anual da disciplina enviado para a gestão.

OFICINA "QUEM IRÁ NOS SALVAR? A CONSTRUÇÃO ÉTNICO RACIAL DA MEMÓRIA HERÓICA"

Tauã Fernandes Junqueira (tauafernandesjunqueira@gmail.com - UFSB)

Resumo: Esse projeto de oficina, que se configura como plano de ensino, tem por objetivo a reflexão sobre como o racismo se estrutura, a partir da legitimação da ideia de sujeito dentro da estrutura educacional, mesmo com a aplicação da lei 10639/03, assim como apresentar uma proposta de oficina baseada em estudo do cinema, como alternativa pedagógica para a desconstrução do ideal sobre um sujeito eurocêntrico e branco através de um contraponto heroico negro e africano.

Palavras-chave: Oficina; Cinema; Sujeito; Racismo; Heroísmo; Ensino de História.

Introdução

O racismo em sua forma estrutural e institucional tem sido tema de discussões e pesquisas já por longo período dentro e fora das instituições de ensino. A correlação de forças entre como esse processo se vincula com o indivíduo e suas circunstâncias existenciais é um dos norteadores desse projeto. Também interessa verificar a eficácia dos mecanismos de combate e apontar dispositivos e práticas alternativas que possam servir de instrumentos auxiliadores de tal função.

O livro didático da disciplina História foi um dos objetos escolhidos para análise de como o racismo se organiza e imiscui no seio do conteúdo programático e estético,a partir disso verificar como isso se contrapõe com a Lei 10.639/03 e 11.645/08, buscando formas de persistir, por meio da constituição da estética heroica embranquecida a partir da representação dos sujeitos da história nacional, mesmo com políticas afirmativas agindo para sua desconstrução.

Também será objeto de análise a memória de educandos quanto à sua infância ea presença da estética negra no seu cotidiano. Essa investigação será feita por meio de um progressivo processo de resgate às lembranças infantis que registram presença de contato com a ideia de heroísmo, podendo estar vinculadas a qualquer momento de suas vidas.

O objetivo é quantificar e qualificar o arquétipo heroico presente nessas lembranças afim de poder analisar como a construção étnico racial se dá a partir dessa imagem fantasiosa e como essa exerce uma influência na ideia de realidadeeocupação do papel social.

Por fim, haverá a análise do filme Pantera Negra, direção de Ryan Coogler, que tem por objetivo discutir os mecanismos que a película utilizou para desconstruir a estética e os valores embranquecidos e eurocentrados do ideal heroico.

Essa oficina tem por objetivo ser um dispositivo prático para a discussão sobre a herança afrobrasileira e como ir de encontro às estruturas racistas que nos influem dentro e fora do ambiente escolar, tendo como observância a eficaz aplicação da Lei 10.639/03.

Justificativa

Esta oficina nasce de duas fontes primárias. Por um lado, a constatação que apesar dos avanços sociais e educacionais advindos da aplicação da lei 10639/03, noto também que por outro lado, o racismo estrutural encontrou e criou novos mecanismos para sua prevalência na instituição escolar ancorada em instrumentos sólidos da realidade social externa dos estudantes**.**

Em outro viés, a observância o crescimento, nos últimos anos, da indústria do cinema voltada à super heróis. Com a análise desse cenário foi verificado a existência de um perfil hegemônio eurocentrado e embranquecido, tendo como público um dos públicos majoritários de consumo de tal material, jovens em idade escolar.

Observei que apesar de terem acesso ao estudo da herança e da presença viva da cultura afro-brasileira, o alunado não se identificava como produto e sujeito de tal processo sócio cultural. A estética e a herança cultural continuava sendo a branca europeia. Então surge a ideia de trabalhar de fora para dentro da discussão escolar.

Como encontrar o contraponto estético que demonstre a existência do sujeito negro em sua cultura e tão imponente quanto ao branco europeu, ou melhor, questionando em valores, cultura e ciência tal padrão? Dessa inquietude advém a escolha pela utilização do filme Pantera Negra (2018), dirigido por Ryan Coogler.

Metodologia

1° Momento: Escolha dos educandos.

Aqui foi feita escolha prévia dos estudantes que fazem parte da gestão do grêmio estudantil da Escola Adonias Filho *Conecta SESI*. A intencionalidade dessa escolha vem por dois motivos: 1 – pela diversidade das séries que estão, a partir daí busco ter um arco de idades, visões e experiências de vida heterogêneas; 2 – já terem proposto atividades de cunho crítico sobre a realidade social, nisso observo e quero tensionar sob quais parâmetros foi construída uma visão crítica de sociedade e quais outros silenciados.

2° Momento: Utilização de excertos dos filmes *The Matrix* e *A Origem* para discutir os conceitos de “Real” e “Ideia” e os desdobramentos em “realidade” e “ideologia”;

Identificação do cotidiano do que seria uma realidade social e ideologias presentes em suas vidas e de qual forma;

Discussão como a ciência histórica é construída a partir de realidades construídas por uma disputa ideológica.

Por fim, solicitar para o 3 momento a posse de algo que represente ou relembre o super herói favorito da infância.

Nesse momento espero suscitar o interesse e a curiosidade do público alvo para o trabalho. O início da discussão teórica, os conceitos de “real”, “ideia”, “realidade” e “ideologia” serão colocados em contradição com o senso comum ou ideias pré-concebidas dos mesmos, para serem retomados no momento 3 como denúncia e desconstrução e, por fim, no momento 5, enquanto reconstrução de outras realidades possíveis.

3° Momento: Cada estudante fala sobre o super-herói escolhido, sendo indagado sobre o motivo de ter sido ou ainda ser seu favorito;

Solicitar que cada um escreva o perfil social e de personalidade desse super herói;

Buscar encontrar quais pontos dos diversos perfis se assemelham;

Colocar imagens de personagens históricos tidos, nos livros didáticos, como heróis nacionais;

Avaliar em quais pontos se assemelham aos super heróis.

Nesse momento, busco encontrar padrões dentro dos perfis fictícios e nos personagens históricos retratados no material didático que eles têm acesso na escola. Conseguindo encontrar padrões que se repetem e se vinculam entre o fictício e o real – como raça, classe social, gênero, idade, etc – tenho como objetivo evocar qual representação social é construída sobre eles, nos dois âmbitos, ou seja, qual construção de valores e realidade é atribuída a esse perfil de indivíduo na sociedade.

4° Momento: Assistir o filme Pantera Negra;

Traçar um perfil social e de personalidade do protagonista;

Discutir as diferenças desse perfil com os outros traçados nos momentos anteriores, no momento 3;

Analisar manchetes do filme na imprensa e buscar refletir sobre a repercussão do filme, verificar se ocorreu a mesma experiência com os educandos;

Analisar os personagens demonstrados no filme e discutir qual papel social e os valores atribuídos aos mesmos.

Refletir como há uma educação estética do local social a partir da matriz étnico racial e como seu deslocamento abala a estrutura do racismo.

Para essa etapa, almejo contrapor os papeis sociais atribuídos aos negros constados no momento 3 com o exemplo do filme Pantera Negra. A partir disso levantar uma discussão a partir das experiências individuais de quantas vezes eles tiveram que abrir mão de alguma característica própria, seja cultural, como vestimentas, ou física, como cabelo, porque acreditavam que poderiam ser impeditivos para alcançar espaços de aceitação em determinado meio.

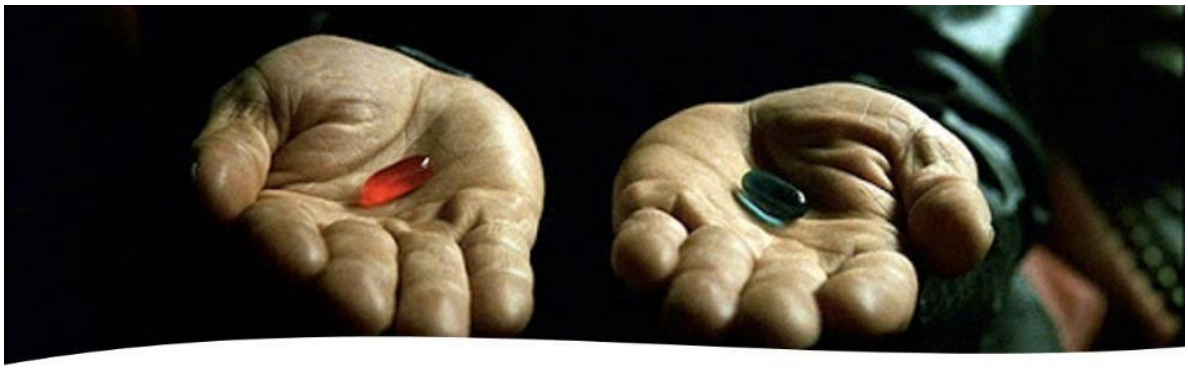
5° Momento: Solicitar a produção de um quadro com biografia de um super herói negro.

Para finalizar a proposta de oficina proponho a reconstrução estética e de valores da imagem da negritude no arquétipo heroico a partir da própria criação individual dos estudantes. O desafio é exercitar a criação de um futuro positivo a partir da valorização e enaltecimento da negritude nos sujeitos chegando ao real a partir de um atravessamento do fictício.

Materiais utilizáveis

- Data Show
- Caixa de som
- Pinceis para quadro branco
- Quadro branco
- Papel ofício
- Lápis
- Lápis de cor
- Giz de cera
- Recortes de jornais impressos
- Cópia de livros didáticos

- **Cartilha**



• Real x Ficção

Faça provocações aos estudantes sobre o que eles tem de entendimento sobre a ideia de "real" e "ficção". Pode ser uma anotação no quadro branco coletiva, ou individualmente em folha. O objetivo é explicitar o que eles constroem enquanto limites, fronteiras entre essas duas compreensões.

"O que você quer ser quando você crescer?"

- Qual seu super herói preferido?

1. Qual personalidade dele?
2. Contra o quê e/ou quem ele luta?
3. Qual sua profissão ?
4. Qual sua condição financeira?
5. Qual seu gênero?
6. Qual sua etnia/raça?

Peça que, em posse de um boneco, foto, ou qualquer outro registro que tenha trazido para oficina, cada estudante responda a essas questões em folha individual em separado.

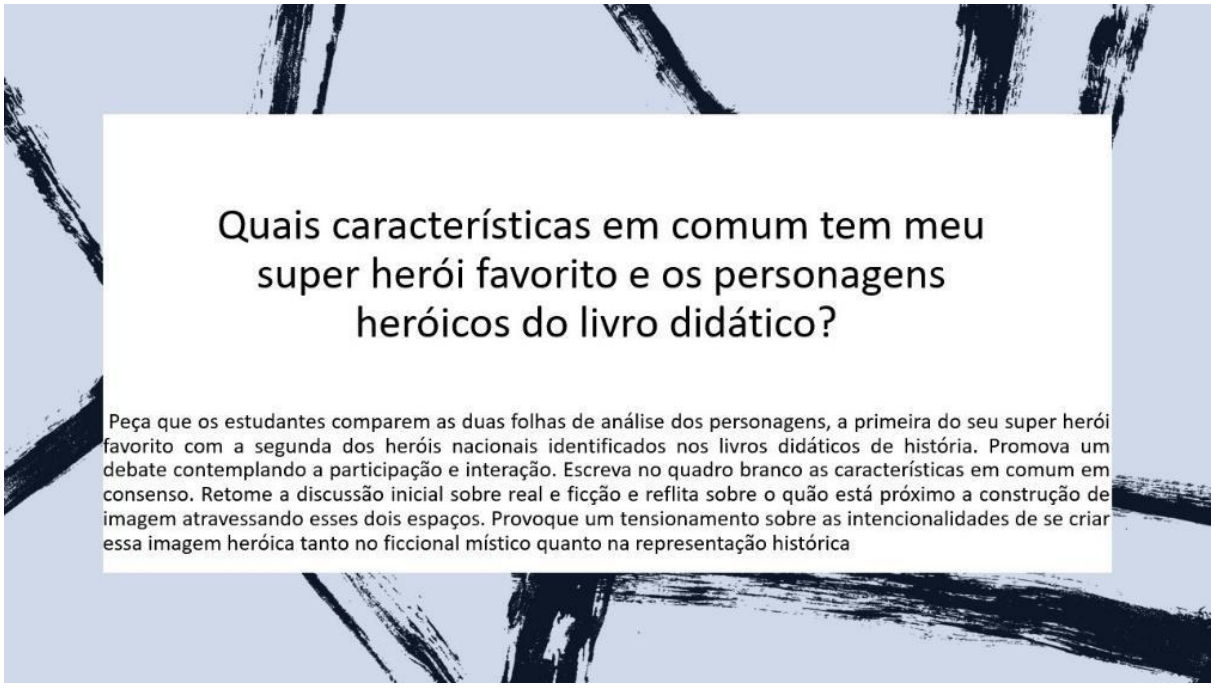
Vamos à prática!

Formando a *persona* heróica: Quais características em comum entre eles? *Provoque esse questionamento nos estudantes. Escreva no quadro branco as características em comum que eles apontarem.*

Entre o Real e a Ficção na História: Os "Heróis" nacionais do livro didático

Disponibilize excertos, previamente escolhidos, de livros didáticos em que aborde a ideia de heroísmo na nossa história nacional. Dê preferência aos que vem acompanhado de imagens. Peça que eles escrevam numa outra folha quais características de personalidade, fenotípicas e sociais conseguem identificar no texto e na imagem, se houver.

Vamos à prática!
Peça que eles troquem os papeis. O objetivo é alcançar uma maior amplitude de análise sobre diversos personagens históricos em livros didáticos diferentes, atingir uma percepção de recorrência nos esteriótipos.


Quais características em comum tem meu super herói favorito e os personagens heróicos do livro didático?
Peça que os estudantes comparem as duas folhas de análise dos personagens, a primeira do seu super herói favorito com a segunda dos heróis nacionais identificados nos livros didáticos de história. Promova um debate contemplando a participação e interação. Escreva no quadro branco as características em comum em consenso. Retome a discussão inicial sobre real e ficção e reflita sobre o quão está próximo a construção de imagem atravessando esses dois espaços. Provoque um tensionamento sobre as intencionalidades de se criar essa imagem heróica tanto no ficcional místico quanto na representação histórica

Crie seu próprio super herói!

Busque promover um compartilhamento de experiências, impressões e sentidos sobre o filme. Apresente as discuções afrofuturistas. Sugira que os estudantes escrevam uma biografia de um super heroi que aborde suas características físicas, sociais, econômicas, assim como seus ideais, seus objetivos e sua missão.

4. Considerações finais

A construção de uma educação crítica e libertadora há muito é pauta de reflexões e posturas no país, desde o movimento da escolanovista os primeiros princípios de um projeto nacional baseado num sistema educacional que tenha o protagonismo estudantil e formação de um pensamento crítico como base para a estruturação do ensino.

As dificuldades e desafios são inúmeros, entre avanços e retrocessos institucionais com as mudanças de governo, há ainda maiores desafios quando apurado a visão para os sujeitos, os atores da educação na prática do ensino-aprendizagem. A luta contra o racismo é um exemplo disso. O combate ao à discriminação racial nunca está isolada, ilhada, sempre perpassa por uma companhia de gênero, diversidade sexual, tanto nas estruturas da sociedade, quanto e – principalmente – nas relações individuais entre os sujeitos.

Nesse trabalho descobrir-me um branco, não por questões fenotípicas já há muito sabidas, mas um sujeito da branquitude que a operava e se beneficia dela. Longe disso estar acabado e ultrapassado, mas a partir do deslocamento e de estar posto em contradição a partir da experiência docente e das reflexões que o PPGER me proporcionou, percebo o quanto o movimento de transformação perpassa não somente pelo avanço político institucional, mas pela atenção e compromisso individual dos sujeitos nas suas mais diferentes frentes de luta.

Busquei nessa dissertação, que é assim como a proposta de plano de ensino, pensanda em formato de oficina, o produto apresentado como resultado do mestrado, refletir sobre a decolonialidade como postura imprescindível a uma formação de pensamento crítico do educador, no caso o autor deste texto, entendendo a necessidade rever as premissas e os referenciais aos quais fui formado. Assim como, as formas em que as reflexões sobre o combate ao racismo se deu por diferentes prismas do movimento negro.

Refleti também sobre a importância da afirmação de uma representatividade negra positiva e interseccional, entendendo a necessidade e relevância do constante da escravidão e suas consequências na formação do racismo estrutural e institucionalizado, mas compreendendo também a necessidade de reaviver uma

memória e apontar a possibilidade de um caminho de prosperidade ao invés da dor, de liberdade ao invés da prisão.

Por fim, propus a criação de um dispositivo pedagógico, apresentado por meio de plano de ensino em decorrência da situação ocasionada pela emergência sanitária de covid 2019, a oficina, que tem como objetivo construir um reencontro dos sujeitos com suas memórias étnico raciais e a reflexão de como elas foram sendo construídas a partir de uma infância lúdica e sendo legitimadas pelos instrumentos educacionais. Entretanto, não somente buscar essa reflexão, mas também de encontrar suas contradições, colocá-las em tensionamento e propor uma alternativa libertadora e crítica para uma nova realidade.

A proposta desse plano de ensino buscou produzir uma ferramenta pedagógica de atuação como alternativa para o trabalho sobre as questões étnico-raciais em sala de aula. Busquei refletir sobre a construção histórica do racismo e sua vinculação intrínseca à colonialidade, a formação da ideia de negritude e o papel do movimento negro nos avanços da luta antirracista, em especial no campo educacional.

Com o avanço dos estudos percebi que seria insuficiente uma reflexão teórica sobre a proposta se não houvesse uma profunda mudança na minha compreensão e prática docente enquanto um dos atores do processo educacional. Por isso, precisei buscar compreensão sobre a construção da branquitude e suas formas de estruturação na sociedade. E foi fazendo esse movimento de deslocamento daposição de protagonista do processo de ensino aprendizagem, que encontrei um lugarde aliado na luta antirracista. Entendo-me enquanto indivíduo que pude ter um olhar mais crítico como educador e perceber minhas contradições.

Busquei dialogar entre esses processos no caminho de uma compreensão do cinema enquanto ferramenta eficaz para o estudo das relações étnico-raciais, por meio de uma reflexão sobre sua linguagem e a intencionalidade dos papeis sociais que atribui aos personagens em suas narrativas. A partir disso, construí um caminho para tensionar essa perspectiva sob a luz comparativa da vivência de cada educando, buscando colocar em questionamento o papel dos instrumentos educacionais, como o livro didático, tem nesse processo legitimador do enquadramento social das relações étnico raciais.

Entendo que o resultado dessa pesquisa, esse plano de ensino e a própria busca e transformação realizada ao longo da minha trajetória de formação e atuação docente, vem para contribuir com o avanço nos estudos sobre os desafios do ensino

étnico-racial no cotidiano do âmbito escolar. Além disso, também se coloca como uma alternativa que pode ser utilizada para proposição de um momento reflexivo, de autoconhecimento e de exercício de criticidade sobre a realidade do educando.

Os resultados alcançados nessa pesquisa foi minha reflexão enquanto docente e a criação de um produto para intervenção no ambiente escolar, entretanto essa última tornando-se inviável a aplicação por falta de condições econômicas de acesso aos equipamentos tecnológicos dos sujeitos para sua realização.

Se para cada super-herói a missão de salvar alguém ou o mundo sempre é posta, nesse estudo é traçado um caminho, não para uma salvação completa, mas para o alerta de que não há futuro se esse não for ocupado e representado pela negritude em posição altiva e empoderada.

5. Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. **Metafísica.** vols. I, II, III, 2ª edição. Ensaio introdutório, tradução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale. Tradução portuguesa Marcelo Perine. São Paulo. Edições Loyola. 2002.

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL/COMPEd - INEP, 1999. p. 1-28.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada ao Ensino Superior. **Semina, Ci. Soc./Hum.,** Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BUROCCO, Laura. Afrofuturismo e o devir negro do mundo. **Revista Arte e Ensaios**, n. 38, julho de 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/26373/15167 . Acesso em: 06 de outubro de 2020.

CAPELATO, Maria Helena, MORETIN, E., NAPOLITANO, M. e SALIBA, Elias T. **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **Revista Internacional de direitos humanos**. Vol. 15. N. 28. 2018.

COOPERATIVA EDUCACIONAL DE ITABUNA. **Estatuto Social**. Itabuna. 1992.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DERY, Mark *et al*. Black to the Future: Interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate, and Tricia Rose. **Flame wars**: The discourse of cyberculture, p. 179-222, 1994.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Editora Vozes, 2000.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. 5ª Edição. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988

MUNANGA, Kabengele. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 05/11/03.

MUNANGA, KABENGELE. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf . Acesso em: 20 out. 2006.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́ . Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Victor Lima Pereira. **História, verdade, ficção: fronteiras epistemológicas no romance de Jorge Amado**. UEFS: 2019. (Dissertação de Mestrado)

SERVA. M. et alii. Um novo ator no cenário organizacional: as Cooperativas Educacionais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo. v. 34, n. 4. 1994.

SILVA, Kellen Carolina Vieira; QUADRADO, Jaqueline Carvalho. O AFROFUTURISMO COMO FORMA DE REPRESENTAÇÃO CULTURAL.In: EMICult. 2. 2016. São Luiz Gonzaga. **Anais.** Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Disponível em: >http://omicult.org/emicult/anais/wp-content/uploads/2016/11/O AFROFUTURISMO-COMO- FORMA-DE-REPRESENTA%C3%87%C3%83O CULTURAL-2.pdf< Acesso: 30 de Abril de 2019.

VASCONCELLOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999. p. 29-59.