
PROPOSIÇÕES DO DEBATE RACIAL E ESCOLA

EPISTEMOLOGIA (E/OU METODOLOGIA)
EM PROL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA A
PARTIR DA PERIFERIA

Patrícia Elaine Pereira dos Santos

Mãe da Ashia e Mahin. Professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo, atuando com as disciplinas de didática, estágio, pesquisa, currículo e relações raciais. Atualmente, Superintendente de Equidade Étnico-racial e de Gênero (SUPEERG) da UERJ. Gosto de lembrar que vivi “minha passagem” pelo DEGASE como pedagoga (2012-2015).

RESUMO

O texto é uma provocação em pensarmos sobre a escola pública diante do debate racial. Mais precisamente, a escola como espaço de legitimação de conhecimentos, podendo torná-los pluridiversos e coletivos, em que seus sujeitos, em todas as esferas, produzam a pedagogia da convivência como princípio ativo na inserção dos conhecimentos, sobretudo raciais, pautado pelas legislações brasileiras, mas também pelos corpos e trajetórias negras que incidem dentro da escola, sobretudo na figura discente. O texto é uma provocação a partir da experiência com pesquisas em escolas públicas e, mais precisamente, com o olhar com mais afinco sobre a pesquisa iniciada em 2018 com pesquisadores negros em escolas públicas situadas em periferias e favelas. Não é uma resposta fechada nem certezas absolutas que embalam o texto, são brechas, provocações, questionamentos provocando ideias para uma escola laica e democrática.

“Ah! Aquela hora era bem a hora infinita da Esperança!”
(Cruz e Souza)

Se tenho algum lugar marcado pela esperança, é a aposta na escola pública (como aluna que fui, professora que contribui com a formação de professores e mãe na escola) e na potência de conhecimentos plurais, em que me mobilizo, a cada dia, a ter uma agenda cheia de lutas (e, por horas, em luto) no combate às desigualdades. E nessas passagens que vão guiando aonde ir, aposto: nas (os) estudantes pretas (os) e pobres que têm preenchido a UERJ FFP com leques de possibilidades em pensar construções mais democráticas; na minha relação com o Complexo da Maré¹, que me afeta pensar sobre periferia e convivência de forma potente, sobretudo com o enfrentamento de novos aprendizados e olhares; e no grupo GENTE² (Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Transgressões Epistêmicas) no qual o conhecimento nos cerca de aprendizado e afeto compartilhados.

Recomponho minhas reflexões em uma perspectiva de potencializar a escola pública e os sentidos de construir menos afirmações, mais curiosidades e multiplicidades na demanda de pensar ações pluridiversas. E, desse modo, construir os valores da escola pública com intuito de reconhecer e

legitimar que essa escola é um espaço que produz conhecimentos. Talvez a pergunta que não queira calar é: quem são os sujeitos que são legitimados nessa produção e que sentido esses conhecimentos têm para quem lida com ele e o acessa?

No desafio sobre a escola pública, ainda provocado pelo sistema socioeducativo, cabe pensar também nas diferentes identidades que possibilitam as relações entre os sujeitos no espaço escolar. Cabe refletir a partir das trajetórias docentes, nos percursos discentes, na gestão e as concepções inerentes, na comunidade escolar, nos diferentes educadores que estão presentes na portaria, na inspeção, na cozinha, na biblioteca, os agentes em múltiplos modelos (no estado, a figura dos agentes culturais/educacionais mobilizou outros horizontes para muitos alunos). Situando a periferia, o lugar de fala e o exercício direto de não serem apenas objeto de pesquisa e sim sujeitos da pesquisa.

Ainda no contexto escolar, entendo também a relevância das práticas pedagógicas que infundem pensar em escolas públicas. Nesse sentido, existem desafios ao construir outras epistemologias que tenham sentido com a aposta que faço, conhecimentos que tenham a periferia como princípio e o debate da escola pública como um caminho para boas inserções.

Certo mesmo que aposto na educação pública e no seu poder de construir coletivamente, com a certeza de que a escola que defendo pode não ser a escola de hoje, mas pode ser a escola de amanhã ou do amanhã, e que esse porvir sempre permita acreditar que continuamos firmes na luta por uma escola laica, democrática e, na dúvida, reforçando seu potencial de antirracista e anti-homofóbica. Tal 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 tornaram o conhecimento colonizador. “Para educar para liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (Hooks, 2013, p. 193).

O FLUXO DA APOSTA TEÓRICA

A partir dos estudos pós-fundacionais de Marchart (2009, p. 12), aposto na ideia das brechas de contingência em que as borras se reativam e entendem a possibilidade de haver “uma ‘temporalização do espaço’” ou uma “extensão do campo do possível” que permite reativar o processo em um movimento de “desfixação de sentidos”. E essa parece ser a aposta mais ins-

tigante para pensar os processos aqui propostos. Ao demarcar a ausência de um fundamento último, a dimensão do ontológico³ torna a consciência da contingência mais ativa.

Junto com as brechas, trago a rota construída na perspectiva da pluriversidade como um ato democrático de direito que a escola pública pode solicitar. Isso significa que o respeito e as regras são movimentos de organicidade desse espaço, mas convidamos para a importância de pensar, constituir e agenciar o sentido da democracia que vai sendo realocado cotidianamente na vida escolar.

Moraes (2020) anuncia a democracia como a própria hospitalidade, porque deveria acolher qualquer um, mas, na verdade, funciona de forma condicional no momento que “acolhe uns e exclui outros” (p.232). O referido autor, a partir de Derrida, pontua a democracia entendendo a possibilidade de autocrítica, contestação e aperfeiçoamento indefinidamente. Desse modo, dialogo com uma citação em que o autor analisa um sentido pensando na sua condição de existência sem fixação de uma ideia pronta:

(...) o que resta por vir de uma democracia é a sua promessa infinita de que esse demo consiga produzir, numa multiplicidade de diferenças, de urgências, respeitando toda a alteridade irreduzível em relação à unificação, ao condicionamento e ao contrato violento de falsa tolerância. (p.249).

Desse modo, a perspectiva de produzir multiplicidades de diferenças e urgências parece ser um caminho importante e necessário para ampliar as condições democráticas na escola pública, assim como, pensando sempre na sua condição de alteridade, de empatia e compreensão ao que significa se relacionar com a projeção do outro na dinâmica da coletividade que a escola se faz presente.

Nesse caso, constitui o diálogo com bell hooks (2020) no que elucida sobre os educadores progressistas e no entendimento sobre a educação como prática da liberdade⁴, por reconhecer que a democracia é mais possível ao promover um ambiente de aprendizado com sentido, construindo a habilidade de pensar como ato de cidadania responsável, bem como a liberdade de expressão e a possibilidade de escolher e aceitar, o que é sempre incentivado. Assim, a referida autora propõe que educadores percebam o seu poder de transformar a escola em um local de consciência democrática, em que educandos possam apreender e florescer nesse lugar.

Desse modo, apostamos e acreditamos numa educação emancipatória, alternativa, com currículos sobre a ótica das diversidades, das relações raciais e da justiça curricular para escola pública periférica. Diante disso, fundamentalmente é preciso pensar nas identidades que se forjam e atravessam essa escola pública periférica, por trazer consigo todos os estigmas, estereótipos encontrados para tais situações de sociabilidade, reconhecimento e pertencimento”. (Ana Beatriz da Silva & Edmeire Oliveira Exaltação, 2019, p. 51)

E, se o ato democrático é um dos mais importantes e revolucionários para um modelo possível de escola, o papel do docente e dos sujeitos que nelas estão é ainda mais necessário para que esse caminhar possa acontecer. Lady Christina de Almeida⁵ nos relata que “precisamos reconhecer que há coisas na escola que não conhecemos” (2021), e esse não conhecimento é também uma oportunidade de ampliar as ações e práticas pedagógicas para que sejam inspirações e modos de envolvimento dos estudantes, reconhecendo-os como parte central e participantes ativos, promovendo a ideia de sujeitos de pensamentos e narrativas. “Foi nessa perspectiva que nossas pesquisas desde 2018 vêm se estruturando, germinando outros saberes e ações não hegemônicas nas escolas públicas.” (idem)

Essa escrita não tem a intenção de construir uma receita de bolo ou apontar caminhos que levem de alguma forma a ocupar as críticas. Quero, no entanto, refletir com as pistas, incertezas, desconfortos e interrogações, que saiam da comodidade e possam levar às reflexões necessárias, às diversas experiências que contribuem para os diálogos como também ao rompimento do ideal. A diferença como um espaço por reconhecer também outras histórias, práticas e relações entre pessoas.

É para imaginar fazer uma educação com/para os corpos em suas diferenças, semelhanças e diversidades, enfatizando pessoas, vivências, histórias, conhecimentos, grupos, comunidades e territórios, da periferia local e mundial, que estejam fora do projeto hegemônico, alterando a realidade por meio de ações de vida e de criação”. (Max Willa Morais & Marinazia Cordeiro Pinto, 2019,p.42)

A lucidez do trabalho surge entendendo que as práticas e fazeres não hegemônicos ampliam a potencialidade do que expressam no espaço escolar e também realocam os efeitos dos questionamentos binários que movimentam historicamente o campo do conhecimento. Desse modo, construo e aposto em processos de pesquisas e de olhares para a escola onde sujeitos

periféricos encontrem sentido nos seus dizeres e as formulações evidenciem proposições em diálogo com as questões raciais e de gênero.

Essa escrita também dialoga com a afroperspectiva proposta pelos estudos de Noguera (2011, p. 3), “[...] uma linha filosófica que torna possível a articulação entre o ensino de filosofia e elementos das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas”. Essa perspectiva busca nomear personagens, espaços e conceitos, deixando explícita sua tentativa em ser menos essencialistas. A afroperspectiva é também um rompimento de paradigma, porque aposta nas identidades e personagens que não são exaltados e foge às lógicas dicotômicas e ao binarismo. Além disso, é fruto de uma história que reforça o conhecimento racializado e busca novas fontes epistemológicas.

A afroperspectividade não supõe transparências no ato de pensar, tampouco, obscuridade. Aqui, pensar filosoficamente é colorir a vida, dar cores, pensar significa enegrecer, tornar um movimento retinto, colorir a vida; numa palavra: afroperspectivizar. O plano de imanência é a roda da afroperspectivização, a condição de possibilidade para afroperspectivizar. Na filosofia afroperspectivista, a ancestralidade é o alvo do culto do pensamento. É importante sublinhar que natureza e cultura não são instâncias cindidas. A ancestralidade constitui um elemento-chave, porque impede a cisão entre natureza e cultura. A roda da afroperspectividade permite que a atividade filosófica se desenvolva como uma dança ou como um jogo. (Nogueira, 2011, p. 10).

E NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO? O QUE TEMOS A PENSAR DE ESCOLA E RELAÇÕES RACIAIS?

Esse texto não é sobre o DEGASE, mas a “minha passagem” como pedagoga dessa instituição, que lida com o processo integrado de pessoas que cumprem medida socioeducativa, me permite trazer algumas reflexões inspiradas na escola que lida com essa/esse jovem, especialmente na privação de liberdade, que prevê reclusão do jovem, seja pela semiliberdade ou internação, o qual requer um acompanhamento por parte da pedagoga. Aliás, ao pensar sobre a escola pública nas periferias, estou narrando sobre as possibilidades das/dos sujeitas/os desse sistema que são as/os maiores

afetadas/os: jovens, pretas/os, pobres.

Vale sinalizar três marcos de legislações que aparecem na escolarização via Sistema Socioeducativo. o ECA, Lei 8.069/1990, versão brasileira da Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança, com três princípios fundamentais: a criança e o adolescente como sujeitos de direitos; em condição peculiar de pessoas em desenvolvimento; que têm seus direitos assegurados com absoluta prioridade. O SINASE, Lei 12.594, que regulamenta a execução das Medidas Socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de ato infracional e estabelece regras processuais de execução de Medidas Socioeducativas. E a resolução CNE/CBE nº03/2016 que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A justificativa para a aplicação de uma medida privativa de liberdade como forma de proteção é do discurso que aponta o cuidado para com o jovem. No entanto, esse sentido é revestido de um discurso que se apoia na lógica do Estado com mais redução de investimento no fortalecimento estatal, e mais omissão quanto ao perfil daqueles que se encontram em altíssimo grau de vulnerabilidade e insegurança social.

No senso comum, a ideia da institucionalização dos jovens está diretamente associada a modelos de projetos/políticas que possam garantir alguma segurança diante de atividades – fora da realidade do jovem - que os retirem de modelos ilícitos, e que sustentam muitas iniciativas que encaram a juventude como risco que, por isso mesmo, precisa ser tutelada. E a escola, pode pensar diferente?

Ainda sem criar relações de constrangimentos, é fato assumir que existem escolas propícias a fugir do debate e da sua responsabilidade racial, inclusive por associar o mito da democracia racial⁶ que legitima no espaço escolar os conhecimentos construídos por tal base revestida por preconceitos. O sistema escolar brasileiro, por meio de ações ou até de omissões, reforça antigos processos de marginalização social, cultural e étnica, os quais alimentam desigualdades, discriminações e estereótipos racistas. Essa questão precisa ser entendida e encarada de maneira séria.

Importa sinalizar o papel das leis nº 10639 e nº 11645, entendendo que, em 2003, a Lei nº 10.639 alterou a LDB (Lei nº 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 nº 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 his-

tória e cultura afro-brasileira e indígena.

A temática racial no espaço escolar é reconhecida pelos limites e dificuldades mencionados e também pela delicadeza em tornar o assunto nesse espaço tão marcado por estruturas racistas, especialmente nas vivências dos estudantes. Nesse sentido, o debate racial está comumente identificado como desafio na interlocução com a equipe, que pouco discute as questões raciais, assim como nos casos em que o debate se restringe pela prática de um docente (ou um pequeno grupo) e/ou um evento no dia 20 de novembro.

Ainda precisamos pautar que existem instituições de ensino que contribuem para a estigmatização, marginalização e criminalização da pobreza dessas localidades. Temos ainda um processo de expulsão escolar da população negra⁷, ou seja, não são apenas as crianças e os jovens que evadem, são as que saem da escola e nunca mais voltam para o espaço escolar. Uma vez que a instituição é responsável por criar a maior parcela desse cenário, ela precisa rever os mecanismos de discriminação e se perceber como produtora dessas situações.

[...] a questão que está sendo problematizada é o desconhecimento e o silenciamento, por parte da escola, dos conhecimentos das crianças sobre tais riquezas das vivências cotidianas. A falta de compreensão (ou dificuldade de aceitação), por parte da escola, dessas lógicas de construção e uso dos saberes oriundos das relações cotidianas com as ruas fez com que, como é de praxe, a parte mais fraca rompesse. (Silva, 2012, p. 26).

Um dos caminhos para entender os cotidianos das escolas vem do princípio de que os sujeitos educandos precisam ser notados como protagonistas das ações e de suas próprias histórias. Desse modo, contra a produção sistêmica de indigência - assinalada pela intelectual negra Sueli Carneiro (2023, p. 88) como a “negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; [...] produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” - as pessoas negras e suas narrativas, constantemente, fazem exigências de sua participação efetiva nos âmbitos social, educacional e político da cultura brasileira.

Além disso, problematizo as lógicas do racismo cotidiano que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes categorizados como “os que não aprendem” e os “mais difíceis de lidar” no cotidiano escolar, em que a maioria é demarcada pela figura negra e pobre. Os “meninos que

não têm jeito” (Silva, 2012) constituem também uma forma de não fazerem parte das regras sociais do ponto de vista predominante. Além disso, tal frase explicita o dispositivo de poder que se transforma em argumento e fundamenta as regras na escola. Isso tem um peso maior quando pensamos as desigualdades nas relações dos diferentes sujeitos na escola.

Há brechas que são organizadas pela representação da própria trajetória em encontro com professores que agem na contramão. Em diálogo com essa perspectiva, há caminhos em que a própria relação entre os sujeitos das escolas é assimétrica e menos hierárquica. 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 pseudoteorias raciais no passado e para a perpetuação da desigualdade entre negros e brancos que se mantém no presente”.

Ao ponderar sobre a temática das desigualdades, permaneço constituindo essa discussão a partir da lógica de reprodução do colonialismo, do machismo e do racismo. Esse último, revelado no processo histórico e fortalecido pelo mito da democracia racial, é também revestido nas relações de poder que atravessam as outras reproduções exemplificadas. Gosto do que diz Luiza Bairros em homenagem do portal do Geledés⁸:

Fundamentalmente, as pessoas continuam separando as desigualdades raciais do racismo. Um dos resultados dessa separação é muito concreto: um formulador de política pública lê uma informação acerca da desigualdade racial e continua formulando a política pública do mesmo jeitinho que fazia antes de ter a informação. Para essas pessoas, das duas uma, ou o racismo simplesmente não existe, ou ele é visto como um acidente na trajetória de uma pessoa negra. (Lembrando Luiza Bairros ..., 2019).

Quando penso a relação das escolas e periferias e amplio para o Sistema Socioeducativo, preciso assumir que esse debate se reproduz nesses espaços, trazendo de maneira incisiva as dificuldades que são apresentadas sobretudo pela dimensão do espaço de escolarização. Assim, o mais comum é deslocar para as ausências representadas nas escolas e pontuar as marcas escolares intensamente a partir da estrutura física, pela ausência das famílias na vida escolar dos estudantes (porque são pais com rotinas de trabalho e/ou que pouco participam). Nesse referido espaço escolar demarcam ainda as salas com estudantes que apresentam defasagem (constituindo a ausência de certos conhecimentos) e a falta de parceria com outros profissionais da educação e até da área da saúde, dificultando encaminhamentos das demandas cotidianas dos alunos que poderiam contribuir para uma

melhor ação no espaço da escola. Ressalte-se ainda a violência dentro da escola e em seu entorno que fundamenta a continuidade do cotidiano escolar. Um grande pacote daquilo que não é!

No entanto, é a partir do diálogo da “pedagogia da convivência”⁹ que este texto busca se situar, pois está diante de uma proposta em que a periferia e a favela são pontos de partida. A maioria dos sujeitos aqui clamados se origina desses territórios. A expectativa de um bem comum de entendimento e necessidades (e não estou 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. A perspectiva inicial é de alteração da estética da guerra que é criada a partir de um fenômeno ordenado nas lentes sociais das pessoas, ou seja, rompe a compreensão de uma cidade em que a capacidade de lidar com o outro ocorra a partir das próprias identificações e concepções que ele carrega, especialmente quando se pensa em favela e periferia que são reconhecidas como espaços limites na produção do conhecimento. Desse modo, possibilita uma concepção mais ligada ao 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.

Pautada pela perspectiva da potência, entendo que a produção de conhecimento sobre favelas e periferias tem ajudado na transformação desses territórios em que os espaços escolares também estão inseridos, ampliando a qualificação dos sujeitos oriundos das periferias. Isso significa um compromisso em contribuir para uma formação intelectual engajada com a realidade social, na perspectiva de que se constitua uma relação direta com a potência da periferia – nesse caso, a potência da periferia a partir da educação básica, via escola pública. Assim, importa identificar sujeitos que moderem lógicas de conhecimentos que reconheçam a necessidade de uma sociedade pautada pela diferença e que questionem caminhos cujas ações operem na pauta das desigualdades.

ANTIRRACISMO NA PERSPECTIVA DA POTÊNCIA ENTRE ESCOLA E PERIFERIA

Quando se fala em escola pública, o mais comum é ouvir que ela está em crise e que os estudantes não querem aprender nada. O Brasil tem, historicamente, uma construção extremamente subjetivada no que diz respeito

às relações sociais, étnicas e culturais da escola. O equívoco tomou conta do inconsciente coletivo e individual. Abriu-se o rótulo de país miscigenado, democrático racialmente e destituído de outras particularidades étnicas específicas.

Entretanto, as experiências construídas com pesquisas no cotidiano da escola apontam um movimento completamente contrário. O que está em pauta é que os estudantes desejam aprender, saber e entender conhecimentos que não passam mais pela ordem do hegemônico. Os questionamentos e as pautas de interesses não têm relação com o conservadorismo e tradicionalismo que a escola pública carrega e que estiveram à frente das perspectivas dos estudantes, deixando de lado a proposição de protagonismo, especialmente dos jovens nas atividades e ações propostas.

O olhar e a construção da escola também como potência impossibilitam uma lógica de intervenção ou correção a respeito da experiência da escola pública. Assim, o caminho é reconhecer, dialogar e trocar com os sujeitos que dela fazem parte em todas as instâncias. Não é por mero acaso que se faz necessário, e urgente, um processo escolar acolhedor de políticas públicas que incluam e que tornem praticável, na realidade, o acesso de todos e todas. Quando falo em necessidade, é porque não tem como ressignificar a identidade do(a) negro(a) e/ou diminuir a desigualdade racial e de gênero com práticas excludentes. Se de fato é desejável um projeto de afroperspectividade com espaços para constituir ideias de democratização efetivas da sociedade brasileira, isso inclui não mais alimentar a desigualdade e a segregação e também romper com formas instituídas de poder herdadas e propagadas pelas ideologias racistas eurocêntricas, as quais reprimem as múltiplas identidades e culturas.

O entendimento do que poderia ser relevante pode ser abordado quando identificamos referências de uma perspectiva antirracista¹⁰ que possibilitam criar outros caminhos, como: 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 interação, reflexão e valorização das diferenças; promoção de reflexão coletiva e constante sobre o papel do racismo na constituição e das desigualdades educacionais no Brasil; reconhecimento de todos os alunos e alunas como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, rompendo com o estigma histórico dos estudantes negros como menos capacitados.

Nilma Lino Gomes (2012, p. 10) ressalta que:

[...] 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.

Nesse sentido, há necessidade de um ensino mais horizontal e mais dinâmico, porque os estudantes cada vez mais sabem coisas. O aprendizado só é possível quando a gente reconhece que todos aprendem e quando há partilha no processo de ensino. A recorrência da fala e da escuta dos estudantes é expressa pela possibilidade de realizar atividades e encontros que dinamizem o contexto da escola e estabeleçam sentidos menos hierarquizados sem perder a autoridade de quem sabe um pouco mais.

Além disso, é importante o reconhecimento do território que os alunos vivenciam e trazem 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 no geral. Muitas vezes, nessa coletividade que se aposta, de estruturas de cidades planejadas e fixadas, as crianças e os jovens não são entendidos como formuladores de práticas e convivências criadoras. Esse é o caminho em que aposto: na escola democrática e plural, na perspectiva antirracista que passa a valorizar a afroperspectividade.

O compromisso relacional pode tecer e redefinir compartilhamentos e vivências que agregam uma dimensão dos conhecimentos ancestrais, revigorando uma dinâmica geográfica (a periferia atravessando os sentidos) e política (qual o sentido de pensar essas coisas e não outras), como parte da escola pública, e desejo que esteja cada vez mais visibilizada nas ações docentes.

NOTAS

1. No contexto da Universidade das Periferias (UNIperiferias) situada na Maré, pude desenvolver uma pesquisa com pesquisadores e professores negros envolvidos com a educação pública entre 2018 e 2021. A pesquisa foi desenvolvida em 12 escolas em quatro estados (Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e São Paulo) no primeiro ano e, posteriormente, ficou concentrada a maior parte no Rio de Janeiro com atuação nos diferentes segmentos: educação infantil, ensino fundamental e médio, bem como na EJA. Teve como perspectiva o desenvolvimento de ações e propostas em prol do debate racial e/ou de gênero; a equidade escolar, em que todo processo precisaria ser construído a partir de um pré-projeto; os espaços formativos do grupo e a inserção nas escolas.
2. Grupo de pesquisa, ensino e extensão coordenado por mim e pelo prof. Marcelo Moraes, desde 2017.
3. Por ontológico, entende-se o que está relacionado ao ser das coisas deste mundo, ou seja, aquilo que dá sistematicidade à possibilidade de nomear.
4. Termo que ela reconhece pelos estudos desenvolvidos em Paulo Freire.
5. Falas e escritas que ainda não compõe uma publicação.
6. Um dos caminhos que demarcam 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 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.
7. Luciene Antunes (2019), no estudo “A relação entre a evasão escolar de jovens negras periféricas (e sua entrada no cárcere)”, troca o termo evasão por expulsão porque o sistema não acolhe os jovens de periferias. Os estudos abrangem temas sobre evasão, encarceramento em massa, questões de gênero, raça e a potencialidade da escola, pensando nos parâmetros e orientações que determinam as dificuldades de progresso dos jovens em regime carcerário no Brasil.
8. Disponível em: [HTTPS://WWW.GELEDÉS.ORG.BR/LEMBRANDO-LUIZA-BAIRROS-12-DE-JULHO-DE-2016/](https://www.geledes.org.br/lembrando-luiza-bairros-12-de-julho-de-2016/).
9. O termo foi construído a partir do paradigma da potência no artigo de Eduardo Alves (2018) 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-INSE-](http://of.org.br/noticias-analises/a-centralidade-do-comum-e-a-metamorfose-do-inse-)

TO/.

10. 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/](http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/colecao-educacao-e-relacoes-raciais/). Acesso em: 2 abr. 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Eduardo. A Centralidade do comum e a metamorfose do inseto. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2018. Disponível em: <http://of.org.br/noticias-analises/a-centralidade-do-comum-e-a-metamorfose-do-inseto/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do Ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FERNANDES, Fernando et al. 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/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

LEMBRANDO Luiza Bairros – 12 de Julho de 2016. Portal Géledes, Mulher Negra, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lembrando-luiza-bairros-12-de-julho-de-2016/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MARCHART, Oliver. El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MORAES, Marcelo José Derzi. Democracias espectrais: por uma des-

construção da colonialidade. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

MORAIS, Max Willa; PINTO, Marinazia Cordeiro. Currículo e Projeto Político Pedagógico: Programa de Experimentação, Transgressão e Potência da Periferia. In: SANTOS, Patrícia Elaine Pereira et al.(orgs.). Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. p. 42.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa, v. 4, n. 2, p. 1-19, dez. 2011.

SILVA, Ana Beatriz; EXALTAÇÃO, Edmeire Oliveira. A escola pública periférica como “lugar outro” de resistência e outras práxis. In: SANTOS, Patrícia Elaine Pereira et al.(orgs.). Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. p. 51.

SILVA, Rodrigo Torquato de. Escola-favela e favela-escola: “esse menino não aprende”. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SOUZA, Cruz e. Emparedado. In: Coleção Pensamento Preto: epistemologias do renascimento africano. São Paulo: Diáspora Africana- Editora Filhos da África, 2023.