

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

BEATRIZ LIMA DA SILVA

SE ESSA RUA FOSSE MINHA:

**Territórios educativos e a educação para as relações
étnicorraciais**

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2021

BEATRIZ LIMA DA SILVA

SE ESSA RUA FOSSE MINHA:

Territórios educativos e a educação para as relações étnicorraciais

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para graduação no
Bacharelado em Políticas Públicas pela
Universidade Federal do ABC

Profa. Dra. Regimeire Oliveira Maciel

São Bernardo do Campo

2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cesário e Cláudia, pelo amor, incentivo e suporte diário para que eu pudesse completar o ciclo da universidade com tranquilidade e aproveitar ao máximo esses últimos seis anos, tendo condições de me dedicar às atividades acadêmicas e de pesquisa.

A todos os meus familiares, por sempre acreditarem em mim e compreenderem os sacrifícios feitos em prol dos meus sonhos, em especial a minha avó materna Ana e ao meu avô paterno José, que com certeza estão olhando por mim de onde quer que estejam.

Aos meus amigos Adryene, Alice, Jade, Livia, Heitor, Marcella, Tuany, Eduarda, Lucas, Lorena, Yasmin (Tânia), Paloma, Thais e Milena por terem me escolhido para estar com vocês nessa vida. Sem o carinho e apoio de vocês, com certeza não teria chegado até aqui.

À Universidade Federal do ABC e a seus docentes, por oferecerem uma estrutura institucional de excelência, contribuírem para meu amadurecimento enquanto pesquisadora acadêmica e oportunizarem a realização deste trabalho.

A minha orientadora, pela assistência dada no norteamento e retirada de dúvidas no período de pesquisa, mas principalmente pelo suporte nos momentos em que nada parecia fácil. O cenário pandêmico dificultou muito as coisas e eu não teria conseguido sem seu incentivo e compreensão.

Àquelas que vieram antes de mim e possibilitaram que eu estivesse aqui. Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Angela Davis e tantas outras mulheres que, além de pensarem, enfrentaram a estrutura cujo único objetivo é nos prender ou matar e construíram na prática outros horizontes.

E a todos que passaram pelo meu caminho nesses últimos seis anos e, de alguma forma, participaram dessa jornada, essa pesquisa também é de vocês.

*Se eu já fui trovão que nada desfez, eu
sei ser trovão que nada desfaz.
(Luedji Luna)*

RESUMO

O entendimento do território enquanto produto de tensões sociais faz com que sua estruturação reflita as relações sociais estabelecidas nele e a partir dele, as quais são fundadas na colonização e em suas respectivas consequências; dentre elas, o racismo antinegro. Essa condição concebe a cidade como uma promotora de aprendizados em potencial, uma vez que emite cotidianamente mensagens acerca dessa realidade, não apenas por meio de seus equipamentos sociais e culturais, mas também dos sujeitos que a ocupam, responsáveis por torná-la viva cotidianamente. Esse é o pressuposto dos chamados territórios educativos, concepção educacional que considera o território enquanto componente curricular, valorizando as educações formal, não-formal e informal, ou seja, reconhecendo a existência de saberes que fogem da tradição escolar-científica, normalmente atrelada à epistemologia eurocêntrica, reprodutora de práticas racistas. Dessa forma, investiga-se aqui se os territórios educativos conseguem, a partir de uma metodologia pedagógica focada e intencional, responder às diretrizes curriculares e objetivos da educação para as relações étnicorraciais.

Palavras-chave:; educação integral; educação para a relações étnicorraciais; antirracismo; racismo antinegro; territórios educativos

ABSTRACT

The understanding of territories as a product of social conflicts makes its structure reflect the social relations that happen in and from it, which are based on the colonial experience and its consequences, including anti-black racism. This condition conceives cities as a potential learning promoter, as it emits messages about this reality on a daily basis, not only through their social and cultural equipments, but also through its citizens, responsible for keeping it alive. This is the assumption of the so called educational territories, an educational conception that considers the territory as a part of the scholar curriculum, thus, valuing formal as much as not-formal and informal education; in other words, it recognizes the existence of knowledges that don't come from the scientific-scholar tradition, which is normally connected to an eurocentric epistemology,

breeder of racist practices epistemology. Therefore, this work investigates if these educational territories are able to respond, based on focused and intentional pedagogical methodologies, to the curriculum guidelines and goals of ethnic-racial relations-aimed education.

Key words: education; integral education; anti-racism; territory; educational territories.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. CAPÍTULO 1: A PERMANÊNCIA DA LÓGICA COLONIAL	5
Sobre raça	9
Sobre território	17
Sobre conhecimento	21
Raça, território e conhecimento entrelaçados	28
3. CAPÍTULO 2: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, ENFRENTAMENTO À LÓGICA COLONIAL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS	30
3.1 A lei 10.639/03: histórico e implementação	34
3.2 Estratégia pedagógica decolonial: os territórios educativos	37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, objetiva-se averiguar se a utilização da estratégia educativa denominada território educativo pode se configurar enquanto uma prática antirracista e como isso aconteceria, examinando sua relação com as diretrizes curriculares e os objetivos de educação antirracista institucionalizados pela Lei 10.639/03.

Para isso, o ponto de partida se dá sobre a produção de Aníbal Quijano (2005)¹ e o conceito de colonialidade do poder. Segundo o autor, a América é o lugar de surgimento de um novo padrão de poder mundial, cujo alicerce são relações de dominação pautadas em raça e a organização do trabalho em torno do capital. Com isso, indivíduos negros foram colocados como social, intelectual e culturalmente inferiores em relação aos brancos europeus, o que passou a justificar a estruturação de uma divisão racial do trabalho capitalista em que brancos ocupavam os cargos superiores e negros eram escravizados (QUIJANO, 2005). No entanto, esse projeto colonial que hierarquiza seres e saberes e diferencia suas experiências sociais a partir de diversos critérios não findou junto com o colonialismo. Enquanto lógica social desse processo, a racionalidade colonial baseada na subalternização de tudo aquilo que não se encaixava no modelo eurocêntrico foi herdada e mantida, influenciando em distintas dimensões (CRUZ, Valter do Carmo, 2017).

Dentre essas dimensões, estão as escolhidas como objeto de análise neste trabalho: raça, território e conhecimento, cada qual com suas próprias relações de poder, mas que, articuladas, servem a este projeto colonial maior. De maneira geral, as três funcionam, respectivamente, com base na hierarquia que coloca os brancos acima dos não-brancos, a divisão do território entre centro e periferia e o conhecimento eurocêntrico acima do não-eurocêntrico, mas conversam entre si,

¹ Neste trabalho, usaremos o nome completo do(a) autor(a) na primeira vez em que ele(a) for citado(a) de maneira a tentar evidenciar seu gênero, uma vez que, ao trazer apenas o sobrenome conforme as normas da ABNT, geralmente se imagina que se trata de um homem. Caso se trate de uma pessoa não-binária, serão utilizados os pronomes apropriados de acordo com a escolha do indivíduo em questão.

se retroalimentando e reforçando as hierarquias umas das outras (EMERSON DOS SANTOS, Renato, 2012).

A partir da análise de cada uma delas, identificou-se que a instituição escolar se configura enquanto um lugar em que o entrelaçamento dessas dimensões desemboca, tal qual apontado por Renato Nogueira (2012). O campo educacional é um dos meios para a reprodução dos mecanismos coloniais, por meio, por exemplo, do apagamento da história africana e afro-brasileira e do importante papel que a população teve e têm na construção do país, na produção de conhecimento e na formação de territórios (NOGUERA, 2012). Sem o entendimento sobre essa relevância, crianças e jovens negras e negros nas escolas brasileiras têm sua autoestima impactada, por conta da maneira negativa e estereotipada a partir da qual constroem suas identidades. A auto-imagem de estudantes negros é forjada por representações danosas presentes desde os livros didáticos até os discursos daqueles com quem convivem e que, ao invés de serem analisados criticamente e ressignificados pelos educadores, são por eles reforçados (SOUSA, Francisca Maria do Nascimento, 2005).

Porém, a escola também se constitui como potencialmente transformadora. Uma vez que os construtos ideológicos fundados na colonialidade são aprendidos, eles podem ser desaprendidos (EMERSON DOS SANTOS, 2017) a partir da elaboração e significação de narrativas que posicionem a população negra dentro dos processos históricos para além da figura coisificada de escravo (CORRÊA, Gabriel Siqueira, 2017). Por esse motivo, o Movimento Negro brasileiro passou a se mobilizar em prol da inclusão dos estudos da história do continente africano e do papel do negro na História do Brasil nos currículos escolares (DOS SANTOS, Sales Augusto, 2005), até que em 2003, houve a institucionalização normativa do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, por meio da Lei 10.639/03². Com isso, analisa-se aqui os pressupostos dessa legislação, bem como das diretrizes para sua implementação instituídas pela Resolução n. 1, de 17 de

² É importante sinalizar que a Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, foi atualizada pela Lei 11.645/2008, de modo a incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. No entanto, este trabalho se restringe à discussão sobre a questão negra e, por isso, refere-se à lei de 2003.

Junho de 2004, emitida pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), de maneira a mapear quais seriam as condições a serem cumpridas por estratégias pedagógicas antirracistas.

É assim que se chega à discussão dos territórios educativos, estratégia e concepção pedagógica inserida na perspectiva da educação integral, que vê o tecido da cidade enquanto possibilidade de aprendizado - histórico, geográfico, filosófico, sociológico, entre outros - para os estudantes (SINGER, Helena, 2015; SOUZA LIMA, Mayumi, 1989). Este trabalho tem como hipótese a aplicabilidade dos territórios educativos como uma das formas de implementação das diretrizes curriculares da Lei 10.639/03, compreendendo-o enquanto possibilidade de articular as dimensões raça, território e conhecimento no currículo escolar.

De maneira a responder sobre como as unidades escolares e seus educadores poderiam aplicar metodologias pedagógicas que atendam às indicações normativas anteriormente mencionadas, pensou-se inicialmente em examinar o território educativo localizado no bairro de Heliópolis, mais especificamente na EMEF Campos Salles, uma experiência já consolidada e exemplar na implementação da concepção pedagógica aqui estudada, o que, por isso, poderia nos trazer maior clareza sobre a relação entre territórios educativos e o antirracismo. Porém, devido aos entraves colocados pelo contexto pandêmico, que impediu de comparecer presencialmente e compreender, por meio do trabalho de campo, como se dá a interação cotidiana da unidade escolar com a comunidade do bairro e se existem e quais seriam as iniciativas antirracistas já colocadas em prática, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica.

Por meio da análise bibliográfica, procurou-se traçar o contexto histórico mais amplo no qual esta pesquisa se insere, cuja análise, inclusive, é a que possibilita chegar na hipótese colocada, dando suporte teórico a ela. A partir dessa metodologia, pôde-se averiguar como se deu o processo histórico por trás da construção de raça e da hierarquização de indivíduos e seus respectivos territórios e conhecimentos; o processo de aprovação e implementação da Lei 10.639/2003, resultante deste processo histórico excludente responsável por

marginalizar determinadas subjetividades; e, por fim, as maneiras pelas quais os territórios educativos, de maneira geral, podem se constituir em uma prática educacional antirracista, trazendo dois exemplos: o projeto Itinerários da Experiência Negra, do Coletivo Crônicas Urbanas, e o trabalho desenvolvido pelo coletivo Cartografia Negra, os quais, por mais que se configurem enquanto iniciativas particulares e não se inserirem no contexto escolar, conseguem demonstrar de, forma concreta, o potencial de o território se colocar como promotor de novas epistemologias que tomem indivíduos historicamente marginalizados como agentes de sua própria história.

Do ponto de vista organizacional, este trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro trata sobre a colonialidade do poder e sua permanência independente do colonialismo, e, também, da articulação desta com as dimensões raça, território e conhecimento. Em relação a elas, verifica-se as relações de poder que se estabelecem em seus campos e a maneira pela qual elas são articuladas entre si, de forma a alicerçar o projeto colonial. A partir disso, no segundo capítulo, ocupa-se da análise sobre a culminância dessa articulação no ambiente escolar e como essa realidade influencia no aprendizado e na construção da identidade de estudantes negros. Assim, adentra-se na importância da educação antirracista, em especial frente à institucionalização da Lei 10.639, e investiga-se de que modo os territórios educativos correspondem às necessidades para o enfrentamento do racismo na educação e na sociedade como um todo.

2. CAPÍTULO 1: A PERMANÊNCIA DA LÓGICA COLONIAL

A partir das expansões comercial e ultramarina nos séculos XV e XVI, inaugurou-se o envio de africanos às terras colonizadas nas Américas para participar, enquanto mão-de-obra escrava, do processo econômico ali desenvolvido e nunca antes visto (MBEMBE, Achille, 2014). Segundo Aníbal Quijano (2005), essa nova realidade caracterizava-se por um novo padrão de poder mundial, que se fundamentou em dois eixos interdependentes: (1) a diferenciação com base na raça e (2) a articulação do trabalho em torno do capital.

O primeiro eixo se trata da produção de identidades raciais – brancos, negros, indígenas - que foram utilizadas como forma de classificação e hierarquização social, de maneira a justificar as relações de dominação estabelecidas na ordem econômica em ascensão. Assim, com base a qual grupo os indivíduos pertenciam, foi-lhes atribuído um lugar social: de dominantes para brancos e de dominados para não-brancos. Isso fez com que as identidades raciais estivessem diretamente associadas aos papéis na nova estrutura de trabalho capitalista, formando, assim, uma divisão racial do trabalho (QUIJANO, 2005). Porém, tal hierarquização não se debruçou apenas sobre as identidades raciais e seus lugares sociais atribuídos, mas também sobre os trabalhos intelectuais e culturais atrelados aos respectivos grupos, afinal, de acordo com Mbembe (2014), o tráfico negreiro não se tratou apenas de pessoas, mas também de religiões, tecnologias e tradições culturais.

É essa lógica que Quijano (2005) chama de *colonialidade do poder*: um projeto constituído por relações de dominação que hierarquizam seres e saberes e diferenciam suas experiências sociais, o que imbrica diversas dimensões do social, cada qual com suas próprias relações de poder, mas que, articuladas, servem a este projeto maior (QUIJANO, 2005). No entanto, vale ressaltar que a colonialidade não é o mesmo que o colonialismo, pois este se trata da experiência de dominação colocada entre metrópole e colônia, enquanto a colonialidade é a lógica social herdada desse processo, baseada na subalternização das racionalidades, cosmovisões que não se encaixavam no modelo eurocêntrico (CRUZ, Valter do Carmo, 2017).

Percebe-se aqui que a subalternização ocorria devido às divergências entre outros modos de vida e o modelo europeu, tido como a normalidade. Isto porque o domínio colonial, além da dimensão social e econômica, trabalhou sobre as subjetividades dos indivíduos, de forma a reconfigurar intersubjetivamente o mundo sob seu poder. Para tal, as populações colonizadas foram violentamente expropriadas de sua cultura, sendo forçadas à assimilação cultural europeia. A justificativa para isso foi o etnocentrismo em torno dos europeus, o qual, atrelado à classificação racial, ajuda a "explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores" (QUIJANO, 2005, p. 121). O Eurocentrismo é definido por Quijano (2005) como

uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 126)

Essa racionalidade, forjada sobre a auto importância dada pelo homem europeu a si e ao seu lugar de origem, teve seu início com o projeto iluminista de transformação social no século XVIII – que ocorreu concomitantemente à expansão colonial -, cuja maior novidade se deu sobre a noção de que o conhecimento se funda na observação do homem; aquele que, segundo Descartes, "pensa, logo existe" (ALMEIDA, Silvio Luiz de, 2019). Porém, diante da hierarquização das identidades sociais, como anteriormente mencionado, apenas uma delas – o Branco³ - foi atrelada à figura do homem e conseqüentemente ao ser racional e pensante, enquanto os não-brancos, mais próximos da natureza, são significados somente como corpo, incapaz de raciocinar (QUIJANO, 2005).

Dessa forma, o homem europeu foi colocado como o mais evoluído dos seres. Observa-se aqui que a noção de homem não é natural, mas construída

³ Utilizaremos nesse trabalho, por vezes, os termos 'Branco' e 'Negro' iniciados com letra maiúscula tal como feito por Mbembe (2014), por se tratarem de construções sociais forjadas na Modernidade como explicado pelo autor.

historicamente, estando diretamente atrelada à branquitude⁴ e sendo um dos produtos mais bem acabados da filosofia moderna, forjado especificamente por meio do pensamento cartesiano descrito acima (ALMEIDA, 2019). Além disso, é importante lembrar que esse processo está inserido na nova estrutura de trabalho capitalista, centrada geograficamente na Europa, o que, por conseguinte, coloca tanto o indivíduo europeu, como anteriormente explicado, quanto o lugar geográfico do qual ele emerge como o centro do mundo (QUIJANO, 2005).

Ambas centralidades – individual e geográfica - e os processos históricos pelos quais elas foram estabelecidas advém, segundo Quijano (2005), de dois mitos fundacionais da modernidade: (1) o *mito evolucionista*, segundo o qual o estágio mais evoluído da civilização seria a Europa, e (2) o *mito de naturalização dos dualismos*, como se as diferenças fossem naturais e não construídas social e historicamente. O primeiro se pauta na linearidade do tempo, crença segundo a qual a história se dá por meio de etapas sucessivas que evoluem progressivamente desde o estado de natureza primitivo e cuja culminância seria a civilização europeia. Desse modo, a compreensão de mundo advinda da Europa é posta como a única forma válida, objetiva e universal de organização social, o que suprime a pluralidade de pensamentos, já que tudo que foge desse padrão eurocêntrico é considerado primitivo e precisa ser velozmente transformado. Por sua vez, o dualismo refere-se à perspectiva binária hegemônica Europa-não-Europa e tudo que segue disso: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno, além do dualismo corpo-não-corpo que pautou a construção histórica da noção de homem (QUIJANO, 2005).

Dessa forma, as novas identidades, forjadas sob a negação do Eu - uma identidade negativa em contraponto ao “correto” (Europa, Occidente, razão, civilização etc.) -, foram retiradas de seu lugar na história da humanidade, sendo relegadas ao passado e ao primitivo, dentro da perspectiva evolucionista

⁴ A branquitude pode ser definida como “[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (SCHUCMAN, Lia Vainer, 2015, p. 56).

eurocêntrica. Isso significou "uma articulação peculiar entre um dualismo [...] e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia" (QUIJANO, 2005, p. 127) e também naturalizou as diferenças que foram atribuídas a características raciais e não a relações de poder fundadas por um projeto político promotor e justificador da violência realizada sobre experiências desviantes da europeia.

Foi em cima dessa lógica descrita até aqui e chamada *colonialidade do poder* que a Modernidade se constituiu ao operar, para Cruz (2017), fundamentada na crença de superioridade étnico-racial dos brancos sobre os não-brancos. Por isso, estes últimos foram forçados a adotar o universo cognitivo europeu, não necessariamente apenas pela coerção, mas também pela reconfiguração subjetiva desses indivíduos, que passaram a acreditar nos costumes europeus enquanto a única forma possível de se ver e viver o mundo. Ou seja, o processo de colonização "significou a colonização do imaginário do colonizado, materializada numa repressão sobre os modos de conhecer e produzir conhecimentos" (CRUZ, 2017, p. 16).

Ademais, retomando o pensamento de Quijano (2005), tal racionalidade colonial imbrica diversas dimensões do social, cada qual com suas próprias relações de poder, mas que articuladas, servem a este projeto maior. Por exemplo, as dimensões racial, epistêmica e territorial têm suas hierarquizações próprias – a hierarquia que coloca os brancos acima dos não-brancos, o conhecimento eurocêntrico acima do não-eurocêntrico e a divisão do território entre centro e periferia -, mas elas conversam entre si, se retroalimentando e reforçando as hierarquias umas das outras, podendo ser mobilizadas conjunta ou independentemente. Assim, a raça, dimensão central da colonialidade conforme apontado por Quijano (2015), pode ser ou não uma variável independente, tornando o racismo um sistema multidimensional de classificação social (EMERSON DOS SANTOS, Renato, 2012).

Porém, apesar de a raça ser central, não existe, de acordo com Emerson dos Santos (2012), subordinação entre as hierarquias promovidas pela colonialidade, pois todas ordenam igualmente as relações sociais de dominação e exploração e,

por isso, é importante "compreensão das combinações e superposições de hierarquias definindo múltiplos eixos de subalternização e discriminação de indivíduos e grupos" (EMERSON DOS SANTOS, 2012, p. 42). É esse o entendimento que se procura neste trabalho, ao colocar *raça*, *território* e *conhecimento* como os eixos conceituais desta pesquisa e buscar entender como essas dimensões ainda permanecem sendo regidas pela lógica colonial, mesmo após o fim do colonialismo, evidenciando, assim, a conservação do que Cruz (2017) chama de *caráter colonial-moderno do sistema mundo*.

2.1 Sobre raça

No que tange ao conceito de raça, Almeida (2019) explica que o termo não é fixo, mas depende da constituição histórica das sociedades contemporâneas, isto é, cada uma delas atrela um sentido diferente ao termo e, para entendê-lo em um contexto específico, deve-se estudar a formação histórica da sociedade para a qual estamos olhando. Dessa forma, percebe-se que esta não se trata de uma categoria objetiva, mas sim socialmente criada e reforçada, e, por isso, manifesta-se de maneira circunstancial e específica a depender das características dos setores econômico, político e jurídico de uma sociedade em particular (ALMEIDA, 2019).

No geral, enquanto processo histórico, a ideia de raça foi utilizada para, a partir do período colonial, nomear humanidades não europeias, consideradas ontologicamente degradadas por conta de suas diferenças em relação à normalidade – a Europa (MBEMBE, 2014). Assim, a racialização e a consequente criação da figura do Negro são, de acordo com Mbembe (2014), efabulações, realizadas pelos europeus, que traduziram vidas complexas em algo simplificado e não necessariamente conectado com o real. O mito da raça serviu, desse modo, para fundamentar o poder dos brancos sobre os não-brancos e inseri-los como objetos de exploração dentro do novo processo econômico pautado na lógica da colonialidade.

É desse processo, portanto, que emerge aquilo que Mbembe (2014) chama de *consciência ocidental do Negro*⁵: “o Negro enquanto sujeito de raça e exterioridade selvagem, passível, a tal respeito, de desqualificação moral e de instrumentalização prática” (MBEMBE, 2014, p. 58). Entende-se aqui a justificativa dada à classificação e hierarquização dos grupos humanos discutida anteriormente, afinal, na lógica cartesiana que opõe a razão ao corpo, aqueles incapazes de pensar não seriam de fato homens e, portanto, poderiam ser vistos enquanto objetos da violência colonial, em nome de sua inscrição no “espaço da modernidade” (MBEMBE, 2014, p. 170). Ao mesmo tempo, a figura do Branco também foi cultivada, alimentada, reproduzida e disseminada, uma vez que a construção do diferente é feita com base no nosso grupo, a nossa história, o nosso povo, ou seja, na relação entre o *eu* branco e os Outros. Com isso, a produção do Branco com o objetivo de impregná-lo no imaginário social como o completo oposto do Negro, transformando-o em algo admirável e desejável e, o mais importante, no jeito certo de estar no mundo (MBEMBE, 2014).

Já no século XIX, a justificativa da superioridade dos brancos sobre os não-brancos tornou-se científica, ao dizer que haveria um determinismo biológico e geográfico que explicaria as diferenças raciais nos âmbitos moral, psicológico e intelectual. Esse pensamento permaneceu mesmo após a abolição da escravidão e da comprovação de que se trata de uma fantasmagoria não assentada na realidade natural (ALMEIDA, 2019), uma vez que, por mais que a raça não seja biologicamente verdadeira, é interessante, para a manutenção de poder, que as condições materiais constituídas pelo racismo continuem existindo. Assim, de acordo com Renato Emerson dos Santos (2017, p. 59) “no cotidiano das relações sociais a raça continua a ser um princípio regulador de comportamentos, tratamentos e relações: reconhecer a igualdade biológica não necessariamente impulsiona reconhecimento de igualdade social”.

É por isso que o conceito de raça é discutido neste trabalho enquanto um conceito sociológico, como defendido por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães

⁵ Neste trabalho, dá-se enfoque sobre o racismo antinegro. Dessa forma, ao se dar exemplos que falam apenas de experiências da população negra, não se está anulando as vivências de outros povos não-brancos como indígenas e asiáticos, as quais são igualmente importantes.

(2003). O autor argumenta que raça pode ser usada enquanto um termo sociológico, uma vez que se insere cultura material ou simbólica de nossa sociedade, ainda que não tenha respaldo biológico-científico (GUIMARÃES, 2003). Dessa forma,

podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social. (GUIMARÃES, 2003, p. 104)

Portanto, não basta dizer que a raça não tem essência. Raça faz parte do inconsciente, mas não apenas a partir de um efeito de percepção: é também uma maneira de afirmação de força, transformando-se em um imaginário social (MBEMBE, 2014). Produz-se um sentido sobre determinados rostos, sentidos diferentes - produz-se a verdade das aparências e, atualmente, "o nosso mundo continua a ser, mesmo que ele não queira admiti-lo, em vários aspectos, um mundo de raças. O significante racial é ainda, em larga medida, a linguagem incontornável, mesmo que por vezes negada, da narrativa de si e do mundo, da relação com o Outro, com a memória e o poder" (MBEMBE, 2014, p. 102).

Como dito anteriormente, todo esse processo configura-se enquanto um processo político, denominado racismo, que, como definido por Almeida (2019), é "uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam" (ALMEIDA, 2019, p. 22). É político, pois é necessário poder político para que a discriminação sistemática aconteça, o que se dá por meio das instituições, em especial do Estado, que criam maneiras para que a violência sistêmica do racismo seja mantida. Uma delas é a ideologia, já que narrativas que atenuam os conflitos raciais são produzidas e reproduzidas constantemente por instituições como escolas, universidades e meios de comunicação etc. de forma a criar um imaginário social unificado (ALMEIDA, 2019).

É importante salientar aqui uma diferenciação entre racismo, discriminação e preconceito, embora os conceitos se relacionem. Preconceito trata-se de um juízo de valor sobre indivíduos baseado no grupo racializado ao qual eles pertencem e

que pode ou não acarretar em discriminação, que, por sua vez, seria efetivamente o tratamento diferenciado dado a esses indivíduos. Assim, o preconceito apenas se torna discriminação a partir da possibilidade de se exercer poder sobre outros indivíduos, pois, sem isso, não é possível atribuir vantagens ou desvantagens ao grupo objeto do preconceito (ALMEIDA, 2019). Práticas discriminatórias, ao longo do tempo, resultam em "estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado" (ALMEIDA, 2019, p. 23). É disso efetivamente que se trata o racismo: quando a discriminação se torna sistêmica, não se tratando de ações isoladas, mas de "um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas" (ALMEIDA, 2019, p. 24).

Dessa forma, pode-se olhar para o racismo sob três óticas distintas: individualista, institucional e estrutural, as quais, para Almeida (2019), podem ser diferenciadas a partir de 3 critérios: a relação entre racismo e subjetividade; a relação entre racismo e Estado; e a relação entre racismo e economia, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 – Relação do racismo com subjetividade, Estado e economia em suas três dimensões

	Subjetividade	Estado	Economia
Individualista	O racismo se trata de um problema individual e moral.	A marginalização institucional é resultado de (in)capacidades individuais	A marginalização socioeconômica é resultado de (in)capacidades individuais
Institucional	Os indivíduos detentores de poder reproduzem as relações de dominação dentro das instituições.	O Estado é utilizado para a manutenção de poder do grupo racial hegemônico.	As instituições econômicas são utilizadas para a manutenção de poder do grupo racial hegemônico.
Estrutural	Os indivíduos detentores de poder reproduzem as relações de dominação em discursos, instituições,	O Estado é utilizado para a manutenção de poder do grupo racial hegemônico.	A desigualdade socioeconômica se dá mais fortemente sobre grupos raciais marginalizados.

	edifícios, leis e tudo que compõe a ordem social.		
--	---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

No caso da concepção individualista, o racismo é concebido enquanto uma anormalidade ética ou psicológica, isto é, uma espécie de irracionalidade individual a ser combatida por meios educacionais (conscientização) e/ou jurídicos (sanções civis ou penais). Dessa maneira, não se poderia falar de racismo, mas apenas de preconceito, o que subtrai a dimensão política da questão racial e, assim, esvazia-se o debate como se ele tratasse apenas de um problema moral.

A concepção institucional, por sua vez, trata o racismo como o resultado do funcionamento das instituições⁶, as quais agem de maneira discriminatória, atribuindo vantagens ou desvantagens a determinados grupos a depender de sua raça. Uma vez que a discriminação ocorre quando existe poder, essa visão consegue contemplar a ligação entre o racismo e as relações de poder, a qual se dá pois as instituições, enquanto parte da sociedade, são atravessadas por seus conflitos, dentre eles o racismo. Isso acontece quando elas são utilizadas como meios para que o grupo racial hegemônico exerça e mantenha seu domínio, visto que a manutenção de seu poder depende de sua capacidade de "institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem "normal" e "natural" o seu domínio." (ALMEIDA, 2019, p. 27), ou seja, padrões e normas prejudiciais às populações não-brancas.

Já a concepção estrutural discute a ordem social à qual servem esses padrões e normas institucionalizados. Quando se aponta que a atuação institucional é atravessada por conflitos sociais, isso significa que ela é condicionada pela estrutura social da qual faz parte, sendo reprodutora do racismo advindo dela. Vê-se, portanto, que sob essa ótica, tanto os indivíduos quanto as instituições são concebidos como parte integrante da estrutura, ao invés de fatores separados

⁶ Instituições são basicamente a materialização de formas sociais, tais como o Estado, cuja finalidade é orientar os comportamentos em sociedade ao absorver conflitos e antagonismos existentes na vida social por meio do estabelecimento de normas e padrões, de maneira a estabilizar os sistemas sociais (ALMEIDA, 2019).

como se não houvesse correlação entre as três dimensões - indivíduo, instituição e estrutura (ALMEIDA, 2019).

Trata-se, então, de uma análise mais profunda sobre a questão racial, a qual concebe raça como, antes de tudo, um dispositivo, termo técnico definido como

um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico ou não linguístico no mesmo título: discurso, instituições, edifícios, leis etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos [...] tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder [...] inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico (AGAMBEN, 2005, p. 9–10)

Porém, o dispositivo não cumpre sua função de normalização das posições de poder sem que haja um processo de subjetivação, pois sem ele, o dispositivo seria reduzido ao exercício da violência (AGAMBEN, Giorgio, 2005). Como já apontado, Almeida (2019) diz que a dimensão política do racismo faz com que seja necessária a construção de uma ideologia para normalizar as desigualdades raciais presentes na sociedade, seja por justificativas racistas que versam sobre uma suposta inaptidão de indivíduos negros para a intelectualidade, seja por omitir os motivos pelos quais essas desigualdades persistem, gerando uma certa "cegueira" acerca da questão racial.

No caso brasileiro, uma das ideologias mais eficientes é a chamada democracia racial. Segundo ela, haveria no Brasil um sistema racial desprovido de barreiras legais ou institucionais para a igualdade racial, em todas as áreas da vida pública: educação, emprego, moradia etc. (DOMINGUES, Petrônio, 2005). De acordo com Domingues (2005), os principais elementos utilizados para essa fabricação ideológica foram dois: primeiramente, alguns exemplos de pessoas negras que ascenderam socialmente e que, mesmo sendo a exceção, foram colocados como a regra para mostrar a inexistência de entraves sociais pautados em raça. De outro lado, a presença de três culturas - branca, negra e indígena - coexistindo harmoniosamente em um mesmo território foi vista como um traço distintivo da experiência brasileira, principalmente em relação aos contextos estadunidense e sul-africano onde o racismo era institucionalizado (DOMINGUES, 2005).

Esse discurso de suposta harmonia, ainda que a realidade concreta demonstrasse o oposto, passou a fazer parte dos símbolos e representações que compunham a identidade nacional brasileira. Uma cultura nacional é um modo de construir sentidos que influenciam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos e, com isso, quando a ideia de harmonia racial foi inculcada no imaginário coletivo do povo brasileiro, a luta política antirracista foi desarticulada, afinal, não se combate o que não existe. Tanto brancos quanto não-brancos foram levados a crer que o racismo não existia no Brasil e quaisquer experiências dissonantes à ideologia da democracia racial eram consequências das (in)capacidades individuais de pessoas negras, pois o sistema oferecia igualdade de oportunidades a todos indistintamente (DOMINGUES, 2005).

Desse modo, como já mencionado, para além de um processo político e histórico, o racismo também é um processo que, desde o período colonial, reconfigura subjetividades de diversas formas: literaturas, produções acadêmicas, livros didáticos, para que o status quo não seja questionado e, ainda que produza muitas desigualdades, estas sejam consideradas resultados de condições pessoais ao invés de condições estruturais. Além disso, a produção de subjetividades ocasiona que, embora os sujeitos ajam de maneira consciente, suas vidas sejam permeadas por padrões inconscientemente racistas, tais como a maneira pela qual exercem seus afetos, seus gostos e suas práticas sociais. Então, por exemplo, ao achar alguém bonito ou gostar de determinado estilo musical, os sujeitos estão conscientes sobre suas escolhas, mas essas são inconscientemente construídas por aquilo que os meios de comunicação, a indústria cultural e o sistema educacional dizem ser as representações do "normal" (ALMEIDA, 2019).

Tais representações não refletem a realidade concreta, mas uma realidade construída e, ao se acreditar inconscientemente naquilo a que somos expostos, os indivíduos passam a agir de formas que fazem a ideologia se fortalecer e reforçar o imaginário, num sentido cíclico, como pode ser visto através de um exemplo muito interessante trazido pelo autor:

Para nos convenceremos de que existem lugares de negro e lugares de branco na sociedade, ou no mínimo não nos espantarmos com essa

constatação, não basta ler os livros de autores racistas como Gobineau, Nina Rodrigues ou Oliveira Vianna. É necessário, por exemplo, que, ao frequentar a escola, as lições desses autores racistas sejam acompanhadas de uma realidade em que os professores sejam brancos, os alunos sejam brancos e as pessoas consideradas importantes sejam igualmente brancas (ALMEIDA, 2019, p. 42).

Em consequência, quando se vê a situação "invertida", no caso de brancos em posição de subalternidade e negros em posição de poder, uma estranheza é causada, pois aquela ideia que está sendo passada é distinta do que existe na prática. Assim, "o racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas" (ALMEIDA, 2019, p. 43).

Diante do que foi exposto, constata-se que o racismo não se baseia em irracionalidades individuais, mas é de fato um sistema de racionalidade, embasado em teorias científicas que atribuem lógica e finalidade à sua existência. Desse modo, a depender das teorias e dos autores que são discutidos em sala de aula e a forma como isso acontece, a educação pode aprofundar o racismo ao invés de contribuir para combatê-lo, como trazido por Silvio Luiz de Almeida no programa Roda Viva:

Uma educação que não questiona o racismo se torna uma educação que simplesmente reproduz, com parâmetros de normalidade, a discriminação racial. Não basta simplesmente educar as pessoas para que elas sejam antirracistas, porque temos essa ideia de que a educação basta para que as pessoas sejam antirracistas ou para que deixem de ser racistas. É justamente a educação que torna possível a reprodução do racismo quando ela não é capaz de confrontar a normalização dos parâmetros racializados dos quais a sociedade se serve (RODA VIVA, 2020).

Assim, a diferença racial se expressa enquanto um dispositivo por meio de diversas instituições, sendo uma delas a escola, a qual se trata de um local importante para a manutenção de poder do grupo racial hegemônico. Isso pois, segundo Emerson dos Santos (2012), existem alguns contextos de interação onde a hierarquização racial é muito mobilizada, o que geralmente ocorre em momentos em que o acesso à riqueza é uma questão, por exemplo, quando se trata de educação e conhecimento. Porém, por ser um espaço de poder, a escola também se torna um espaço de disputa que, ao mesmo tempo em que restringe, viabiliza a

transformação social a partir do compromisso dos indivíduos de adotar práticas e projetos políticos antirracistas.

2.2 Sobre território

Ao contrário das definições recorrentes que colocam os territórios enquanto espaços circunscritos sob domínio político e econômico de um Estado-nação, eles existem sob diversas escalas espaciais, das mais globais às mais locais, podendo ser concebidos como uma rua ou continente (SOUZA, Marcelo José Lopes de, 2000). Ademais, tanto espaço quanto território referem-se "à ação humana modelando a superfície terrestre" (LOBATO CORRÊA, Roberto, 2000, p. 16), estando a diferença entre eles no caráter político do último, o qual se configura enquanto "um conceito político e geográfico, porque o espaço geográfico é tanto compartimentado quanto organizado através de processos políticos" (GOTTMANN, Jean, 1975, p. 526). Assim, o território é, tal como definido por Souza (2000), um campo de forças e de relações de poder que se dão não só a partir das classes econômicas, mas também das condições étnico-racial, religiosa, regional, entre outras. Configura-se então como um instrumento de exercício de poder cujo domínio e influência devem ser averiguados, ou seja, quem domina ou influencia esse espaço e como isso acontece.

É por isso que Milton Santos (1977) coloca a discussão acerca do conceito de *formação socioespacial* como imprescindível para compreender o território. Segundo o autor, uma sociedade só se torna concreta através do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade da qual faz parte. Ou seja, o espaço é estruturado e estruturante, sendo a matéria trabalhada por excelência, pois

nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos, são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social (SANTOS, 1977, p. 92).

Isto porque as formas – em outras palavras, as construções presentes nas cidades, tais como as estradas e os edifícios – se caracterizam como instrumentos

de sustento econômico e político e possuem funções a desempenhar dentro da estrutura social, fazendo com que, ao estudá-las, se torne possível apreender a história daquele espaço (SANTOS, 1977), bem como as relações de poder que ele reflete e que o constituem enquanto território.

Por conseguinte, uma sociedade cuja estrutura é pautada em raça certamente terá sua organização espacial ordenada pelo mesmo princípio de forma a manter o *status quo* como anteriormente explicado. Existem, assim, o que Lívio Sansone (1996) chamou de "espaços negros" e "espaços brancos", atribuições raciais que definem a forma como determinados corpos se sentem pertencentes a alguns lugares e não-pertencentes a outros.

O que acontece é que se estabelecem "fronteiras invisíveis" que não são fisicamente perceptíveis, mas muito bem demarcadas por limites simbólicos tais como posturas, formas de conduta, comunicação e vestimenta (EMERSON DOS SANTOS, 2012). Esses símbolos definem quais são os espaços de branquitude e negritude e constroem, assim, de acordo com Andreino de Oliveira Campos (2012), a noção de que "cada coisa tem um lugar demarcado e, como corolário - cada lugar tem a sua coisa" (CAMPOS, 2012, p. 82). Segundo Emerson dos Santos (2012), os "espaços brancos" são

espaços que não são construídos ou facultados para os negros em uma sociedade marcada pelo racismo enquanto mecanismo organizador de relações. Isso impacta as experiências de espaço, o ir-e-vir, na medida em que indivíduos e grupos subalternizados causarão, em determinados contextos, sentimentos de espanto, estranhamento e até mesmo repulsa – contextos e lugares onde sua presença é indesejada, e onde as fronteiras invisíveis se materializarão através dos comportamentos dos outros (EMERSON DOS SANTOS, 2012, p. 58).

Dessa maneira, no imaginário produzido como dito por Mbembe (2014), os "espaços brancos" consistem em locais valorizados, onde a economia acontece e o poder se reproduz, geralmente no centro da cidade, enquanto os "espaços negros" são aqueles em que os corpos subalternizados estão relegados à pobreza, violência e criminalidade – as chamadas periferias.

Assim, a desigualdade possui uma dimensão territorial, cuja constituição é descrita por Gabriel Siqueira Corrêa (2017) por meio do conceito de "branqueamento do território". A partir da política de imigração de não-negros

ocorrida no século XX, as populações negras que viviam nas partes centrais das cidades sudestinas foram marginalizadas por meio da atuação do Estado, o qual tomou para si a responsabilidade de organizar a cidade e o fez com base nas necessidades das classes dominantes do sistema capitalista, interligando, portanto, segregação e discriminação. À vista disso, o processo de ordenamento territorial serviu para branquear o centro da cidade – a parte considerada ‘superior’ – e relegar a população negra às periferias urbanas, de forma a colaborar para a manutenção do privilégio branco (CORRÊA, 2017) e da lógica da colonialidade do poder.

Para além do branqueamento da ocupação, tem-se também o branqueamento da imagem e o branqueamento da cultura, relativos à criação de uma imagem branca para o território, apagando-se símbolos dissonantes, afinal, culturalmente, apenas os grupos eurodescendentes e seus respectivos símbolos são tidos como válidos (CORRÊA, 2017). Isso ocorre, por exemplo, quando se desconhece referenciais de valorização cultural, como a participação e protagonismo de pessoas negras na construção de monumentos históricos na cidade, tal qual Tebas, um dos arquitetos mais importantes de São Paulo no século XVIII.

Diante disso, é preciso pensar a segregação socioespacial não como um resultado natural das relações humanas, mas como decorrência de processos históricos alinhados com a questão étnico-racial, ou seja, "é necessário pensá-la como parte de uma totalidade⁷, visto que a cidade capitalista não seria o que é se não existissem os processos de exclusão espacial dos grupos não dominantes" (CAMPOS, 2012, p. 98).

Porém, em contraponto ao processo de dominação, Emerson dos Santos (2017) demonstra como a comunidade negra também se impõe e remodela esses espaços com suas próprias grafagens – muitas vezes naqueles territórios vistos como “brancos” -, através de locais como os clubes e as escolas de samba. Em outras palavras, pelo fato de o território ser suporte material da existência e da

⁷ Totalidade significa que o todo é composto por partes, leis e relações conectadas entre si e em movimento. O conhecimento dessas partes pressupõe reciprocidade com o todo, ou seja, não há possibilidade de conhecer as partes sem conhecer o todo e vice-versa (CARVALHO, Edmilson, 2007).

cultura das sociedades, ele é crucial não só para a sobrevivência da identidade socioespacial de grupos hegemônicos, mas também dos não-hegemônicos e fundamental, ainda que não suficiente, para que estes consigam gerir autônoma e socialmente seus recursos de maneira justa (SOUZA, 2000).

Logo, há no território urbano, espaços de valorização da negritude, seja por meio de formas estritamente políticas de organização ou não. Exemplos disso são as iniciativas culturais que procuram construir subjetividades que não se conformam às ideologias racistas e que, ao contrário do que algumas classificações apontam, não contribuem apenas aos aspectos culturais da luta racial, mas têm uma forte dimensão política, pois buscam desenvolver algo essencial para a mobilização pública: a consciência coletiva (EMERSON DOS SANTOS, 2017).

Entre outras dessas expressões negras no território, encontra-se o hip-hop. De acordo com Denílson Araújo de Oliveira (2012), é por meio dele que a identidade *black*, advinda dos Estados Unidos, ganhou dimensão global e, especificamente no contexto brasileiro, difundiu-se a partir dos *bailes black* - espaços de pertencimento e sociabilidade para os negros, em especial os cariocas. Nas palavras do autor, esses bailes eram "espaços de conformação de subjetividade, que buscavam romper com os estereótipos sobre os negros ao valorizar as estéticas negras" (OLIVEIRA, 2012, p. 250) e, assim, conformar tais sujeitos positivamente ao contrário das representações negativas como tratado até aqui.

O surgimento do hip-hop se deu, semelhante ao que aconteceu nos EUA, atrelado aos bairros pobres e populares e suas raízes foram fundadas na prática social, ou seja, em métodos que se efetivam no cotidiano da população. Isso ocorre, por exemplo, tanto em bailes quanto em fóruns e debates na esfera pública, estratégias territoriais que objetivam construir outras representações acerca da população negra, seja esteticamente ou no plano ético-político (OLIVEIRA, 2012). Os territórios gerados por meio dessas iniciativas criam uma insurgência cidadã, utilizando-se da memória, da representação e da identidade, que, articuladas, contribuem para a construção de uma consciência racial e de direitos sociais. Segundo Oliveira (2012),

as territorialidades criadas pelo hip-hop se inscrevem no espaço urbano politizando a questão racial e a reprodução desigual do espaço a partir dos pobres das 'periferias sociais' brasileiras. Essas territorialidades são formas de lutas que envolvem críticas às desigualdades sociais vividas pelos pobres e negros nas cidades [...] ele cria propostas de ações que buscam deslocar estratégias de poder que estigmatizam os negros e os espaços onde são majorias para uma construção social do negro como sujeito de direitos e da história" (OLIVEIRA, 2012, p. 270-72).

Dessa forma, grafagens hegemônicas e contra-hegemônicas são impressas sobre o território, evidenciando "como as dimensões espaciais são fundamentais na organização das hierarquias raciais e, ao mesmo tempo, dão suporte fundamental para a constituição da luta antirracista" (EMERSON DOS SANTOS, 2012, p. 66). A cidade é, assim, um espaço político, composto por disputas que, de um lado, querem que as pessoas entendam e aceitem seu suposto lugar dentro do território urbano, e, de outro, acreditam que numa luta antirracista, o território precisa ser reconfigurado, afinal, falar de equidade é também reconfigurar o imaginário social em torno da ocupação do espaço público.

Em entrevista, o professor e pesquisador espanhol Jaume Martinez Bonafé aponta que o espaço urbano emite mensagens, mas quais são elas? Para ele, "hoje o texto da cidade é a pedagogia do capitalismo, mas há também outras linguagens, outros significados, outras práticas sociais que têm a ver com os movimentos sociais e com um currículo contra-hegemônico" (BASÍLIO, Ana Luiza, 2014). Essas outras linguagens e práticas colocam aqui o prelúdio da concepção do território enquanto meio educativo, uma vez que ele reflete processos sociohistóricos, práticas culturais, formas de subjetivação e visões de mundo múltiplos, os quais podem ser aprendidos e internalizados no imaginário social, caso todas as vozes que estão emitindo esses conteúdos sejam igualmente valorizadas.

2.3 Sobre conhecimento

É aí que entra a terceira dimensão: o conhecimento, um dos alicerces sobre os quais a colonialidade do poder foi construída, ao disputar, controlar e apagar não só as subjetividades não-europeias, mas também seus produtos - saberes,

linguagens, memórias e imaginários (QUIJANO, 2005). Nesse processo baseado na relação sujeito-objeto, dois fatores foram essenciais: (1) a separação fundamental entre o Ocidental/europeu e os “Outros”, bem como outras separações resultantes desta, e (2) a forma como os saberes se articulam às relações de poder.

Boaventura de Sousa Santos (2007) resume as separações advindas da Era Moderna – pautadas no *mito de naturalização dos dualismos* trazido por Quijano (2005) – sob o conceito de linhas abissais. Para o autor, o mundo é dividido por linhas que fazem com que um dos seus lados se torne inexistente e irrelevante, o que acontece em diversas dimensões: dentre elas, raça e território, como já visto, e conhecimento. Nesse último caso, é como se os sujeitos não-brancos não fossem sujeitos detentores e produtores de conhecimento, mas apenas objetos a serem estudados, o que está diretamente atrelado ao pensamento cartesiano acerca do sujeito racional (PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter, 2017).

Segundo Sousa Santos (2007), enquanto desse lado da linha, concede-se o monopólio da verdade à ciência e atribui-se o alternativo (ou não-científico) à filosofia (Ocidental)⁸ e à teologia, do outro lado da linha existem formas de conhecimento que não se encaixam em nenhum desses tipos e não obedecem aos critérios estabelecidos por relações de poder, tornando-se, dessa forma, invisíveis (SOUSA SANTOS, 2007). Assim, “as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido de que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 73), cuja localização geográfica é muito bem conhecida: o território colonial.

É aí que entra a relação intrínseca entre conhecimento e poder. A epistemologia considerada legítima é aquela que reflete interesses políticos específicos, de uma sociedade branca, colonial e patriarcal. Para Edgardo Lander (2005), o pensamento científico – tanto nas ciências naturais quanto nas sociais -

⁸ De acordo com a historicidade, a Filosofia surgiu na Grécia e, portanto, quaisquer outros pensamentos anteriores ou simultâneos a este em outros lugares do mundo não seriam considerados filosóficos. Porém, segundo Mogobe Ramose (2011), etimologicamente, o significado de filosofia é ‘amor à sabedoria’, o que é inerente à natureza humana, em qualquer lugar que ela exista. Portanto, diante da existência de outras filosofias, há a necessidade de sinalizar de qual estamos falando, uma vez que, sem isso, contribui-se para a universalização do pensamento ocidental que, como os outros, também é local e específico.

tem como alicerce de sua constituição a vitória da plena hegemonia do modelo civilizatório moderno sobre as múltiplas formas de resistência, buscando-a por meio da definição sobre como produzir conhecimento.

Por isso, a epistemologia europeia converteu-se na “maneira correta” de produzir conhecimento. Epistemologia, termo que deriva da junção da palavra grega *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento. Isso significa que ela determina os temas que merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro; os paradigmas, ou seja, quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno; e os métodos, em outras palavras quais maneiras e formatos podem ser usados para produzir conhecimento confiável e verdadeiro (DESCOLONIZANDO...2021).

Dessa maneira, a cosmovisão ocidental, seus conceitos e métodos transformam-se na lupa através da qual se enxerga o mundo. As análises realizadas sobre os fenômenos sociais são feitas sobre as dimensões básicas que constituem a modernidade: as ideias evolucionistas de progresso, desenvolvimento e Estado e as ideias dualistas que separam o bem e o mal, o homem e a natureza, o plano astral e o material, entre outras (LANDER, 2005), ainda que elas não sejam aplicáveis a todos os territórios e, portanto, excluam muitas realidades. Diante disso, ocorrem as efabulações mencionadas por Mbembe (2014), que transformam vidas complexas em algo simplificado, ao tentar encaixá-las em concepções que nem sequer dialogam com as maneiras pelas quais essas sociedades veem a realidade.

A partir de então, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (1988), deu-se um modelo global e totalitário de racionalidade, totalitário exatamente por negar o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam em seus princípios e metodologias. Portanto, ao pensar a totalidade do tempo e do espaço a partir de uma experiência particular e organizar o conhecimento de maneira que toda análise seja feita por meio dessa perspectiva falsamente universal, todas as formas de ser, saber, de se organizar são vistas, para além de diferentes, como

primitivas, tradicionais, arcaicas mediante o mito evolucionista da Modernidade (LANDER, 2005).

No entanto, é importante sinalizar que quando esse tipo ‘certo’ de conhecimento – o conhecimento racional e acadêmico que supervaloriza o intelectual – é elaborado por indivíduos que não se adequam ao padrão de sujeito aceito como produtor de saber, ele também é desconsiderado, embora siga o rigor científico. Isso acontece porque, como bem apontado por Grada Kilomba em sua palestra-performance intitulada *Descolonizando o Conhecimento*,

Assim que começamos a falar e a passar conhecimento, nossas vozes são silenciadas [...] Eles deixam nosso conhecimento de volta à margem, como conhecimento desviado, enquanto discursos brancos permanecem no centro, como norma. Quando eles falam, é científico; quando nós falamos, é não-científico. Quando eles falam, é universal; quando nós falamos, é específico. Quando eles falam, é objetivo; quando nós falamos, é subjetivo. Quando eles falam, é neutro; nós somos pessoais. Eles são racionais, nós somos emocionais. Eles são imparciais, nós somos parciais. Eles têm fatos, nós temos opiniões. Eles têm conhecimento, nós temos experiências (DESCOLONIZANDO..., 2021).

Chamado por Lander (2006) de colonialidade do saber, esse processo acarreta na neutralização discursiva, isto é, na disseminação de expressões únicas sobre o que é certo e justo, as quais devem ser aceitas por todos como verdade absoluta, pois não admitem antagonismos. A restrição destinada à ordem do discurso faz com pensamentos diversificados não sejam conhecidos pela população, uma vez que se legitima apenas o que é falado por determinados sujeitos, enquanto o que não se encaixa é apenas descartado (FOUCAULT, Michel, 1996). Essa aniquilação epistêmica pode ser conceituada como *epistemicídio*, que é definido como,

para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, Sueli, 2005, p. 97)

Quando Carneiro (2005) fala sobre os processos de discriminação correntes no processo educativo, vê-se a centralidade que a educação e a escola têm na realidade silenciadora de discursos. Enquanto instituição que dissemina os

“discursos verdadeiros” reproduzindo a cosmovisão eurocêntrica posta como superior e universal, o poder escolar coloca tudo aquilo que é ‘diferente’ como algo particular e conseqüentemente limitado, ao definir e reiterar sempre que possível seu local de produção. É com isso que se estabelece uma

relação entre centro e periferia não só em termos econômicos e políticos, mas em termos culturais e cognitivos. Essa relação está expressa na construção dos modelos de universidade e dos sistemas educacionais de uma forma geral presentes nos países de origem colonial. Essa geopolítica do conhecimento está concreta e metaforicamente representada em nossas bibliotecas, que permanecem como “bibliotecas coloniais” (CRUZ, 2017, p. 27).

É por isso que nas escolas não se aprende sobre a histórica africana e afro-brasileira e suas epistemologias, que construíram conjuntamente a história do mundo em que vivemos, mas cuja contribuição é apagada quando a datação das eras históricas começa apenas a partir do “descobrimento do novo mundo” no século XVI, ignorando por completo o que veio antes. Percebe-se, assim, que a realidade descrita anteriormente não se findou com o período colonial, mas permanece até hoje - a negação do outro lado da linha ainda faz parte de nossos princípios e práticas. Logo, a injustiça social global e a injustiça cognitiva global estão intimamente interligadas, de forma que a superação de uma implica diretamente a superação da outra (SOUSA SANTOS, 2007).

Diante desse cenário, faz-se necessário a emergência de um novo paradigma, que institua um diálogo entre os diferentes saberes e formas de saber, para não seguirmos nos fechando em nós mesmos e ignorando as outras vozes existentes pelo mundo (PORTO-GONÇALVES, 2017). A epistemologia que desconsidera o raciocínio dialógico natural do ser humano esquece também de que sua produção se dá no campo das diferenças, o qual contém em si a riqueza relacional, social e imaginativa necessária para a geração de novas ideias e possibilidades de enxergar o mundo e seus acontecimentos.

Segundo Sousa Santos (1988), esse paradigma deve ser embasado em diversas teses, as quais vão no caminho da assimilação de que a compreensão do mundo é muito maior do que a compreensão ocidental do mundo e que, mesmo contando com as compreensões não-ocidentais, ainda restariam muitas outras para se conhecer. Isto porque todos os conhecimentos são limitados interna ou

externamente: internamente, existem os limites sobre as questões em que eles podem de fato interceder, e, externamente, existem as alternativas advindas de outras formas de conhecimento que conseguiriam intervir na realidade específica de maneira mais eficaz (SOUSA SANTOS, 2007).

Uma dessas teses admite que todo o conhecimento é, ao mesmo tempo, total e local, isto é, o conhecimento não deve ser parcelado em disciplinas, mas visto e transposto integralmente para as realidades particulares. Assim, no paradigma emergente, a fragmentação não é disciplinar, mas pautada em temáticas locais, de forma que esses temas se transmutam em pontos de encontro para os diferentes conhecimentos, os quais avançam à medida que o seu objeto se amplia e busca por novas interfaces (SOUSA SANTOS, 1988).

A transdisciplinaridade⁹ e a composição mais tematizada do conhecimento apontam para uma maior personalização do trabalho científico, o que nos leva à próxima tese: todo conhecimento é autoconhecimento. A separação entre sujeito e objeto passa a causar desconforto a partir do momento em que se compreende que não há como se conhecer o objeto objetivamente, pois há sempre valores pessoais embutidos na análise. Uma vez que as descobertas são protagonizadas por cientistas e seus pressupostos, suas crenças e juízos de valor são parte integrante das explicações; inclusive, o fato de se privilegiar a ciência moderna enquanto fio condutor de explicação do mundo é, em si, um juízo de valor (SOUSA SANTOS, 1988).

A última tese diz respeito à aspiração de todo conhecimento científico se constituir em um novo senso comum. Isto porque nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional sem dialogar com outras e sem se orientar para o senso comum, ou seja, para o conhecimento prático cotidiano que orienta nossas ações. Embora o senso comum possa ser superficial, ele contém em si uma dimensão virtuosa e libertadora pelo fato de se reproduzir junto às

⁹ O estágio da transdisciplinaridade é bastante avançado frente à atual realidade ainda disciplinarizada da educação brasileira. Ainda que o trabalho seja feito em etapas graduais, ou seja, primeiramente insere-se as perspectivas multidisciplinar e interdisciplinar – ainda pautadas em disciplinas - até que se chegue no nível transdisciplinar, é importante que a transdisciplinaridade seja o objetivo final da reorientação curricular realizada por políticas públicas educacionais nos níveis municipal, estadual e federal, pois a separação em disciplinas atribui um caráter reducionista ao conhecimento, que deve, pelo contrário, ser visto como total.

experiências de vida e, com isso, privilegiar a ação que não rompe com o real (SOUSA SANTOS, 1988). De acordo com Porto-Gonçalves (2017),

há uma tradição que privilegia o discurso – o dizer – e não o fazer. Todo dizer, como representação do mundo, tenta construir/inventar/controlar mundos. Mas há sempre um fazer que pode não saber dizer, mas o não saber dizer não quer dizer que não sabe. Há sempre um saber inscrito no fazer. O saber material é um saber do tato, do contato, dos sabores e dos saberes, um saber com (o saber da dominação é um saber sobre). Há um saber inscrito e não necessariamente escrito (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 51).

A partir dessa reflexão acerca da transdisciplinaridade, do caráter autobiográfico e autorreferenciável do conhecimento, e do senso comum, identifica-se duas necessidades para que o conhecimento científico seja utilizado de forma contra-hegemônica: primeiramente, deve-se explorar alternativas de saberes científicos, bem como promover sua interação horizontalizada com saberes não-científicos, reconhecendo-se a inesgotável diversidade epistemológica do mundo. Se a justiça cognitiva não for pautada na mudança da relação entre o conhecimento científico e outros saberes, mas apenas na distribuição e produção equitativa do primeiro entre sujeitos brancos e não-brancos, não haverá êxito, afinal, ele sempre esteve e continuará a serviço de apenas um lado da linha abissal estabelecida pela Modernidade (SOUSA SANTOS, 2007).

Em segundo lugar, o pragmatismo deve ser incorporado quando se pensa nas intervenções práticas que os conhecimentos permitem ou não realizar, mediante sua incompletude intrínseca. Assim, hierarquias são estabelecidas a depender do contexto e dos resultados que se deseja atingir, ao invés de se instituir uma hierarquia universal que fez com que, nos últimos cinco séculos, uma imensa riqueza de experiências cognitivas fosse desperdiçada, pois, como dito, o conhecimento científico muitas vezes esteve e está descolado da realidade prática¹⁰ (SOUSA SANTOS, 2007).

¹⁰ O exemplo trazido pelo Sousa Santos (2007) é o da biodiversidade. Embora a ciência moderna tenha intervindo eficazmente em muitas questões, isso não aconteceu na questão ambiental, em que a modernização agrícola a partir da Revolução Verde, por considerar as práticas da agricultura familiar precárias e arcaicas, contribuiu para o aumento da produção em detrimento da proteção da vegetação natural, dos cursos d'água e da biodiversidade. Eis aí o impulso da coexistência de saberes e do reconhecimento da incompletude de cada um deles, pois "dado que nenhuma forma

Porém, é importante salientar que o reconhecimento da diversidade epistemológica não deve vir de cima para baixo, como se os indivíduos historicamente marginalizados precisassem de uma espécie de aval para serem finalmente considerados sujeitos de conhecimento, seja no ambiente acadêmico ou fora dele: semelhante ao descrito no movimento hip-hop, a construção da consciência coletiva de grupos racializados enquanto agentes do saber é essencial em prol de sua mobilização política no campo cognitivo. Dessa forma, seriam estabelecidas interações saudáveis entre os diferentes sujeitos e seus respectivos saberes, sem que suas autonomias individuais fossem comprometidas, de maneira que o conhecimento deixe de ser violento, colonial, discriminatório e se torne um lugar de pertencimento e libertação (DESCOLONIZANDO...2021).

2.4 Raça, território e conhecimento entrelaçados

Diante do que foi exposto até aqui, reconhece-se que a colonialidade do poder e suas consequências persistem nos dias atuais, reconhecimento esse fundamental para que se possa romper com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental. Com isso, há também a continuidade e interdependência entre as diferentes formas que a missão civilizadora encontrou para permanecer, como as teorias acerca de raça, a forma segregada de ocupação territorial e o epistemicídio, todas direcionadas à inferiorização e marginalização de indivíduos e sociedades que não têm como sustento o padrão civilizatório visto como normal e superior (QUIJANO, 2005). Dessa forma, a colônia concebeu práticas de violência tão grandes na estrutura das sociedades colonizadas que, mesmo após seu suposto fim, não para de reproduzi-las constantemente em diversos âmbitos de nossa vida.

No entanto, vê-se também que, frente ao funcionamento e manutenção das relações de poder coloniais, existem possibilidades de resistência e reinvenção da população negra, que se mobiliza, se articula e se movimenta de várias maneiras

de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas" (Sousa Santos, 2007, p. 88).

para enfrentar o cotidiano, o que ocorre de maneira plural e criativa a depender das circunstâncias em que está inserida. Segundo Mbembe (2014), a captura, esvaziamento e coisificação da figura do Negro, que procurou impedir que esses indivíduos tivessem uma obra em sua vida, não obteve êxito, ou seja, a sua humanidade intrínseca não conseguiu ser apagada por completo, uma vez que eles eram e são seres dotados de dons e capacidades. Para o autor, a população negra continua a construir um mundo-oxigênio frente à opressão e "através do gesto e da palavra, tecem relações e um mundo de significações, inventam línguas, religiões, danças e rituais, e criam uma comunidade" (MBEMBE, 2014, p. 91).

Considera-se aqui a educação como um dos meios de resistência, pois, ao mesmo tempo em que o aprendizado se coloca como crucial para a reprodução da ordem social pautada na lógica da colonialidade, apresenta muitas possibilidades para destruí-la, afinal, a ordem colonial é apoiada por construtos ideológicos que podem ser desaprendidos (EMERSON DOS SANTOS, 2017). Por conta disso, a escola se torna um espaço de disputa que deve ser conquistado para que ali se produzam narrativas que posicionem a população negra dentro dos processos históricos de produção de conhecimentos e formação de territórios, por exemplo, e devolvam aos indivíduos marginalizados seu direito à memória e à identificação positiva acerca de si (CORRÊA, 2017).

3. CAPÍTULO 2: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, ENFRENTAMENTO À LÓGICA COLONIAL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

Para aprofundar-se na centralidade da escola enquanto instituição que contribui para a reprodução da ordem social que hierarquiza raça, território e conhecimento - as três dimensões interdependentes entre si na análise pretendida por esse trabalho -, faz-se necessário analisar como a colonialidade se dá no espaço escolar, em especial nas relações professor-estudante e estudante-estudante.

Devido à influência do mito da democracia racial e a suposta harmonia entre as raças que existiria no Brasil, o lugar historicamente ocupado por negros no ambiente escolar é frequentemente negligenciado. Isto porque a educação não é vista enquanto um produto do eurocentrismo, mas como algo aparentemente neutro que não reproduziria valores excludentes (MUNANGA, Kabengele, 2005). Porém, atentando-se aos registros legislativos, a diferença entre os valores proclamados (igualitários) e os valores reais da educação brasileira é elucidada. Um exemplo disso seria a negação do acesso à escola aos escravizados por meio de diversas estratégias por meio do Decreto n. 1331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que escravizados não seriam admitidos nas escolas públicas brasileiras, e o Decreto n. 7031-A, de 6 de setembro de 1878, que limitava os estudos de pessoas negras ao período noturno (BRASIL, 2004).

Segundo Gonçalves e Silva (2005), o processo de ensino-aprendizagem é um meio de trocar significados e, portanto, tratar de identidades, culturas e jeitos de ser e viver. Dessa forma, não é possível pensar a escola deslocada da construção histórica, cultural e social do país, como se fosse um ambiente impenetrável pelas relações de poder e pelos produtos históricos advindos do colonialismo. Enquanto espaço de convívio e relações interpessoais, a escola torna-se reprodutora e produtora das tensões sociais e raciais presentes no ambiente extra-escolar, as quais são refletidas em questões como (1) a diferença entre estudantes negros e brancos quando se fala em distorção idade-série e a evasão escolar – embora não se discuta sobre a construção histórica e social do problema, exatamente pelos pontos acima expostos; (2) os discursos

depreciativos em relação aos povos e culturas não-eurocêntricos contidos nos livros didáticos; e (3) o despreparo formativo dos professores em sala de aula, os quais, além de não saberem lidar com os casos de racismo e com as indagações das crianças e jovens acerca da questão racial, muitas vezes são reprodutores de preconceitos (RAMOS, Luiz Henrique da Silva, 2020).

Diante disso, coloca-se enquanto um desafio para os educadores brasileiros compreender como essa realidade acontece e como ela implica a construção identitária dos alunos. A escola se configura como espaço privilegiado para a formação de pessoas e, conseqüentemente, é um ambiente central na construção de uma imagem positiva ou negativa pelos estudantes negros acerca de si mesmos, a qual tende a ser negativa diante da desvalorização da memória coletiva, da história e da cultura da população negra brasileira no cenário educacional (MUNANGA, 2005).

De acordo com Ramos (2020), a elaboração da identidade individual depende da forma como as comunidades e instituições frequentadas pelo indivíduo se representam e são representadas pela sociedade, ou seja, como a representação ocorre dentro dos ambientes comunitários locais e como essa representação local se interliga com as outras fontes de significado social presentes externamente. Por conseguinte, a identidade se caracteriza como uma relação entre a individualidade do sujeito e os grupos sociais aos quais ele pertence, não havendo, portanto, uma identidade individual pura, desvinculada da identidade social, pois o sujeito é um ser social, que está inserido em relações que influencia e pelas quais é influenciado (SOUSA, Francisca Maria do Nascimento, 2005).

Nesse processo de construção da identidade, a partir da relação entre o eu e o outro, segundo Ramos (2020), os sujeitos acabam internalizando atitudes e papéis e se sentem pertencentes ou não a determinado local. Considerando que as linguagens utilizadas pela escola de maneira hegemônica representam indivíduos negros, bem como suas expressões coletivas, como inferiores, os estudantes negros acabam não se sentindo pertencentes e suas identidades – e conseqüentemente sua autoestima – construídas historicamente de maneira

nociva. Pode-se ver no artigo de Sousa (2005) as diversas significações contidas nas diferentes modalidades de linguagens verbais e não-verbais usadas pela escola, as quais moldam o processo de construção da autoestima de alunas e alunos negros e negros. Dentre elas, a autora destaca o que chama de linguagens escolares subjacentes, isto é, formas de comunicação aparentemente neutras e isentas, mas que estão impregnadas de preconceito e acabam (1) não dando visibilidade aos estudantes negros, ao excluí-los da decoração escolar, das ilustrações dos livros, e da construção da história e do conhecimento; e/ou (2) dando visibilidade negativa aos negros, colocando-os em posições degradantes e inferiores (SOUSA, 2005).

Como exemplo, Sousa (2005) cita cartazes, peças de teatro, desfiles de beleza, brincadeiras e outras atividades produzidas em momentos festivos, nas quais os negros são delegados à posições subalternizadas ou sequer existem. Isso é perceptível quando estudantes negros querem desempenhar o papel de príncipes ou princesas em brincadeiras ou apresentações de teatro promovidas pela escola e escutam comentários irônicos de seus colegas sobre sua vontade, afinal, não são esses os lugares ocupados por garotos e garotas negros nas histórias que lêem. É fundamental que os educadores não ignorem situações como essa, porém, em sua maioria, esses momentos não são usados enquanto oportunidades pedagógicas para jogar luz sobre a pauta racial no ambiente escolar e os profissionais acabam se calando diante de situações racistas que acontecem em sala de aula. Porém, o silêncio não é vazio de sentido, mas como toda forma de linguagem, produz sentidos e diz coisas para não dizer outras - calar-se é uma escolha política e acaba reafirmando as mensagens captadas pelos alunos, tornando a violência ainda mais violenta (SOUSA, 2005). O silêncio se coloca como sinal de despreparo, inconsciência e acomodação em relação às consequências do racismo para crianças e jovens negros, além de resultar no posterior silenciamento da criança e do jovem negros, pois não se sentem seguros o suficiente para falar e saber que serão amparados (MENDES PEREIRA, Amauri, 2005).

É na perspectiva de reverter tal realidade, em especial ao se pensar em seu impacto sobre a identidade e autoestima dos estudantes negros, que Noguera (2012) apresenta a ideia de denegrir a educação. Denegrir trata-se de um conceito que remete aos significados (positivos) que a palavra 'negro' adquiriu historicamente, os quais diziam respeito à fertilidade, criatividade e ao florescimento. Dessa forma, o denegrir remete à regeneração, sendo, portanto, o denegrir da educação um processo que busca quebrar as lógicas cartesiana e hierárquica ocidentais, ao fugir da monorracionalidade e monoculturalidade eurocêntricas incutidas nas narrativas do currículo escolar e estruturar uma pedagogia pluriversal. Pluriversal, pois, até então, a educação que se diz universal reflete apenas as racionalidade e cultura eurocêntricas, configurando-se como excludente, fazendo-se necessário contrapô-la, ou seja, assumir perspectivas não-hegemônicas que contribuam para a construção de novas narrativas fundamentadas em outros pensamentos, tal como aqueles advindos de bases epistêmicas negro-africanas (NOGUERA, 2012).

Porém, de acordo com Ramos (2020), apenas valorização de aspectos culturais da cultura afrobrasileira não é o suficiente, caso esses elementos não sejam analisados historicamente. Na pesquisa realizada pelo autor, somente o contato com a cultura afro-brasileira não contribuiu necessariamente para o desenvolvimento da consciência racial dos alunos. É preciso que o estudo das manifestações culturais afro-brasileiras esteja vinculado às trajetórias históricas e aos sujeitos que as constituem para que de fato se construa um projeto de identidade coletiva que cumpra com seus objetivos antirracistas (RAMOS, 2020). A título de exemplo, se os estudantes forem apresentados ao hip hop como se este fosse um mero movimento artístico-cultural, não se terá o mesmo impacto comparativamente ao que se produziria ao conceber e significar o hip-hop enquanto um movimento surgido de grupos marginalizados, prioritariamente negros, em busca de valorização e reconhecimento social e político.

Além disso, as iniciativas para denegrir a educação não devem ser pontuais, mas sim articuladas à agenda política de Estado, o que requer dois passos: a lei e o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem. Com isso,

conseguiria se resolver uma questão que é considerada um problema público e, por esse motivo, o Movimento Negro brasileiro a incluiu em suas pautas reivindicações acerca do sistema de ensino, chegando em 2003, na promulgação da Lei 10.639/2003.

3.1 A lei 10.639/03: histórico e implementação

De acordo com Renato Emerson dos Santos (2007), o debate racial no Brasil perpassa nas últimas duas décadas as políticas públicas de ação afirmativa, sobretudo por conta da ação do Movimento Negro, um movimento plural, com formatos institucionais, formas de ação e reivindicações diversos¹¹, mas que mantém unicidade em torno da luta racial.

Diante da falsa abolição da escravatura, a população negra brasileira passou a considerar a educação formal e a escola como veículos de ascensão social. No entanto, conforme apresentado, esses mesmos veículos têm um papel central na perpetuação de desigualdades raciais, por meio da valorização eurocêntrica e desqualificação do continente africano e seus descendentes. Por conta disso, segundo Sales Augusto dos Santos (2005), os movimentos sociais negros brasileiros passaram a se mobilizar em prol da reformulação dos currículos escolares, com a participação da população negra em sua formulação e a inclusão dos estudos da história do continente africano e do papel do negro na História do Brasil.

Dentro dessas mobilizações, pode-se incluir a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em 1986, onde 63 entidades do Movimento Negro estavam presentes pela reivindicação da inclusão nos currículos do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil, bem como da proibição da propaganda de preconceitos de religião, raça, cor ou classe. Ademais, aconteceu também a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em 20 de novembro de 1995 em Brasília, onde os organizadores entregaram

¹¹ Por isso, quando fala-se aqui de Movimento Negro, trata-se de uma unidade composta por diversos movimentos negros em prol de um mesmo objetivo, mas que muitas vezes discordam sobre as demandas e formas de mobilização para atingi-lo.

a Fernando Henrique Cardoso o documento intitulado Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Esse documento tinha dentre suas propostas o monitoramento dos materiais didáticos e programas educativos e a formação continuada de professores e educadores a fim de prepará-los para tratar adequadamente a diversidade racial (DOS SANTOS, 2005).

Assim, com o avançar histórico e por conta de reivindicações e ação política-estratégica do Movimento Negro, o Estado – em especial na Constituição Federal de 1988 – e também organizações supranacionais acabaram respondendo a algumas questões no que tange ao epistemicídio promovido, ao reconhecer que "as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem justas e democráticas, se não resolverem os problemas causados por opressões e discriminações." (GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz, 2007, p. 499). Nesse cenário, a inserção sucessiva da questão racial nas Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, 1971 e 1996, em graus e níveis distintos conforme o avançar histórico tal como apontado por Lucimar Rosa Dias (2005), não foi suficiente para responder às reivindicações sociais, até que em 2003, houve a institucionalização normativa do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, por meio da Lei 10.639/03, com o objetivo de inserir no currículo escolar a educação das relações étnico-raciais.

De maneira a incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana enquanto parte obrigatória do currículo escolar oficial do país, a Lei 10.639/2003 alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, como o próprio nome diz, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo o Art. 1 § 1º, dentre os conteúdos a serem ministrados, estará a cultura negra brasileira, bem como a contribuição do povo negro na história do Brasil, o que deve ser feito, de acordo com o Art. 1 § 2º, em todo o currículo escolar, em especial em Artes, Literatura e História. Nota-se aqui que, embora a Lei destaque três disciplinas específicas, a ênfase está dada no currículo escolar de forma global, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem voltado às africanidades brasileiras deve ser buscado em todas as disciplinas escolares.

Complementarmente, a fim de estabelecer dimensões normativas e reguladoras para nortear a implementação da lei, a Resolução n. 1, de 17 de Junho de 2004, emitida pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A publicação, elaborada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), destina-se não só aos administradores dos sistemas e estabelecimentos de ensino, professores e outros atores envolvidos no ambiente escolar, mas também aos estudantes, suas famílias e todos os cidadãos que lutam pelo direito à educação de qualidade, dando evidência à necessidade do envolvimento da comunidade nas políticas de igualdade racial na educação (BRASIL, 2004).

De acordo com o documento, o currículo nacional deve ser norteado por alguns princípios, dos quais listam-se aqui os principais: (1) conscientização política e histórica da diversidade, a partir da compreensão e análise da formação histórica e social da realidade brasileira articuladas à problemática racial; (2) rompimento com imagens e estereótipos negativos atribuídos à figura do negro; (3) conexão entre objetivos, estratégias de ensino e atividades com as vivências dos estudantes (4) valorização da oralidade, corporeidade e arte, bem como da expressão e organização de raciocínios, lógicas, gestos e posturas, isto é, dos jeitos próprios de ser, viver e pensar da população negra, relacionando as culturas e as histórias dos povos do continente africano e da diáspora, que se manifestam no dia-a-dia e em celebrações; (5) envolvimento de grupos do Movimento Negro e grupos culturais negros, bem como da comunidade escolar, na elaboração dos projetos político-pedagógicos; e, por fim, (6) registro a história não contada dos negros brasileiros, em territórios negros urbanos e outros (BRASIL, 2004).

Assim sendo, a Lei 10.639/2003 e as diretrizes para sua implementação objetivam a construção de uma política curricular que valorize e respeite diferentes modos de ser e viver, discuta as relações étnico-raciais no Brasil, desconstrua e reconstrua representações racistas presentes no inconsciente coletivo e situe histórica, social e territorialmente produções africanas e afro-brasileiras de forma a

serem devidamente significadas (GONÇALVES E SILVA, 2004; BRASIL, 2004), além de conectar as estratégias educativas às vivências dos estudantes e à comunidade da qual fazem parte. Com isso, poderia se construir nas escolas brasileiras um currículo voltado para a educação para as relações étnico-raciais, que, de acordo com Gonçalves e Silva (2007), refere-se à reorganização crítica dos pontos de vista dos estudantes acerca de diferentes temas que tangem à questão racial, por meio da escuta às concepções prévias desses indivíduos e da possibilidade de que eles ampliem e/ou reformulem suas ideias através de pesquisas, debates, observações da vida cotidiana, entre outros métodos.

Dessa forma, viabilizar um currículo que dê conta das relações raciais implica que haja transformações nas metodologias trabalhadas na escola, incorporando perspectivas que abranjam a complexidade cultural e as experiências e relações nas quais essa complexidade é continuamente construída. É necessário traçar estratégias pedagógicas que possibilitem que os estudantes questionem a sociedade hierárquica e desigual e reconheçam os processos históricos de resistência negra, no passado e no presente, em especial em suas experiências cotidianas em comunidade (BRASIL, 2004).

3.2 Estratégia pedagógica decolonial: os territórios educativos

Diante disso, adentra-se na discussão sobre territórios educativos, estratégia e concepção pedagógica que considera o território enquanto possibilidade de aprendizado - histórico, geográfico, filosófico, sociológico, entre outros - para os estudantes. Segundo Mayumi Souza Lima (1989), esse potencial educativo existe desde que o território - não apenas a partir de seus equipamentos sociais e culturais, mas também a partir dos sujeitos que o ocupam - seja apropriado e transformado em um instrumento dinâmico, ainda que para usá-lo de exemplo crítico de uma realidade que não deveria existir. É assim que, por exemplo, o embranquecimento do território, seja em seu aspecto ocupacional, imagético e/ou cultural, pode ser apreendido pedagogicamente e significado pelos estudantes.

Essa concepção, segundo Singer (2015), relaciona-se à noção da educação integral ao propor o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões com base nos espaços e sujeitos de um território. De acordo com Beatriz Goulart (2020), educação integral se refere a um novo paradigma educacional assentado no desenvolvimento humano integral, que considera os aspectos intelectual, físico, afetivo, social, e simbólico dos estudantes, em contraponto à valorização apenas da dimensão cognitiva que remete à lógica colonial dualista que opunha razão e emoção.

Dessa forma, não se trata necessariamente da permanência dos estudantes na escola em tempo integral e da oferta de novas atividades no chamado contraturno, pois, ao se pensar em uma mera ocupação do tempo dos estudantes com atividades diversificadas descoladas do restante dos componentes curriculares, não haveria preocupação sobre a integração do currículo, muito menos da formação integral dos estudantes. As propostas educativas pautadas em educação integral podem ou não acontecer com a ampliação do tempo escolar: na verdade, o que importa é que tanto os componentes curriculares tradicionais, como Língua Portuguesa e Matemática, quanto os não-tradicionais funcionem de maneira articulada a fim de desenvolver os estudantes em sua integralidade, sem dissociar educação, cultura e vida (COSTA, Natacha, 2015).

De acordo com Helena Singer (2015), essa conexão acontece no território como em nenhuma outra esfera. Ponderando-se que para o desenvolvimento humano integral, é necessário levar em conta todas as dimensões da vida dos estudantes, isto só é possível a partir do engajamento de todos que interagem com eles, isto é, os sujeitos presentes no território onde os estudantes estão se desenvolvendo; em outros termos, a comunidade escolar. Para tal, a escola não pode estar descolada de seu entorno e deve considerar no projeto pedagógico outros saberes emanados do contexto local, para além do conhecimento acadêmico: ao invés de se limitar à educação formal, articula esta à educação não formal, aquela advinda dos compartilhamentos de experiências, e à informal, proveniente dos processos de socialização (GOULART, 2020), o que é

especialmente importante ao se pensar que é dessas últimas que os estudantes trazem seus conhecimentos prévios para o ambiente escolar.

Por isso, Amauri Mendes Pereira (2005) e Lauro Cornélio da Rocha (2005) dizem que os estudantes não chegam na escola como uma massa amorfa. Na verdade, eles, assim como todos os sujeitos, leem o mundo e fazem suas interpretações e sínteses sobre ele e sobre si, as quais certamente estão permeadas por questionamentos acerca das relações de poder, de afetividade e outras que constituem nosso cotidiano, sendo necessário utilizar essas interpretações para fins pedagógicos, de maneira intencional. É essencial que os educadores estejam conscientes sobre as inúmeras possibilidades educativas nas diferentes escalas territoriais – cidade, comunidade, bairro etc. Segundo Paulo Freire (1993), é quase como se elas "proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram" (FREIRE, 1993, p. 23), sobre os quais o educador deve dialogar criticamente com os educandos, de forma a significar e ressignificar os saberes construídos por eles durante suas vivências (ROCHA, 2005).

Dessa forma, a categoria de território teria seu potencial cognitivo e político explorado como veículo pedagógico. Porém, para que isso se efetive, é necessário que ações sejam tomadas. Conforme Singer (2015), entre os requisitos para que um território seja educativo está a existência de um projeto político-pedagógico (PPP) alinhado à educação integral e ao reconhecimento dos saberes comunitários e da importância da apropriação do território, exercitando o potencial educativo dos agentes ali presentes. Para isso, deve-se trabalhar em três etapas: a primeira delas é ter conhecimento do território em questão e sensibilizar os atores-chave, o que inclui o diagnóstico do território e do nível de diversificação das oportunidades educativas ali presentes (SINGER, 2015).

Para realizar o diagnóstico, o primeiro passo é definir qual a escala territorial a ser analisada. De acordo com Lara Rolnik Xavier (2015), a escala escolhida deve respeitar a experiência dos agentes e das instituições e as relações que estes estabelecem com o território, ao invés de partir de um parâmetro modelo que possa não ser o mais adequado para cumprir o objetivo

educacional almejado. Uma vez que estamos falando de uma perspectiva que não separa a educação da vida das pessoas, é imprescindível compreender o território a partir do olhar daqueles que se apropriam dele e o fazem de maneiras muito diferenciadas (XAVIER, 2015).

Após o diagnóstico nessa primeira fase, tem-se a sensibilização dos atores-chave. A partir do reconhecimento da importância das vivências dos indivíduos para a concepção de território educativo, é essencial envolvê-los no processo, mobilizando as pessoas a perceberem a si mesmos como sujeitos do território e compreenderem os potenciais educativos daquilo que fazem cotidianamente no lugar em que residem. É assim que se adentra na segunda etapa necessária para se desenvolver um território educativo: o desenvolvimento e a divulgação das ações em parceria, mais especificamente daquelas priorizadas a partir da análise crítica do diagnóstico realizado (SINGER, 2015).

Para tanto, a escola precisa se organizar, em especial no que tange ao projeto político-pedagógico. A estruturação do PPP deve contar com a participação dos estudantes, professores, pais e da comunidade em sua formulação, para, além de criar legitimidade sobre a proposta, fazer com que ela seja adotada pela comunidade, ao invés de se tornar uma obrigação (COSTA, 2015). Um projeto coletivamente pactuado permite a compreensão e a significação dos sujeitos sobre o que está sendo desenvolvido, e também sua abertura para aprender e serem protagonistas das decisões e dos processos instaurados nas escolas, conforme apontado por Pilar Lacerda e Macaé Evaristo (SCHWARZBERG, 2020). A escola passa, assim, a funcionar como núcleo articulador tanto dos equipamentos educacionais quanto dos sujeitos do território, ambos instrumentos de conhecimento local, e, cumprindo os requisitos anteriormente mencionados, a tarefa na terceira e última etapa é sistematizar e divulgar os processos e resultados e consolidar os espaços e fóruns existentes (SINGER, 2015).

Isto posto, o território educativo amplia a concepção de educação, ao considerar os processos de socialização dos estudantes e onde ela acontece. Se o aprendizado ocorre ao longo da vida, ele não é iniciado nem encerrado no

espaço físico da escola, mas se dá em outros contextos e ambientes (GOULART, 2020). Porém, todo esse processo de desenvolvimento pleno dos estudantes mediante projetos político-pedagógicos pautados em educação integral e territórios educativos não é garantido para todas as crianças se a dimensão racial não for levada em conta. Considerando-se que, de acordo com Singer (2015), um cidadão pleno tem garantido o direito de desenvolver seu corpo, suas singularidades, capacidades reflexivas, isso não acontece enquanto determinados indivíduos são ceifados de seu processo de ensino-aprendizagem pleno por conta do racismo.

Embora nas discussões trazidas aqui acerca dos territórios educativos haja abertura para se trabalhar a questão racial, o foco maior se dá sobre a centralidade da proposta quanto aos sujeitos do território, bem como sobre seu potencial democrático e participativo. Suas particularidades raciais não são trazidas explícita e intencionalmente, o que é um problema, em especial no Brasil onde o racismo tende a ser invisibilizado pela ideologia da democracia racial e a crença na existência de uma suposta harmonia entre as raças e de que quaisquer disparidades entre estudantes brancos e não-brancos são frutos de fatores individuais e não estruturais. Desse modo, é importante dar enfoque ao aspecto racial, fazendo com que as africanidades sejam consideradas ao se pensar na execução das três etapas mencionadas por Singer (2015) no desenvolvimento de um território educativo, pois conforme trazido por Rocha (2005),

Qualquer estratégia só seria possível se concebêssemos todos os envolvidos no processo educativo – em particular e coletivamente – como educadores e produtores de conhecimentos e da identidade racial e social. Tudo isso amparado por uma metodologia (como fazer) que permita registro e avaliação do processo e capacidade de assegurar princípios, objetivos e intervenção no combate ao racismo. (ROCHA, 2005, p. 210)

Para tal, na etapa de diagnóstico do território, deve-se haver um mapeamento dos equipamentos políticos e culturais que trabalham a questão racial, os quais inclusive podem ter como integrantes familiares, conhecidos dos alunos ou até eles mesmos, o que facilita ainda mais um trabalho integrado entre

escola e comunidade (GOMES, 2005). Uma vez que a perspectiva dos territórios educativos busca fazer com que os equipamentos se reconheçam e sejam reconhecidos como agentes educativos, é necessário realizar o mesmo com os espaços de negritude e os repertórios identitários afrodescendentes com os quais a comunidade escolar possui relação de pertencimento, apontando as possibilidades de utilização destes na prática pedagógica das escolas (LIMA, Maria Batista, 2020).

Gonçalves e Silva (2005) indica que há diversas fontes genuínas das Africanidades Brasileiras que podem ajudar nesse trabalho e levar a escola a conviver de perto com a comunidade negra, a cultivar a memória e a experiência da diáspora africana no Brasil, a trocar conhecimento com grupos do Movimento Negro, entre outros elementos que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país. Tais fontes podem ser encontradas não apenas nas religiões de matriz africana, que já carregam no nome o vínculo tido com o outro lado do oceano, mas também nos quilombos, nas escolas de samba, nos bailes black e principalmente nos indivíduos, pois, segundo Beatriz Nascimento, o corpo é um documento que traz em si marcas e lembranças da subalternização histórica que classifica o corpo negro como feio, exótico, inferior (ORÍ, 1989).

Posto que na concepção de educação integral existe uma centralidade sobre o sujeito, destaca-se a importância de se reconhecer quem são os sujeitos negros – estudantes ou não - que habitam esses territórios e que, muitas vezes, são silenciados e precisam resgatar suas histórias, suas identidades e sua ancestralidade (SCHWARZBERG, 2020) e, também, se reconhecerem enquanto produtores de conhecimento. A apreensão do território presume, para Muniz Sodré em entrevista concedida a Divina Prado (2020), considerar todas as possibilidades de conhecimento contidas ali, tais como "o conhecimento que venha do camponês, do indígena, dos cultos afros, das instituições lúdicas que existem no território e até mesmo do analfabeto" (PRADO, 2020, p. 114).

Dessa forma, é possível valorizar a complexidade do humano, em especial os modos de expressão, os valores, as culturas, as linguagens e os símbolos negros presentes no território, ao contrário do que ocorreu historicamente e que é

perpetuado por uma educação que se baseia na pura racionalidade científica e que despreza, de acordo com Singer (2015), o pensamento simbólico, o potencial criativo dos afetos e, conseqüentemente, a capacidade de perceber e valorizar diferenças e singularidades.

Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 2005, p. 149)

Em outras palavras, pelo fato de o território ser suporte material da existência e da cultura das sociedades, ele é crucial não só para a sobrevivência da identidade socioespacial de grupos hegemônicos, mas também dos não-hegemônicos (SOUZA, Marcelo José Lopes de, 2000). Grafagens hegemônicas e contra-hegemônicas são impressas sobre o território, evidenciando "como as dimensões espaciais são fundamentais na organização das hierarquias raciais e, ao mesmo tempo, dão suporte fundamental para a constituição da luta antirracista" (EMERSON DOS SANTOS, 2012, p. 66).

A cidade é, assim, um espaço político, e, conseqüentemente, também a memória ali existente. Para Lélia Gonzalez (1984), a memória se descreve como "o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade" (GONZALEZ, 1984, p. 226). Verdade essa que se traduz em narrativas que, ao invés de excluir, posicionam e reafirmam a população negra dentro dos processos históricos da formação de um território, devolvendo aos indivíduos marginalizados seu direito à identificação positiva acerca de si (CORRÊA, 2017).

Contudo, segundo Wilson Roberto de Mattos (2003), não se trata de ser essencialista, muito menos de eleger outra memória social e racial como positiva e superior.

Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens

convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano" (MATTOS, 2003, p. 30)

Ao se (res)significar, através da retomada das histórias não contadas, a inventividade negra - posta através das artes, de valores ético-relacionais e outros elementos, e fecundada em formas de resistência e sobrevivência durante a escravidão -, possibilita-se que os escravizados emergjam como sujeitos de sua própria história e da história do país (DE MATTOS, 2003). É por isso que muitas iniciativas, como o projeto Itinerários da Experiência Negra, do Coletivo Crônicas Urbanas, procuram realizar esse processo ao retomar as formas de resistência que aconteceram e ainda estão presentes na cidade de São Paulo, mas que foram sistematicamente apagados, em territórios como os Bairros do Bixiga e da Liberdade (GARCIA, Cecília, 2017).

Vistos hegemonicamente como italiano e japonês, respectivamente, a história da população negra que os ocupou foi suprimida devido à tentativa, ainda mais antiga, de deletar a herança da escravidão do imaginário social. No primeiro caso, o Bairro do Bixiga era o lugar em que estavam presentes importantes veículos da imprensa negra, como o jornal Clarim D'Alvorada, que resistiam contra os direitos infringidos e documentava as lutas da população negra, enquanto, no Bairro da Liberdade, foram mortos e enterrados diversos negros escravizados, sendo a atual Praça da Liberdade - chamada na época de Largo da Forca - e a Igreja da Nossa Senhora dos Aflitos construídas sobre suas ossadas (GARCIA, Cecília, 2017).

Dessa forma, existem ali territórios de resistência e memória, que precisam ser redescobertos, não mais embranquecidos. Além disso, o conhecimento adquirido por essas iniciativas de "cartografia da cidade negra" deve ser disseminado em formações com universidades e a rede pública de educação (GARCIA, Cecília, 2017). É isso o que faz o Cartografia Negra, coletivo que pesquisa sobre memórias da população negra em São Paulo e desenvolve ações educacionais antirracistas em interação com a cidade. Desde 2018, é realizada a chamada Volta Negra: caminhadas públicas em que as fotos, mapas e histórias da

pesquisa são compartilhadas, e que já foram realizadas com estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação (CARTOGRAFIA NEGRA, 2021).

Transpondo-se essa proposta para uma política curricular antirracista, pautada em um trabalho planejado, intencional, explicitado no PPP e alinhado à educação para as relações étnico-raciais, os territórios educativos conseguem responder às ânsias em relação à produção de contranarrativas que posicionem negros enquanto sujeitos dentro dos processos históricos de formação de um território, permitindo-os reconhecerem-se no lugar em que vivem e se sentirem parte. Os estudantes, ao aprenderem sobre e a partir dos territórios em torno de sua escola, têm a possibilidade de entrar em contato com conhecimentos que o currículo escolar menospreza por dar mais valor ao saber técnico-científico e de "conversarem com a cidade e com suas próprias identidades, para que possam conhecê-la e descobri-la, e, a partir disso, ter condições de reinventá-la" (GOULART, 2020, p. 75).

Desse modo, a partir do olhar para o território, as diretrizes de implementação da Lei 10.639/2003 são capazes de serem respondidas. Ao valorizar elementos culturais que contribuem positivamente para o fortalecimento das identidades dos indivíduos negros e evidenciar experiências construídas historicamente por povos marginalizados, a escola, ao invés de perpetuar desigualdades, coloca-se enquanto instrumento de transformação social: a partir dela, os estudantes e diferentes atores da comunidade escolar são estimulados a questionar a sociedade hierárquica e desigual em que vivemos e ter acesso a conhecimentos que estavam esquecidas do "outro lado" da fronteira entre o arcaico e o moderno, entre o atraso e o progresso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se da análise sobre a manutenção da colonialidade nos tempos atuais e suas imbricações com as dimensões de raça, território e conhecimento, é possível dizer que combater o racismo implica necessariamente na elaboração de estratégias de desconstrução do sistema-mundo imposto pelos europeus no século XVI e da forma de poder colonial dele advindo, como abordado por Quijano (2005).

Conforme apontado, um dos campos nos quais essas estratégias precisam existir é a educação e é válido apontar que o território educativo pode se configurar enquanto uma delas, correspondendo às diretrizes curriculares e os objetivos de educação antirracista institucionalizados pela Lei 10.639/03. Isto porque, a partir do território, consegue-se responder à necessidade de denegrir a educação e empregar uma pedagogia da pluriversalidade, tal como indicado por Noguera (2012), ao buscar fora da sala de aula experiências de resistência e conhecimentos historicamente depreciados por estarem atrelados à população negra, fugindo da monorracionalidade e monoculturalidade eurocêntrica das lógicas, narrativas e epistemologias colocadas no currículo escolar (NOGUERA, 2012).

Além disso, ao vincular educação formal, não-formal e informal, o território educativo também possibilita a valorização de saberes emanados do contexto local, para além do conhecimento acadêmico, utilizando, para tal, instrumentos com potencial educativo como os equipamentos sociais, culturais e os sujeitos do território escolar. Não é por conta da crítica feita ao cientificismo europeu que o conhecimento científico deve ser descartado: conforme Sousa Santos (1988), a articulação entre os saberes científicos e não-científicos deve ser realizada, de maneira horizontal, colaborativa e, principalmente, pragmática. Ou seja, a escolha de quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno não deve partir de uma ótica hierárquica que coloca um tipo de conhecimento como sendo intrinsecamente melhor do que o restante - a escolha deve ser feita com base no que se aplica mais adequadamente para intervir na prática naquela situação específica.

Outra relação estabelecida entre o interior da sala de aula e o exterior é que o território educativo não deve ser visto como uma estratégia educativa isolada. Existem outras maneiras de se trabalhar com a educação para as relações étnicorraciais, as quais, em sua maioria, são propostas a serem realizadas em sala de aula - como, por exemplo, o ensino do conhecimento acadêmico desenvolvido sobre as produções da população afro-brasileira. O diferencial do território educativo é que, a partir dele, estudantes, educadores e outros membros da comunidade escolar são capazes de tangibilizar o que é apresentado dentro da escola, ao terem contato direto com manifestações afro-brasileiras e significá-las historicamente.

No entanto, viu-se que, para que isso aconteça, não basta que o território educador seja implementado, seguindo as diretrizes de Singer (2015). É preciso que os educadores decidam utilizar o território intencionalmente para trabalhar com as questões étnicorraciais e, aqui, considera-se estar a maior evidência encontrada nesta pesquisa: o território educativo não se configura necessariamente como uma prática pedagógica antirracista. Para que isso se efetive, é necessário que as africanidades sejam consideradas explícita e deliberadamente durante o processo de planejamento e implementação do território educativo e do projeto político-pedagógico da unidade escolar. Se essa condição não for cumprida, além de a hipótese aqui defendida não ser cumprida, o próprio objetivo maior do território educativo - o desenvolvimento humano integral, que considera os aspectos intelectual, físico, afetivo, social, e simbólico dos estudantes - também não o será. Afinal, o direito de desenvolver seu corpo, suas singularidades, capacidades reflexivas, entre outras dimensões, não é garantido a todos os indivíduos quando muitos deles não são considerados dignos e capazes por conta do racismo.

Diante disso, coloca-se um desafio. No cenário brasileiro, ainda existem dificuldades em se implantar propostas educativas antirracistas, tanto em âmbito local quanto em âmbito nacional, devido à história das relações étnicorraciais em nosso país, conforme descrito por Domingues (2005), e aos processos educativos que elas desencadeiam. O tema racial, de acordo com Nogueira (2012), é muitas

vezes tomado pelos educadores como algo estrangeiro, embora a raça seja um dispositivo que estrutura a sociedade em distintas dimensões. Isso impossibilita que a questão racial seja sequer considerada na elaboração de um projeto político-pedagógico alinhado à educação para as relações étnicorraciais e torna necessário que se realizem, junto aos educadores, ações anteriores à própria inserção das africanidades nas etapas descritas por Singer (2015).

Por isso, como prosseguimento deste trabalho, pretende-se realizar o estudo de caso de uma iniciativa de território educativo já consolidada, como é o caso da EMEF Campos Salles, núcleo articulador do bairro educador de Heliópolis. Coloca-se como imprescindível (1) analisar de qual maneira as temáticas da educação antirracista estão inseridas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola selecionada, (2) averiguar se existem e quais são as iniciativas antirracistas já colocadas em prática no território educativo escolhido, quem são os atores que as implementam e como isso acontece e (3) investigar, a partir de insumos coletados no trabalho de campo, quais são os desafios enfrentados pela gestão escolar para implementar a Lei 10.639/03 em sua unidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia - Revista de pós-graduação em literatura**, v. 5, p. 9–16, 2005.

ALMEIDA, Silvio. L. de. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

BASÍLIO, Ana Luiza. **A cidade como currículo**: pesquisador espanhol desafia escola a olhar a rua. 2014. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/>>. Acesso em: 17 set. 2020.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. *In.*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**, vol. I. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 222-232.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: 2004, 36 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 25 maio. 2021.

CAMPOS, Andreino de O. As questões étnico-raciais no contexto da segregação socioespacial na produção do espaço urbano brasileiro. *In.*: EMERSON DOS SANTOS, Renato (ORG.). **Questões Urbanas e Racismo**. 1. ed. Brasília: ABPN, 2012. p. 68–103.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser Como Fundamento do Ser**. [s.l.] USP, 2005.

CARTOGRAFIA NEGRA. Entre apagamentos e visibilidade: narrativas sobre a cidade. **Revista Rampa**, São Paulo, v. 2, 2021. p. 34-39. Disponível em: https://issuu.com/sescsp/docs/rampa2_final_issuu. Acesso em: 01 ago. 2021.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Revista Outubro**, n. 15, p. 177–193, 2007.

CORRÊA, Gabriel Siqueira. O branqueamento do território como dispositivo de poder da colonialidade: notas sobre o contexto brasileiro. *In.*: CRUZ, Valter do C.; OLIVEIRA, Denilson A. de (ORG.). **Geografia e giro descolonial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 117-130.

COSTA, Natacha. Educação, cidade e democracia: a agenda do bairro-escola. *In.*: SINGER, Helena (ORG.). **Territórios Educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. Coleção Territórios Educativos, Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2015. pp. 11-22.

CRUZ, Valter do C. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. *In.*: CRUZ, Valter do C.; OLIVEIRA, Denilson A. de (ORG). **Geografia e giro descolonial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 15-36.

DESCOLONIZANDO o conhecimento. Performance de Grada Kilomba. São Paulo: **Mostra Internacional de Teatro de São Paulo**, 2021. (70 min.)

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. *In.*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: 2005. p. 49–62.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, n. 10, p. 116–131, 2005.

DOS SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In.*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 21-37.

EMERSON DOS SANTOS, Renato. O movimento negro brasileiro e sua luta antirracismo por uma perspectiva descolonial. *In.*: CRUZ, Valter do C.; OLIVEIRA, Denilson A. de (ORG). **Geografia e giro descolonial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 57-75.

EMERSON DOS SANTOS, Renato. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. *In.*: EMERSON DOS SANTOS, Renato (ORG). **Questões Urbanas e Racismo**. 1. ed. Brasília: ABPN, 2012. p. 36–67.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS PEREIRA, Carolina de. Racismo, espaço e colonialidade do poder, do saber e do ser: diálogos, trajetórias e horizontes de transformação. *In.*: CRUZ, Valter do C.; OLIVEIRA, Denilson. A. de (ORG). **Geografia e giro descolonial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 131-142.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 1, n. 1, 2006.

GARCIA, Cecília. **Memória e resistência nos bairros negros da cidade de São Paulo**. 2017. Disponível em: <<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/memoria-e-resistencia-nos-bairros-negros-da-cidade-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 17 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In.*: MUNANGA, K. (ORG.). **Superando racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 143-154.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, v. 3, n. 63, p. 489–506, 2007.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In.*: MUNANGA, K. (ORG.). **Superando racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 155-172.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 3, p. 523–545, 1975.

GOULART, Beatriz. Educação integral, território educativo. *In.*: ARRUDA, Felipe (ORG.). **Prêmio Territórios: ideias sobre educação integral e a relação escola-território**. 1. ed. São Paulo: Instituto Tomie Otahe, 2020. pp. 63-79.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93–107, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. *In.*: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006. p. 305-327.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In.*: LANDER, Edgardo (ORG.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e**

ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8–23.

LIMA, Maria Batista. Repertórios culturais, identidades étnicas e educação em território de maioria afrodescendente: considerações teóricas. *In.*: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (ORG.). **Identidade Negra: Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Anped, São Paulo: Ação Educativa, 2020. pp. 130-155.

LOBATO CORRÊA, Roberto. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In.*: CASTRO, Iná E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (ORG.) **Geografia: conceitos e temas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15–47.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** 1º ed. Lisboa: Antígona, 2014. MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In.*: MUNANGA, K. (ORG.). **Superando racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 15-20.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares - ensaiando pressupostos. *In.*: RAMOS, Marise N.; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete Maria N. (ORG.) **Diversidade Na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. pp. 27-34.

MENDES PEREIRA, Amauri. Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. *In.*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Coleção Educação para Todos. Brasília: 2005. p. 35–48.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico Para Uma Pedagogia Da Pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação,** n. 18, p. 62–73, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Denilson A. de. Territorialidades do hip-hop: desvelando tensões raciais na reprodução dos espaços urbanos. *In.*: EMERSON DOS SANTOS, Renato (ORG.). **Questões Urbanas e Racismo.** 1. ed. Brasília: ABPN, 2012. p.

244–275.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Produção de Ignácio Gerber, Raquel Gerber. Intérpretes: Beatriz Nascimento. São Paulo: Angra Filmes, 1989. 93 min.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTO-GONÇALVES, Carlos. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. *In.*: CRUZ, Valter do C.; OLIVEIRA, Denilson. A. de (ORG.). **Geografia e giro descolonial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 37-54.

PRADO, Divina. Reinventar a educação é habitar o território do sensível. Entrevista com Muniz Sodré. *In.*: ARRUDA, Felipe (ORG.). **Prêmio Territórios: ideias sobre educação integral e a relação escola-território**. 1. ed. São Paulo: Instituto Tomie Otahe, 2020. pp. 111-123.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In.*: LANDER, Edgardo (ORG.). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires: [s.n.]. p. 117–142.

RAMOS, Luiz Henrique da Silva. Na margem negra do Rio: um estudo numa escola do subúrbio carioca. *In.*: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (ORG.). **Identidade Negra: Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Anped, São Paulo: Ação Educativa, 2020. pp. 110-130.

RAMOSE, Mogobe. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosófico**, v. 4, p. 6–25, 2011.

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São paulo (2001- 2004). *In.*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: 2005. p. 201-218.

RODA VIVA. **Roda Viva | Silvio Almeida | 22/06/2020**. 2020. (90min57s). Disponível em: Acesso em: 08 mai. 2021.

SANSONE, Lívio. **Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda**. Afro-Ásia, n. 18, p. 165-188, 1996.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In.*: SANTOS, MILTON; BECKER, B. (ORG.). **Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-21.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 54, p. 81–99, 1977.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2015.

SCHÜTZER, Kátia. A questão racial e os cursos de formação de professores. *In.*: *In.*: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (ORG.). **Identidade Negra: Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Anped, São Paulo: Ação Educativa, 2020. pp. 94-110.

SCHWARZBERG, Thais. Territórios educativos e sua função educativa, política e cultural: a luta pela garantia de direitos fundamentais. Entrevista com Pilar Lacerda e Macaé Evaristo. *In.*: ARRUDA, Felipe (ORG.). **Prêmio Territórios: ideias sobre educação integral e a relação escola-território**. 1. ed. São Paulo: Instituto Tomie Otahke, 2020. pp. 90-107.

SINGER, Helena. O bairro-escola: tecnologias sociais para territórios educativos. *In.*: SINGER, Helena (ORG.). **Territórios Educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. Coleção Territórios Educativos, Vol. 2. São Paulo: Moderna, 2015. pp. 11-24.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. *In.*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 105-120.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, p. 46–71, 1988.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, 2007.

SOUZA, Marcelo J. L. de. O Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. *In.*: CASTRO, Iná E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (ORG.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.

77–116.

SOUZA LIMA, Mayumi. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Reinventando a roda: experiências multiculturais de uma educação para todos. *In.:* TRINDADE, Azoilda Loretto da (ORG.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP, Brasília: TV Escola, 2013. pp. 58-63.

XAVIER, Iara Rolnik. Um olhar sobre o território na estratégia do bairro-escola. SINGER, Helena (ORG.). **Territórios Educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola**. Coleção Territórios Educativos, Vol. 2. São Paulo: Moderna, 2015. pp. 25-43.