



4981 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

NOTAS DE UM PROJETO A PARTIR DO DEBATE RACIAL NA ESCOLA E O IMPACTO PARA JOVENS ESTUDANTES.
Patrícia Elaine Pereira dos Santos - FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ
Agência e/ou Instituição Financiadora: Instituto Unibanco

Notas de um projeto a partir do debate racial na escola e o impacto para jovens estudantes.

Resumo

O Projeto “Pesquisadoras da educação básica em periferias” consistiu na interlocução com os integrantes de escolas públicas em regiões periféricas a partir da ação de nove pesquisadores negros com pesquisas individuais, sendo o foco temático principal a questão do racismo e a relação com a equidade escolar. “Quais são as condições políticas e epistemológicas para enfrentar a discussão racial na escola? Como identificar na escola o debate potente de questões raciais e torná-lo uma prática de acesso para as estudantes das periferias?” Um dos encaminhamentos foi a construção de uma rede de pessoas ligadas às escolas, em particular os jovens que nelas se inserem, construindo um relevante espaço formativo que contribui com a escola no desenvolvimento de experiências inovadoras a respeito de temas raciais e equidade; e um levantamento de ações e práticas que possibilitou pensar em metodologias elaboradas nas experiências, a serem levadas em conta para que pensemos, de forma cada vez mais humanizada e criativa, a disseminação de experiências no que concerne à iniciativas pedagógicas.

Palavras chaves: educação básica, jovens, racismo, pesquisa na escola.

“A questão toda não é que a gente não sabia nada, é mesmo a forma que chegou para gente, e a possibilidade desse espaço ser também de troca. Porque a escola toda não é assim? Porque o debate racial não está também nas disciplinas?” (Aluna da escola da Penha)

O mais comum ao falarmos^[1] sobre a escola e educação que ela está em crise e que os estudantes não querem aprender nada. O Projeto de Pesquisadoras da Educação Básica estabeleceu um movimento contrário. Esse consisti na construção de interlocução com os integrantes de escolas públicas em regiões periféricas a partir da ação de nove pesquisadoras negras^[2] reelaboradas para o contexto escolar. De modo que as pesquisas trazem como foco temático a questão do racismo e a relação com a equidade escolar. Inicialmente, identificamos ações no espaço escolar, o que permitiu organizarmos estratégias a partir dos elementos que se apropriaram ou não diante da temática racial.

Efetivamente o projeto aqui apresentado teve acesso há mais de 1200 jovens em onze escolas de oito municípios (Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Niterói, Itaboraí, São Paulo, Salvador e Belo Horizonte) o que não garante falarmos por todas as escolas do país e nem criar um único modelo de escola. Mas, permite entendermos alguns mecanismos e apostas que dão subsídios ao projeto, e também fruto das questões trazidas pelos próprios jovens, como na epígrafe, durante a primeira fase realizada em 10 meses.

A experiência da pesquisa exploratória e com viés de pesquisa-ação é atravessada pela relação direta com a potência da periferia^[3], e nesse caso, a potência da periferia a partir da educação – e da escola pública- ao identificarmos que nestes espaços os sujeitos constituem uma intervenção na realidade, apostando em outras lógicas de conhecimento, e reconhecendo a necessidade de uma sociedade pautada pela diferença, de constituir caminhos que minimize as relações que operam na pauta das desigualdades.

Tal pesquisa está relacionada por essa perspectiva da potência por entender que as produções de conhecimentos sobre favelas e periferias têm ajudado na transformação desses territórios em que os espaços escolares também estão inseridos, ao mesmo tempo emergindo sobre a necessidade de pensar o debate racial na escola pública, a pesquisa foi iniciada a partir das seguintes questões: “Quais são as condições políticas e epistemológicas para enfrentar a discussão racial na escola? Como identificar na escola o debate potente de questões raciais e torná-lo uma prática de acesso para as estudantes das periferias?”

Pensamos como lugar de brecha proposto pela Catherine Walsh (2016) que nos proporciona um outro lugar mais propício a reunir e a escutar. É uma convocação para constitui uma des-aprendizagem a partir da pedagogia política prática com base nas ações escolares, e nos proporciona uma nova brecha dentro dela mesma possibilitando a entender que a relação e escuta são processos metodológicos importantes, e levam a construção de outras epistemologias e novas práticas pedagógicas.

Ainda nessa pauta, fomos ao encontro do universo jovem na figura de estudante. Com efeito, pesquisas no campo educacional (SPOSITO, 2007; LEITE, 2010; CARRANO, 2008) apontam como alguns discursos da pedagogia, da psicologia, da sociologia, da mídia escrita, que circulam no espaço escolar, fundamentam algumas práticas educativas desenvolvidas

junto aos jovens que frequentam o banco da escola, investindo em sentidos de juventude que tendem a caracterizar esses jovens como “imaturos”, “rebeldes”, “violentos”, “mal educados”, “em crise”, “instáveis”. Segundo Soares (2004) esse tipo de construção discursiva ainda tende a ser mais direta e com mais força quando se trata de significar ou qualificar os jovens de origem popular oriundos das periferias. Embora a associação entre juventude pobre e violência possa contribuir para denunciar a situação precária do ponto de vista socioeconômico desses jovens, tende igualmente a reforçar alguns estereótipos e estigmas historicamente construídos.

Efetivamente, em termos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, ser jovem significa estar situado na faixa etária entre 12 e 18 anos, as políticas públicas de juventude são parametrizadas por uma faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos. No entanto, os termos são mais uma disputa de sentido cronológico do que aproximação como sentimento de pertença e experiência de “estado do espírito”. E partindo desse sentido, que vale a interlocução como no texto da UNESCO, aparecendo relacionada à idéia de que os “jovens são um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígido”. (UNESCO, 2004, p. 25). Um dos desafios para definição de juventude é a própria imprecisão epistemológica dessa temática.

Nesse sentido, ao tornar-se objeto de investigação e conhecimento, o significante juventude demanda uma definição ainda provisória. Essa pluralidade faz do termo juventude uma categoria de análise que abarcara as diferentes manifestações e entendimento dos pesquisadores. Nessa perspectiva, é também necessário entendermos os mecanismos e estratégias dos discursos sobre juventudes, reconhecendo que os mesmos afetam as ações pedagógicas dos espaços educativos.

E a incerteza de saber lidar com os jovens ativa ainda mais essas imagens desses sujeitos como incapacitados. Nilma Lino Gomes (2004) sinaliza que “nem sempre essa instituição (escola) se mantém atenta a complexidade do que é ser jovem negro/a no Brasil” (idem, p.13). O referido projeto agrega o caminho para entendermos que os jovens podem ser encarados em suas potencialidades e percebidos como sujeitos políticos em busca de visibilidade social, em que (re)pensar as lógicas destes jovens é também tornar o debate mais subversivo.

Vale ressaltar, sem criar relações de constrangimentos, o fato de que existem escolas propícias a fugirem do debate e à sua responsabilidade racial^[4], inclusive por associar o mito da democracia racial^[5] que legitima no espaço escolar os conhecimentos construídos por tal base e revestido de preconceitos. O sistema escolar brasileiro por meio de ações ou até de omissões, reforça antigos processos de marginalização social, cultural e étnica, que alimentam desigualdades, discriminações e estereótipos racistas. E a questão é bem séria.

Elisa Larkin Nascimento (2001), do projeto Sankofa, aponta três enfoques que os movimentos afro-brasileiros sinalizam sobre a discriminação racial na escola:

- O conteúdo explícito na literatura didática: a discussão da formação de povo brasileiro, as ricas e detalhadas referências europeias, enquanto os negros vieram da África como escravos. Não há referências das antigas civilizações africanas com uma perspectiva universal presa no ocidente. E os negros brasileiros são atrelados a abolição da escravatura, é de estereótipo de mão de obra em prol da liberdade sem reconhecer a atuação e luta do negro escravizado.
- A reprodução no cotidiano da escola de gestos, falas e representações que perpetuam o determinismo racial. No imaginário a identidade africana é ligada à escravidão e trabalho braça, inferioridade intelectual, falta de desenvolvimento, as línguas africanas como dialetos.
- As relações no âmbito escolar: as crianças negras são estimuladas pelos professores e pelos pais a não ligar e não reagir as agressões e xingamentos de cunho racial, as relações cotidianas entre racismos e professores é bastante resistente ao assumir que há racismo estrutural e epistêmico no espaço escolar.

Além disso, problematizamos as lógicas do racismo cotidiano que contribui para as dificuldades de aprendizagens dos estudantes categorizados como “os que não aprendem” e os “mais difíceis de lidar” no cotidiano escolar, em que a maioria demarcado pela figura negra e pobre. Paralelo a essa perspectiva, a própria relação entre os sujeitos das escolas são assimétricas e hierárquicas. A autora Nilma Lino Gomes (2010, p.101) aponta que:

“O racismo ambíguo brasileiro sempre foi um campo fértil para a construção de ideologias e pseudos teorias raciais no passado e para a perpetuação da desigualdade entre negros e brancos que se mantém no presente”.

Desse modo, é a partir do diálogo da Pedagogia da Convivência^[6], que esta pesquisa se apresenta e se faz necessária, pois estamos diante de uma proposta em que a periferia e a favela é ponto de partida, pois a maioria dos sujeitos das pesquisas se originam desses territórios, e a expectativa de um bem comum de entendimento e necessidades (e não estamos falando de ausências ou um projeto padrão urbano) também é parte do fazer inventivo dos sujeitos periféricos.

A pedagogia da convivência busca construir o ambiente no qual os conflitos emergem de todas as diferenças e podem ser estabelecidos como motivadores para a potência humana e superar a estética da guerra que o fenômeno cria nas lentes sociais das pessoas, ou seja, na compreensão de uma cidade em que sejamos capazes de lidar com o outro a partir das próprias identificações e concepções que este carrega, especialmente quando pensamos em favela e periferia, que são reconhecidos como espaços limites na produção do conhecimento. E além de uma concepção mais de reconhecimento desses espaços supracitados, busca-se o reconhecimento das diferenças e do conflito como princípio das condições humanas para constituir as potências e a relação possível com a escola pública.

Proposições das pesquisas em um espaço chamado escola

Desde o início do projeto tivemos dois pontos importantes que não seriam caminhos para contribuir nas respostas imediatas das questões, mas que explica alguns mecanismos de escolhas quando pensamos em movimentos diferenciados durante os 10 meses. O primeiro é o olhar e construção da escola também como potência, impossibilitando uma lógica de intervenção ou correção a respeito da experiência da escola pública. Pelo contrário, o caminho que escolhemos foi de reconhecer, dialogar e trocar com os sujeitos que dela fazem parte em todas as instâncias.

Além do mais, as propostas ao serem apresentadas na temática racial no espaço escolar reconhecem os limites em tocar no assunto naquele espaço marcado por estruturas historicamente racistas especialmente nas vivências dos estudantes, e a dificuldade de construir uma interlocução com a equipe, mesmo alguns pesquisadores sendo docentes da própria unidade. E o que tínhamos como evidência foi sinalizado no início da pesquisa, as escolas participantes pouco falavam de questões raciais^[7] se não for uma prática de um docente (ou um pequeno grupo) ou um evento no dia 20 de novembro. O olhar e construção cotidiana é embutido de um conhecimento e perspectiva que o debate racial pouco está situado, mesmo reconhecendo que parte dos que circulam naqueles espaços são sujeitos negros. No entanto, as leis 10639/03 e 11645/08 são ainda instrumentos para disputar novos sentidos de atuação e espaço formativo.

O segundo movimento, é que a aposta do projeto maior foi construída a partir de nove pesquisas pensadas pelas pessoas e suas vivências acadêmicas, seus modos e especificidades em lidar com cada espaço, além da própria relação com as trajetórias pessoais. Nesse desafio, não há única resposta, há caminhos de encontros e outros tantos desafios que foram tecidos por uma relação de compromisso e afeto entre o grupo, e cada um vivenciado suas (in)certezas na construção da pesquisa. E esse movimento só é possível quando mudamos o foco e a forma de lidar. Se mudar a ideia pode ser ameaçador como diria bell hooks, é nas práticas e nos fazeres do que não é hegemônico que descobrimos a potencialidade da expressão no espaço da escola e os questionamentos dos efeitos binários que se tornou o conhecimento colonizador. “Para educar para liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”. (hooks, 2017, p.193) O entendimento do que poderia ser relevante foi abordado quando identificamos referências de uma perspectiva antirracista^[8], e que possibilitou criar maiores entendimentos entre os pesquisadores:

- Afirmação do caráter multirracional e pluriétnico da sociedade brasileira.
- Reconhecimento da presença negra e das diferentes culturas presentes nas salas de aula e no território;
- Proposição de processos formativos e pedagógicos que privilegiem a interação, reflexão e valorização das diferenças;
- Promover reflexão coletiva e constante sobre o papel do racismo na constituição e das desigualdades educacionais no Brasil;
- Reconhecer todos e todas alunos e alunas como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, rompendo com o estigma histórico dos estudantes negros como menos capacitados.

Desse modo, apresento em linhas gerais as pesquisas desenvolvidas, com intuito de mapear e acolher os trabalhos realizados nas escolas.

A primeira^[9] proposta “Interações entre escolas e centros educacionais e sua influência na promoção de uma educação que construa equidade social” buscou analisar as interações entre duas escolas da rede pública com um centro educacional periférico em Salvador. Nesse sentido, o caminho das trajetórias e sujeitos negros a serem investigados constitui um complexo cenário de desafios e desejos de construções coletivas tendo como pauta a educação e cultura na perspectiva de edificar outras narrativas, ações e afetos na periferia urbana. Sua análise é pautada na perspectiva de educação que constitui a transformação social e enxerga a potência na relação com diferentes espaços em um grande território educativo.

Os estudos da segunda proposta “Literatura e Bibliodiversidade: subsídios para uma educação das relações étnico-raciais e gênero”, em uma escola de educação de jovens e adultos da periferia paulista com experiência exitosa da lei 10639/03 propõe trabalho com literatura negra, marginal/periférica e indígena. Tal proposta de pesquisa se torna importante no momento que é possível uma articulação junto com os docentes da unidade, ao mesmo tempo que autores e livros que atendam ao debate racial, gênero, classe e orientação sexual atendam as demandas dos docentes e estejam acessíveis aos mesmos e aos diferentes níveis de aprendizagens dos discentes, como um grande projeto de formação em rede.

Em seguida, a proposta da pesquisa “A relação entre a evasão escolar de jovens negras periféricas (e sua entrada no cárcere)” sobre mulheres negras periféricas a partir da evasão escolar em presídios de Belo Horizonte. Entendendo como a evasão^[10] escolar de jovens negras periféricas, e a entrada no sistema carcerário, especialmente a referência que a escola pública carrega e traz para essas jovens educandas. Os estudos abrangem temas sobre evasão, encarceramento em massa, questões de gênero, raça e a potencialidade da escola, pensando nos parâmetros e orientações que determinem as dificuldades de progresso dos jovens em regime carcerário no Brasil.

Os apontamentos na pesquisa “Roteiro de Elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)” desenvolvida em escola de Nova Iguaçu, se constitui como laboratório de construção de projeto político pedagógico horizontal organizado em momentos dialógicos entre diferentes segmentos da comunidade escolar. Partindo do entendimento do PPP como conjunto de ações que no cotidiano preenche as vivências dos estudantes, como foco as relações estabelecidas entre as pessoas e os equipamentos presentes na escola. Esse movimento urgente e de luta democrática, é ainda mais relevante ao considerar os territórios periféricos em que se projeta a perspectiva de uma educação antirracista e antissexista. O pesquisador já tinha iniciado o trabalho na escola ao assumir a proposta da pesquisa, e tornou interessante acompanhar a

partir de alguns passos alcançados.

A quinta proposta, “Encontros a nós” desenvolvida em uma escola pública estadual na zona oeste do RJ, propõe um debate que contribui com a equidade na educação e as escritas raciais. A pesquisa consiste em criar e imaginar frestas nos encontros para/com jovens negros em seus cotidianos escolares, ao reconhecer como parcas as produções de conteúdos sobre e por pessoas negras na vivência contemporânea escolar. A proposta é dividida em duas partes: no primeiro momento entende a interação dos jovens do ensino médio com os espaços de convivência como sala de aula, pátios, biblioteca e outros lugares como forma também de reconhecer os diferentes espaços da escola. E a segunda parte são dias de compartilhamentos de vivências escritas e audiovisuais e com participação de sujeitos de fora da escola.

A sexta proposta na escola pública estadual em Duque de Caxias, ocorre a partir do projeto “Jovens Pensadores” que estimula aos jovens estudantes a construção de narrativas e discursos de si e seu território (a escola, o bairro). Aponta como questionamento que eles possam identificar os heróis e heroínas que identifique em sua trajetória como modo de falarem de si e do seu território a partir da memória afetiva. Essa proposta tem como objetivo apresentar e discutir as narrativas dos alunos em que se tornem sujeitos reflexivos e autores do pensamento, na conquista de autonomia de fala e de conhecimento que foram reelaborados em suas potências estimuladas pela oficina.

Na pesquisa “Ubuntu” em duas escolas de ensino médio respectivamente em Niterói e Itaboraí, a ideia é aproximar jovens do ensino médio da literatura de autores negros, poetas, biógrafos, biografados, compositores, cantores, etc da diáspora africana. Tal caminho visa confrontar os impactos do discurso racista recorrente na educação básica. Na perspectiva dos estudos filosófico que rasura a distinção que há entre saberes acadêmicos e populares, e que valorize a potência a partir da experiência do Ubuntu, visando a construção intelectual de docentes e discentes, de outros sujeitos da escola, familiares e comunidades no entorno das escolas. A proposta requer a elaboração de jogos, oficinas, exibição de filmes e rodas de conversa a partir de temáticas que articulem filosofia e saberes populares.

Os estudos “Escutando escolas da Maré ao complexo de São Carlos: Racismo e questão Gênero como se discute?” propõe o entendimento de como em duas escolas, em que o pesquisador é também professor, entendem a questão racial e de gênero, e as narrativas possíveis construídas sobre tal assunto. De que modo essas escolas estão abertas e potentes para desenvolver essas temáticas tendo em vista que uma delas é um projeto novo de empreendedorismo na Maré, e a outra uma escola modelo do Estado que evidencia alguma abordagem, mas prevê no seu sentido a qualidade pelo conhecimento historicamente legitimado. Diante de tal cenário, é proposto uma investigação do debate a partir de rodas de conversas com temática racial e de gênero com encontros atravessados pelo entendimento dos jovens e como se veem nos seus territórios de origem. Não esquecendo de pensar as vivências deles na relação do território e espaços escolares.

A nona proposta, “Racismo e Gênero: Caminhos possíveis para outras educações na escola pública periférica”, perfaz um mergulho na escola pública tendo em vista o debate racial e de gênero junto aos diferentes sujeitos, a partir de uma perspectiva decolonial, antirracista, antissexista e antihomofóbica atrelado a possibilidade de construir outras práxis e outras epistemologias educacionais. No trabalho desenvolvido especialmente com jovens do ensino médio nos três turnos escolares na Penha, é trabalhada temáticas sobre juventude, sonhos, potências, diversidade, gênero, raça, racismo, desigualdades, mercado de trabalho, sexualidade, DST-its, homofobia, e transfobia. Aponta como metodologia central o caráter da convivência na escola, com a perspectiva de entender que o cotidiano é movido por experiência e sentidos como central para a defesa e debate de outros saberes, outros conhecimentos, outras estéticas e narrativas nesse lugar epistêmico que é a escola pública periférica.

O impacto das pesquisas no espaço escolar

A partir das experiências do projeto, teremos alguns pontos reconhecendo que não se trata de uma resposta fixa e única, mas do enfrentamento de questões e sentidos que passam pelas relações estruturais em que o racismo está presente no modelo de sociedade. Como um grande projeto que envolve demandas específicas, fomos em busca de tecer momentos que se aproximavam e ganhavam maior sentido ao pensar sobre práticas e metodologias antirracistas.

Torna-se importante para nós, nesse processo, não atribuir o olhar através de uma inspeção, da análise descaracterizada que procura ausências, mas um olhar tal como um mergulho e uma intensidade, quando não apenas se enxerga, mas assume a produção do conhecimento de modo compartilhável, de um campo do discurso não dominante, mas que nem sempre é escrito, verbalizado, visto ou sentido. Por causa disso, olhar os territórios e as pessoas assume uma posição comprometida de com eles alterar a realidade (e também sermos olhados), e ouvir (e sermos ouvidos), promovendo compreensões plurais sobre processos educativos transformadores.

Para pensar alguns indicadores de uma pesquisa qualitativa e de aspectos diferenciados, fizemos algumas reflexões:

- Os pesquisadores negros nas escolas mobilizaram outros sentidos no contato com os estudantes. Concordamos com a perspectiva trazida em outro momento por Nilma Lino Gomes (2012) em que o debate racial não fique restrito aos professores, e em especial aos professores negros. No entanto, mesmo que alguns dos pesquisadores sejam professores, não dá para esquecer a questão da representatividade e da sensibilidade em construir uma temática para dentro da escola, a pesquisa possibilitou também o diálogo direto ou indireto com outros sujeitos da comunidade escolar como inspetores, serventes, bibliotecários, gestores.
- Percebermos que nas escolas se mantém práticas entre os estudantes de cunho racista (ex: crioulo, pão careca, galinha d’Angola, tizil...) reinventada na perspectiva do bullying e não são as mesmas coisas^[11]. O que é importante pensar que são dois conceitos a serem revistos na perspectiva de uma escola democrática e antirracista. Alguns pesquisadores identificaram logo a problemática do bullying e procuraram discutir e intervir com reuniões, conversas e discussões E rodas de conversas sobre o tema e outros que perpassam sobre a temática como o suicídio que tem

ganho força entre os jovens. E foi possível perceber nesses encontros um maior diálogo com os jovens, que estão abertos a entender, escutar, trocar e abri os horizontes.

- Os jovens como parte do debate, buscando sentido mais afetivo com a escola. E a escola se abrindo e mobilizando os encontros especialmente com os jovens. A pesquisa confirma uma perspectiva já trazida pela Nilma Lino Gomes (2004) que é o fato da escola se abrir ao diálogo e os jovens se abrirem reconhecendo como lugar atrativo e desejável. Ainda reforçado pelo que carrega juventude popular, entendemos que há um desafio ao lidar com a dualidade e rótulos de alunos como bagunceiro, indisciplinado, violento, alienado, enquanto aparecem nas vozes dos alunos discursos sobre escola que a associam ao “autoritarismo” do professor, às “aulas chatas,” aos “espaços inadequados”, à “ausência de atividades culturais”. Desse modo, os estudos de Carrano (2008) apontam que:

“As expressões juvenis estão voltadas para a coesão de seus grupos de referência – aquilo que chamamos por vezes de referências tribais – (códigos, emblemas, valores e representações que dão sentido ao pertencimento a grupos). É comum que esta relação com os grupos de referência entre em choque com os valores de instituições (especialmente a escola e a família) que insistem em pensar os jovens apenas como sujeitos em transição carentes de valores e referências”. (idem, p.202).

Essa é uma construção que se coloca ainda mais complexa quando articulada ao debate racial. Há um reconhecimento de um padrão de cor do “cidadão do bem”^[12] que é reforçado na escola até pelos livros didáticos articulado ao mito da democracia racial. Esses dois movimentos ultrapassam as especificidades do entendimento do que é ser um jovem negro na escola pública.

- Os jovens se reconhecendo como produtores de conhecimentos e artes (poesias, músicas, danças, cantos) que a escola pouco reelabora no seu cotidiano, restrito aos eventos escolares. Há uma discussão onde sinalizamos um caminho de reconhecimento de práticas culturais e identidades que ultrapassam as lógicas escolares e estão sendo mobilizados nas periferias e favelas sobre como os corpos negros e jovens se reconhecem diante de manifestações culturais que facilmente é relacionada com as ações das diásporas africanas, especialmente no campo das artes. Esses movimentos juvenis rompem com a lógica das hierarquias, onde a perspectiva de desconstrução, experimentação e transgressão ousam reordenar as estruturas.
- Uma metodologia, ou muitas metodologias de trocas e escutas se fizeram presentes. E um dos maiores desafios da educação antirracista é a compreensão da presença e existência do outro. Essa pesquisa assume essa perspectiva como um caminho metodológico, de relacionar as experiências e reelaborar caminhos coletivos. As práticas e ações fogem a uma perspectiva tradicional porque fazemos dois enfrentamentos: das periferias e das questões raciais que mobilizam uma expectativa da escola pública como local que reconhece e mobiliza outras epistemologias, é um debate que atrai as relações não hierarquizadas e do campo do fazer coletivo. Estamos constituindo o lugar epistêmico da escola pública periférica, mas também reconhecendo que essa outra epistemologia é imbuída de outros conhecimentos, especialmente desses próprios sujeitos que somam ainda sua negritude.

A prática do diálogo como meio mais simples de enfrentar as fronteiras (bell hooks, 2013), e isso ocorre a partir das trocas, das trajetórias e do reconhecimento de ações de cada um, sem desmerecer o conteúdo formal que pode estar diretamente imbricado nessa fase de novos conhecimentos.

Precisamos continuar, os jovens estudantes ainda precisam falar....

Em todas as escolas vimos estudantes desejando aprender, a saber e entender outros conhecimentos mais próximos as perspectivas deles, e possibilitamos que estes jovens fossem protagonistas nas atividades e ações propostas.

Pode parecer que estamos renegando o que tem sido valorizado e contado na escola, dizendo que nada do que se aprende é importante. E não é bem isso. Partimos do entendimento do que Chimamanda Adchie diz sobre “O perigo de uma única história” para dizer que a perspectiva apresentada é de ampliação de outros conhecimentos, e esses que apostamos para fazer diferença no momento que reconhecemos também outras práticas e outras relações entre pessoas.

Nilma Lino Gomes (2012, p.10) aponta para:

“...a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação.”

Desse lugar, apontamos a necessidade de um ensino mais horizontal e mais dinâmico porque os jovens que cada vez mais sabem coisas. O aprendizado só é possível quando a gente reconhece que todos aprendem e no processo de ensino pode haver partilha. A recorrência da fala e escuta dos estudantes são sempre pela possibilidade que o projeto traz de realizar atividades e encontros que dinamizam o contexto da escola, e estabelecem sentidos menos hierarquizados sem perder a autoridade de quem sabe um pouco mais.

Além do mais, é importante para nós o reconhecimento do território que as juventudes vivenciam. Trazendo para o cotidiano na\da escola o entorno como lugar de aprendizados e de entendimentos, onde há várias possibilidades de lidar com saberes que inicialmente não têm sido evidenciados, seja pela instituição e comunidade escolar ou pela sociedade - muitas vezes o modelo apostado se refere as estruturas de cidades planejadas e fixadas - em que as crianças e os jovens devem ser entendidos como formuladores de práticas e convivências criadoras. Esse é o caminho que estamos apostando na escola democrática e plural, na perspectiva antirracista.

É relevante entender e reconhecer que esse projeto é fruto de cada proposta elaborada e pode evidenciar outras perspectivas diante de uma lógica escolar e educativa, e onde o compromisso relacional pode tecer e redefinir

compartilhamentos e vivências que agregam uma dimensão dos conhecimentos ancestrais, e revigorando uma dinâmica geográfica (a periferia atravessando os sentidos) e política (qual o sentido de pensar essas coisas e não outras) que já fazem parte da escola pública e desejamos que esteja cada vez mais visibilizadas.

Referências Bibliográficas:

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtlR1ZWtEY>. Acesso em 20/08/17.

ALVES, Eduardo. A CENTRALIDADE DO COMUM E A METAMORFOSE DO INSETO. In: *Observatório de Favelas*. Publicações, 2018. Disponível em: <<http://of.org.br/noticias-analises/a-centralidade-do-comum-e-a-metamorfose-do-inseto/>>. Acesso em 18/11/18

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera M. & MOREIRA, Antonio F. (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.182-211.

FERNANDES, Fernando; SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge. *O Paradigma da Potência e a Pedagogia da Convivência*. Revista Periferias, 2018. Disponível em: <http://imja.org.br/revista/materia/o-paradigma-da-potencia-e-a-pedagogia-da-convivencia/>.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erele%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica: 2010, p.97-110.

_____. *Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades*. In: Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (GT Afro Brasileiro e Educação): Caxambu, 2004, 16 páginas.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEITE, M. S. *Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular*. Revista Teias. [online]. v. 11, n.22, pp. 55-74, maio/agosto 2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sanfoka: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 115-140.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada. In: *Revista concinnitas*, ano17, volume 01, número 28, setembro de 2016.

SOARES, Luiz E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina Célia e VANNUCHI, Paulo (orgs). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p.130-159.

SPOSITO, M. P. (org). *Espaços públicos e tempos juvenis*. São Paulo: Global, 2007.

SOUZA, Ellen de Lima. Bullying não é sinônimo de racismo. In: Hédio Silva Jr.; Daniel Teixeira. (Org.). *Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2016, 1ed, p. 81-94.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 64-75. 2016.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília, 2004.

[1] Escolhi escrever na 1ª pessoa do plural por ter nesse texto a possibilidade de muitas interlocuções a partir de uma pesquisa com diferentes propostas e sujeitos, e onde o discurso apontado é na articulação de um grande projeto.

[2] As pessoas pesquisadoras foram selecionadas a partir de edital com perfil: preferencialmente pessoas negras e atuante na educação básica, de origem periférica, alguma relação com pesquisa na área da educação. E apresentaram proposta individual ainda no processo com intuito de ser reelaborada na escola.

[3] De acordo com o Plano de Ação do IMJA: "A condição de sujeitos sociais da periferia nos permite estabelecer pressupostos, olhares e referências conceituais, metodológicas e técnicas distintas das elaboradas tradicionalmente nos grandes centros de produção sistemática do conhecimento dos países centrais. Para isso, é preciso romper com as hierarquizações tradicionais, que afirmam um protagonismo desses centros na construção de narrativas e teorias, inclusive sobre as periferias".

[4] Importa sinalizar o papel da lei 10639 e 11645, entendendo que em 2003, a Lei 10.639 alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Assim, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

[5] Um dos caminhos que demarca o mito da democracia racial é a partir da obra de Gilberto Freyre "Casa Grande & Senzala", em que o autor propõe que o processo da escravização foi um modelo de trabalho com uma ótica de dominação, mas com o consentimento dos escravizados em que viviam em situações diferentes do trabalho compulsório nas casas e lavouras. Contrariando a ideia de uma escravização perversa e movida pela lógica dos sujeitos como mercadorias. Além disso, a própria miscigenação dos corpos brancos e negros possibilitou uma ideia de harmonia entre os grupos

[6] O termo tem sido construído a partir do paradigma da potência no artigo de Eduardo Alves nomeado "A centralidade do comum e a metamorfose do inseto". Disponível em: <<http://of.org.br/noticias-analises/a-centralidade-do-comum-e-a-metamorfose-do-inseto/>>.

[7] Com exceção de uma escola em São Paulo que já tinha enfatizado a legislação 10639 no cotidiano escolar, mas em prol de alguns professores e da própria gestão que tinha um papel militante.

[8] O material foi organizado pela Ação Educativa a partir da coleção Educação e Relações Raciais, no site <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/colecao-educacao-e-relacoes-raciais/> acesso em 02/04/18.

[9] Falarei das propostas sem construir necessidade de localização das mesmas.

[10] A pesquisadora tem descoberto no processo de desenvolvimento dos estudos invés de evasão o uso do termo expulsos por um sistema que não acolhe os jovens de periferias. Além do mais, a discussão e sentido do cárcere ganhou outros contornos e forma, pois não tem diretamente atingindo os jovens periférico mais a relação deles a partir de familiares e parentes como pai, irmãos e tios.

[11] Ver o trabalho de Ellen de Lima Souza. "Bullying não é sinônimo de racismo" em 2016.

[12] Kabenguele Munanga aponta estudos raciais do século XVIII que classificam e hierarquizam as diversas raças humanas onde as características do perfil do cidadão branco (europeu) como sendo puro, engenhoso e bom, e os negros (ou africanos) como preguiçosos, negligentes e fortuito, onde Carl Von Linné, relacionar a cor da pele com a inteligência, a cultura e as características psicológicas num esquema sem dúvida hierarquizante. Essa

