

Por uma Didática Decolonial: construções a partir da Pretagogia

Rita de Cassia de Oliveira e Silva*

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar elementos para a construção de uma Didática Decolonial pautada na interculturalidade crítica, a partir de uma prática pedagógica baseada nos marcadores de africanidade propostos por Petit (2016). A metodologia escolhida para a pesquisa foi a autoetnografia (Santos, 2017), apoiada pela análise episódica proposta por Kilomba (2019). São apresentados e analisados aspectos de um evento ocorrido nas aulas da disciplina didática oferecida a uma turma majoritariamente do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal no ano de 2024. O evento escolhido trata-se da 1ª atividade avaliativa da disciplina na qual foram apresentaram dez intelectuais negros/as e indígenas: Abdias Nascimento, Ailton Krenak, Antônio Bispo dos Santos, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Milton Santos, Neusa Santos Sousa, Nilma Lino Gomes e Sueli Carneiro. Sem a pretensão de sermos prescritivas, refletimos que a Didática Decolonial sempre estará em construção, tendo em vista que se constituirá a partir das pautas de luta específicas dos diferentes momentos político-históricos, desenvolvendo-se no chão da prática pedagógica em diálogo com o pensamento ancestral.

Palavras-chave: didática; interculturalidade crítica; decolonialidade.

Towards a Decolonial Didactics: constructions based on Pretagogia

Abstract

This text aims to present elements for constructing Decolonial Didactics based on critical interculturality. We start from a pedagogical practice based on the Africanity marks proposed by Petit (2016). We choose The autoethnography methodology (Santos, 2017), supported by the episodic analysis proposed by Kilomba (2019). The focus is on the aspects of an event that occurred in the classes of the didactic discipline. The majority of students are of the Pedagogy course at a federal public university in 2024. These aspects are presented and analyzed. The event chosen was the first assessment activity of the course, in which ten Black and indigenous intellectuals were presented: Abdias Nascimento, Ailton Krenak, Antônio Bispo dos Santos, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Milton Santos, Neusa Santos Sousa, Nilma Lino Gomes, and Sueli Carneiro. With no intention to be prescriptive, we reflect that Decolonial Didactics will always be under construction. That's because It will be constituted based on the specific struggles of different political-historical moments, in the pedagogical practice in dialogue with ancestral thought.

Keywords: didactics; critical interculturality; decoloniality.

Hacia una Didáctica Decolonial: construcciones basadas en la Pretagogia

Resumen

El objetivo de este texto es presentar elementos para la construcción de una didáctica descolonial basada en la interculturalidad crítica, a partir de una práctica pedagógica basada en los marcadores de africanidad propuestos por Petit (2016). La metodología elegida para la investigación fue la autoetnografía (Santos, 2017), apoyada en el análisis episódico propuesto por Kilomba (2019). Se presentan y analizan aspectos de un evento ocurrido en las clases de la asignatura de Didáctica, impartida a una clase mayoritariamente del curso de Pedagogía de una universidad pública federal en el año 2024. El evento elegido fue la primera actividad evaluativa de la asignatura, en

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Líder do Grupo de Estudos sobre Formação de professores/as, diversidade e diferença cultural (GEFPRODi-UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-1173>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5221739281762579>. E-mail: ritasperrut@gmail.com.

la que se presentaron diez intelectuales negros e indígenas: Abdias Nascimento, Ailton Krenak, Antônio Bispo dos Santos, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Milton Santos, Neusa Santos Sousa, Nilma Lino Gomes y Sueli Carneiro. Sin pretender ser prescriptivos, reflexionamos que la Didáctica Descolonial siempre estará en construcción, ya que se constituye a partir de las pautas de lucha específicas de los diferentes momentos político-históricos, desarrollándose en el terreno de la práctica pedagógica en diálogo con el pensamiento ancestral.

Palabras clave: didáctica; interculturalidad crítica; decolonialidad.

INTRODUÇÃO

Desde os anos de 1980 o campo da didática no Brasil vem passando por reconfigurações importantes, visando acompanhar os diferentes momentos políticos e históricos vividos pela nossa sociedade. De uma perspectiva meramente instrumental para o que Candau (2014) defende como didática fundamental, foram muitos avanços, mas também embates e críticas. De acordo com Libâneo (2017), a didática vem a ser a disciplina que investiga as formas de realização, condições e fundamentos do ensino. Para além desta discussão, argumentamos que a didática vem a ser a disciplina que compõe o currículo dos cursos de formação de professores/as e que apresenta potencialidade disruptiva, uma vez que se preocupa com todos os aspectos do processo do ensino-aprendizagem. Dito isto, refletir sobre categorias como gênero, raça, etnia, sexualidade, religião se faz necessário no campo da didática, tendo em vista que a escola é atravessada por toda complexidade da sociedade hodierna.

Candau (2023) propõe a Didática Crítica intercultural como alternativa para se refletir acerca de uma educação outra, que articule diferença e igualdade e entenda a primeira como uma vantagem pedagógica em sala de aula e não um problema a se tolerar ou superar. Para a autora, esta perspectiva da Didática encontra-se em diálogo com o conceito de interculturalidade crítica, proposto por Catherine Walsh (2009) e que será desenvolvido na seção seguinte.

Sem a pretensão de sermos prescritivas, ancoradas em Candau (2018), defendemos que a interculturalidade crítica oferece alternativas outras para a construção de uma Didática Decolonial, que se efetive no chão da escola e da universidade, analisando as relações de poder que são construídas a partir da colonialidade, seja no campo da educação, seja na sociedade, levando em conta os saberes construídos por povos e corpos negros,

indígenas, quilombolas, ribeirinhas, ciganos e tantos outros grupos subalternizados a partir do episódio de colonização baseado na ideia de “raça”.

Neste sentido, o objetivo deste texto é apresentar elementos para a construção de uma Didática Decolonial pautada na interculturalidade crítica, a partir de uma prática pedagógica baseada nos marcadores de africanidade propostos por Petit (2016). A metodologia escolhida para a pesquisa foi a autoetnografia (Santos, 2017), apoiada pela análise episódica proposta por Kilomba (2019). Serão apresentados e analisados aspectos de 1 evento ocorrido nas aulas da disciplina didática oferecida a uma turma majoritariamente do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal no ano de 2024. Tais aspectos do episódio são analisados a partir das anotações feitas no caderno narrativo da professora-pesquisadora, docente da disciplina.

Este artigo está organizado em três partes. Inicialmente iremos discutir sobre os referenciais teóricos que sustentam a defesa da construção de uma Didática Decolonial: interculturalidade crítica e Decolonialidade, os marcadores de africanidade propostos por Sandra Petit (2016) na perspectiva da Pretagogia e o conceito insurgente de brechas decoloniais. Na seção seguinte serão apresentados elementos possíveis para a descolonização da didática e construção de uma Didática Decolonial, a partir da análise episódica dos aspectos de um evento ocorrido na disciplina Didática oferecida por uma universidade federal, no ano de 2024, à luz da perspectiva da Pretagogia. Finalmente, na seção de considerações finais, discutiremos os apontamentos e limites para descolonização da didática e efetivação do que chamamos de Didática Decolonial.

REFERENCIAIS PARA UMA DIDÁTICA DECOLONIAL

Interculturalidade crítica e Decolonialidade

De acordo com Walsh (2009), a interculturalidade crítica vem a ser uma das grandes questionadoras do modelo de sociedade vigente, pautado na modernidade/colonialidade. A autora salienta que enquanto a interculturalidade funcional não se propõe a discutir e analisar os dispositivos e padrões de poder que mantêm a desigualdade, sejam eles institucionais e/ou estruturais, a interculturalidade crítica tem como foco a problemática acerca das relações de poder estabelecidas, principalmente a partir do padrão de racialização imposto pelo episódio de colonização. Walsh (2009) adiciona que a interculturalidade crítica não nasce na academia nem

tampouco no Estado, mas trata-se de uma construção de e a partir dos indivíduos historicamente subalternizados, nascendo nas discussões políticas dos movimentos sociais em um sentido contra hegemônico, sendo uma construção que a autora chama de “desde baixo” (p.22).

Para Sacavino e Candau (2020), a interculturalidade crítica reconhece as diferentes epistemes, mas reforça que os conhecimentos eurocêntricos não são os únicos válidos e universais. Assume a importância do reconhecimento dos efeitos da colonialidade que historicamente silenciou e ainda silencia conhecimentos ancestrais, construídos por povos e sociedades não modernas, vistos como atrasados e primitivos.

Walsh (2009) elucida que a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como seu eixo norteador, apontando apenas sua inclusão e reconhecimento na sociedade e no Estado. No entanto, a interculturalidade crítica traça pistas distintas como prática política que se pretende ser. Adiciona a autora que a interculturalidade crítica se preocupa

[...] também com a exclusão, negação, e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2009, p.23).

A partir desta discussão, entendemos que Decolonialidade e interculturalidade crítica podem caminhar juntas no sentido de se desvelar mecanismos de opressão baseados na colonialidade do poder, do ser e do saber.

O projeto da Decolonialidade nasce nas discussões de um grupo de teóricos/as preocupados/as com os efeitos do processo de colonização na América Latina. Conforme nos diz Ballestrin (2013), este grupo de intelectuais se autointitula “grupo Modernidade/colonialidade” centrando suas discussões acerca da colonialidade, inaugurada a partir da ideia de raça, uma abstração estratégica de opressão (p.97).

De acordo com Maldonado-Torres (2019), a decolonialidade procura incomodar a lógica moderna-ocidental-colonial e traz à tona a discussão acerca do não moderno, focalizando o que está para além da modernidade. Modernidade e a colonialidade são as duas faces de uma mesma moeda, sendo a primeira inaugurada pelos episódios de invasão que foram

oportunizados pela ideia de raça. Já a colonialidade vem a ser o legado e a lógica do colonialismo que permanece até os dias de hoje, reforçando a manutenção de preconceitos, exclusivamente o racismo. O campo da decolonialidade nos oferece pistas para discutir, refletir e escolher os descritores que nos serviram para a nossa análise.

A discussão sobre a ideia raça é central para os estudos decoloniais. Para autoras/es como Quijano (*apud* Oliveira; Candau, 2010), o conceito de raça é uma abstração que nada tem a ver com processos biológicos. A ideia de raça permitiu a inferiorização de grupos não-europeus no que diz respeito à produção da divisão racial do trabalho, dos salários, dos conhecimentos e produções culturais (Oliveira; Candau, 2010).

A classificação hierárquica racial viabilizou a ocorrência dos episódios de invasão e o sujeito colonizado é visto como um campo e espaço de luta que deve ser dominado e controlado, para que a lógica moderna colonial continue estável (Maldonado-Torres, 2019).

Para Quijano (2005) as relações de dominação foram construídas a partir da ideia de raça, produzindo historicamente novas identidades sociais com conotação racial. À medida que as relações sociais se configuram em relações de dominação, estas identidades iam sendo hierarquizadas, e, conseqüentemente, moldadas aos padrões de dominação que se impunha. Desta forma compreende-se que a ideia de raça foi demarcada como instrumento de classificação social básica da população instituindo a colonialidade do ser e do poder.

A colonialidade do poder trata-se da invasão do imaginário do povo colonizado por parte do colonizador, destruindo assim suas culturas, suas epistemes, convencendo-o de sua suposta inferioridade para subjugar-lo e dominá-lo. A partir desta perspectiva, a colonialidade do ser é pensada a partir da negação do estatuto de ser humano a indivíduos negros e indígenas na construção da sociedade moderna ocidental, o que causa efeitos até os dias de hoje, como podemos perceber quando nos deparamos com os diversos casos de racismo ainda presente na nossa sociedade (Oliveira; Candau, 2010).

No que diz respeito a colonialidade do saber, há a repressão de formas não ocidentais de conhecimento, como por exemplo, a negação de todo legado intelectual indígena e africano. Para Castro-Gomez (2005) colonialidade do saber e colonialidade do poder nascem de uma mesma matriz genética, pois “produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder” (Castro-Gómez, 2005, p.84).

Brechas decoloniais

Se vivemos em uma sociedade na qual os efeitos da colonialidade interferem na forma como esta se desenvolve, entendemos que a universidade não está imune a tal influência. A colonialidade do saber está presente no contexto escolar e universitário valorizando conhecimentos ditos como universais, mas que na verdade são orientados pela lógica eurocêntrica com sua vertente cis-hetero-cristã-patriarcal. Os saberes ancestrais de povos indígenas e africanos, que muito contribuíram para a construção da nossa sociedade, ficam em sua maioria, de fora dos conteúdos trabalhos pelas disciplinas oferecidas pelas escolas e pela universidade. Dito isto, ao refletirmos sobre a disciplina didática, objeto deste estudo, obrigatória para todos os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades do Brasil, constatamos que sua ementa também não contemplaria conhecimentos outros, não modernos e ancestrais. O campo da decolonialidade nos fornece uma pista e aposta de insurgência para desenvolver tais saberes na disciplina, entendendo a urgência de tais temáticas, tendo em vista que há duas leis que garantem a obrigatoriedade do ensino de conhecimentos afro-brasileiros e indígenas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio: a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008). O conceito de Brechas decoloniais vem sendo entendido como estratégia de luta e agência a favor de uma formação de professores/as mais justa, racializada, ampla e democrática, pois trata-se de uma estratégia efetiva de insurgência frente à estrutura colonial imposta na educação brasileira.

Para Walsh (2016), embora a transformação estrutural da sociedade só possa acontecer por fora dos sistemas, por fora do estado, há uma possibilidade de insurgência, que não vai ser permitida pelo sistema opressor, mas vai ser produzida pelas brechas, brechas essas que são as fissuras encontradas na estrutura colonial, que são tomadas como elementos para a transformação. Discussões e temáticas acerca da diferença cultural, da luta contra a desigualdade e pela vida digna para todas pessoas devem ser abordadas a partir das brechas que precisam ser encontradas na estrutura que se impõe sobre a prática pedagógica docente. Os espaços e fissuras deixados pela estrutura alienante devem ser preenchidos de maneira insurgente e efetiva. A dita “neutralidade” do processo de ensino-aprendizagem pode ser desvelada e desta forma questões e identidades silenciadas podem vir à tona trazendo o aprofundamento de temáticas vistas como tabu na e pela escola moderna.

Tendo todo este cenário onde as diferentes perspectivas da colonialidade afetam as relações, incluindo as educativas, nos parece urgente buscar caminhos para a construção de uma Didática Decolonial pautada na interculturalidade crítica. Buscamos também contribuições de epistemologias afro-brasileiras para uma construção que venha de baixo, que surja a partir da necessidade de insurgência de saberes outros, racializados, orgânicos e ancestrais.

Os marcadores de africanidade: contribuições da Pretagogia para a construção de uma Didática Decolonial

Sandra Petit (2016), a partir da alteração realizada na atual Lei de Diretrizes e Bases da educação pela lei 10.639/03 (Brasil, 2003), reflete sobre a dificuldade da implementação desta lei nas escolas tendo em vista que há mais de quinhentos anos nossa sociedade é forjada a partir da lógica de branqueamento do conhecimento e negação da importância do corpo, principalmente negro, como fonte e produtor de conhecimento. A autora argumenta que Pretagogia é

[...] a abordagem teórico-metodológica que parte de referências das filosofias que atravessam as tradições africanas e os estudos embasados em Bâ (1982). Munanga (2009), Sodré (1988; 2012), Cunha (2007), Silva (2013), Cruz (2011), Meijer (2012), Videira (2010), dentre outros, para propor uma pedagogia que atualiza seus princípios nas culturas afro-brasileiras e afrodiaspóricas em geral a partir dos seguintes fundamentos: 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro (Petit, 2016, p.665).

Ao refletirmos sobre a formação de professores/as, concordamos com Petit (2016) quando a autora discute sobre a dificuldade dos/as professores/as que atuam nas escolas (e os/as universitários também) enfrentam para descobrir e afirmar seu pertencimento afro. Tal dificuldade reflete, por muitas vezes, sua negação em trabalhar com conhecimentos afrodiaspóricos. Adicionamos que a partir da promulgação da lei 11.645/08 (Brasil, 2008), desenvolver um trabalho com epistemologias indígenas para além de um viés folclórico, também se apresentam como um grande desafio para os/as docentes, se estes/as não se reconhecerem como descendentes destes povos.

Baseada no 1º fundamento da Pretagogia proposto por Petit (2016), o autorreconhecimento afrodescendente, trazemos os trinta marcadores de africanidade. Estes, segundo a autora, vêm a ser trinta temáticas possíveis de identificação das africanidades na vida dos/as nossos/as professores/as e que reúnem um escopo amplo e relevante de atravessamentos afro. Salientamos que não é necessariamente o objetivo de Petit (2016) ao trazer tais marcadores, mas na disciplina Didática ampliamos a discussão e reflexão também para o autorreconhecimento da ancestralidade indígena: 1) História do meu nome, 2) Histórias da minha linhagem, 3) Valorização da contação (mitos, lendas), 4) Histórias do meu lugar de pertencimento, 5) Sabores da minha infância, 6) Pessoas negras referências pra mim na minha família e no mundo, 7) Simbologia da circularidade, 8) Ritos de transmissão e ensino, 9) Mestras/es negras/os da cultura negra, 10) Escrituras negras, 11) Curas e práticas de saúde, 12) Cheiros significativos, 13) Festas da minha infância e festas de hoje, 14) Lugares míticos e territórios afromarcados, 15) Músicas, cantos, toques, 16) Danças, 17) Cabelos afro/práticas de afirmação ou negação dos traços negros, 18) Representações e relações com África, 19) Negritude – força e resistência, 20) Artesanato, 21) Outras tecnologias, 22) Valores de família/filosofia, 23) Racismos, 24) Formas de conviver, solidariedade/relações comunitárias, 25) Relação com a natureza, 26) Religiosidades pretas, 27) Relações com as/os mais velhas/os, 28) Vocabulário e forma de falar afro, 29) Relação com o chão e 30) Brincadeiras e jogos tradicionais.

Ao longo da disciplina Didática, os marcadores da africanidade foram perseguidos para fomentar a reflexão a autorreconhecimento dos/as estudantes, professores/as em formação. Cabe salientar que a professora da turma também foi por muitas vezes afetada, tendo em vista ser uma mulher negra em busca de sua ancestralidade indígena. A seguir, discutiremos como os diferentes aspectos de um evento ocorrido na disciplina desenvolvem alguns marcadores de africanidade (e também de ancestralidade indígena) a partir da identificação (e construção) de brechas decoloniais nas aulas.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA DIDÁTICA DECOLONIAL OU DESCOLONIZANDO A DIDÁTICA

Assumindo o desafio de pesquisar a própria prática docente, nos inspiramos na autoetnografia para a realização deste estudo. Santos (2017) argumenta que esta vem a ser uma

metodologia de pesquisa que se utiliza da experiência pessoal do/a pesquisador/a para descrever, analisar e criticar suas crenças culturais, práticas e experiências. Valoriza e reconhece as relações do/a pesquisador/a com os/as demais sujeitos da pesquisa e visa uma cuidadosa e aprofundada autorreflexão, para mencionar e questionar as intersecções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro.

Sendo assim, nos propomos a analisar as experiências e vivências ocorridas na disciplina didática oferecida a uma turma, prioritariamente do curso de Pedagogia, de uma universidade federal localizada na cidade do Rio de Janeiro, no 1º semestre de 2024. Para tal análise lançamos mão de proposta de Grada Kilomba quando a mesma em sua obra *Memórias da Plantação*, se propõe a analisar a narrativa de mulheres negras acerca do racismo cotidiano.

Grada Kilomba (2019) se utiliza da análise episódica para detectar nas narrativas de mulheres negras, tópicos centrais de suas experiências com o racismo. Assim como Kilomba (2019), analisamos a totalidade do material construído pela professora-pesquisadora, em seu caderno de anotações, que chamamos de caderno narrativo, tendo em vista que o mesmo tinha elementos para além da descrição das aulas. Havia anotações sobre suas impressões, sentimentos, frustrações e alegrias, desenho, fotos e até mesmo falas e anotações dos/as estudantes, dos quinze encontros ocorridos na disciplina. Feita esta primeira análise, foi escolhido um evento que trouxe muitas discussões acerca dos marcadores de africanidade e ancestralidade indígena.

Partindo para uma perspectiva positiva, que vai além da discussão sobre o sofrimento e extermínio dos povos africanos e indígenas, no que diz respeito à construção de uma educação para as relações étnico-raciais, nos utilizamos da análise episódica para a discussão deste evento e que contribui para construção de uma Didática Decolonial, pautada nos marcadores de africanidade, sugeridos por Petit (2016). O evento analisado foi a primeira atividade avaliativa do curso intitulada como “Apresentação das escolas e seus/suas patronos/as”.

Apresentação das escolas e seus/suas patronos/as

De acordo com o registro feito em seu caderno narrativo, no 1º dia de aula a professora-pesquisadora chega em sala e coloca no quadro nomes de diversos/as intelectuais brasileiros/as negros/as e indígenas. Após o estranhamento inicial da turma, a professora

propõe que os/as estudantes se separem em grupos e que estes grupos se tratem como escolas ao longo de todo semestre. Sendo assim, cada escola precisa escolher um/a dos/as intelectuais com o nome no quadro como seu/sua patrono/a e apresentar sua vida e obra para a turma. Foram formadas 10 escolas que apresentaram os/as seguintes intelectuais: Abdias Nascimento, Ailton Krenak, Antônio Bispo dos Santos, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Milton Santos, Neusa Santos Sousa, Nilma Lino Gomes e Sueli Carneiro.

É importante destacar o estranhamento da turma ao ver diante de si, um quadro branco repleto de nomes de intelectuais negros/as e indígenas, sendo em sua maioria, desconhecidos/as por um grande número de estudantes. Foram incentivados/as pela docente para que falassem sobre as personalidades conhecidas e a mesma pergunta, se percebem quais as motivações para tal atividade, abrindo um espaço seguro de fala e escuta coletiva, procurando construir o que bell hooks ¹(2020) chama de Pedagogia engajada. De acordo com a autora, esta pedagogia parte do pressuposto de que a interação entre estudantes e professor/a auxilia no processo de aprendizagem. Para isso, deve haver a ênfase na participação mútua, pois, para a autora, é o movimento de troca de ideias entre todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, que possibilita a construção de um ambiente de trabalho relevante.

Nas duas semanas seguintes, os grupos, agora constituídos como escolas, apresentaram personalidades para todo o grupo. Cada encontro contava com três horas de duração (quatro tempos de aula) o que permitiu que cinco personalidades fossem apresentadas por encontro. Após as apresentações do dia, a professora propunha que todo o grupo se organizasse em formato de círculo para a discussão, contemplando assim, a simbologia da circularidade.

Identificamos que no desenvolvimento da atividade, todas as apresentações perpassaram por quatro marcadores: pessoas negras (e indígenas) referências do mundo significativas para mim, mestres/as negros/as (e indígenas) da cultura negra, racismos e relações com as/os mais velhas/os.

Nas apresentações, o tema racismo foi recorrente tendo em vista que todos/as os/as intelectuais apresentados/as de alguma forma discutem/discutiam tal questão em seus estudos

¹ Optamos em usar o nome da autora com iniciais minúsculas respeitando a defesa da mesma ao dizer que prefere que a grafia seja feita desta forma, desafiando a ideia do indivíduo como centro do poder, voltando a atenção para as suas ideias.

e produções. Ailton Krenak e Conceição Evaristo foram os/as indicados/as pelos/as estudantes como os/as mais conhecidos/as, ainda que maior parte da turma não tenha lido nenhuma obra de ambos/as, até então e tenha citado-os/as apenas como alguém que já tenham ouvido falar. O grupo que apresentou Conceição Evaristo salientou que a escritora só conseguiu realizar seu doutoramento com sessenta e cinco anos de idade e abriu uma discussão acerca da jornada dupla de trabalho de mulher, principalmente a mulher negra, dificultando assim que ela tenha tempo e disponibilidade para estudo e aperfeiçoamento. A discussão sobre interseccionalidade surgiu, tendo em vista que a intersecção de marcadores da diferença como gênero, raça e classe social são cruciais para a compreensão acerca da situação da mulher negra no Brasil (Akotirene, 2019). Ainda sobre racismo, Ribeiro (2019) salienta que devemos nomear o racismo, pois não temos como combater o que não identificamos. Na turma algumas pessoas relativizaram o que os/as demais intelectuais apresentados/as viveram para que pudessem ser reconhecidos/as e a discussão foi pautada no reconhecimento de que racismo é crime no Brasil.

Algumas estudantes se emocionaram ao serem provocadas a identificar personalidades negras e indígenas que fossem referências para elas. A turma em sua maioria era composta por mulheres negras e uma delas relatou nunca ter pensado em sua mãe como uma intelectual. Foi também discutida a dificuldade que a escola tem em dialogar com os saberes da comunidade do seu entorno, evidenciando a colonialidade do saber, um dos elementos que estruturam a sociedade moderna (Castro-Goméz, 2005).

Lélia Gonzalez foi a intelectual apresentada que mais fomentou discussões acerca dos marcadores: história do meu nome, músicas, cantos e toques e danças afro. Ratts e Rios (2010) salientam na obra biográfica da autora que a mesma assume o sobrenome “Gonzalez” do seu marido e mesmo ele sendo europeu, a incentivou a assumir sua africanidade e religiosidade. Gonzalez (2020) discute sobre o carnaval, argumentando que a mulher negra é vista como figura central nos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro, mas que ao longo do ano é desvalorizada e vilipendiada. A autora chama atenção para o perigo que foi para a nossa história a construção do mito da democracia racial e discute sobre o papel da doméstica hoje vista pela autora como uma “mucama permitida” (Gonzalez, 2020, p.82). Foi instaurada a discussão sobre como a mulher negra é considerada hoje nos desfiles da escola de samba, tendo em vista que postos importantes nas agremiações têm sido ocupados, em sua maioria, por mulheres brancas. A apresentação da intelectual também fomenta discussões acerca do

marcador vocabulário e forma de falar afro a partir do conceito de pretuguês, ancorado por Gonzalez (2020). As diferentes formas de expressão pela fala são tidas como determinantes para a validação do que está sendo comunicado. O conceito de pretuguês nos ajuda a refletir sobre a herança africana na nossa língua brasileira e a superar o binarismo moderno certo-errado.

No que diz respeito aos marcadores histórias do meu lugar de pertencimento e lugares míticos e territórios afromarcados, Milton Santos foi o intelectual apresentado que a discussão acerca destes marcadores. Considerado o pai da geografia brasileira, Santos (2008) discute sobre lugares e espaços a partir do fenômeno da globalização. Para o autor, os lugares e espaços atualmente são preenchidos a partir de lógicas desiguais, pautadas em como as relações de trabalho se estabelecem. Foi discutido pela turma de que forma as diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro são ocupadas; quem ocupa as áreas ditas mais nobres e de que forma: moradia, trabalho, estudo ou lazer. Os/As estudantes foram provocados pela professora a identificar em quais regiões da cidade se localizam quilombos e aldeias indígenas. Foi sugerida pela turma a realização de uma aula externa à zona portuária da cidade, chamada Pequena África, para reconhecimento do território e apropriação da história da chegada de pessoas negras escravizadas à cidade.

Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) contemplaram as discussões dos marcadores formas de conviver, solidariedade/relações comunitárias e relação com o chão. Cabe destacar que Krenak foi o único intelectual indígena escolhido para apresentação e Nêgo Bispo foi o único indivíduo quilombola que teve o nome proposto para a atividade. A turma e a professora se comprometeram a buscar mais destas referências ao longo do semestre.

Para Krenak (2022) a educação ocidental prepara as crianças para o futuro e não para serem o que são hoje. O autor salienta que este modelo de educação procura educar para que as crianças sejam campeãs em algo, não trabalhando com o sentido da experiência coletiva, para que sejam companheiras umas das outras. A ideia de ser humano e meio ambiente fazerem parte de um mesmo todo perpassa as ideias de Krenak e também de Nêgo Bispo. De acordo com Santos (2023), os povos da cidade não se relacionam com a natureza por terem medo. Para o autor é a cosmofofia que causa a desconexão entre humanos e natureza e a colonialismo reforça a ideia de expropriação e extração desnecessárias. Ambos os intelectuais salientam a

necessidade da reconexão dos povos com a natureza e que a mesma não pode ser vista como sujeira ou lixo. A pergunta feita por Santos (2023) foi posta no quadro por um dos grupos e gerou reflexões e discussões importantes: “Por que adoecemos menos nos quilombos no contexto de pandemia?” (p.102).

Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo foram intelectuais que contemplaram em suas apresentações o marcador escrituras negras por conta das suas obras literárias importantes para a discussão sobre a situação das pessoas negras no Brasil, principalmente mulheres negras. Abdias Nascimento trouxe a reflexão sobre religiosidades pretas e a turma pôde discutir sobre o avanço das religiões neopentecostais no Brasil e a dificuldade que crianças que professam religiões de matriz africana enfrentam nas escolas, para assumir sua fé. Conforme Caputo (2008), as crianças do candomblé sentem vergonha de assumir sua religiosidade na escola por medo de discriminação e em sua maioria já sofreram preconceito. Uma das estratégias para não passar por tal questão, segundo a autora, é se declararem católicas.

Negritude – força e resistência também é um marcador de africanidade contemplado a partir de todas as apresentações (no caso de Ailton Krenak identificamos o marcador ancestralidade indígena – força e resistência), no entanto, ressaltamos a importância da filosofia

Sueli Carneiro por seu ativismo e engajamento que vai além do campo acadêmico. A intelectual oferece várias ações sociais além de ser coordenadora do portal Geledés, *site* que oferece reportagens, artigos e informa sobre ações em direitos humanos, saúde e também junto a Organização das Nações Unidas (ONU).

Conhecer Sueli Carneiro também trouxe a discussão sobre o conceito de epistemicídio. Carneiro (2005) articula a ideia de epistemicídio junto ao dispositivo de racialidade. Para a autora, ancorada nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, epistemicídio vem a ser a negação de todo conhecimento não moderno, produzido pelos povos subalternizados. Tal epistemicídio contribui para o fortalecimento da colonialidade do saber, tão presente em nossas escolas e mais ainda em nossas universidades.

Discutir sobre diferentes texturas de cabelo e práticas de afirmação ou negação dos traços negros e indígenas é assunto importante para a reflexão acerca da construção da autoimagem negra não só das crianças nas escolas, mas também de professores/as em

formação inicial ou em serviço. Nilma Lino Gomes apresenta estudos sobre tal temática e fala sobre a importância do cabelo, principalmente para mulheres negras. Gomes (2003) traz discussões importantes para o campo da formação de professores/as e uma pergunta fomentou a reflexão de toda turma:

Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? (Gomes, 2003, p.172).

A pergunta sobre cabelos trouxe muitos depoimentos dos/as estudantes acerca de episódios vividos na escola e até mesmo na universidade. Os corpos negros e indígenas ainda são vistos como diferentes, como os outros, a partir de uma lógica colonial de desumanização e inferiorização.

Cabe salientar que a partir deste 1º episódio vivido na disciplina, a turma foi incentivada a levar em consideração nas atividades seguintes, os conhecimentos trazidos pelo/a intelectual que representava a sua escola. Desta forma, ainda que textos ditos como “clássicos da didática” tenham sido trabalhados na disciplina, todas as análises foram feitas a partir do pensamento do autor/a inicialmente apresentado/a. Refletir como autores/as negros/as e indígenas se colocariam sobre tendências (neo)liberais de educação ou sobre perspectivas excludentes de avaliação, tornou-se a discussão central de todo curso, fomentando a construção de estratégias de insurgência e perspectivas outras de educação e didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo apresentar elementos para a construção de uma Didática Decolonial pautada na interculturalidade crítica, a partir de uma prática pedagógica baseada nos marcadores de africanidade propostos por Petit (2016). A metodologia escolhida para a pesquisa foi a autoetnografia (Santos, 2017), apoiada pela análise episódica proposta por Kilomba (2019). Foram apresentados e analisados aspectos de 1 evento ocorrido nas aulas da disciplina didática oferecida a uma turma majoritariamente do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal no ano de 2024. Tais aspectos do episódio foram analisados a partir das anotações feitas no caderno narrativo da professora-pesquisadora, docente da disciplina.

Muitas reflexões e discussões que surgiram ao longo do episódio analisado reverberam por todo o curso. Ainda que as leis 10.639/03 e 11.645/08 já tenham sido promulgadas há bastante tempo, a escola e principalmente a universidade têm tido dificuldade em trabalhar com temas concernentes a uma educação para as relações étnico-raciais de maneira efetiva, tendo em vista que os/as estudantes da disciplina analisada, professores e professoras em formação, se mostraram surpresos/as ao serem desafiados/as a pensar sobre tais questões e em sua maioria, relataram não terem tido, até então, disciplinas que contemplassem estas discussões.

A construção de uma Didática Decolonial pautada na interculturalidade crítica certamente apresenta muitos desafios, tendo em vista que as instituições de ensino superior seguem um modelo moderno/colonial compartimentalizado e ainda centrado, em sua maioria, nos estudos de autores/as europeus/as e norte-americanos/as. Se a Didática Decolonial precisa nascer “desde baixo” como nos aponta Walsh (2009, p.22), epistemes outras, conhecimentos ancorados por grupos historicamente subalternizados, devem fazer parte das ementas e programas das disciplinas, com o olhar na utopia desejável de se transformar a universidade em uma pluriversidade, ou seja, um *locus* plural de produção de saberes, em que todos os corpos se sintam pertencentes de maneira igualitária.

Trabalhar com autores/as negros/as e indígenas que influenciam a nossa história e a história da educação nos alerta para o fato de que as lutas dos movimentos sociais não vêm de agora, há uma grande agenda de luta que segue há longo prazo. Muitas conquistas já foram alcançadas, mas muito ainda há por fazer. O diálogo entre universidade, escola e movimentos sociais faz-se crucial no presente, se quisermos desfrutar de um futuro ancestral, ou seja, de uma sociedade que nos garanta vida digna e bem viver, conforme salienta Krenak (2022).

Sem a pretensão de sermos prescritivas, refletimos que a Didática Decolonial sempre estará em construção, tendo em vista que se constituirá a partir das pautas de luta específicas dos diferentes momentos político-históricos, desenvolvendo-se no chão da prática pedagógica em diálogo com o pensamento ancestral.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11. p. 89 – 117. mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Lei que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 10 de jan. de 2025.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultural Afro-Brasileira”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 10 de jan. de 2025.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 87 – 95.

CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural e decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, Andréa M.; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 208 – 232.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. p. 220 – 235.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca pela relevância. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. p. 13 – 24.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adòsu,òjè, ègbónmi e ekedi. O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 149 – 181.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamental do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONZALEZ, Léila. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia, LIMA, Márcia. (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75 – 93.

hooks, bell. Pedagogia engajada. In: hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020. p. 47 – 51.

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

KRENAK, Ailton. Futuro Ancestral. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27 – 53.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PETIT, Sandra H. Práticas Pedagógicas para a lei 10.639/2003: criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educ.Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, p.657-684, set./dez, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117 – 142.

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

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

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 12 – 22.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU Editora, 2023.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**. São Paulo, v.24, p.214-241. 2017.

SANTOS, Milton. O lugar: encontrando o futuro. RUA: **Revista de Urbanismo e Arquitetura**. Salvador. 2008. n.6. p.34-39. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rua/article/view/3113/2230>. Acesso em: 10 jan. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12 – 42.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V.M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p.64-75. p. 64 – 75.

Recebido em: Junho/2025.

Aprovado em: Novembro/2025.