



## Comunidades Pedagógicas Decoloniais de Aquilombamento: Impasses, limites e enfrentamos na luta antirracista

*Decolonial Pedagogical Communities of Aquilombamento:  
Impasses and limitations faced in the anti-racist fight*

*"Comunidades Pedagógicas Descoloniales de Aquilombamento":  
Impases, límites y a los que nos enfrentamos en la lucha antirracista*

Cauim Benfica<sup>1</sup>

Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

### RESUMO

O presente artigo é resultado de pesquisa-intervenção vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Objetiva discutir impasses, limites e enfrentamentos do “Projeto Pedagógico Axé Odara”, no contexto do Colégio Estadual Cristina Batista (CECB), em Porto Seguro, na Bahia. A escolha da metodologia de pesquisa-intervenção justifica-se devido ao fato de viabilizar a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação (AGUIAR; ROCHA, 2003). À pedagogia engajada, erigida durante a pesquisa-intervenção, denominamos “Odaraperspectivismo”, uma experiência educacional decolonial e crítica. Este artigo reflete acerca de uma práxis educacional comprometida com uma educação antirracista, destacando possibilidades e limites em desenvolver atividade pedagógica insurgente que movimente a escola e decolonize mentalidades, ao passo que erige uma “Comunidade Pedagógica Decolonial de Aquilombamento” interessada na educação como prática libertadora e em estratégias pedagógicas que sirvam não só para as/os educandas/os, mas também para as/os professoras/es.

**Palavras-chave:** Projeto Pedagógico Axé Odara; Odaraperspectivismo; Educação antirracista.

### ABSTRACT

This rehearsal is the result of an intervention-research survey developed during my studies in the Professional Masters program at the Federal University of Southern Bahia-UFSB. Within the scope of this post graduate program of Teaching and Race Relations (PPGER) the article aims to discuss impasses, limitations and confrontations of the “Pedagogical Project Axé Odara” that took place at the Colégio Estadual Cristina Batista (CECB), in Porto Seguro, Bahia. The choice of research-intervention methodology is justified due to the fact that

<sup>1</sup>Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) pela UFSB (2020). Possui pós-graduação Lato Sensu em Estudos Transdisciplinares em Cultura pela UNEB (2017), especialização em Coordenação Pedagógica e Planejamento pela FACEL - Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2013). Graduado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (2007) e Licenciado em Geografia pela FACE - Faculdade de Ciências Educacionais (2008). Atualmente é professor efetivo de geografia do Colégio Municipal de Porto Seguro e do CIEB – Campus Integrado de Educação Básica da Bahia, Porto Seguro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência na disciplina de geografia e coordenação pedagógica no Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos. Possui interesse em pesquisas sobre Educação Crítica/Freireana, Obras de Intelectuais Negras/os, Religiões de Matriz Africana e Estudos Decoloniais. <https://orcid.org/0000-0001-6799-4482> Endereço eletrônico: [cauim\\_benfica@hotmail.com](mailto:cauim_benfica@hotmail.com)



it enables the construction of spaces for collective problematization together with training practices and potentiating the production of a new thinking/doing education (AGUIAR; ROCHA, 2003). We call the pedagogy erected during the research-intervention used “Odaraperspectivismo”, a decolonial and critical educational experience. It is a reflection upon an educational praxis committed to an anti-racist education, it highlights possibilities and limitations of developing insurgent pedagogical activities that moves the school and decolonizes mentalities, while constructing a “Decolonial Pedagogical Community of Aquilombamento”, interested in education as a liberating practice and pedagogical strategies that serve not only for students, but also for teachers.

**Keywords:** Pedagogical Project Axé Odara; Odaraperspectivism; Anti-racist education.

## RESUMEN

Este artículo es resultado de una investigación de intervención vinculada al Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Tiene como objetivo discutir los callejones sin salida, los límites y los enfrentamientos del "Projeto Pedagógico Axé Odara", en el contexto del Colegio Estadual Cristina Batista (CECB), en Porto Seguro, Bahia. La elección de la metodología de investigación-intervención se justifica porque posibilita la construcción de espacios de problematización colectiva junto con prácticas formativas y potenciando la producción de una nueva educación para pensar/hacer (AGUIAR; ROCHA, 2003). A la pedagogía comprometida, construida durante la investigación-intervención, la llamamos “Odaraperspectivismo”, una experiencia educativa decolonial y crítica. Este artículo reflexiona sobre una praxis educativa comprometida con una educación antirracista, destacando posibilidades y límites en el desarrollo de una actividad pedagógica insurgente que mueva la escuela y descolonice las mentalidades, al tiempo que erige una "Comunidade Pedagógica Decolonial de Aquilombamento" interesada en la educación como práctica liberadora y en estrategias pedagógicas que sirvan no solo a los estudiantes, sino también a los docentes.

**Palabras clave:** Projeto Pedagógico Axé Odara; Odaraperspectivismo; Educación antirracista.

## Introduzindo o Projeto Pedagógico Axé Odara

Deixa eu dançar pro meu corpo ficar odara  
(aumenta o volume que é rap du bom)  
(...)

Se o mundo inteiro pudesse me ouvir,  
eu mandaria um papo reto para todo povo refletir,  
que é pra mudar, a mente revolucionar,  
pra melhorar a sua forma de pensar,  
deixa pra lá, racismo e discriminação,  
se liga irmão com mais saúde e educação,  
já demorou agora a hora e a vez pra consertar  
o que o ser humano fez (...).  
Rappin Hood<sup>2</sup>

No presente artigo, problematizamos o percurso do “Projeto Pedagógico Axé Odara”, resultado de pesquisa-intervenção vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Esse projeto

<sup>2</sup> VAGALUME. Rap du bom. Rapin Hood e Caetano Veloso. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/rappin-hood/rap-du-bom-parte-ii-part-caetano-veloso.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

tem nos conduzido a reflexões críticas cuja práxis educacional, comprometida com uma educação antirracista e pedagogia engajada, temos denominado de “Odaraperspectivismo”. Por se tratar de um mestrado profissional, construímos um “artefato final”, qual seja: uma plataforma digital capaz de visibilizar o projeto desenvolvido, atingindo o maior número de pessoas.

O *site* desenvolvido possui 11 páginas, contendo fotos, vídeos e textos sobre o percurso do “Projeto Pedagógico Axé Odara”, bem como *links* em cada citação direcionando aos artigos, dissertações e teses utilizados para fundamentação teórica da pesquisa-intervenção desenvolvida durante o mestrado. Possui, ainda, *links* referentes a outros trabalhos acadêmicos e notícias sobre experiências pedagógicas antirracistas.

Para efeito didático, o *site* detalha o passo a passo da construção do “Projeto Pedagógico Axé Odara”, experiência educacional decolonial, crítica e antirracista, além de destacar possibilidades e limites em implantar atividade pedagógica insurgente que movimente a escola e descolonize mentalidades. Esse espaço virtual funciona como vitrine e possível referência à educação para as relações étnico-raciais, pois congrega informações teóricas e experiências práticas, com vistas a implementar uma educação antirracista. Está dividido em abas eletrônicas, a saber: “Encruzilhada” (página inicial); “Catar folhas” (suporte teórico do projeto); “Odara 2017”, “Odara 2018” e “Odara 2019” (atividades desenvolvidas nos respectivos anos); “Beleza negra” (desfiles de Beleza Negra realizados durante o projeto); “Banho de Folhas” (discussões sobre avanços, desafios e negociações necessárias para a realização das atividades); “A boca que tudo come” (sugestões de vídeos que podem ser utilizados em uma educação antirracista); “Referências” (*links* e referências fundamentais para as discussões étnico-raciais e para a estruturação do projeto em tela).

Interessando-se por uma mirada decolonial, o “Projeto Pedagógico Axé Odara”, um movimento ético-crítico-reflexivo-negro que busca promover, por meio de educação afro referenciada, espaços de resistência e conscientização, uma educação antirracista cuja pedagogia é engajada (hooks, 2013), em papo reto, objetivou colocar o quilombo dentro da escola. Nas palavras de Rappin Hood, inscritas na epígrafe do presente texto, estava determinado a “mudar, a mente revolucionar, pra melhorar a sua forma de pensar”.



Ao buscar “colocar o quilombo dentro da escola”, interessamo-nos em acolher generosamente saberes protagonizados por pessoas com pertencimentos marcados pelas diásporas negras e, por meio de uma educação antirracista, “denegrir” a sala de aula (NOGUERA, 2012). Isso significou propiciar espaços pedagógicos para a presença equânime e justa de saberes, erigindo um *lócus* livre de preconceitos, preñado de memórias tradicionais e epistemologias negras, línguas e modos de falar diversos da tradição gramatical e normativa escolar, sensível a práticas culturais e tradições, facilitador de discussões em torno de territorialidade e de modos outros de ser e de estar no mundo para além do capitalismo neoliberal e da colonialidade.

Idealizado no decorrer de nossa vida profissional/acadêmica, através de cursos, atividades de ensino e extensão, opções políticas que foram nos atravessando, o “Projeto Pedagógico Axé Odara” tem sido elaborado/efetivado na escola em que lecionamos desde 2017. Esse projeto discute com as/os estudantes categorias e conceitos como “raça”, “racismo”, “racismo estrutural”, “feminismo”, “patriarcado”, “autoria negra”, “classe”, “gênero”, buscando compreender como articulam e organizam a realidade.

Ocorre que, de 2013 até 2016, no Colégio Estadual Cristina Batista (CECB), as discussões sobre as questões negras eram muito incipientes, apenas com projetos cíclicos em datas que rememoravam a cultura negra, a colonização e a escravatura. Tratava-se, pois, de atividades folclorizadas e pontuais. Todavia, em 2017, no período da semana pedagógica, o debate sobre educação antirracista foi uma pauta central. Destacamos que, ao realizar as discussões apenas nas datas comemorativas, tendo como foco as atividades culturais, a colonização e a escravatura, a escola tornava a iniciativa pedagógica folclorizada e incompleta, ou seja, não construíamos uma educação antirracista, porque o viés pedagógico reforçava os estereótipos negativos das etnias negras, haja vista que as atividades durante a culminância reduziam-se a músicas e danças que não contextualizavam a história, cultura e vivência dos povos negros, muito menos contribuía para uma visão crítica e questionadora do *status quo*.

Durante a reunião pedagógica promovida em 2017, destacamos que nosso objetivo era o de discutir com nossos pares acerca das práticas culturais produzidas na escola ao longo de certo tempo. Assim, várias questões foram destacadas, por exemplo: as atividades contribuem

para a formação de uma escola libertadora ou reforçam os discursos da elite dominante? As expressões artísticas desenvolvidas expõem os corpos negros, como se só houvesse o corpo para apresentar ou colaboram para o fortalecimento de subjetividades e autoestima? Nossas ações têm colaborado para uma educação antirracista? Em outros termos, questionamos se as atividades produzidas pela escola estavam servindo para deslocar concepções equivocadas em torno do corpo, beleza, conhecimento e produção de saberes negros ou se estavam agindo na contramão.

Entendemos ser fundamental articular momentos de leituras, escritas e reflexões críticas, pois assim, por um lado, a/o educanda/o pode compreender o movimento educador do projeto pedagógico; por outro lado, nós, enquanto educadoras/es, poderíamos perceber que teoria e prática na educação democrática popular podem construir uma contranarrativa ao discurso hegemônico e violento do eurocentrismo.

Também compreendemos que as atividades pedagógicas deveriam ser coletivas, ou seja, termos a participação de todas/os as/os alunas/os, professoras/es, diretoras/es e funcionárias/os de apoio, com o intuito de visibilizar epistemologias negras, ressaltar seu protagonismo na história brasileira, retomar memórias ancestrais, fortalecer a ideia de comunidade e estudar obras das/os intelectuais negras/os violentadas/os pela colonialidade europeia.

As manifestações culturais deveriam ser incluídas como uma estratégia de resistência à cultura dominante, porque ao disputar e negociar com a cultura de massa global, as novas representações artísticas dos países subalternizados pelo processo colonial provocariam um descentramento necessário, capaz de “abrir caminho para novos espaços de contestação”, promovendo “mudança na alta cultura das relações culturais, populares, apresentando-se, dessa forma, como uma importante oportunidade estratégica para a intervenção” (HALL, 2003, p. 337).

Ato contínuo, na primeira unidade do ano letivo de 2017 no CECB, participamos de reuniões com professoras/es e alunas/os voltadas para atividades educativas que contemplassem a História e Cultura Negra. No decorrer, sugeriram-se alguns nomes para o projeto que nascia, tais como “Raiz de todo bem”, “Raízes afro-indígenas” e “Raízes



brasileiras”. Após diversos debates, o consenso foi por “Axé Odara”. Essa escolha se deu porque a palavra “axé” representa um movimento musical na Bahia e significa, no idioma africano Iorubá, “poder”, “energia” ou “força em cada ser ou objeto”. “Odara” foi escolhida devido à música homônima de Caetano Veloso. Após algumas pesquisas, aprendemos que Odara é a face bela, boa e bondosa de Exu (SÀLÁMÌ; RIBEIRO, 2011).

Como resultados de leituras, escritas, conversas e ações com estudantes e professoras/es parceiras/os, em 2019, as ações desenvolvidas na escola ganharam maior volume teórico, por meio de estudos promovidos durante o mestrado, o que não se deu sem uma forte angústia e dor ocasionadas pelo próprio processo contínuo de desconstrução de nossa subjetividade colonizada; por outro lado, legou-nos um projeto vivo, intitulado “Projeto Pedagógico Axé Odara”.

Para colaborar com uma educação antirracista, libertária e “responsável em face da radicalidade do ser humano, tendo como imperativo ético a desocultação da verdade” (FREIRE, 2003, p. 92), pensamos ser necessário não relativizar a desigualdade em busca de uma suposta neutralidade axiológica e discursos assentados em meritocracia neoliberal, tais como os que advogam que as pessoas que trabalham mais e que possuem mais competência merecem os privilégios da sociedade capitalista. A chamada meritocracia é uma face torpe da elite dominante que invisibiliza os contextos históricos e econômicos de exploração dos grupos subalternizados. Logo, importava questionar uma educação que não combate seriamente o racismo e que se arvora à meritocracia e às ficções neoliberais; por outro lado, valorizar a igualdade nas relações, o que implica tratar os desiguais e suas culturas na medida de suas desigualdades.

A assertiva de Paulo Freire implicou para nós, cujo campo de discussão perpassa pela Geografia e História, as questões seguintes: De que maneira os estereótipos e as ideias preconcebidas podem interferir na educação das/os alunas/os negras/os? Por que o discurso da meritocracia se entranha na educação como um instrumento de exploração da classe subalternizada? Como problematizar as desigualdades numa época de pós-verdade e *fake news*? Quais são as possibilidades e os limites de uma educação antirracista? Em que momento as discussões sobre a Geografia e a História da cultura negra devem ocorrer na

escola? Como construir uma educação antirracista e libertadora na educação básica em Porto Seguro?

Evidentemente, não é escopo do presente artigo responder às questões supracitadas uma a uma, todavia, tendo-as como horizonte, poder problematizar uma educação antirracista e explicitar nossos desejos e sonhos, a saber: articular um compromisso, uma vontade de lutar, para que nosso projeto convoque conhecimentos dos grupos subalternizados e seja enlaçado por uma pedagogia decolonial e crítica, com vistas a compor uma comunidade pedagógica de aprendizagem (hooks, 2013), uma comunidade pedagógica decolonial de aquilombamento.

### 1. Construindo uma comunidade pedagógica decolonial de aquilombamento

Durante os primeiros passos de 2017, participantes do movimento negro local contribuíram para nossa prática pedagógica, a saber: <sup>3</sup>Agerato, Solidago, Tulipa, Violeta e Lobélia. No turno matutino, Agerato participou da roda de conversa intitulada “Consciência Negra: o que eu tenho a ver com isso?”. Naquele contexto, Agerato estudava Licenciatura Interdisciplinar em Artes pela UFSB/CSC, fazia parte do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Porto Seguro, era secretário geral do Instituto Brasil Chama África e coordenador de Diversidade Sexual do Diretório Central dos Estudantes da UFSB, produziu estudos sobre homofobia, partindo de pichações nos banheiros escolares, subalternizações, letras de *funk*, empoderamento e racismo institucional, a partir de práticas de abordagem policial, bem como dedicava tempo à militância no movimento negro e LGBTQIA+.

Solidago é professor de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), graduado em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pela UFSB, atualmente discente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Interculturalidade (PPGEI) do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Participou da roda de conversa intitulada “A resistência da juventude negra e as políticas afirmativas para o enfrentamento do racismo”. Tulipa,

---

<sup>3</sup> Os nomes das pessoas que contribuíram com a pesquisa intervenção são fictícios para proteger a intimidade dos participantes. A escolha dos tipos de flores para os nomes fictícios é devido aos significados e simbolismo que cada flor possui, assim esse ato de ocultar o verdadeiro nome dos participantes torna-se também pedagógico.



bacharelada em Saúde (UFSB), contribuiu com esse debate abordando o privilégio do corpo branco na sociedade brasileira.

Feminista negra e graduanda em Direito (UFSB), Violeta participou da roda de conversa “Corpo feminino negro: afetividades e violências”. Lobélia, travesti, ativista LGBTQIA+, graduanda em Artes (UFSB) contribuiu com as discussões abordando o privilégio do corpo masculino hétero e cisgênero na sociedade brasileira.

As atividades desenvolvidas pelas/os colaboradoras/es anteriormente destacados dialogam com uma práxis negro-decolonial (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014) que estava nascendo em nossa escola, com potencial de romper subjetividades sequestradas pela colonialidade/modernidade europeia. Buscávamos promover estratégias descentradas, capazes de deslocar disposições de poder da cultura dominante, desvelando metanarrativas que ainda teimam em tomar a cena como verdades inquestionáveis. Daí colocarmos sob suspeita em nossas atividades os mitos do mundo moderno ocidental, como Família, Deus, Ciência, Progresso, Ordem (HUTCHEON, 1991), indo na contramão da razão moderna arrogante (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014).

A razão moderna busca organizar e disseminar a técnica, massificando o pensamento e compreendendo a educação, a sala de aula e os estudantes como parte de um “mundo-máquina”, uma engrenagem que deve pautar-se em palavras sintéticas, impessoais e neutras (HISSA, 2013). Sua arrogância tem a ver com o fato de acreditar ser a única forma de conhecer, quando sabemos ser todo conhecimento contextual e contingente (SANTOS, 2010). Ela pressupõe e difunde certezas inquestionáveis, age por meio de metonímias (haja vista sua visão ser compartimentada e ignorar complexidades e processos simbióticos de retroalimentação). É proléptica, ou seja, cria a fantasiosa ideia de um futuro pré-definido que superará necessariamente o presente, daí coadunar-se com o tempo linear, presente, passado e futuro, tendo no horizonte narrativas mestras como “Progresso”, “Desenvolvimento”, “Modernização”.

Nesse sentido, o “Projeto Pedagógico Axé Odara” dialoga com:

pedagogias que apontem e cruzem duas vertentes contextuais. Primeiro e seguindo Fanon, pedagogias que permitem um “pensar a partir de” a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias, da colonialidade do poder, saber e ser [...]. A segunda vertente parte da noção de





pedagogias do “pensar com”. Pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões do poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade (WALSH, 2009, p. 38).

Na esteira dessas possibilidades, é importante que a/o aluna/o passe a ter papel ativo no processo de construção de conhecimento empírico e teórico, que as atividades pedagógicas ocorram de forma horizontal, que as/os professoras/es sejam parceiras/os no processo de desenvolvimento intelectual.

Em papo reto, interessa promover um quilombo na escola, por meio da inserção e fomento de comunidades de aprendizagens e rodas de conversas, erigindo uma “Comunidade Pedagógica Decolonial de Aquilombamento” interessada pela educação como prática libertadora. Trata-se de efetivar na escola estratégias pedagógicas que possam servir não só para as/os educandas/os, mas também para as/os professoras/es, “pensando com” elas e eles, promovendo em comunidade uma consciência geopolítica do conhecimento que rejeita a crença iluminista na transparência da linguagem e que problematiza a arrogância de qualquer ciência interessada por falar em nome de coletividades heterogêneas e multifacetadas.

Importa, dentre outras agências pedagógicas, expandir os limites do corpo e fomentar a dialogicidade. Por isso, fará toda a diferença se as/os professoras/es ficarem sentadas/os durante toda aula, de costas para sala escrevendo no quadro ou se se movimentarem e reconhecerem a sua subjetividade e a subjetividade das/os alunas/os. Uma educação dessubjetivadora pressupõe o diálogo como fundamental ao processo pedagógico; diálogo entre educador e educando, no qual o último possa agir como sujeito questionador, e não como “coisa” passiva em que se deposita conteúdo; em que ambos possam se insurgir contra quaisquer estruturas de poder e opressão que silenciem alguém, num esforço pela manutenção da vida, num ato de esperança na ciência e na humanidade.

A “Comunidade Pedagógica Decolonial de Aquilombamento” (CPDA), promovida pelo projeto em tela, buscou entrecruzar diversos elementos culturais, canto, música, dança,



religiosidade e rodas de conversas, com vistas a promover uma educação antirracista<sup>4</sup> – cujo objetivo está para além de discutir desigualdade, representatividade, mas viabilizar agenda pública capaz de superar a luta das raças –, desmontar os mitos passados às classes oprimidas por meio de uma forma de educação a qual Paulo Freire chamou de “bancária”.

Na CPDA há um processo dialógico no qual são problematizados determinados temas, a saber: o mito de que a ordem opressora é a ordem da liberdade; o mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários; o mito da igualdade de classe; o mito do heroísmo das classes opressoras; o mito da caridade; o mito de que as elites dominadoras são as promotoras do povo; o mito da propriedade privada; o mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos; o mito da inferioridade ontológica dos oprimidos (FREIRE, 2005). Logo, problematizamos categorias e esquemas de interpretação subjacentes ao eurocentrismo, através da desconstrução de mitos que o sustentam, como forma de produzir um conhecimento decolonial e incluyente.

## 2. Dos impasses, limites e enfrentamentos

Buscando desenvolver o nosso projeto, em 2019, no CECB, a primeira mediadora do ano fez um depoimento confessional aos alunos. A professora de história, Rosa, relatou seu processo de reconhecimento como mulher negra a partir das experiências na Universidade, o que está ligado à sua formação acadêmica e às instituições onde estudou, pois diversas questões despertaram a sua consciência racial e de gênero.

A professora Petúnia solicitou-nos algumas pessoas para mediar rodas de conversas no turno vespertino. Convidamos Acácia, professora de Língua Portuguesa do Colégio Municipal de Porto Seguro e mestranda em Relações Étnico-Raciais no PPGER da UFSB/CSC, para uma roda de conversa com o seguinte tema: “Conceição Evaristo e a escrita negra”. Convidamos, também, Crisântemo, egressa do CECB e discente da UFSB, para mediar a roda de conversa “Feminismo Negro”.

---

<sup>4</sup> Esta ideia encontra respaldo em formulações de estudiosos do assunto como Sílvio de Almeida, a exemplo de entrevista veiculada em junho de 2020. RODAVIVA. Sílvio Almeida. 22 junho 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L15AkiNm0Iw>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Segundo Acácia, a professora Bardana levantou a mão e começou a proferir algumas ideias: “A maioria dos negros se fazem de vítimas, não existe o racismo como os negros falam”; “Eu sou contra as cotas raciais”; “O negro tem a mesma capacidade que os brancos”; “Os negros querem ser coitadinhos”. A professora Acácia então a interrompeu e comentou: “Professora, a senhora está produzindo um discurso preconceituoso”.

A professora Bardana continuou tecendo exemplos: “Na minha família ninguém era negro, mas os empregados eram”; “Os negros se davam muito bem conosco”; “Quando eu era criança, a minha família deixava os empregados negros comerem primeiro na cozinha para depois servir o almoço para toda a nossa família na sala”; “A minha família não viu problema algum quando a minha prima não podia ser amamentada pela mãe branca, pois não tinha leite, e foi amamentada pela empregada negra”.

Acácia afirmou: “Professora, só o fato de você resgatar a ‘ama de leite’ da história colonial brasileira, a senhora está sendo preconceituosa”. Em seguida, a professora Bardana saiu da sala, sem ao menos pedir licença ou terminar de ouvir o argumento de Acácia. Algumas/alguns alunas/os comentaram com Acácia que aquelas atitudes eram racistas. Com receio de que a conversa gerasse debates mais acalorados, e assim causasse um alvoroço na escola, Acácia agradeceu aos/às alunos/as e encerrou a roda de conversa.

Em momento oportuno, discutimos com estudantes que posturas como aquelas da professora Bardana reiteram o romantismo sociológico de Gilberto Freyre (1984), autor de “Casa grande e Senzala”, sustentando uma convivência supostamente pacífica e cordial entre brancos/as e negros/as no nosso país, olvidando-se, contudo, de correlação já traçada pela antropologia entre a ama-de-leite, a ama-seca, as babás e as servidoras domésticas sem carteira assinada (SEGATO, 2006). O discurso de Bardana contém elementos narrativos que participam da composição histórico-ideológica em torno da suavização da escravização e de seus reflexos no Brasil atual, haja vista traçar cenas sem conflitos de classe, gênero ou raça, nas quais uma suposta afetividade se sobrepõe ao silenciamento e à invisibilidade do fundo trágico que as sustentam.

No mesmo período, em outra sala, acontecia a roda de conversa “Feminismo negro”. De acordo com Crisântemo, ela iniciou a atividade com uma breve apresentação. Informou



que nasceu em Porto Seguro, mas a maior parte da sua infância morou em Eunápolis; na pré-adolescência voltou para Porto Seguro e residiu no Bairro Baianão. No Ensino Médio, conheceu os textos de Lélia Gonzalez e também a militância dos movimentos negro, feminista e LGBTQIA+. Essas experiências foram importantes para fortalecer seu reconhecimento como mulher negra e para compreender os meandros do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). Ela se declarou negra, periférica e pansexual.

Crisântemo, que pretende ser professora, compreende a importância das discussões sobre raça, classe e gênero nas escolas, haja vista que potencializa a autoestima, a conquista de direitos e reconhecimento de valores dos corpos dissidentes que vivem à margem da sociedade. Nesse contexto, a sua militância se manifestava através de leituras, discussões, performances e músicas. Ela argumentou que era importante analisar as/os candidatas/os no período eleitoral antes de votar, pois quando são eleitas/os aprovam leis que interferem na vida de todas/os. Como exemplo, citou que Jair Messias Bolsonaro é coautor do Projeto de Lei (PL) nº 6.055/2013, que visa impedir que o Sistema Único de Saúde (SUS) preste atendimento obrigatório às vítimas de violência sexual, sendo a maioria dessas mulheres pobres e pretas.

A partir desse argumento, um grupo de alunas/os apoiadoras/es do presidente Bolsonaro disse que não se pode falar sobre política na escola. Porém, Crisântemo afirmou que iria falar, pois o assunto estava relacionado ao tema proposto pela roda de conversas. Em seguida, esse grupo de alunas/os saiu da sala e procurou a professora Petúnia, que foi até a sala onde estava ocorrendo a roda de conversa e avisou que não se poderia falar sobre política na escola. Todavia, a militante, estudante da UFSB, afirmou que iria falar. Petúnia pediu para que as/os alunas/os se retirassem da sala e disse que a roda de conversas estava encerrada. Algumas/alguns alunas/os começaram a sair, no entanto, outras/os ficaram.

A professora voltou a afirmar que era para todas/os as/os alunas/os saírem da sala. Ameaçou que iria “dar zero” para as/os alunas/os que ficassem. Em seguida, Crisântemo falou que não se deveria fazer isso. A professora Petúnia disse que se deveria respeitar a “lei da escola sem partido”. E ficou mais irritada, quando a militante negra informou que essa lei não existia.

A professora Petúnia tem um perfil culturalista e alienado da chamada realidade, ou seja, não há problemas em se falar de histórias culturais da mulher negra, todavia demonstra profundo incômodo ao se tratar de política, legislação e a agência do então deputado, hoje Presidente da República do Brasil, coautor de ação que retira direitos de mulheres negras. Para ela, Crisântemo não estava produzindo educação, senão política partidária.

Com os ânimos alterados, a discente da UFSB saiu da sala, pediu a senha do *wi-fi* para a secretária, pois iria nos enviar uma mensagem, mas servidores da escola se recusaram a entregar a senha. Nesse momento, outra professora conversou com Crisântemo, pegou um copo com água e a acalmou, enquanto uma das pessoas que participa da gestão escolar disse que a roda de conversas poderia continuar. Dessa forma, o diálogo com as/os alunas/os sobre “Feminismo Negro” foi retomado.

### 3. Como então promover um quilombo na escola?

A construção de uma intelectualidade negra insurgente parece nos impor diversos entraves. O maior deles é o racismo estrutural, ou seja, aquele que integra a organização econômica e política da sociedade (SILVA, 2019). Na escola, o racismo estrutural atua buscando silenciar, minimizar, docilizar a aparente contradição entre a universalidade da razão e o legado iluminista, cujo ciclo de mortes e destruições tem resultado em escombros e violências do capitalismo, do patriarcado e das grandes guerras.

Ao voltar para a escola onde se formou no Ensino Médio, Crisântemo descobriu que aquele espaço não havia sido feito para ela e que o seu corpo negro e periférico incomodava algumas pessoas, ao ponto de não ajudarem ou se sentirem autorizadas a encerrar uma roda de conversas na qual foi convidada para mediar, sem ao menos ser ouvida, em pleno Novembro Negro.

Compreendemos que o CECB não é uma ilha isolada e sem influências de fatores externos. A política, o fetichismo da mercadoria e o neoliberalismo global, na América do Sul, nacional e local, influenciam a vida das pessoas que compõe a comunidade escolar, despolitizando a educação e reduzindo-a ao treino de destrezas, à ideologia.



Como, então, promover um quilombo dentro da escola? Como seria possível uma educação fortemente antirracista e decolonial, quando a política neoliberal está tão arraigada nas instituições escolares, contradizendo e articulando obstáculos à preparação de sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados? (FREIRE, 2000).

Paulo Freire denunciou os obstáculos colocados pela ética neoliberal para a promoção de sujeitos críticos em face de desafios da contemporaneidade. Projetos de pesquisa-intervenção como o que está sendo objeto deste artigo não devem se furtar ao sonho e à esperança e não podem se separar da indignação e da resistência, sabendo que é fundamental construir possibilidades pedagógicas para a superação de momentos de retrocessos e escalada do ódio. É primaz resistir aos fundamentalismos, fanatismos religiosos e discursos fascistas, os quais colocam em risco a democracia, já tão depauperada pelo fortalecimento de discursos de ódio e separatismos, por golpes contra governos democráticos e pelas marcas da colonialidade.

A colonialidade reduz lideranças negras e indígenas ao papel de “simples criaturas”, forma a subjetividade dos sujeitos subalternizados, incutindo-lhe o apreço e a admiração pela classe dirigente, recruta mão de obra (e não trabalhadoras/es) considerando as necessidades da grande economia e do lucro. A colônia, mero instrumento, um objeto do qual se devem secar as riquezas, expropriando vantagens de toda ordem, políticas e econômicas, sucumbe a uma política monopolista, à exportação de capitais para a Metrópole (e agora para os países mais ricos do mundo).

Apenas a legislação não resolverá as mazelas sociais forjadas durante séculos de exclusão, tampouco, por si só, não transformará as mentalidades das pessoas que estão resolutas a não aceitar políticas de inclusão racial e social, já que estão controladas pelos elementos do dispositivo de poder da cultura dominante, neoliberal e pela colonialidade. Faz-se necessário decolonizar os componentes escolares e a Educação, em face dos atravessamentos impostos pela ética neoliberal.

Em “Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos”, Boaventura Souza Santos (1997) traça um percurso sócio-filosófico, com vistas a alinhar os Direitos Humanos a um projeto emancipatório e cosmopolita. Por que o faz e por que sua discussão interessa a

nosso projeto? Dentre outras, porque esse conceito – Direitos Humanos –, que parece estável, fixo e universal, é dado a múltiplas interpretações e serviços, podendo desde aliviar a vergonha de agressores e ditadores amigos, até ser discurso em defesa do sacrifício de direitos em prol do propalado desenvolvimento econômico. Tentando compreender se os Direitos Humanos podem preencher o vazio deixado pelo socialismo, Santos (1997) erige o conceito de “hermenêutica diatópica”, leitura a contrapelo do modo como os Direitos Humanos tem sido “oferecido” ao longo do globo como um discurso majoritário, influente e, por vezes, violento.

O discurso hegemônico ocidental sobre os Direitos Humanos demonstra-se simplista, mecanicista e egocentrado. Ora, a Declaração Universal de 1948 foi elaborada sem a participação da maior parte dos povos do mundo, estabelecendo o direito individual como fundamental, restringindo o direito coletivo dos povos subjugados pelo colonialismo europeu; concedeu superioridade aos direitos civis e políticos sobre os direitos sociais, econômicos e culturais; reconheceu o direito à propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico; divide-se entre direitos e deveres, o que deixa de lado os direitos da Natureza e das gerações futuras. Não é difícil perceber o que se desenha, a saber, um mundo egocentrado e individualista que sobrepuja a natureza, desdenha das gerações vindouras e defende a propriedade privada.

De nossa parte, como professor de geografia do turno matutino, iniciamos um processo contra egóico e decolonial em nossas aulas, integrando, ao longo de todo o ano letivo de 2019, o “Projeto Pedagógico Axé Odara”. Todavia, para que seja desenvolvido de forma mais integrada, é preciso decolonizar o processo educacional dos componentes curriculares da educação básica, além de, insistentemente: a) Promover a igualdade e a diversidade nas relações internas da escola e, externamente, com a comunidade escolar, com as famílias e o entorno da escola; b) Colaborar na remoção de obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na escola e na sociedade em geral; c) Manter espaços permanentes para debates, eventos, rodas de conversas, grupos de estudos, observatórios, capazes de revisar práticas curriculares e a agência escolar; d) Promover o acolhimento de conflitos raciais e de gênero, não como se a escola fosse a antessala da



chefatura da polícia, não silenciando os sujeitos envolvidos por meio de punições, processos administrativos – evidentemente não estamos nos reportando a casos extremos –, mas exercendo seu papel pedagógico, político e social de educar.

Ao colaborar para a decolonialidade do ensino de Geografia, especialmente no ano de 2019, o que chamamos de “Odaraperspectivismo”, qual seja, um convite para uma outra mirada, uma mudança de perspectiva, convidamos as/os estudantes a uma contextualização da formação da Europa “moderna”, para que não fossem sequestradas/os pela percepção mítica de que os povos brancos da Europa geográfica de hoje seriam iluminados e teriam desenvolvido todo o conhecimento humano até as revoluções industriais. Nossa proposta era a de que alterassem a perspectiva, convidando a Geografia a se tornar “Odara”, palavra que se entrelaça à Exu, orixá nagô, deus do movimento, conhecido como “o bondoso”; importava que as/os estudantes compreendessem haver outras formas de ser e existir, as quais legam conhecimentos e podem também disputar espaços e narrativas.

A perspectiva Odara destaca a importância de que as/os educandas/os construam o conhecimento acessando as suas realidades, o seu dia-dia, a cultura dos grupos subalternizados, como processo pedagógico de resistência e dessubjetivação do conhecimento de formação do espaço geográfico, já que esta área do conhecimento é um componente curricular importante na formação decolonial. Seu caráter interdisciplinar, uma vez que dialoga com diversas áreas do conhecimento, tem o compromisso de uma formação integral das/os educandas/os, com vistas a viabilizar uma razão cosmopolítica (ao invés da razão arrogante da modernidade), que compreende que as modernidades estão/são entrelaçadas, que as histórias dos povos devem ser partilhadas como forma de conhecimento igualmente válido, resiste à lógica da classificação social moderna, desafia a superioridade da escala universal frente às escalas regionais, ensina que todo global é local e vice-versa, além de se opor à lógica produtivista e a sanha do lucro a qualquer preço (MIGLIEVICH-RIBEIRO).

Inicialmente, abordamos a colonização na América Latina, citando-a como um marco na divisão racial e ampliação dos processos de subalternização dos grupos étnico-raciais indígenas e negros, pois as estruturas de poder branca e eurocêntrica moldaram o ser e o saber desse continente. O racismo, o patriarcalismo, a concentração fundiária, os abismos das diferenças sociais, o autoritarismo, o machismo, a homofobia, a transfobia, a ordem da agenda



neoliberal – com seus mecanismos a destruir vidas negras, encarceramento puro e simples, expulsão escolar, pobreza endêmica, negligência com a saúde da mulher negra, interdição da identidade negra (ALMEIDA, 2019, p. 95) – e a posição geopolítica desses países no sistema-mundo são evidências materiais e subjetivas forjadas pelo mito do eurocentrismo no período colonial.

Era importante levar as/os educandos a compreender que a Europa moderna foi forjada através de cruzadas, guerras, apropriações epistemológicas e o violento processo de colonização, que extraiu riquezas naturais, escravizou e desumanizou povos de África e de América, a ponto de o colonialismo e a colonialidade hoje interferirem na realidade desses continentes, em sua forma mais agressiva, a necropolítica e o devir negro (MBEMBE, 2017). A necropolítica tem a ver com o avanço do poder e a justificação da morte sobre a vida, atendendo às premissas neoliberais e da globalização perversa. O devir negro implica na materialidade da lógica da colônia praticada pelos Estados contemporâneos, qual seja, “as mazelas econômicas antes destinadas aos habitantes das colônias agora se espalham para todos os cantos e ameaçam fazer com que toda a humanidade venha a ter o seu dia de negro” (ALMEIDA, 2019, p. 96).

Ao construir uma geografia decolonial, buscamos alicerçar nosso pensamento em obras como as de Paulo Freire, “Pedagogia do oprimido” (2005), e de Frantz Fanon, “Os condenados da terra” (1979), dentre outras/os autores, pois é a partir da percepção do povo explorado que faremos as nossas observações quanto à realidade local e planetária, buscando viver sem medo e lutando por uma vida efetiva, acolhedora com a diferença e capaz de superar desigualdades.

### **Considerações finais**

Toda essa caminhada prática de pesquisa e intervenção tem seus limites e desafios. No final do ano letivo de 2019, houve um conflito que tentou impedir que uma convidada negra, periférica e pansexual desse prosseguimento à roda de conversas sobre feminismo negro, por ela destacar que o presidente Bolsonaro, quando deputado, foi coautor de uma lei que impedia



que mulheres estupradas – em sua maioria negras – fossem atendidas pelo SUS. E como consideramos a atitude da professora Petúnia indevida e contaminada pelo racismo estrutural, nos posicionamos ao lado das discussões promovidas pela convidada; por isso, sofremos violência psicológica e agressões à moda de *fake news* por parte de integrantes do CECB.

No entanto, com ajuda de outra parte da comunidade escolar, conseguimos reverter a situação e diminuir a circulação e o impacto das *fake news*. Talvez pudéssemos amenizar ou impedir o conflito se presente estivéssemos na escola no dia do ocorrido, independentemente de ser nosso horário de trabalho, já que convidamos pessoas para mediar rodas de conversas nas quais não estaríamos presentes.

No ano seguinte, no início de 2020, percebemos, durante a semana pedagógica, uma tentativa de cancelar as atividades pedagógicas do CECB referentes ao Axé Odara. Obviamente nos posicionamos contrários a essa supressão, pois a escola não poderia impedir o desenvolvimento de uma experiência pedagógica antirracista, haja vista que os projetos estão amparados pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Caso o cancelamento ocorresse, a legislação iria se configurar em “letras mortas” no cotidiano pedagógico escolar.

Apesar de convencer a maioria da importância da permanência do “Projeto Pedagógico Axé Odara”, foi necessário fazer um acordo consensual, a saber, que a pontuação de atividades desenvolvidas seria reduzida; não se poderia ensaiar na escola; não ocorreria mais atividades fora dos muros do CECB.

Isso nos leva a perceber que está longe de ser simples lutar contra o “encobrimento do outro” (DUSSELL, 1993) e o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). Reiteramos ser importante denunciar a lógica do roubo do direito de pronunciar a palavra que problematiza o *status quo*. Importante construir comunidades pedagógicas decoloniais capazes de contrariar a detenção do conhecimento pelo suposto privilégio da “Europa moderna”, pelo discurso da Ilustração e da Razão, pela assunção do “Estado impessoal” com suas trocas mercantis (verdadeiros vilipêndios e saques sustentados pelo tráfico, escravização, colonialismo, ideias racistas). Essa agência insurgente busca rasurar a enquadramento política, econômica, social produzida pela Europa, que classifica e delimita o resto do mundo a partir de si, postergando a inferioridade para uns e a civilidade para eles mesmos.



Muitas vezes nos sentimos vilipendiados ao desenvolver nosso Projeto. Paulo Freire (2005) chamou a atenção para o “ato de prescrição”, com o qual se rouba a palavra dos demais. Todavia, com o empenho desferido pelo Projeto em tela, que buscou propor e inserir novos lugares de fala, a partir de um novo lugar de enunciação, desvelando os interesses da geopolítica do conhecimento, resistindo à colonização cognitiva – e viu-se aqui quantos problemas e quantas maravilhas isso pode nos render –, prosseguimos argumentando que descentralizar o centro ou multiplicá-lo oferece novas perspectivas e aponta para a necessidade de se prestar mais atenção ao tipo de saber que atende às necessidades dos “condenados da terra”.

Argumentamos que é preciso aquilombar os espaços escolares, reconhecer a importância e o impacto da diáspora africana, ou seja, visibilizar o modo com que a África se espalhou pelo mundo, ampliando nossa compreensão sobre o racismo, o sexismo e o patriarcado, fortalecendo estratégias de luta antirracista, as quais “dependem de um olhar para a América, para África e para a formação do fluxo de pessoas e ideias em âmbito internacional” (ALMEIDA, 2019, p. 80).

A despeito das investidas contra o “Projeto Axé Odara”, prosseguimos interessados noutra geopolítica do conhecimento, cuja mirada se aproxima dos saberes da América Latina, da América Indo-Afro-Latina como *locus* de enunciação, além de buscar desenvolver uma percepção pluritópica, contrária à fetichização da diferença cultural, viabilizando um humanismo autocrítico. Trata-se de empenho pela manutenção da vida, um ato de esperança na ciência, na Educação, na escola pluriversal, decolonial, aquilombada.



## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo. Pólen Livros, 2019.
- AGUIAR, K F, ROCHA, M L. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2003, 23 (4), 64-73.
- DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2003.
- FREIRE, P; GUIMARÃES, S. Diálogos sobre o vivido: diálogos entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 23 2005.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro, José Olympio editora, 1984.
- HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, [S.l.], n. 32, mar. 2017.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.
- NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**. Brasília / Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/ OR Editor, 2002.
- NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio/out, 2012.
- SÀLÁMÌ, S K, RIBEIRO, R Iyakemi. **Exu e a Ordem do Universo**. São Paulo: Oduduwa, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.º 48, 1997.

SEGATO, Rita Laura. O Édipo brasileiro: a dupla negação de gênero e raça. **Série Antropologia** (400), Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2006.

WALSH, C. 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: 7 letras, 2009.

ARTIGO



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Artigo recebido para publicação em:** 16 de dezembro de 2021.

**Artigo aprovado para publicação em:** 25 de junho de 2022.