



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

EVILLYS MARTINS DE FIGUEIREDO

**TRAJETÓRIAS DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM RELAÇÕES  
ETNICORRACIAIS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

BELÉM  
2021

EVILLYS MARTINS DE FIGUEIREDO

**TRAJETÓRIAS DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM RELAÇÕES  
ETNICORRACIAIS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia - PPGSA, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Sociologia e Antropologia.

Linha de Pesquisa: Gênero, Geração e Relações Etnicorraciais.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Prates Conrado.

BELÉM  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

F475t Figueiredo, Evillys Martins de.  
Trajetórias docentes e formação continuada em relações  
etnicorraciais na Amazônia paraense / Evillys Martins de  
Figueiredo. — 2021.  
161 f.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mônica Prates Conrado  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-  
Graduação em Sociologia e Antropologia, Belém, 2021.

1. Formação continuada de professores. 2. Relações  
etnicorraciais. 3. Trajetória social. 4. Amazônia. I. Título.

CDD 301.071

---

EVILLYS MARTINS DE FIGUEIREDO

**TRAJETÓRIAS DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM RELAÇÕES  
ETNICORRACIAIS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia - PPGSA, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Sociologia e Antropologia, na área de concentração de Antropologia Social.

DATA DE APROVAÇÃO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

CONCEITO: \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Prates Conrado  
(Orientadora – PPGSA/UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marise Rocha Morbach  
(Examinadora Externa – PPGCP/UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michele Escoura Bueno  
(Examinadora Interna – PPGSA/UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Voyner Ravena Cañete  
(Suplente – PPGSA/UFPA)

## AGRADECIMENTOS

A jornada da pós-graduação costuma ser longa e árdua, e a minha não foi diferente. Por isso, tenho muito a agradecer àqueles que foram imprescindíveis nessa caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e ao meu anjo da guarda pela minha saúde e por serem meus guias e minha proteção maior.

Aos meus pais, Maria Raimunda Martins de Figueiredo e Eusébio Maia de Figueiredo, por todo amor, força e apoio que dedicam a mim, e por estarem ao meu lado sonhando e realizando junto comigo cada passo que dou nessa vida. Aos meus avós Maria Ester Martins, Maria de Nazaré Maia de Figueiredo e José Maria Cardoso (*in memoriam*) por sempre torcerem por mim e por contribuírem para o meu crescimento. Aos meus irmãos Vinícius, Eduardo e Maria Heloísa, por e para quem tento ser uma pessoa melhor e alguém com quem vocês possam contar em todos os momentos, mesmo que tenham que aturar minha falta de delicadeza.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa e pela contribuição inestimável ao desenvolvimento da ciência brasileira.

À Universidade Federal do Pará, minha segunda casa. É o lugar que guarda algumas das minhas melhores lembranças da vida adulta e é a instituição que meus colegas e eu lutamos para que um dia seja valorizada como merece.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) e ao seu corpo docente pela oportunidade ímpar de aprendizados e trocas.

À minha orientadora, professora Mônica Conrado, por toda paciência e contribuição à minha formação acadêmica, e por ter me recebido de braços abertos no grupo de estudos NOS-MULHERES, lugar que me proporcionou inúmeras experiências e aprendizados (que vou carregar para além da vida acadêmica) e que me permitiu conhecer tantas pessoas incríveis.

Às professoras Marise Rocha Morbach, Michele Escoura Bueno e Voyner Ravena Cañete por aceitarem o convite para participar da banca avaliadora dessa dissertação e oferecerem importantes sugestões à versão final do trabalho.

Ao Grupo de Estudos Afroamazônicos e, em especial, à professora Marilu Campelo, por toda ajuda, suporte e acesso aos dados que fazem parte desta pesquisa.

À professora Lilian Sales, por disponibilizar seu tempo e por sua inestimável ajuda.

Aos três docentes da educação básica que foram interlocutores desta pesquisa, por partilharem comigo um pedacinho de seu tempo e de suas vidas. Tenho esperanças de que suas

experiências textualizadas neste trabalho possam ser um passo a mais para a busca da valorização docente em nosso país.

À minha amiga de infância, Isis Silva, pela nossa longa amizade e parceria, pois nem a distância física é capaz de arrefecer o carinho que temos uma pela outra. Aos meus amigos desde a graduação, Simone Silva, Alessandra Bastos e Felipe Vilhena: é uma honra ser amiga de vocês há tantos anos e poder continuar a contar com essa sólida rede de suporte que é nossa amizade e companheirismo. Aos meus amigos que levo do mestrado para a vida, Camila Miranda, Juliana Fidelis, Diego Cruz e Ytallo Franco, um grupo de muito “caráter”, pois foi incrível compartilhar com vocês essa fase da pós-graduação, na qual pudemos nos ajudar e acolher uns aos outros.

Ao meu leãozinho, Déric Lima Gomes, por todo amor, compreensão, companheirismo e ajuda que me deu durante todo este processo, sobretudo por não me deixar desistir em nenhuma etapa. Não há palavras no mundo que consigam expressar o tamanho da minha gratidão a você.

Por fim, é gratificante saber que não estou só neste mundo. Esse é mais um importante passo que dou e é uma honra poder compartilhá-lo com todos vocês. Meus mais sinceros: muito obrigada!!

“Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais”.

(Eduardo Galeano – *O livro dos abraços*, 1991, p. 23)

## RESUMO

O âmbito educacional brasileiro, nos anos 2000, foi marcado pelo avanço de políticas públicas para a população afro-brasileira. Dentre elas, está a lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico; a partir dela, documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (CNE) ressaltaram a necessidade da formação continuada de professores como um dos principais meios de se efetivar o que demanda a referida lei. Nessa perspectiva, o presente trabalho utilizou a metodologia de trajetórias sociais baseadas em biografias (BOURDIEU, 2006; COSTA, 2015; LEVI, 2006; SCHWARCZ, 2013) junto à técnica de entrevista não diretiva (MICHELAT, 1987) com o objetivo de compreender como docentes da educação básica, que cursaram uma especialização em relações etnicorraciais, foram afetados por tal formação continuada e como a percebem enquanto parte de suas vivências objetivadas em trajetórias sociais na Amazônia paraense. A pesquisa contou com três interlocutores identificados pelos codinomes Ayòbámi Adébáyò, Onyebuchi Emecheta e Édouard Glissant, os quais são egressos da “Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola; III Curso de Especialização Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia; Implementação da Lei 10.639/03”, promovido pelo Grupo de Estudos Afroamazônico (GEAM/UFPA) sob financiamento do Ministério da Educação. Para compreender as trajetórias desses docentes, analiso seus relatos biográficos a partir dos conceitos de raça, racismo, gênero, morenidade e preconceito contra a origem geográfica e de lugar, pois os relatos de suas vivências, durante e depois da especialização, foram em torno do conflito no aprendizado sobre as particularidades das relações etnicorraciais, em especial na região amazônica, visto que é um lugar marcado por uma produção de conhecimento exógena e homogeneizadora que a fixou na imagem de “floresta” e “vazio demográfico”, invisibilizando suas populações, sobretudo negros e negras, diante do eixo nacional. Assim, foi possível entender que durante a formação continuada, com as disciplinas e debates, os docentes interlocutores conseguiram acumular novos conhecimentos que pudessem levar para suas salas de aula; durante e após o curso, percebem que os sujeitos na escola ainda enxergam o racismo como comportamento individual isolado, ideia na qual buscaram intervir no sentido de se apropriar do conhecimento da especialização para repensar em conjunto as estruturas de opressão presentes no cotidiano e na escola. Esse aprendizado sobre relações etnicorraciais também afetou suas vidas pessoais, mudando ou mantendo seus entendimentos sobre suas trajetórias sociais no âmbito do reconhecimento das opressões e resistências que vivenciaram. Também foi possível compreender que a transposição dos conhecimentos desses docentes interlocutores para a sala de aula foi um processo trabalhoso, mas no qual, segundo eles, conseguiram certo êxito em chamar a atenção dos seus estudantes durante as discussões e atividades em torno da temática relações etnicorraciais, algo que, mesmo em pequena escala, teve efeito na mentalidade dos alunos.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Relações etnicorraciais. Trajetória social. Amazônia.



## ABSTRACT

The Brazilian educational scope, in the 2000s, was marked by the advancement of public policies for the afro-Brazilian population. Among them, there is the law 10.639/03 that made the teaching of African and afro-Brazilian History and culture compulsory during school education. From that, official documents from the National Education Council (CNE) emphasized the need for continuing teacher education as one of the main means to enforce what the law demands. In this perspective, the methodology of the present research was *social trajectory* based on *biography* (BOURDIEU, 2006; COSTA, 2015; LEVI, 2006; SCHWARCZ, 2013) in conjunction with the non-directive interview technique (MICHELAT, 1987), aiming to understand how teachers of school education, who attended a postgraduate course in ethnic-racial relations, were affected by such continued training and how they perceive it as part of their experiences processed in to social trajectories in the Amazon, state of Pará. This research had three interlocutors identified by the codenames Ayòbámi Adébáyò, Onyebuchi Emecheta and Édouard Glissant, who are postgraduate in “Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola; III Curso de Especialização Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia; Implementação da Lei 10.639/03”, promoted by Afro-Amazonian Studies Group (GEAM/UFPA) and financed by the Brazilian Ministry of Education. To comprehend the trajectories of these teachers, I analyze their biographical reports supported on concepts of race, racism, gender, morenity and place prejudice because the reports of their experiences, during and after post-graduation, were around the conflict in learning about particularities of ethnic-racial relations, especially in the Amazon, a place marked by an exogenous and homogenizing knowledge production that has fixed it on image like “forest” and “demographic void”, making its populations invisible, especially black men and women, in the face of the national axis. Thereby, it was possible to understand that during the continuing education, with the themes and debates, the interlocutors managed to accumulate new knowledge that they could take to their classrooms; during and after the postgraduate course, they realize that the subjects at school still see racism as isolated individual behavior, an idea in which they seek to intervene in order to appropriate the knowledge of postgraduate to rethink together the structures of oppression presents in everyday life and school. This learning about ethnic-racial relationships also affected their personal lives, changing or maintaining their understanding of their social trajectories in the context of the recognition of the oppressions and resistances they experienced. Also, it was possible to understand that the knowledge transposition to the classroom was a laborious process, but according to the teachers, they achieved some success in attracting the attention of their students during discussions and activities around the ethnic-racial relations theme, something that, even on a small scale, influenced the students’ mentality.

**Keywords:** Continuing teacher education. Ethnic-racial relations. Social trajectory. Amazon.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| ABPN    | Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as   |
| CADARA  | Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros |
| CEAO    | Centro de Estudos Afro-Orientais  |
| CEDENPA | Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará   |
| CEERT   | Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades  |
| CEFAM   | Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério   |
| CLAM    | Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos   |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação   |
| COPENE  | Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as  |
| COPIR   | Coordenadoria de Educação Para a Promoção da Igualdade Racial                                       |
| FACS    | Faculdade de Ciências Sociais   |
| FNDE    | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| GEAM    | Grupo de Estudos Afro-Amazônico   |
| GDE     | Gênero e Diversidade na Escola  |
| GERA    | Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais               |
| GPP-GeR | Gestão em Políticas Públicas – Gênero e Raça  |
| GTAR    | Grupo de Trabalho André Rebouças  |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| IES     | Instituições de Ensino Superior   |
| IFCH    | Instituto de Filosofia e Ciências Humanas   |
| IFPA    | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará   |
| IHGB    | Instituto Histórico Geográfico Brasileiro   |
| INCRA   | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária   |
| IPEA    | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  |
| ITERPA  | Instituto de Terras do Pará   |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| MALUNGU | Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará              |
| MEC     | Ministério da Educação  |
| NEAB    | Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  |

|         |   |
|---------|---|
| NEABI   | Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas   |
| PAPIM   | Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica  |
| PIBEX   | Programa Institucional de Bolsa de Extensão   |
| PPGSA   | Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia  |
| PROEG   | Pró-Reitora de Ensino de Graduação  |
| PROEX   | Pró-Reitora de Extensão   |
| SECAD   | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  |
| SECADI  | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  |
| SEDUC   | Secretaria de Educação do Estado do Pará  |
| SEPPIR  | Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial   |
| SESU    | Secretaria de Educação Superior   |
| SPM     | Secretaria de Políticas para as Mulheres  |
| UFBA    | Universidade Federal da Bahia   |
| UFF     | Universidade Federal Fluminense   |
| UFPA    | Universidade Federal do Pará  |
| UFSCar  | Universidade Federal de São Carlos  |
| UNIAFRO | Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior |
| UNIFEM  | Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher  |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 11  |
| <b>1 PERCURSO DE PESQUISA E DESENHO TEÓRICO</b> .....  | 26  |
| 1.1 ENCONTRO COM OS INTERLOCUTORES .....   | 26  |
| 1.2 DESENHO TEÓRICO DA PESQUISA.....   | 33  |
| <b>1.2.1 Ideias que compõem o que se pensa sobre a Amazônia</b> .....                                      | 43  |
| 1.3 NEABS, GRUPOS DE ESTUDOS CORRELATOS E SUAS ESPECIFICIDADES REGIONAIS .....                             | 53  |
| <b>1.3.1 Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM)</b> .....  | 60  |
| <b>1.3.2 Grupo de Estudos NOSMULHERES</b> .....  | 69  |
| 1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA COLOCADA EM PRÁTICA: DESAFIOS A ENFRENTAR EM UNIVERSO ESCOLAR .....                | 74  |
| <b>2 TRAJETÓRIAS DOCENTES</b> .....  | 82  |
| 2.1 AYÒBÁMI ADÉBÁYÒ.....   | 83  |
| 2.2 ÉDOUARD GLISSANT.....  | 92  |
| 2.3 ONYEBUCHI EMECHETA .....   | 96  |
| <b>3 A CONTRIBUIÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO EM RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO TRABALHO E COTIDIANO DOCENTE</b> ..... | 107 |
| 3.1 AS EXPERIÊNCIAS DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA.....   | 108 |
| 3.2 APRENDIZADOS EM CIRCULAÇÃO .....   | 124 |
| <b>3.2.1 Ensinando sobre a Amazônia</b> .....  | 124 |
| <b>3.2.2 Os intercâmbios com os estudantes</b> .....   | 130 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 140 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | 146 |
| <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA MARILU CAMPELO</b> .....                           | 157 |
| <b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA LILIAN SALES</b> .....                             | 158 |
| <b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA AYÒBÁMI ADÉBÁYÒ</b> .....                          | 159 |
| <b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS PROFESSORES ÉDOUARD GLISSANT E ONYEBUCHI EMECHETA</b> ..... | 160 |

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.393/1996 instituiu as normas que regem a educação brasileira e o exercício do magistério. Nas diretrizes, a lei estabelece, em seu artigo 3º, os princípios da educação dos quais destacamos os incisos VII e XII que dizem respeito, respectivamente, à “valorização do profissional da educação escolar” e à “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2020, p. 9). Uma das maneiras estabelecidas de assegurar a valorização do magistério brasileiro é por meio do “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, como consta no artigo 67, inciso II da referida lei (BRASIL, 2020, p. 45).

Em um sentido geral, pode-se entender a formação de professores como um “*continuum*” que vem “[...] desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p. 611-612). A complexidade do processo de formação docente pode ser compreendida, então, a partir do que esses sujeitos e sujeitas compartilham de suas experiências de formação. Isso pode ser conseguido por meio de estudos que possibilitem o levantamento e a reflexão sobre momentos que marcaram significativamente o percurso pessoal e profissional dessas pessoas, pois, segundo Marilda da Silva (2009), uma das mais importantes maneiras de obter informações valiosas acerca de determinados temas relevantes para a compreensão da realidade social e educacional é por meio da voz dos professores.

O tema investigado na presente pesquisa, a partir do relato de docentes do ensino básico, é a questão das relações etnicorraciais na formação continuada de professores. Esta última pode ser entendida como

[...] iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação” (CUNHA, 2013, p. 612).

Apesar de vivermos em um contexto social em que a precarização do trabalho docente é latente, a formação continuada de professores do ensino básico procura corrigir a desvalorização desse profissional por se tratar especificamente do esforço desses sujeitos de seguir se qualificando “[...] na direção do aprimoramento do trabalho pedagógico e da articulação entre conhecimento e desenvolvimento profissional” (AMORIM; MAGALHÃES, 2015, p. 10).

Tendo em vista a supracitada legislação educacional e a perspectiva da formação como processo, busco interpretar as trajetórias sociais de docentes a partir da formação continuada

em relações etnicorraciais tomando como ponto de partida a ideia de que esse tipo de formação pode atuar como um meio de questionar o lugar que as histórias dos afro-brasileiros e as questões etnicorraciais possuem no currículo escolar; desvelar o mito da democracia racial; e descentrar a história, a cultura e o conhecimento da matriz etnicorracial branca, como propõe a lei nº 10.639/2003<sup>1</sup> (SILVA, 2007).

Para tanto, parto do pressuposto de que o racismo é estrutural, um sistema que molda as relações sociais e as ideias fixas e simplistas que representariam a população negra brasileira – como pobreza, escravidão/trabalho servil ou criminalidade (CARNEIRO, 2011; GONZALEZ, 1984; MUNANGA; GOMES, 2016) –, pois ele é uma forma específica de naturalizar as desigualdades a partir das diferenças construídas socialmente baseadas em atributos físicos ou supostas predisposições mentais de grupos humanos (GUIMARÃES, 2009).

Parto, também, do contingente conceito de “raça”, pensando em seus usos e significados no contexto brasileiro que, geralmente, são atribuídos apenas aos negros. A antiga e refutada ideia biologizante de “raça” onde se baseia o racismo brasileiro se trata “[...] de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social [...] e [é] informada por uma noção específica de natureza”; ou seja, os atributos físicos – como a cor da pele – de um grupamento humano seriam responsáveis pelo seu desenvolvimento psicológico, moral, civilizatório etc. “inferior” ou “superior” (GUIMARÃES, 2009, p. 11). Assim, raça referiu-se a diferenciações hierárquicas estabelecidas pelos colonizadores europeus na situação colonial para os diferentes povos a fim de dominá-los (QUIJANO, 2005), sendo relacionada à escravidão e às “[...] imagens construídas e mantidas sobre ‘ser negro’ e ‘ser branco’ em nosso país” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 174). Posteriormente, já em sua acepção sociopolítica ressignificada pelo

---

<sup>1</sup> “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências.

Art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO).

Art. 79-A. (VETADO).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.” (BRASIL, 2003).

Ressalta-se que esta visa cumprir o texto constitucional e a LDB, no que diz respeito ao “[...] direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL, 2020).

movimento negro, o termo “[...] e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas”, bem como constitui “[...] o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação” (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

No caso brasileiro, a cor da pele é um constructo racialmente definido e compõe a identidade racial dos sujeitos (GUIMARÃES, 2009; 2012) em conjunto com outras variáveis históricas, como a valorização da mestiçagem<sup>2</sup>, a qual é a base do mito da democracia racial quando utilizada como instrumento de embranquecimento da população, por exemplo (CARNEIRO, 2011).

Aliado às ideias que subjagam as pessoas negras e a construção do pertencimento racial positivo, sobretudo às custas da exploração dos corpos das mulheres negras, procuro entender também como a categoria “gênero” interligada à raça faz parte da vivência de docentes na Amazônia. Segundo Adriana Piscitelli (2009), de um modo geral, as diversas sociedades, em variados momentos históricos e culturais, atribuem e definem comportamentos inatos às características físicas de homens e mulheres e, por isso, a distribuição de poder entre os gêneros seria desigual. O termo “gênero”, então, foi usado pelas autoras feministas para “[...] desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças” ao invés de construções socio-culturais (PISCITELLI, 2009, p. 119).

Pelo fato de essas distinções fazerem parte da vida social, raça e gênero, assim como outros marcadores sociais, constroem subjetividades negras e enegrecidas, bem como são categorias que multiplicam e fragmentam os grupamentos humanos na medida em que não existem apenas dois polos fixos (dominadores/as e dominados/as) em uma dada relação de poder; o que existem são padrões referenciais de raça e gênero dominantes a partir dos quais a sociedade opera e, com eles, os sujeitos aprendem, introjetam, ou resistem a esses padrões ao relacionar-se entre si ou com as instituições, abrindo novas possibilidades de ser e estar no mundo (LOURO, 2014).

---

<sup>2</sup> Encabeçado pelos esforços teóricos de Gilberto Freyre (2006) para comprovar que a índole do brasileiro não é conformada por conflitos raciais, pois teríamos uma suposta tolerância racial herdada dos portugueses colonizadores devido ao seu “intercruzamento sexual” aberto com as outras “raças”, o qual omitiu o estupro colonial de mulheres negras e indígenas (CARNEIRO, 2011; NASCIMENTO, 2016).

No caso dos amazônidas, muito se discutiu na historiografia sobre a dinâmica da escravidão negra em nossa região. Por meio de muitas fontes, Vicente Salles (2005) e Patrícia Sampaio (2011), por exemplo, refutam as antigas (e duradouras) considerações sobre o ínfimo contingente populacional negro no Pará, a partir da segunda metade do século XVIII, que afirmariam uma suposta pouca relevância desses sujeitos na economia local, na dinâmica racial e na formação da sociedade paraense. São ideias que ocultam as relações de poder engendradas a partir das políticas em torno da escravidão de africanos no Pará (SAMPAIO, 2011), criando-se um imaginário de “miscigenação” entre “brancos e índios” que favoreceria o embranquecimento da sociedade local (BEZERRA NETO, 1999).

Entretanto, o suposto convívio harmônico entre brancos e indígenas com esse supostamente “ínfimo” contingente populacional negro na Amazônia esconde a perversidade do mito da democracia racial que se manifesta por meio da valorização do ideal de morenidade<sup>3</sup> e da difusão da ideia de “mistura harmônica” entre esses dois grupos (CONRADO, CAMPELO, RIBEIRO, 2015).

O ideal da morenidade é um modo de classificar na região amazônica e diz respeito a um constructo de cor que visa o afastamento da identidade negra (CÂMARA, 2017; CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015) ao passo que se valoriza uma identidade mestiça alicerçada no ideal de branqueamento da sociedade brasileira (CARNEIRO, 2011). É uma hetero-classificação que encontra cada vez mais resistência “[...] mediante as novas possibilidades de autodefinições abertas, sobretudo, pelos movimentos negro e feministas negro” (CÂMARA, 2017, p. 43). Assim, os sujeitos constroem suas identidades sociais na contingência do contexto (BRAH, 2006) e é a partir do constructo racial e de gênero dominantes conjugados a espaços de poder criados para hierarquizar os grupos amazônidas que nós passamos a refletir e objetivar nossa realidade social.

No Pará, o racismo e a negação da presença negra na região amazônica orientam diversas ações de formação propostas por grupos de estudos em relações etnicorraciais da Universidade Federal do Pará (UFPA) a determinados públicos-alvo, como professores da educação básica. Esses grupos objetivaram afetar a realidade social de estudantes e docentes por meio de uma formação antirracista realizada em cursos de especialização e de capacitação. Esses instrumentos possuem a função político-educacional de estimular os educadores em prol da eliminação do racismo na educação formal em todos os seus níveis e conteúdo, bem como de romper com visões eurocêntricas e coloniais sobre a região amazônica.

---

<sup>3</sup> Que além de negar a identidade negra, perpassa por uma exaltação anacrônica da cultura do “índio” (visualizada apenas na culinária paraense) e pela homogeneização de seus fenótipos dentro dos padrões de beleza ocidentais.



Enfatizando a ideia de não haver possibilidade de separação entre vivências pessoais e profissionais dos professores que estão inseridos em uma realidade social de racismo, sexismo e preconceito contra a origem geográfica e de lugar, a questão que norteia este estudo é: como as trajetórias pessoais e profissionais de docentes da educação básica são afetadas pelo curso de formação continuada ao se apropriarem desse instrumento, tendo em vista que esses cursos articulam as questões etnicorraciais regionais demandadas<sup>4</sup> por combate ao racismo?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como docentes da educação básica, que cursaram uma especialização em relações etnicorraciais, foram afetados por tal formação continuada e como a percebem enquanto parte de suas vivências objetivadas em trajetórias sociais na Amazônia paraense. Para tanto, entrevistei os docentes Ayòbámi Adébáyò, Édouard Glissant e Onyebuchi Emecheta<sup>5</sup>.

É nesse contexto e com o arcabouço de conhecimento advindo das suas formações continuadas que Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard dialogam conosco sobre suas experiências de ser, estar e ensinar na Amazônia: no espaço escolar onde trabalham e transitam, eles percebem as manifestações dessas problemáticas nas constantes discriminações raciais entre seus estudantes – nas supostas “brincadeiras e piadas”, por exemplo – e que são experiências que eles próprios já vivenciaram no decorrer de suas trajetórias.

Sendo assim, Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard, depois de concluírem suas licenciaturas, seguiram para o mercado de trabalho e, assim que surgiu a oportunidade, ingressaram na pós-graduação. Optaram por uma especialização em relações etnicorraciais, pois, além da titulação, muitas de suas motivações se relacionaram às maneiras de ensinar sobre história, cultura e religiosidade afro-brasileira, uma vez que são conteúdos desvalorizados no currículo escolar (GOMES, 2012b). Essas motivações, no caso de Ayòbámi, foram por ser uma professora negra e desde sempre assim se identificar; ela cursou a especialização nessa temática por essa questão pessoal e também porque desejava adquirir novos conteúdos e estratégias para ensinar sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino médio. Quanto ao professor Édouard, seu interesse vem desde a graduação em História por conta de suas pesquisas com comunidades

---

<sup>4</sup> Demandas que foram construídas ao longo da história pelos movimentos negros em várias partes do país em torno de temas como educação, trabalho, lazer, moradia e saúde da população negra. As organizações dos “movimentos de mobilização racial (negra)” foram e são importantes nos debates, protestos e mobilizações sobretudo em prol de políticas públicas de acesso a esses e outros aspectos importantes para o exercício da cidadania (DOMINGUES, 2007, p. 120). A capacitação de funcionários públicos – como é o caso do curso de especialização para professores do ensino básico – dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) é um exemplo de acesso a políticas públicas em prol da igualdade racial pressionando as instituições públicas para que capacitem seus funcionários, como os professores.

<sup>5</sup> Os professores tiveram suas identidades preservadas por meio de codinomes os quais foram escolhidos em homenagem a três autores negros expoentes da literatura reconhecidos internacionalmente: as romancistas Onyebuchi Emecheta e Ayòbámi Adébáyò (nigerianas) e o poeta Édouard Glissant (martinicano).

quilombolas; portanto, conta que sua motivação foi para se qualificar profissionalmente. Já Onyebuchi relata que se interessava em estudar a temática etnicorracial e que ingressou na formação para se qualificar profissionalmente, mas que, ao longo do curso, foi refletindo questões pessoais – como o fato de se considerar parda –, para além de sua profissão. Esses pontos são discutidos no segundo capítulo.

O aprendizado na formação continuada os levou a outros caminhos que extrapolaram seus objetivos e motivações iniciais: com as reflexões da especialização, relataram poder entender de maneira suas vidas pessoais de maneira diferente (quanto à infância e à família, por exemplo), seus corpos, suas relações com os colegas de profissão, com a própria docência, com seus alunos, com o lugar onde nasceram, cresceram e onde vivem atualmente.

A luta pela inserção e aprimoramento da discussão da temática etnicorracial na escola se instrumentaliza quando Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e grupos de estudos correlatos conseguiram apoio e recursos para formar professores e outros agentes públicos para as questões que envolvem o combate ao racismo. É o caso de grupos fundados na UFPA, os quais foram os facilitadores desta pesquisa: o grupo de pesquisa NOSMULHERES pela Equidade de Gênero Etnicorracial e o NEAB Grupo de Estudos Afro-amazônico<sup>6</sup> (GEAM), o primeiro fundado na UFPA. Foi por meio deles que cheguei aos docentes entrevistados.

Os interlocutores cursaram a especialização *Latu Sensu* promovida pelo GEAM chamada “Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola; III Curso de Especialização Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia; Implementação da Lei 10.639/03”<sup>7</sup>, realizada em 2014<sup>8</sup>, sob financiamento do Ministério da Educação (MEC), sendo que Ayòbámi e Édouard estudaram no polo de Castanhal<sup>9</sup> e Onyebuchi, no polo Belém/Ananindeua, todos localizados no Nordeste Paraense.

<sup>6</sup> Coordenados, respectivamente, pelas antropólogas e professoras da Faculdade de Ciências Sociais da UFPA Mônica Prates Conrado e Marilu Márcia Campelo.

<sup>7</sup> Na versão final desta dissertação, não foi possível incorporar em anexo a matriz curricular do curso em questão, como recomendado pela professora Michele Escoura Bueno, que compôs a banca de defesa. A matriz se encontra arquivada na sala do GEAM, no IFCH/UFPA, segundo informação da professora Marilu Campelo e, devido à crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, a UFPA adotou o ensino remoto e o acesso ao *campus* ficou restrito, portanto, não foi possível acessar tal documento, uma vez que a redação da dissertação se deu nesse período.

<sup>8</sup> Fonte: Blog do Grupo de Estudos Afro-Amazônico. Disponível em: <<http://afroamazonico.blogspot.com/2014/>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

<sup>9</sup> Município da Região Metropolitana de Belém localizado a 75 km da capital do estado e com população estimada em 203.251 habitantes (IBGE, 2010). Essa iniciativa foi possível graças à interiorização universitária. Expansão e interiorização da Educação Superior Pública se trata de uma política de acesso e ampliação ao ensino superior na Amazônia brasileira, e sua importância se dá pelo quanto vem representando a oportunidade de jovens e profissionais moradores dos interiores de obter formação universitária, pois “[...] em função da amplitude geográfica, tanto a expansão quanto a interiorização da educação em todos os níveis têm se apresentado como mecanismos indispensáveis ao atendimento e viabilização da demanda educacional do país” (COSTA, 2014, p. 99). A interiorização da UFPA ocorreu a partir de 1986 e, ao longo dos anos, implantou onze campi no interior do estado nos municípios de Abaetetuba, Ananindeua, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis,

O GEAM é o primeiro NEAB fundado na UFPA e a referida especialização se insere na história de mais de dez anos de formação de professores à qual o grupo se dedicou. Para entender um pouco de como essa formação se projeta na prática para fora da universidade, a primeira entrevista, com a professora Ayòbámi, ocorreu por meio de indicação; ela, posteriormente, indicou o segundo entrevistado, Édouard, já que ambos foram da turma de Castanhal/2014. Sendo assim, por uma questão de logística, procurei professores das turmas de 2014 para que todos fossem do mesmo período e, assim, cheguei à terceira entrevistada, Onyebuchi, cujo contato foi proveniente de lista de e-mail fornecida pelo GEAM. Também centrei em professores nas turmas de 2014 pela questão de terem saído mais recentemente do curso, o que facilitou evocar lembranças e experiências importantes durante a formação.

Como abordagem metodológica, utilizo a noção de *trajetória social* para articular as experiências e percepções que os interlocutores Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi compartilham nesta pesquisa para dialogar com um contexto maior, qual seja, o racismo no trabalho docente em contexto amazônico. São indivíduos que se inserem, se movimentam e disputam nas instituições onde trabalham e nas relações intersubjetivas. Seus relatos biográficos, partidos de diferentes lugares sociais, foram compartilhados com a pesquisadora e concedidos para formar a base metodológica das trajetórias sociais. Trajetória, segundo Pierre Bourdieu (2006), é uma noção que diz respeito a sujeitos e grupos sociais que sucessivamente ocupam diversos espaços dentro de determinados campos de disputa. Logo, houve o esforço de delinear quem são esses sujeitos, situando-os racial, regional e profissionalmente, bem como de traçar por onde transitam, a quem se destinam seus discursos, visões de mundo e concepções (em constante mudança por conta da formação acadêmica) com as quais disputam no âmbito profissional e socioafetivo.

As etapas da pesquisa consistiram em: a) revisão da literatura e montagem do desenho teórico; b) organização dos relatos para a delimitação dos capítulos; c) graduais modificações dos objetivos a partir do que foi discutido nas entrevistas. Os dados utilizados (relatos biográficos) foram obtidos por meio dos questionários semiestruturados.

A construção das trajetórias de vida a partir de biografias se constitui um instrumento da pesquisa social quando os relatos nos proporcionam compreensões mais amplas sobre o meio social em que os sujeitos vivem (LEVI, 2006). Desse modo, o potencial valor científico que se dá às biografias como base de compreensão está, sobretudo, no tratamento metodológico que

---

Soure e Tucuruí (MORHY, 2016). Já a interiorização da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que possui cinco campi em Belém, começou em 1990 e abrange dezesseis municípios: Altamira, Barcarena, Bragança, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Igarapé-Açu, Marabá, Moju, Paragominas, Redenção, Salvaterra, Santarém, São Miguel do Guamá, Tucuruí e Vigia (UEPA, 2020).

o/a pesquisador/a emprega na utilização desse material biográfico para construir trajetórias socialmente dotadas de sentidos que evidenciam as relações das subjetividades com as coletividades e com os espaços sociais nos quais esses sujeitos circulam (BOURDIEU, 2006; COSTA, 2015). Os relatos biográficos concedidos à presente pesquisa partiram da experiência dos docentes interlocutores no curso de especialização que concluíram e, mais amplamente, das suas profissões – que se inserem no campo<sup>10</sup> institucional/escolar – e, em parte, do âmbito subjetivo e das relações afetivo-familiares.

Sendo assim, o esforço do pesquisador deve ser o de demonstrar a dinamicidade tanto do contexto (que comporta várias forças em disputa) quanto das trajetórias (que possuem progressões, digressões, motivações, conflitos etc.) que concernem às relações vividas pelos interlocutores as quais podem ser dispostas de uma maneira que não é rígida, mas que possibilite o diálogo entre interlocutores/as e pesquisadora (LEVI, 2006). Para tanto, explico o que é a biografia e o uso científico que dela fiz nesta pesquisa.

A biografia, segundo Lilia Schwarcz (2013), pode ser entendida como um gênero proveitoso para a produção científica, mas requer certos cuidados quanto a alguns problemas nos quais o pesquisador pode incorrer. Um deles, problema também enfatizado por Bourdieu (2006), é o da “invenção” de uma trajetória contínua e coerente da história de um biografado. Bourdieu (2006) argumenta que é necessário que o pesquisador se desfaça da tendência de organizar uma vida em ordem cronológica/lógica de começo (no sentido de início e razão de ser), meio (etapas) e fim (término, finalidade ou objetivo), pois essa preocupação seria apenas em dar sentido e extrair uma lógica em rígidas sequências.

No processo de relato dos eventos biográficos, “[...] acontecimentos que fazem parte de um fluxo social mais vasto” (SCHWARCZ, 2013, p. 57), o investigado seleciona aqueles que considera significativos sobre sua vida, estabelece conexões entre eles para dar coerência ao relato e, durante essa exposição, frequentemente se apoia na anuência do biógrafo, o qual, segundo a supracitada tendência, é o intérprete que acaba aceitando tal “criação artificial de sentido” (BOURDIEU, 2006, p. 185). O autor propõe, então, abandonar essa estrutura que trabalha a história de vida em si e para si mesma de maneira romanesca, pois é na “noção de causalidade

---

<sup>10</sup> O campo é “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem”, entre outras coisas, o conhecimento científico. É “[...] um mundo social como os outros, mas que obedecem a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Assim, o campo é um “universo intermediário” de relações de poder entre as produções e o contexto social dos agentes produtores; é um microcosmo relativamente autônomo dotado de leis próprias que são resultados das disputas no campo entre os agentes ou grupo de agentes, os quais criam e vivem sob o *habitus* daquele universo.

harmônica” estabelecida *a posteriori* (SCHWARCZ, 2013, p. 56) que reside a “ilusão biográfica”, uma reconstrução linear de fatos que compõe uma sucessão de causas e efeitos coerentemente ordenados (BOURDIEU, 2006).

Nesse ínterim, é importante pensar a biografia de maneira não cronológica ou coerente, fazendo escolhas metodológicas que não recaiam no problema da “rede de dualidades tensas” a qual opõe indivíduo e sociedade, sendo que, de um lado, reitera o indivíduo como produto dos “impasses sociais”, ou, de outro, ressalta um caso particular acima e aquém das estruturas sociais (SCHWARCZ, 2013, p. 54-55).

Uma vez que o indivíduo social está “[...] imerso num contexto de relações que transcende sua experiência única” sem que esse contexto possua uma determinação absoluta sobre o sujeito, utilizo a biografia como material de pesquisa considerando que, na opção metodológica, “[...] subsiste uma espécie de movimento pendular” que oscila entre ponderar o peso do social que está estrutural e substancialmente presente no relato dos interlocutores em dialogia com o sentidos de ações, construções subjetivas e intelectuais e valores em transformação desses sujeitos (SCHWARCZ, 2013, p. 55). Assim, pode-se mostrar as relações de “influência e subordinação” em uma estrutura, ao mesmo tempo em que se enfatiza as relativas autonomias de ação e pensamento de sujeitos e sujeitas, bem como é possível “demarcar jogos de conflito” de poder entre agentes cujas estratégias projetam seus *habitus* de sobrevivência no campo (SCHWARCZ, 2013, p. 57).

Mesmo a partir desses cuidados, acaba sendo quase improvável não pensarmos em algum tipo de coerência na disposição das informações. Assim, nos diálogos que compuseram as entrevistas e o texto, pesquisadora e entrevistados exerceram certo tipo de ordenação de informações quanto aos principais eixos temáticos que formam a problemática proposta. A coerência que procurei empregar quanto aos dados compartilhados foi no sentido de sistematizá-los em assuntos específicos – sejam aqueles pré-estabelecidos no roteiro de entrevistas (apêndices C e D) ou aqueles que surgiram de forma espontânea a partir do que era perguntado, e este último foi possível graças à utilização da entrevista não diretiva.

A entrevista não diretiva constitui um roteiro em que as questões não precisam ser rígidas, mas sim um pouco mais abertas para que sirvam de baliza e abarquem o tema que se pretende discutir com o entrevistado (MICHELAT, 1987). Com esse modelo, procurei discutir mais livremente com os interlocutores, de modo que eles pudessem se expressar com mais profundidade sobre os selecionados acontecimentos biográficos durante e depois da formação continuada, tendo em vista os objetivos da pesquisa que lhes foram comunicados. Assim, além das perguntas de cunho mais geral e objetivo, busquei construir um roteiro de entrevista que, como

sugere Guy Michelat (1987), pudesse instigar percepções de significação mais fortes para os professores e possibilitasse a “[...] emergência de conteúdo sócio-afetivo profundo”, o qual pode não ser atingido com perguntas fechadas (MICHELAT, 1987, p. 195). Não obstante, as perguntas mais objetivas também conectaram os interlocutores com aspectos que as ultrapassam, momentos que fizeram toda a diferença na condução da entrevista e no aprofundamento das questões seguintes.

Nesse panorama, os relatos biográficos de Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard oscilam entre o âmbito das relações familiares e o das relações profissionais, o que possibilitou mostrar os constrangimentos sociais e as negociações que vivenciam “de maneira tensa e paralela” entre uma esfera e outra. Os relatos foram capazes de reverberar como esses âmbitos se entrelaçam para constituir esses docentes, uma vez que um indivíduo não se inventa sozinho, pois se vê diretamente envolvido “[...] em uma rede e um repertório cultural que circunscreve e delimita as possibilidades de sua atuação” (SCHWARCZ, 2013, p. 64). Desse modo, “situar” um sujeito em um contexto social “[...] não implica tão somente localizar o contexto político em que o sujeito se insere, mas também as convenções que formaram e informaram” esse agente que disputa dentro das estruturas sociais hierárquicas (SCHWARCZ, 2013, p. 60).

Então, para que as histórias de vida não padeçam de uma “ilusão retrospectiva finalista” por meio da tendência à cronologia, Bourdieu (2006 *apud* COSTA, 2015, p. 67) alerta para o perigo metodológico de se desconsiderar a noção de *trajetória* perante os relatos.

Situando sujeitos e sujeitas em suas redes de relações sociais, a biografia passa a ser a base do conceito de trajetória social (SCHWARCZ, 2013), pois ela diz respeito às interações “[...] do indivíduo em relação ao grupo em seus diversos campos sociais” (BOURDIEU, 2006 *apud* SCHWARCZ, 2013, p. 56). Bourdieu (2006) propõe que a trajetória seja feita a partir da objetivação das relações que envolvem os agentes e as forças em disputa no campo, uma vez que

os acontecimentos biográficos se definem como *colocações e deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura [...]. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra [...] se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. (BOURDIEU, 2006, p. 190. Grifos do autor.)

Isso quer dizer que, para compreender uma trajetória, não se pode dissociar as ações e movimentos individuais do campo onde tais acontecimentos se desenrolaram, tampouco do “conjunto das relações objetivas” que formam determinados contextos em que os sujeitos se unem a outros que também são “[...] confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 2006, p. 190).

Utilizar a biografia como acontecimentos sucessivos que são constitutivos na vida de um indivíduo em direta relação aos espaços sociais onde ocorrem, conduzindo à noção de trajetória, se trata de um esforço de pensar “[...] a trajetória de uma vida como algo extremamente complexo, multifacetado, rizomático, impossível de ser explicado num discurso cronologicamente ordenado e linearmente construído”, pois se tratam de dados ou mesmo indícios de que tais histórias sociais individuais, por serem relativamente “[...] condicionadas por e reveladoras de seus contextos de produção, sempre [serão] consideradas como reconstruções *a posteriori* dos acontecimentos mais significativos que marcaram uma trajetória” (COSTA, 2015, p. 69-70).

Assim, pode-se compreender as trajetórias dos sujeitos “[...] acompanhando seu desenrolar histórico em grupos sociais concretos e em espaços sociais definidos pelos mesmos grupos em suas batalhas pela definição de limites e da legitimidade social e simbólica” (SCHWARCZ, 2013, p. 57). Isso ajudou a demarcar, segundo os relatos dos docentes, suas percepções e dificuldades em relação às atitudes e aos comportamentos de colegas professores e estudantes que seriam resistentes aos conhecimentos mobilizados por eles por meio da especialização e direcionados ao espaço escolar. É nesse sentido que as biografias postuladas em trajetórias podem enfatizar as “saídas individuais” desses interlocutores, ou seja, quando as especificidades dos sujeitos demonstram suas relativas autonomias de ação e pensamento no exercício de suas funções em meio a diálogos e disputas (SCHWARCZ, 2013, p. 58).

Então, é nas contingentes biografias – atravessadas por marcadores de raça, gênero e origem geográfica – que encontro subsídios para compreender que avanços e dificuldades os interlocutores enfrentaram ao discutir sobre os conhecimentos que desenvolveram de si mesmos e de suas coletividades, bem como do lugar que habitam (HALL, 2016). Não se trata de apenas adequar os relatos de Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi a modelos de entendimento e uso da biografia ou da trajetória, mas ter na trajetória uma “[...] alternativa para apreensão dos sentidos expressos em narrativas” (COSTA, 2015, p. 69) e que, sobretudo, enfrente os impasses do gênero biográfico “[...] sem cair na quimera de enxergar em tudo e em todos o resultado imediato de seu contexto social mais imediato e, por vezes, mecânico”, pois isso evita particularismos e possibilita explorar melhor o conteúdo socioafetivo compartilhado pelos interlocutores.

Quanto a esses conteúdos sensíveis no momento em que foram relatados, as entrevistas não diretas permitiram que a relação entrevistador-entrevistados ocorresse por meio de uma “escuta ativa”. A “escuta ativa e metódica”, segundo Bourdieu (1997, p. 695), é uma tentativa de comunicação não violenta que o pesquisador tenta estabelecer com seu interlocutor, considerando que a situação de pesquisa é uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados

que se pretende alcançar. Para o autor, deve-se procurar diminuir as distorções de informações que são próprias desse tipo de relação “[...] na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica” (BOURDIEU, 1997, p. 694).

Ou seja, não se trata de um método fechado de entrevista, mas de atenção e observações na condução que diminua ao máximo a violência simbólica e controle que nós pesquisadores podemos exercer sobre os entrevistados. O autor nos convida a observar dois pontos específicos referentes a essa relação. O primeiro é conhecer os efeitos que acabamos produzindo sem perceber na entrevista por uma “[...] espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca” quando fazemos os esclarecimentos sobre a pesquisa e delimitamos seus temas; assim, percebe-se que há uma distância “[...] entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente”. Este pode diminuir as distorções, no trato das informações, organizando aquilo que pode ou não ser abordado e as limitações de suas incitações para aprofundar determinadas questões que surgem ao longo da entrevista (BOURDIEU, 1997, p. 695. Grifo do autor).

A segunda observação é que não há simetria na relação de pesquisa, uma vez que é o pesquisador que estabelece como a pesquisa será conduzida, pois somos nós que atribuímos “[...] à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos” para os interlocutores (BOURDIEU, 1997, p. 695). Portanto, vê-se que nossa postura é arraigada de certa arbitrariedade quando incitamos e estimulamos os entrevistados a tocar em assuntos que lhes são delicados, e os conduzimos a perguntas que entram em searas muito particulares, as quais podem ser difíceis de serem relatadas.

Desse modo, considerando essas duas propriedades inerentes à relação de pesquisa, procurei evitar que mais imposições fossem feitas em sua condução por meio do estabelecimento do que o autor chamou de “escuta ativa e metódica”, pois esta consegue associar dois aspectos importantes: (i) “[...] a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada” quanto à particularidade da história que ela compartilha; (ii) e o comprometimento do pesquisador “[...] com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas” que é comum àquele grupo de pessoas (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Apesar de Bourdieu (1997) argumentar que a escuta ativa se afasta consideravelmente da técnica da entrevista não diretiva, é importante salientar que, em nosso caso, isso foi diferente. Ao invés do tipo “pura não-intervenção”, a técnica apresentada por Michelat (1987), e aqui utilizada, refere-se ao uso de um roteiro de entrevista mais maleável, o qual não isenta o pesquisador da inevitável influência que exerce na condução da entrevista. Isso significa que essa técnica não excluiu a possibilidade de uma escuta ativa, pois no momento da entrevista



houve espaço para novas possibilidades de questionamento em que os interlocutores conduziram o acontecimento a outros caminhos quanto àqueles conteúdos que lhes são sensíveis.

Nesse momento, a complexidade das biografias vem à tona e não se pode colocar em segundo plano os “aspectos ambíguos e irresolutos” como as questões cotidianas (LEVI, 2006, p. 173) muito mencionadas pelos três docentes e que apresentaram os mecanismos que configuram as redes de relações de forma menos esquemática.

É sob esse tratamento metodológico que construí as trajetórias sociais de Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard, uma vez que a busca pela especialização em relações etnicorraciais acabou por ter certo grau de interferência para o tensionamento de suas relações, seja durante o curso onde os professores dialogavam apenas entre si, seja no ambiente escolar na interação com colegas docentes e estudantes. Entretanto, essa tensão gerada pelo que os interlocutores aprenderam e discutiram durante a formação continuada não se restringiu à escola, mas também afetou significativamente a subjetividade desses sujeitos e suas relações socioafetivas fora do ambiente de trabalho. Assim, é a partir desses amplos contextos de relação que os relatos biográficos de Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard se transformam em suas trajetórias.

Assim, abordo a trajetória de cada um dos docentes e, posteriormente, relaciono os pontos comuns entre seus depoimentos com relação a formação inicial e continuada e aprendizados contínuos, evidenciando o que cada interlocutor apresenta de diferente sobre o mesmo assunto (MICHELAT, 1987). Isso nos ajudará a compreender de que maneira os sujeitos são afetados por essa formação e como suas experiências dialogam com a apropriação da formação continuada no trabalho, uma vez que esses professores circulam por esses espaços – família, escola, relações de amizade – de conhecimento e de experiências contraditórias, nos quais é possível uma mudança de perspectiva e de construções de ideias contra-hegemônicas, incentivando a descolonização de como os estudantes veem a região onde vivem.

Justifico a relevância acadêmica e política desta pesquisa por se tratar de um trabalho que chama ao diálogo algumas experiências docentes que dificilmente vêm a público, quer se trate de docentes negros e negras, ou não, e que estudam sobre relações etnicorraciais para o desenvolvimento da profissão. Isso é importante na medida em que vivenciamos um cenário político de desmonte de direitos sociais após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 que afetou diretamente a educação básica e o já precarizado trabalho dos professores da rede pública (LINO; ARRUDA, 2018; REIS; SARTORI, 2018; ROSSI; DWECK, 2016).

Tendo em vista as alterações na legislação educacional; as reivindicações do movimento negro; a criação de secretarias que implementam as políticas públicas para a população afro-descendente e forneceram os financiamentos necessários à formação continuada de professores

em relações etnicorraciais e os desafios que se colocam para sua implementação – como mostram Lucimar Dias (2012), Regina Pinto (1999), Fabíola Rohden (2009) e outros –, veem-se novas possibilidades de estudo sobre como os professores se apropriam dessa formação continuada no contexto amazônico para modificar, um pouco que seja, uma realidade perversa que apresenta lógicas muito particulares de racismo no âmbito escolar entre crianças, adolescentes e professores (COELHO; SILVA, 2015).

O alcance que este estudo pretende ter é o de mostrar quais estratégias Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard utilizam, a partir do que aprenderam na especialização, para quebrar as barreiras e superar as dificuldades de se discutir relações etnicorraciais nos conteúdos escolares, já que, como eles relatam, seus estudantes – e mesmo colegas de trabalhos – rejeitam, desacreditam ou mesmo ridicularizam temas como racismo e história e cultura afro-brasileira. Então, argumento que se a formação continuada, enquanto qualificação do professor, é capaz de transformar a visão de mundo e de alunos e docentes, além de permanecer em pauta na universidade – para pensar seu aprimoramento –, ela deve estar presente em nossa luta como uma importante etapa da educação formal, a qual põe em prática o direito à educação e à história afro-brasileira (lei 10.639/03) – de modo que essa formação qualifique nossos docentes a refletirem sobre nossa história pelos diversos pontos de vista que formaram o Brasil.

Portanto, é necessário que os profissionais da educação narrem suas histórias e suas vivências enquanto sujeitos atravessados pelo racismo, pelo sexismo e pelo preconceito contra a origem geográfica e de lugar contra os habitantes da região amazônica, evidenciando um outro modo de pensar a Amazônia e a história do povo negro no Brasil, a qual ainda é vista pelo olhar ocidental a partir do colonizador.

Isso posto, apresento a proposta dos capítulos. No primeiro, traço o percurso da pesquisa, como fui configurando e definindo o número de entrevistados, e de como se deram os contatos e os encontros com os interlocutores. Explico o desenho teórico que orientou a análise das trajetórias dos docentes. Também abordo sobre os NEABs e grupos de estudos correlatos, especificando a atuação do GEAM com a especialização vinculada ao Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), do MEC, bem como a do Grupo de Estudos NOSMULHERES Pela Equidade de Gênero Etnicorracial, que também ofereceu formação via financiamento do MEC e se insere em um amplo debate sobre relações raciais e de gênero na Amazônia.

No segundo, discuto sobre as trajetórias de Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi os quais narraram suas histórias e vivências sob os eixos de raça, gênero e lugar de origem a partir dos

aprendizados na especialização em relações etnicorraciais. Seus relatos são pautados, principalmente, em como a especialização contribuiu para suas reflexões como sujeitos e sujeitas que atuam no campo da educação.

No terceiro e último capítulo, evidencio os relatos de como os docentes levaram para o cotidiano da sala de aula aquilo que aprenderam na especialização. Suas narrativas se correlacionam no que se refere a algumas problemáticas do processo de formação pelos quais passaram e quanto aos desafios que encontram para dialogar na escola o que aprenderam na especialização: conflitos entre os pares quanto às questões de racismo; reflexões acerca de si e do outro; diálogos conflituosos entre alunos e professores a partir do momento em que os docentes investiram em atividades que instigaram os estudantes a pensarem sobre as discriminações presentes na sociedade, ao mesmo tempo em que esses estudantes compartilharam suas dificuldades da vida pessoal com os professores etc. Todos esses processos de entender a perversidade das discriminações raciais afetaram não apenas o ambiente de trabalho dos três interlocutores, mas tiveram consequências nas relações familiares e afetivas em geral, e, principalmente, tiveram impacto interior, nas reflexões internas desses sujeitos que constroem a docência antirracista na Amazônia mesmo que em pequena escala.

O processo de formação continuada para professores, então, possui diversos caminhos reflexivos, sobretudo no âmbito subjetivo e no cotidiano de trabalho, os quais trato nesta pesquisa. Participar de uma especialização que abordou a perspectiva antirracista e contra discriminações de outras naturezas, como a religiosa, teve o potencial de conduzir os professores a enfrentar novas dinâmicas nos contextos escolares nos quais atuam. De que maneiras, então, Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi aplicam essa formação nas suas práticas docentes? Como passaram a lidar com colegas professores e estudantes após uma formação que teve por objetivo discutir relações etnicorraciais na Amazônia?

## 1 PERCURSO DE PESQUISA E DESENHO TEÓRICO

Neste capítulo, busco relatar o processo de delimitação da problemática de estudo e apresentar os interlocutores que participaram desta pesquisa. Apresento o desenho teórico onde me aporfei para interpretar os dados das entrevistas, bem como falo sobre NEABs e grupos de estudos correlatos no que tange às especificidades regionais. Por fim, contextualizo a formação continuada de professores no Brasil e discuto a importância desta no que se refere às relações etnicorraciais no âmbito escolar. Tais elementos auxiliarão a interpretação daquilo que foi dialogado com os docentes interlocutores.

### 1.1 ENCONTRO COM OS INTERLOCUTORES

Esta dissertação é, de certa forma, desdobramento do que venho trabalhando desde a graduação ao ter contato com o tema das relações raciais na educação. Inicialmente, o contato se estabeleceu quando me tornei bolsista de extensão do Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena<sup>11</sup> na Escola de Aplicação da UFPA, em 2014, e no qual permaneci até o final de 2015, quando finalizei minha graduação em Ciências Sociais pela UFPA. Nesse projeto, a partir do qual explorei sua constituição e dinâmica em meu trabalho de conclusão (FIGUEIREDO, 2015) do referido curso, entrei em contato com uma proposta de intervenção pedagógica para o 2º ano do Ensino Médio na qual professores atuam dentro e fora da sala de aula no combate ao racismo por meio de ações e atividades que objetivam o cumprimento da lei 10.639/03. Tais atividades, que envolvem desde grupos de estudo de estudantes e professores até visitas a quilombos para produção de pesquisa escolar, eram elaboradas pelos docentes no âmbito de suas disciplinas, mas em constante diálogo com as outras que participaram do projeto, o que dava dinamismo à proposta interdisciplinar ao coadunar abordagens disciplinares em uma mesma atividade.

---

<sup>11</sup> “[...] o Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena se instala na Escola de Aplicação da UFPA como uma experiência interdisciplinar, de pesquisa e extensão, que busca aprofundar a temática curricular de que dispõe a lei [nº 10.639/03]. O norteamento do projeto é levar os alunos a compreender a construção do povo brasileiro a partir de suas distintas matrizes culturais: a africana e a indígena, e não apenas a partir da matriz europeia no ensino das disciplinas das Ciências Humanas, dando o primeiro passo para desfazer visões estereotipadas e do senso comum sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira” (FIGUEIREDO, 2015). Em 2014, o projeto foi financiado na UFPA pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) com o edital do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), edição 2014 e pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) com o edital do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), edição 2014, sendo que cada edital financiou um bolsista. Em 2015, o Cartografia concorreu ao financiamento do edital “Gestão Escolar para Equidade – Juventude Negra” do Baobá – Fundo para Equidade Racial, do Instituto Unibanco e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com a colaboração técnica do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), e foi um dos dez selecionados que recebeu financiamento por 12 meses.

Desde o início do Cartografia, em 2010, a procura dos alunos pelo projeto costuma ser grande, de modo que em 2014 e 2015, o projeto oferecia em torno de 200 vagas por ano e todas foram preenchidas no início, tendo sido baixíssima evasão ao longo desses dois anos letivos em que fui extensionista. Assim, me interessaram as experiências desses estudantes<sup>12</sup>, do quanto o projeto poderia ser eficiente no cumprimento de seus objetivos e como afetou as visões de mundo daqueles jovens com relação às questões etnicorraciais.

Naquele momento, argumentei que o projeto foi eficiente no cumprimento de seus objetivos ao pôr em prática a lei 10.639/03, de modo que alguns resultados positivos foram: estímulo à desconstrução de ideias racistas que os próprios estudantes relataram ter anteriormente ao projeto – como intolerância religiosa –; êxito na utilização de ferramentas como leitura e pesquisa escolar para aprofundar as temáticas estudadas por cada grupo, reverberando na afirmação de identidades entre os estudantes, sobretudo negros e negras, e estimulando nesses sujeitos o desenvolvimento de novas perspectivas sobre as desigualdades raciais. Concluí que o que os discentes extraíram de mais relevante do projeto foram conhecimentos com relação às fontes científicas para pensar a realidade social e à valorização das manifestações culturais afro-brasileiras, tarefas nas quais o Cartografia procurou incidir (FIGUEIREDO, 2015).

Após o TCC, ingressei no Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental, iniciado em novembro de 2015 e finalizado em outubro de 2016, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFGA), onde pude ter novo contato com as questões etnicorraciais discutidas no e para o âmbito escolar. Apesar de ainda não ter exercido a docência, as trocas de informações e experiências na especialização com outros professores proporcionou a todos uma boa leitura do cenário atual e nos alimentou academicamente, direcionando-nos para ações mais concretas, como utilização de materiais paradidáticos e criação de dinâmicas de aprendizagem que não dependam apenas da aula expositiva. Ao término, nos foi exigido um Projeto de Intervenção como trabalho final do curso para esboçar uma operacionalização do que aprendemos (FIGUEIREDO; CUNHA; TAVARES, 2017).

Por fim, ingressei no mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), em 2017, quando continuei a estudar a questão racial no âmbito educacional e ingressei no grupo NOSMULHERES, momento no qual me tornei orientanda da professora

---

<sup>12</sup> “Foram entrevistados 16 alunos, 11 meninas e 5 meninos de três turmas [e grupos de estudo] diferentes. [...] Quanto à autoidentificação, 6,25% se declarou negro, 25% se declarou branco, 56,25% se declarou pardo (a maioria) e 12,5% se declarou indígena.” (FIGUEIREDO, 2015, p. 13).

Mônica Conrado. Gradativamente, incorporei novas leituras discutidas nas disciplinas do programa e no grupo de estudos, e novas abordagens foram pensadas nas orientações de como tratar, pela ótica da Antropologia, a questão do racismo nas escolas.

Tendo em vista a rica experiência de meus colegas professores da especialização que cursei, e a urgência, em suas falas, de se tratar esta questão tão iminente e estrategicamente negligenciada; e tendo em vista também todo o empenho dos movimentos negros de todo país por políticas públicas para a população afrodescendente, optei por contar e abordar as trajetórias de vida que se enredam profissionalmente de docentes empenhados na luta antirracista que se trava em diversos níveis institucionais e, sobretudo, no contexto amazônico.

O GEAM, grupo pioneiro no protagonismo da formação de professores em relações etnicorraciais no interior da UFPA, é o principal facilitador desta pesquisa para acessar os professores que cursaram a especialização. Nesse sentido, para entender em quais debates o GEAM está inserido regionalmente e como começou a atuar com formação continuada de professores em relações etnicorraciais, entrevistei a coordenadora do grupo, professora doutora Marilu Campelo, antropóloga e professora da Faculdade de Ciências Sociais (FACS) da UFPA, em setembro de 2017 e março de 2018, que nos disponibilizou algumas informações sobre o grupo e sobre os cursos de especialização. Tais entrevistas foram proveitosas por permitir entender, principalmente, a importância política – e não apenas acadêmica – de um grupo que lida com questões raciais no estado do Pará. O reconhecimento do GEAM, em âmbito estadual e nacional, principalmente nos enfrentamentos em Brasília contado no segundo capítulo, contrapõe a invisibilidade que historicamente se deu aos negros da região Norte, mas também salienta como forma de denúncia as adversidades que a quase inexistência de políticas públicas específicas para essa região acarreta. A professora me possibilitou conversar com pesquisadores e estudantes do GEAM para que eu tivesse acesso aos contatos de possíveis interlocutores.

Apesar de ter entrevistado apenas professores que cursaram a especialização do GEAM, outra importante interlocutora que entrevistei em abril de 2018 foi a professora Lilian Sales, docente da UFPA (campus Castanhal), por indicação do NOSMULHERES, grupo que ajudou a fundar. A professora foi coordenadora de tutoria dos cursos de nível de aperfeiçoamento oferecidos pelo grupo sob financiamento do MEC: o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em 2009 e 2012, para a formação de professores do ensino básico com foco no combate ao racismo e ao sexismo; e o curso Gestão em Políticas Públicas – Gênero e Raça (GPP-GeR), em 2010 e 2014, voltado para gestores públicos e de escolas – mas cursado por muitos professores também –, sobre a implementação de políticas públicas em uma abordagem interseccional.

A entrevista possibilitou saber um pouco mais sobre as discussões que o NOSMULHERES mobiliza sobre relações etnicorraciais na UFPA por meio dos cursos que o grupo promoveu, já que são trabalhos que possibilitam pensar a negritude em âmbito regional e contribuem para subsidiar o entendimento sobre relações etnicorraciais na Amazônia. A entrevista ocorreu em Belém e os relatos da professora Lilian foram, principalmente, sobre o curso GPP-GeR (e brevemente sobre o GDE) e suas experiências durante o doutorado, quando fazia parte de modo mais presente do grupo NOSMULHERES. Na entrevista, explorei a perspectiva estudada dentro do GEAM e do NOSMULHERES, de como se pensar uma Amazônia Negra em face das várias representações homogeneizadoras que envolvem as populações dessa região, questão que busquei trazer alguns elementos importantes.

Esse é um posicionamento político materializado em uma ação estratégica – o curso de aperfeiçoamento – que nos fez perceber o fluxo das categorias que são acionadas pelos sujeitos no campo acadêmico em prol do que Grada Kilomba (2016, p. 8) chama de descolonização do conhecimento. Ou seja, “[...] criar novas configurações de conhecimento e poder” em que o branco não mais seja o centro de onde e sobre o qual se produz conhecimento, e criar condições que questionem posições discursivas, uma vez que, como também enfatiza Djamilia Ribeiro (2017), nenhuma teoria é neutra, mas sempre produzida por alguém localizável, inserido em um contexto histórico individual e social.

Assim, cheguei aos interlocutores que cursaram a especialização UNIAFRO. Realizei a primeira entrevista com uma professora egressa do referido curso, Ayòbámi Adébáyò, por indicação do NOSMULHERES. Nascida na zona rural do município de São Miguel do Guamá, localizado no Nordeste paraense, Ayòbámi atualmente mora em Ananindeua, na Região Metropolitana de Belém, e trabalha no ensino médio de duas escolas estaduais em seu município de origem. É graduada em História pela UFPA (campus Belém) e professora concursada da SEDUC/PA há 11 anos. Cursou duas especializações<sup>13</sup>; em 2018, finalizou um curso de mestrado acadêmico interdisciplinar (de 2016 a 2018), também pela UFPA, onde defendeu sua pesquisa realizada em uma comunidade quilombola de São Miguel do Guamá (a mesma comunidade pesquisada para o artigo final da especialização que cursou pelo GEAM).

Como combinado por telefone, Ayòbámi me concedeu uma entrevista em um *shopping* da cidade de Belém, pois ficava mais próximo de sua residência. Essa entrevista-piloto me possibilitou delimitar melhor os aspectos mais relevantes a serem tratados nas entrevistas que realizei posteriormente com os outros dois interlocutores. Recém-egressa do mestrado, ela nos

---

<sup>13</sup> Uma em faculdade particular que, segundo a professora, não supriu suas expectativas quanto à temática de história e cultura afro-brasileira; a outra, cursou pelo GEAM, no campus de Castanhal da UFPA.

contou sobre algumas dificuldades do formato da especialização, argumentou a importância que foi cursar o mestrado e ampliar o que já vinha buscando na formação continuada. A partir daí, pude pensar nos primeiros critérios que utilizaria para encontrar outros professores para dialogar na pesquisa: professores que ingressaram no mestrado após a conclusão da especialização.

Então, como escolhi procurar entrevistar professores que estiveram nas turmas de 2014, a professora Marilu nos concedeu acesso (por meio da bolsista do GEAM) à lista de e-mails dos cursistas da última turma de Belém<sup>14</sup> daquele ano, o que me permitiu iniciar o contato com alguns docentes.

A princípio, a pesquisa seria sobre a trajetória dos docentes e os materiais didáticos que eles produziram ao final da especialização, tendo em vista que localizaria professores que também teriam ingressado no mestrado após a especialização. A parte sobre materiais didáticos foi posta de lado, em primeiro lugar, pela avaliação da banca de qualificação, realizada em maio de 2019, que considerou que o foco do trabalho seria a trajetória profissional e de vida dos docentes da educação básica; e, em segundo, pelo fato de que os poucos professores que respondiam a meus e-mails não haviam produzido materiais didáticos como trabalho final – como foi o caso de nossa primeira entrevistada.

Sendo assim, a professora Ayòbámi me ajudou a conseguir um novo contato com um docente de sua turma de Castanhal, o professor Édouard Glissant, nosso segundo entrevistado, o qual produziu artigo como trabalho final da especialização e seguiu para o mestrado assim como ela. Como a primeira entrevista com Ayòbámi foi um contato inicial que me ajudou a delimitar objetivos e questões, como a de estudar trajetórias afetadas pela formação continuada, a segunda e a terceira entrevistas com Édouard e Onyebuchi ganharam outros contornos a partir do objetivo geral apresentado; por isso, como pode ser observado nos apêndices C e D, os roteiros de entrevista com esses dois últimos professores diferem do roteiro da primeira.

Édouard Glissant nasceu em Xinguara, Sudeste do Pará, e atualmente mora em Santa Luzia do Pará. É graduado em História pela UFPA (campus Cametá) e professor concursado da rede pública desde 2010. Trabalha no município de Augusto Corrêa pela rede municipal de ensino (do 6º ao 9º ano do ensino fundamental) e em Capitão Poço pela rede estadual (no ensino médio). O município de sua residência e os municípios onde trabalha localizam-se no Nordeste do estado do Pará. Cursou a especialização ofertada pelo GEAM, sendo colega de turma de

---

<sup>14</sup> Houve turmas também no município de Marabá (localizado no sudeste do estado do Pará), mas, por questão de logística, procurei interlocutores apenas entre as turmas da última edição de 2014 da especialização, sendo que uma cursou em Belém e os outros dois, em Castanhal.



Ayòbámi e, depois, finalizou o mestrado em História (pela UFPA, campus Belém), no ano de 2018; da graduação ao mestrado, pesquisou comunidades quilombolas.

Pelo fato de o professor Édouard residir no município de Santa Luzia do Pará e eu, em Belém, ele aceitara nos conceder uma entrevista por chamada de vídeo via Skype, a qual foi gravada com a autorização do docente. Depois da entrevista, resolvi seguir com esse critério quanto aos interlocutores com os quais eu trabalharia.

Assim, a partir da lista de e-mails que consegui no GEAM, que totalizava 120 contatos, outro professor me respondeu e se mostrou disponível para conceder entrevista em Belém. Tentamos marcar a reunião diversas vezes, mas sem sucesso, então a entrevista com esse professor (que também cursou mestrado) não aconteceu. Nesse ínterim, a professora Onyebuchi Emecheta, que também estava na lista de contatos da turma da especialização de Belém, respondeu a meu e-mail informando que estaria disponível para falar sobre sua formação continuada e o produto de seu trabalho caso eu estivesse interessada.

Então, resolvi flexibilizar o critério relativo à formação acadêmica, uma vez que estava à procura de pessoas que deram continuidade a uma formação com mestrado, e entrevisté-la, pois, no período em que estabeleci contato com 38 professores da lista, ao longo do ano de 2018, apenas três retornaram o contato, sendo Onyebuchi a única que tinha disponibilidade. Assim, seria difícil conseguir outro professor para entrevistar porque nem todos retornavam os contatos por e-mail<sup>15</sup>. Assim, adequei algumas perguntas a partir dos roteiros propostos nas entrevistas anteriores e entrevistei a professora Onyebuchi em Belém, no campus da UFPA.

Onyebuchi Emecheta nasceu em Belém, capital paraense, e atualmente mora no município de Tucuruí, Sudeste do Pará. É graduada em Ciência da Religião pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, campus Belém) e professora concursada da rede municipal de ensino de Tucuruí e de Tailândia (PA), atuando em todas as séries do ensino fundamental. Cursou a especialização do GEAM e, ao final, produziu material didático composto por jogos de cartas, jogo de tabuleiro e jogo da memória, todos relacionados ao ensino e estímulo da diversidade

---

<sup>15</sup> A questão de apenas esses professores terem retornado meu contato para entrevista pode criar certa tendência de que eles já eram pessoas com uma pré-disposição a serem favoráveis ao curso, o que nos faz pensar que, porventura, os que não responderam tiveram algum tipo de conflito ou ficaram desconfortáveis para falar sobre a especialização. Nesse caso, tenho ciência de que esta dissertação pende para uma avaliação muito positiva do curso por conta de interlocutores favoráveis, no sentido de que há certo viés na pesquisa ao concluir que o curso foi relevante e uma ferramenta fundamental na vida deles, já que os interlocutores aos quais cheguei foram professores que gostaram da abordagem desse curso a ponto de quererem responder uma pesquisa sobre ele. Entretanto, apesar disso, esse viés não se torna um problema, bem como não invalida o recorte empírico; pelo contrário, professores favoráveis a esse tipo de curso mostram que o caminho da formação continuada em relações etnicorraciais é pertinente para o combate ao racismo na escola, e que como qualquer política pública, não é isenta de problemas. A perspectiva desses professores sobre tal curso pode, na verdade, contribuir para melhorias no oferecimento da modalidade ou para a criação de novas políticas públicas voltadas às necessidades dos docentes brasileiros.

religiosa. Entrevistei a professora Onyebuchi presencialmente na UFPA, como havíamos combinado por telefone.

No total, foram três contatos, um com cada interlocutor. Ayòbámi contou sobre as situações de racismo pelas quais passou desde a infância, sobre as conflituosas discussões entre seus colegas professores durante o curso de especialização, bem como falou sobre como sua formação acadêmica lhe deu mais segurança profissional para discutir a temática etnicorracial nos conteúdos que precisa trabalhar em sala de aula. Onyebuchi, por sua vez, relatou sobre como se descobriu negra a partir do que estudou na especialização, como procurou operacionalizar tais conhecimentos em atividades lúdicas com seus alunos e alunas para promover a desconstrução de preconceitos, sobretudo religiosos. Já Édouard também contou alguns conflitos ocorridos durante a especialização com relação à discriminação racial e como isso afeta a relação entre professores e estudante, bem como relatou as maneiras que tenta dialogar na sala de aula sobre preconceitos de âmbito regional.

Os três docentes também relataram que consideram a especialização de fundamental importância para o trabalho que exercem. Quando perguntados sobre aspectos exteriores ao curso, mas que tinham sido afetados por ele, os docentes citaram principalmente suas relações com seus alunos, e com seus familiares, no caso das duas professoras. Eles se sentiram mais à vontade para contar e explicar situações que vivenciaram enquanto profissionais atuantes na rede pública, em especial os aspectos profissionais que consideram mais difíceis, por exemplo: as resistências, por parte dos alunos, quando ministrados os conteúdos que versam sobre as religiões de matriz africana; diversas manifestações de racismo por meio de expressões pejorativas (ditas “piadas” e ofensas aos fenótipos); isolamento de alguns estudantes negros e negras etc.

Enquanto pesquisadora, também me insiro nesse processo de apropriação desses conhecimentos produzidos em nossa universidade para realizar esta pesquisa, uma vez que sou uma cientista social negra – licenciada e bacharela –, mas que já se identificou, foi e ainda é lida socialmente como morena pela maioria das pessoas. Essa identidade imputada também passa pela minha família que é marajoara<sup>16</sup>, a qual é predominantemente negra; uma família de ribeirinhos e pescadores e que aos poucos foi migrando para Belém no final dos anos 1980, o que possibilitou que minha geração e as seguintes nascessem na capital. Ademais, fui a segunda

---

<sup>16</sup> Vinda de uma localidade chamada Ganhoão, no município de Chaves, localizado no arquipélago do Marajó. Esse último é maior arquipélago flúvio-marítimo do mundo “[...] com 49.606 km<sup>2</sup>, [e] está integralmente situado no Estado do Pará” (BRASIL, 2007, p. 7). Chaves, por sua vez, fica a 495 km de distância de Belém, capital paraense.

da minha família a ter um diploma de ensino superior. Isso me colocou um pouco mais próxima de meus interlocutores no debate sobre as questões que envolvem as dinâmicas sociais na região amazônica, e sobre como ela está situada na produção de conhecimento em relação aos seus habitantes.

Assim este trabalho foi sendo construído. Para chegar até a trajetória dos interlocutores, comecei pela revisão bibliográfica que subsidia a análise sobre raça, racismo, gênero e preconceito contra origem geográfica e de lugar; sobre a ideia da Amazônia Negra; e sobre os grupos de estudos em relações etnicorraciais no Brasil até a formação do NOSMULHERES e do GEAM na UFPA. Então, abordei a proposta do GEAM de formação continuada (na qual estão inseridos nossos interlocutores) para a docência localizada na Amazônia, onde se situam as formações e as trajetórias docentes.

## 1.2 DESENHO TEÓRICO DA PESQUISA

Diante dos objetivos propostos, nossa compreensão parte da leitura de alguns cientistas sociais brasileiros dos estudos de relações raciais quanto aos conceitos de raça e racismo no Brasil e ao mito da democracia racial (CARNEIRO, 2011; FERNANDES, 2008a; 2008b; GONZALEZ, 1982; 1988; GUIMARÃES, 2009; 2012; MUNANGA; GOMES, 2016; MUNANGA, 2005; 2007; SOUZA, 1983); de autoras feministas que explicam a construção do conceito de gênero (LOURO, 2014; PISCITELLI, 2009; SCOTT, 1995) e de algumas que constroem o Feminismo Negro ampliando a análise da questão de gênero interligada ao marcador racial (CARNEIRO, 2003; 2011; GONZALEZ, 1984; 2016; HOOKS, 2015; 2017; KILOMBA, 2010; 2016); de alguns autores das vertentes dos Estudos Pós-coloniais e Decoloniais (CASANOVA, 2007; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSGOUEL, 2012; 2016; HALL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2008; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 1992; 2005; WALSH, 2007, 2009); bem como de pesquisadores das ciências humanas, sobretudo os(as) amazônidas (ACEVEDO MARIN, CASTRO, 1998; BARROSO, 2017; BEZERRA NETO, 1999; 2002; 2012; CÂMARA, 2017; CASTRO, 2010; CONRADO, CAMPELO, RIBEIRO, 2015; GONDIM, 2007; MALCHER, 2011; PONTE, 2000; SALLES, 2005; 2015; SAMPAIO; 2011), para analisar as problemáticas enfatizadas pelos interlocutores desta pesquisa e que estão relacionadas às conexões entre gênero, raça e o preconceito de origem geográfica e de lugar (ALBUQUERQUE JR, 2012) nas suas trajetórias sociais e nos seus contextos sociais, mais especificamente na Amazônia.

Para autores que compõem as vertentes dos estudos pós-coloniais e decoloniais, cuja crítica se pauta no questionamento das bases coloniais da modernidade, mais do que incutir imagens fixas – de suposto “primitivismo” e de homogeneização das etnias não brancas em

“negros” e “índios”, por exemplo –, referentes ao biológico, ao psicológico e à moral de todos os grupos étnicos e nações fora do continente europeu, tais ideias funcionaram como controle ideológico sobre esses povos em situação colonial no sentido de colocá-los a serviço do avanço e estabelecimento da administração colonial (QUIJANO, 2005). A importância dessa discussão está em como essas imagens homogêneas dos povos, construídas há mais de 500 anos, se atualizam dentro dos territórios outrora colonizados e se orientam por novas estruturas de dominação, as quais têm no racismo a sua base de funcionamento.

Se as imagens fixas coloniais se atualizam a cada momento histórico, elas serão socializadas e inculcadas entre alunos e professores, chegando à escola quando esses sujeitos as reproduzem no seu cotidiano, quando resistem a ela, ou mesmo quando são indiferentes a essas manifestações opressivas – os caminhos são diversos. Os professores interlocutores desta pesquisa, então, exploraram as possibilidades e as consequências de lidar com essas construções atualizadas sobre o “outro” ao relatarem algumas falas de seus colegas professores e de seus alunos com relação às discriminações raciais.

Por outro lado, se as imagens fixas sobre determinadas populações estão imbricadas no social, mas nem sempre estão evidentes, elas também se fazem presente no conhecimento científico que compartilhamos. É importante lembrar que essas imagens representativas e controladoras foram registradas e datadas historicamente pela ciência “Norte-cêntrica” que, em sua formação, delimitou uma geopolítica colonial do conhecimento, na qual sua ciência estaria no centro de poder, produzindo a realidade sobre si e sobre os “outros” e se colocando como superior a outros saberes e formas de pensar (GROSGOUEL, 2016).

Dessa maneira, Walter Mignolo (2003, p. 12) argumenta que o conhecimento científico se constitui de pontos de vista, e é nesse sentido que, a partir da perspectiva da subalternidade proposta pelo autor, nos interessa enfatizar que as pessoas “[...] têm algo a dizer sobre suas experiências com histórias locais e sua percepção de projetos globais”, nos ajudando a pensar sobre a percepção docente de como essas grandes estruturas de pensamento agem no cotidiano escolar e orientam ações e/ou falas discriminatórias de docentes e estudantes.

Lélia Gonzalez (2016), então, nos convida a pensar toda uma série de estereótipos criados para a população negra, principalmente para as mulheres, desde a escravidão, argumentando que uma das consequências desse sistema foi a visão opressora e unilateral que a sociedade relegou às mulheres negras nos papéis de empregada doméstica ou de mulata hipersexualizada, por exemplo. Esse pensamento que difunde tais imagens de subserviência norteia o modo pelo qual o racismo opera no Brasil, sobretudo quando se pensa na escala regional dessa circunstância social nas trajetórias das mulheres negras amazônicas. Essas construções e as

resistências a elas, muitas vezes em condições de sub-humanidade, permeiam os relatos das interlocutoras Ayòbámi e Onyebuchi.

É dentro dessa circunstância social na qual os interlocutores se inserem que buscamos refletir sobre as opressões que lhes são impostas. Nesse sentido, a ideia de “raça” que subsidiou nossa análise diz respeito a “[...] uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” que buscou classificar as populações do mundo durante os contatos e o desenrolar das colonizações (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 176). Por ser uma construção social, “raça” tem como “matéria-prima física” os diferentes fenótipos humanos, os quais são dotados de sentidos sociais ao longo da história “[...] por meio de crenças, valores e atitudes” (GUIMARÃES, 2009, p. 24); isto quer dizer que se interpretaram supostas características morais e culturais (criminalidade, por exemplo) como pré-disposições inatas/naturais aos povos dominados, não como consequência da opressão racial imputada. A produção científica do século XX provou que as diferenças corporais e sociais não têm ligação com as diferenças intelectuais, morais e culturais (GUIMARÃES, 2009, p. 24), pois a classificação social em raças, no sentido biológico, serviu apenas como instrumento de dominação para produção de desigualdades.

“Raça” irá nos ajudar a “[...] compreender [...] o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais” (GUIMARÃES, 2009, p. 31), pois opera como um “[...] sinal *contingente* em diferentes circunstâncias políticas” nas quais os grupos humanos se inserem (BRAH, 2006, p. 332. Grifo da autora). Isso significa que, assim como qualquer outra categoria, seus usos e sentidos são situacionais: condizem com a utilização que as sociedades e seus grupos dela fazem em um determinado contexto histórico, social, econômico, cultural etc., posto que tais sociedades elegem de que forma as diferenciações fenotípicas serão manipuladas em prol de uma divisão hierárquica dos grupos raciais.

Assim, enquanto um conceito que conectou as características biológicas das pessoas a predisposições comportamentais e morais, a ideia de raça foi entendida por Aníbal Quijano (2005) como um dos eixos centrais da dominação colonial nas Américas. A categoria se constituiu como um dos pilares do novo padrão de poder que se fundou no colonialismo para classificar, agrupar e dominar a população mundial, impondo uma “raça” (pensada como branca europeia) como referência supostamente superior, a qual ditaria a inferioridade dos “outros” povos ao apagar as fronteiras étnicas. Ideologicamente hegemônica, justificou genocídios e sistemas jurídicos de discriminação/exclusão por parte do grupo branco em relação ao negro, e institucionalizou lugares sociais para cada grupo.

Sob essa lógica do que cada “raça” representaria – superior ou inferior –, Lélia Gonzalez (1982), em uma reinterpretação da teoria aristotélica de *lugar natural*, argumentou que a separação espacial entre brancos e negros é um dos aspectos dados como naturais e estabelecidos pelos diferentes meios de dominação e opressão – urbanização, trabalho, instituições – que atravessam as vivências sociais desses sujeitos.

Na América Latina, a origem do racismo seria um sistema de classificação cujo critério hierárquico se baseou no questionamento da humanidade dos sujeitos que não são brancos: o “não ser” os caracterizaria abaixo do que foi pensado como humano e os coloca em uma posição de subordinação (GROSFOGUEL, 2012). Essa classificação dos povos, na colonização das Américas, moldou o racismo praticado pelos ibéricos e seguiu um modelo rígido de estratificação e hierarquia racial e sexual. Tal modelo foi herdado pela América Latina e dispensava “[...] formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante” sem precisar de aparatos jurídicos de segregação, como houve em países como os Estados Unidos da América (GONZALEZ, 1988, p. 73).

Racismo, então, é a doutrina ideológica que emprega e naturaliza o conceito de “raça” na dinâmica social dos grupos humanos (GUIMARÃES, 2009). Tal naturalização, segundo Antônio Sérgio Guimarães (2009), empregaria sentido a-histórico aos conceitos, de maneira que determinada sociedade entenderia a “raça” como uma classificação “[...] isenta de interesses contingentes e particulares, representando apenas atributos gerais [e supostamente naturais] da espécie humana”, e não uma atribuição social que possui historicidade e razão de ser (Ibid., p. 32). A partir dessa naturalização, o racismo age para estratificar a sociedade ao diferir verticalmente os sujeitos com base na construção biologizante de “raça”, discriminando quais lugares e quais posições na estrutura são ocupadas por quem. Então, nessa ideologia que vê a “raça” como natural, a depender da configuração que se apresenta em determinado país, as fronteiras raciais seriam supostamente intransponíveis, com pouca ou nenhuma possibilidade de mobilidade social, ou mais maleáveis a partir de critérios de embranquecimento, como é o caso brasileiro.

No Brasil, de meados do século XIX até o início do XX, a produção intelectual e pseudocientífica das teorias raciológicas – em diálogo com o que se produzia na Europa – foi a principal forma de justificar as supostas diferenças raciais inferiores e superiores, bem como se desenvolveu sob uma suposta preocupação com o futuro da nacionalidade brasileira devido à diversidade racial, ou seja, com a degeneração que a presença de sangue dito inferior na sociedade poderia custar ao projeto de branqueamento (MUNANGA, 2007).

A extrema contradição do racismo em nosso país mostra que mesmo com todas as provas – “[...] pesquisas, histórias de vida, conversas e vivências cotidianas” – de que o racismo faz parte de nossa realidade, de modo geral, a sociedade brasileira, o Estado e as suas instituições negam sua existência, pois atuam de modo a reconhecer o racismo no âmbito das leis, mas, na prática, ainda operam com base na discriminação. Assim, o racismo “[...] se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades, e as condições sociais e educacionais dos negros” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 181).

Uma das ideologias que estruturam discriminações e exclusões políticas, econômicas e sociais baseadas na cor da pele é o mito da democracia racial. De características tradicionalistas, segundo Florestan Fernandes (2008b), essa ideologia se sedimentou na emergência da sociedade de classes brasileira e foi explicitada pelo autor a partir do contexto paulistano de desenvolvimento urbano-industrial. O mito da democracia racial diz respeito, em primeiro lugar, à manutenção de antigas hierarquias raciais de dominação presentes na ordem escravocrata, pois, ao passo que a sociedade se abria aos padrões capitalistas de organização e produção no início do século XX, os padrões de relações raciais mantinham as discriminações e a exclusão sistemática da população negra, sobretudo no momento de integrá-la ao mercado de trabalho assalariado. Assim, a democratização política e jurídica da sociedade de classes não foi acompanhada da desnaturalização das diferenciações raciais ou mesmo de um dismantelamento da dominação racial branca, a qual mantinha posições e privilégios políticos e econômicos, e exerciam o antigo domínio senhorial ao manifestar a discriminação racial e impor todas as barreiras possíveis à ascensão socioeconômica da população negra.

A igualdade jurídica da nova ordem social competitiva do início do século XX consistia em um dispositivo meramente formal que, na prática, não era exercido, ao passo que a população negra era exposta ao aspecto dual da integração racial: tratava-se de “[...] uma situação de castas sob o manto da ‘sociedade aberta’ e [do mito] da ‘democracia racial’” (FERNANDES, 2008b, p. 111). Desse modo, por mais que houvesse a “pressão integradora”, a qual exigia que a população negra absorvesse normas, padrões e valores psicossociais da ordem social capitalista competitiva para superar o isolamento social – o que também significava se desfazer de suas reivindicações enquanto uma categoria racial e assimilasse valores e padrões de comportamento e pensamento da raça branca dominante –, os trabalhadores negros ainda precisavam lidar com as barreiras impostas pela discriminação racial em suas tentativas de se integrar ao mercado de trabalho e às classes sociais vigentes para realizar a ascensão social.

Assim, enquanto ideologia, o mito da democracia racial atua por meio do apagamento da identidade negra – sobretudo em sua diluição na identidade brasileira predominantemente

mestiça (CARNEIRO, 2011; MUNANGA, 2007) – como parte de um processo que, para além do mercado de trabalho, visa ocultar diferenças conflituosas e violências decorrentes da discriminação contra a cor da pele – o principal marcador racial brasileiro. Tendo em vista que, na celebração do mito da democracia racial o mestiço/moreno/pardo é o sujeito que, devido à mistura com o “sangue branco”<sup>17</sup>, supostamente não seria tão desvalorizado quanto o negro, a influência da dita inferioridade dos africanos na construção da identidade nacional sempre foi uma das principais preocupações das elites – sobretudo sulistas – que fizeram parte do processo de pensar o país a partir das ideias da pseudociência europeia por meio das teorias racialistas (MUNANGA, 2007).

Assim, um dos aspectos formadores do racismo brasileiro, em particular, é o da miscigenação. A produção discursiva da elite intelectual do país, além das teorias raciológicas, construía as bases da necessidade de uma suposta homogeneidade étnica nacional a fim de evitar conflitos raciais. Tomando o povo brasileiro como o resultado de uma mistura pacífica e harmoniosa entre negros, brancos e “índios” (FREYRE, 2006), essa produção “[...] desenvolveu um modelo racista universalista. Ele se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na ‘raça’ e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade”, o branco (MUNANGA, 2007, p. 110). É um modelo que negou e negativou de forma absoluta qualquer diferença, e idealizou o alcance da homogeneidade racial pela assimilação cultural e miscigenação biológica. Segundo Kabengele Munanga (2007), a consequência do racismo é o etnocídio porque destrói as identidades raciais dos grupos humanos.

Mestiço/moreno/pardo são categorias que serviriam como um aglutinador das raças para legitimar o mito da democracia racial ao produzir opressões que são percebidas como vantagens sociais por meio da gradação da cor:

[...] o contínuo de cor – era o fato de que branco e negro representavam apenas os extremos de uma linha ininterrupta onde, às diferentes nuances de cor, se adscreviam significados diversos, segundo o critério de que quanto maior a brancura, maiores as possibilidades de êxito e aceitação. (SOUZA, 1983, p. 22).

Essa manipulação pelo gradiente de cor se dá pela valorização de uma miscigenação biológica e cultural supostamente harmoniosa: os negros de pele clara, segundo Sueli Carneiro

---

<sup>17</sup> Segundo algumas concepções das teorias racialistas, as quais consideravam o “sangue branco” europeu como puro, já que proveniente de raças brancas e europeias. Para muitos pseudo-cientistas do final do século XIX, o sangue determinaria biologicamente todos os comportamentos e propensões psíquicas e morais das raças, bem como determinaria a inferioridade ou superioridade delas. A “mistura de raças” no Brasil foi vista como degeneração da pureza do suposto sangue superior (branco, europeu); depois, se converteu em possibilidade de sobrepor este último ao sangue das ditas raças inferiores, mudança de concepção que se desdobrou nas variadas ideias conhecidas de exaltação da mestiçagem e da negação e dificuldade de formação de identidades negras brasileiras (MUNANGA, 2007).



(2011, p. 64), seriam entendidos socialmente “[...] como um paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano” em relação aos negros de pele escura, o que engendrou diversas formas de violência corporal para modificar esses corpos negros e a busca do ideal branco (biológico e comportamental) inalcançável (SOUZA, 1983).

Ao mesmo tempo, quando essa miscigenação é proferida pelo termo “pardo”, este caracterizaria uma forma de “[...] agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente”, não se identificam como negros (CARNEIRO, 2011, p. 67). Assim, se utilizam as categorias moreno ou pardo para se situar em distintos pontos da hierarquia cromática constituída no Brasil.

É a partir de ideologias como essa que se configura a ambiguidade do racismo brasileiro: praticar o racismo e negar que o pratica. Tem-se, portanto, um “racismo por denegação”, como argumenta Lélia Gonzalez (1988), isto é, cometem-se atos de racismo ao mesmo tempo em que o negam, pois quem os pratica se exime da responsabilidade ao alegar que o racismo não faz parte de seus sentimentos e pensamentos individuais e, ao individualizar o problema, nega a existência de tal estrutura como formadora e legitimadora de opressões.

Essas são dimensões do racismo importantes de serem discutidas, pois depois de muitas comprovações científicas quanto a não existência de raças biológicas, o racismo arraigado no tecido social se adaptou e atualizou seu discurso ao longo do tempo para negar direitos sociais às populações que lutam pela correção das desigualdades raciais (AMADOR DE DEUS, 2008).

Com a sistemática atualização das concepções sobre o que é racismo ou se ele existe, essa estrutura de dominação segue negando a humanidade da população negra sob dispositivos presentes na socialização das crianças e adolescentes que dizem respeito ao corpo, aos cabelos, ao bairro ou cidade de origem etc., como relataram Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard. As discriminações, então, com as quais os docentes lidam em suas trajetórias e veem seus estudantes lidarem perpassam pela negação do “outro”, negro(a), também atravessado/a por outros marcadores e, portanto, tendo sua história não considerada nem inserida no espaço escolar.

Assim, tratando-se de sociedades multirraciais como a brasileira, as lutas contra essas naturalizações raciais também se desdobram com relação às questões de gênero, pois interligar as categorias de análise e as identidades políticas faz emergir as necessidades de sujeitos marcados por processos particulares de discriminação e subordinação, os quais uma só categoria não conseguiria abarcar (CARNEIRO, 2003).

Assim, os estudos de gênero investigam as diferenças que se construíram socialmente sobre os sexos (PISCITELLI, 2009), e muitas teorizações afirmaram que a prática cultural de

classificar e distinguir os corpos diz respeito “[...] ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas” na sociedade (LOURO, 2014, p. 26). O uso da categoria analítica “gênero” enfatiza a inexistência de dois polos opostos rigidamente separados em que haveria apenas duas concepções de ser “homem” ou “mulher”: rejeita-se o “[...] caráter fixo e permanente da oposição binária, [necessita-se] de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 84).

Entretanto, o gênero não diz respeito apenas às diferenciações que a sociedade interpreta a partir da diferença sexual: a categoria diz respeito aos múltiplos significados sociais que circulam por meio dos símbolos culturais disponíveis quanto a padrões normativos e hegemônicos de masculino e feminino atribuídos às relações de poder entre homens e mulheres (SCOTT, 1995). O caráter social das construções de gênero amplia e diversifica as concepções de feminino e masculino nas diversas sociedades e nos diversos momentos históricos. Isso também vale para o interior de cada sociedade, na qual se percebe uma multiplicidade de constructos de gênero relacionados a outros marcadores sociais, como o racial, o que diferencia consideravelmente os sujeitos que possuem uma mesma identidade de gênero (CARNEIRO, 2003; LOURO, 2014; PISCITELLI, 2009).

Na tensão da luta feminista brasileira, em que a categoria “mulher” surge como sujeito político a ser levado em consideração nas políticas públicas da redemocratização em meados dos anos de 1980, as mulheres negras demarcaram a necessidade de *enegrecer o feminismo* e chamar a atenção para o racismo que faz parte de nossas vidas e para as desigualdades intragênero que foram silenciadas pela luta da “mulher” – identidade política que representaria e privilegiaria as mulheres brancas quando não se racializava o debate (CARNEIRO, 2003).

Então, a luta feminista não poderia ser colocada apenas sob o manto das relações de gênero, uma vez que o peso histórico da classificação racial da sociedade brasileira “[...] produziu gêneros subalternizados, tanto no que toca a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas)” (CARNEIRO, 2003, p. 119); ou seja, a diferenciação hierárquica intragênero é um componente que modificará a experiência social diante do racismo para homens e mulheres negros/as, sobretudo de acordo com os estereótipos do lugar social dos negros – a depender da tonalidade da cor da pele – construídos pelo racismo brasileiro na esteira do mito da democracia racial (GONZALEZ, 1984; 2016).

Entender a vivência de sujeitos/as e suas experiências com as discriminações raciais na docência demanda uma compreensão da interação entre categorias de diferenciação, o que, segundo Kimberly Crenshaw (2002, p. 173), pode ser visto de duas formas: em primeiro lugar, “[...] a discriminação racial é frequentemente marcada pelo gênero”, pois as vivências dessas discriminações podem ser diferentes para homens e mulheres, de maneira que a categoria gênero põe em destaque como ambos são afetados distintamente pelo racismo; em segundo, é importante o tratamento simultâneo das várias diferenças uma vez que experimentar a discriminação de gênero está relacionado a outros fatores, tais como cor, raça, religião etc., se constituindo em “[...] ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação”. Conforme provoca Adriana Piscitelli (2009), é necessário pensar como as construções de gênero são produzidas na articulação com outros constructos da diferença; no caso desta pesquisa, nos interessa a articulação entre gênero, raça e lugar de origem, posto que isso desloca a maneira como esses corpos generificados se situam racialmente no espaço amazônico e em suas profissões, bem como influencia em como se posicionam e/ou são lidos em suas relações sociais nas diferentes esferas – família, trabalho, relações afetivas etc.

Por exemplo, no caso da Região Metropolitana de Belém, Flávia Câmara (2017, p. 163), ao problematizar como as mulheres negras constroem suas negritudes na Amazônia, argumenta que: “[...] ainda que se valha da morenidade para silenciar a negritude, esta é constantemente acionada via identidade negra negativa/alternativa para reforçar os estereótipos [...], logo, o caminho para se afirmar a Negritude, isto é, uma identidade negra símbolo de orgulho é um caminho complexo”. As negritudes amazônicas, segundo a autora, se formam a partir da ancestralidade africana (trazida, recriada e negociada desde o processo de colonização nas Américas), da vivência do racismo (mesmo que negado), do conflito com o ideal da morenidade e, por vezes, se construindo também em identificação com a ancestralidade indígena por meio de alguns fenótipos.

A experiência do vivido da população negra, de modo geral – por conta dos diversos eixos de opressão, bem como da relação com os valores solidários da comunidade negra da qual fazem parte – molda os valores e as consciências políticas das mulheres negras, uma vez que elas lidam e ressignificam as opressões vivenciadas (HOOKS, 2015). Então, bell hooks (2015) estimula a compreender o feminismo negro como ferramenta que percebe que a opressão de gênero que envolve as diversas mulheres, sobretudo as mulheres negras, não é o único eixo que afeta nossas experiências e tampouco é a categoria central para pensá-las.

Assim, perspectivas que privilegiam e refletem sobre racismo e preconceito contra a origem geográfica e de lugar – como é o caso deste estudo – foram trazidas a partir das entrevistas na medida em que essas categorias de diferenciação são tão importantes quanto gênero para entender como os sujeitos e sujeitas amazônidas se formam enquanto educadores que compartilham entre si e com seus estudantes as problemáticas que ganham especificidades regionais nas dinâmicas do racismo, do sexismo e do preconceito contra a origem geográfica e de lugar na região amazônica.

Todas essas categorias se conectam para compreender as dinâmicas entre os grupos sociais, sobretudo aqueles em disputa pela narrativa do que é importante de ser discutido no espaço escolar na busca da superação do racismo e do sexismo, os quais estão na base das relações sociais brasileiras e ocultados pelo mito da democracia racial (GONZALEZ, 1984).

Assim, o conceito de raça foi ressignificado pelos grupos minoritários no campo social e político, de modo a entender a diferença no sentido lateral e não hierárquico, bem como compreender que as contingentes condições sociais dos grupos de diferentes origens e identidades políticas são relacionais na medida em que são diferenças construídas sistematicamente por meio “[...] de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais” (BRAH, 2006, p. 362).

No Brasil, o conceito foi ressignificado sob um caráter político que lhe foi conferido pelos movimentos negros brasileiros enquanto uma categoria de mobilização e mediação de reivindicações políticas: é por meio da raça que os movimentos negros se organizaram e se organizam “[...] em torno de um projeto comum de ação” (DOMINGUES, 2007, p. 102); ao mesmo tempo, as mulheres negras chamaram a atenção para a imbricada relação da categoria gênero dentro dos movimentos para analisar o binômio racismo/sexismo que lhes afetam em alto grau, e para que não mais tivessem suas reivindicações secundarizadas e como “subitem” (CARNEIRO, 2011, p. 121). No caso amazônico, o GEAM e o NOSMULHERES, junto ao Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA), operacionalizam a luta contra o racismo e sexismo em âmbito regional quando essa luta se volta para o direito à educação formal antirracista, quando a politização da raça se volta para um diálogo regional nos cursos de formação continuada com o intuito de romper com a hierarquização que há entre regiões hegemônicas, como o Sul e o Sudeste, e as populações que vivem na Amazônia. Assim,

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. (GOMES, 2012a, p. 731).

Ou seja, ressignificar e politizar a raça viabiliza o questionamento das discriminações raciais e da estrutura social, afetando a constante atualização do racismo em todos os âmbitos sociais, possibilitando que negros e negras mobilizem estratégias de resistência na esfera do debate público e acadêmico, por exemplo, para combater a invisibilidade da identidade política negra, discutir exploração socioeconômica e lançar as bases de suas reivindicações seja em escala local, regional ou nacional. Evidenciar a histórica luta do movimento e mobilizar a aceitação política de raça também é um avanço que faz emergir novas formas de afirmação regional, sobretudo quando discutidas na educação básica, importante espaço de combate ao racismo.

De forma geral, importa dizer que todos esses conceitos fazem parte das lutas antirracistas investidas em diversas esferas, pois o antirracismo, como define Antônio Sérgio Guimarães (2009, p. 61), é a luta realizada entre os afro-brasileiros quando percebem a si e ao outro de forma racializada, quando reconstruem sua negritude, sua identidade e sua dignidade a partir da herança cultural africana e se apropriam “[...] do legado cultural e político do ‘Atlântico Negro’”, ou seja, dos movimentos contra o racismo em outros países. Dessa forma, a luta antirracista possui suas especificidades em todos os lugares e isso envolve a politização da ideia de raça pela militância acadêmica no interior da UFPA e, mais amplamente, pelos diversos movimentos negros e de mulheres negras no Pará.

De modo geral, a Amazônia paraense é onde se insere esta pesquisa – mais especificamente Ayòbámi e Onyebuchi falam a partir do Nordeste, e Édouard, do Sudeste do Pará. Isso se delimita devido às particularidades encontradas ao discutir relações raciais – sobretudo a exaltação da morenidade como o principal mecanismo de negação da identidade negra e escamoteamento das discriminações de cunho racial, sobretudo quando se sobressai no ambiente escolar (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015), como relataram os três interlocutores.

Nesse sentido, procurei não delimitar a Amazônia apenas geograficamente, mas a partir da perspectiva que trata a região por meio de representações e imagens construídas histórica e racialmente por populações endógenas<sup>18</sup>, exógenas<sup>19</sup> (que envolve sociedade civil, Estado e capital), as quais se relacionam com esse lugar e seus habitantes.

### **1.2.1 Ideias que compõem o que se pensa sobre a Amazônia**

É necessário contextualizar as imagens construídas sobre a Amazônia presentes na literatura que discute o processo de colonização da região e entender a instituição escravocrata

---

<sup>18</sup> Sejam as rurais (quilombolas, indígenas, latifundiários) ou as urbanas (de acordo com a classe social a que pertencem e aos seus interesses sociais dentro da região).

<sup>19</sup> Sejam os colonizadores europeus no período colonial, sejam os habitantes das outras regiões do Brasil.

desse período como importantes marcos que pensaram e caracterizaram a população amazônica (ACEVEDO MARIN; CASTRO, 1998; BARROSO, 2017; BEZERRA NETO, 1999; 2002; 2012; GONDIM, 2007; PONTE, 2000; SALLES, 2005; 2015; SAMPAIO; 2011). Tais estudos situam histórica e socialmente a formação societária e as construções ideológicas que envolvem a região, desde os primeiros cronistas, que a descreveram no período colonial (GONDIM, 2007), até as recentes prerrogativas ideológicas de visões distorcidas sobre o espaço e os povos amazônicos (CASTRO, 2010).

Quando se considera o território amazônico e seus povos na literatura acadêmica, há algumas ideias e imagens que comumente se chamam de dominantes, fixas e homogeneizadoras, e aquelas que se pode classificar como contra hegemônicas. As primeiras são assim denominadas porque correspondem a imagens colonizadoras que se impõem de fora para dentro, ou seja, *sobre* a região e não a partir *da* região (PORTO-GONÇALVES, 2012). Não obstante, não se pode chamar automaticamente de contra hegemônicas aquelas construções que apenas foram produzidas dentro da região.

Discutir teoricamente o que se pensa *sobre* ou a partir *da* Amazônia em suas próprias lógicas perpassa pela descolonização de ideias, daquilo que foi construído pelo conhecimento dominante, disseminado e solidificado como, por exemplo, imagens da Amazônia composta apenas por floresta, sendo uma natureza intocável e quase sem presença humana (GONDIM, 2007). O processo de descolonização, no entendimento de Catherine Walsh (2009), significa seguir um processo de desmonte das estruturas colonialistas em diversos âmbitos. Uma dessas estruturas seria a mental, no que se refere às nossas concepções e o modo como elaboramos imagens fixas sobre lugares e pessoas. Não se trata de estruturas administrativas coloniais como outrora, mas de romper ideológica e intelectualmente com as configurações de poder que hierarquizaram racialmente, desumanizando sujeitas e sujeitos e fomentam desigualdades em estruturas capitalistas

Pelo fato de se terem construídas historicamente tais imagens, há problemáticas de bases racistas que foram historicamente apagadas/excluídas e que dizem respeito a processos de resistência diante de alguns contextos, como: a escravidão negra na Amazônia; a posterior negação da existência e da ocupação desse território pela população escravizada; e a conseqüente perseguição da qual foram alvos ao formarem comunidades, como as quilombolas, que se estabeleceram na região amazônica.

Assim, quais são os embates de uma Amazônia cuja população é composta por mais de 70% de negros/as<sup>20</sup> quando se refere ao Pará, por exemplo? De que modo as imagens sobre a Amazônia orientam as dinâmicas sociais com base na colonialidade do poder<sup>21</sup>? Tais questionamentos nos auxiliaram a entender com que concepções sobre a Amazônia os professores Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard lidam na educação básica, bem como de que forma a apropriação dos conhecimentos na formação continuada lhes possibilitou novos diálogos com os estudantes.

Com relação à sua natureza e aos povos autóctones, Neide Gondim (2007) argumenta que imagens ora edênicas ora infernais da Amazônia foram articuladas por uma tradição do pensamento europeu ligado ao catolicismo e à filosofia medieval: a natureza exuberante do Novo Mundo, enxergada a partir do imaginário fantástico baseado no contato com as Índias Ocidentais (*West Indies*) e outros territórios asiáticos, foi sempre vista em oposição, por um lado, à degradação do Velho Mundo e, por outro, à inferioridade cultural e moral em relação à Europa<sup>22</sup>.

Na situação colonial, os europeus repensaram a si no choque do contato com os povos para construir sua suposta superioridade. Nessa situação, os mitos surgem como fundamentos imagéticos do que viria ser a região amazônica, pois esses se desdobram ao longo do tempo em metáforas e hipérboles acionadas sistematicamente para definir a região na atualidade: imensidão florestal habitada por “povos primitivos”, onde a natureza se sobrepõe à cultura; portanto, uma terra intocada apta a ser explorada (PONTE, 2000).

Nesse sentido, Romero Ponte (2000) considera a construção da região enquanto constante oposição e convergência das interpretações europeias e autóctones, pois havia correspondência em ambas as mitologias que envolviam as “mulheres guerreiras”<sup>23</sup>, mas eram referenciais com significados diferenciados na tradição europeia e na indígena. Desse modo, uma espécie

<sup>20</sup> São 72,2% que se declararam pardos e 8,4%, pretos (IBGE, 2019).

<sup>21</sup> No século XV, o colonialismo consolidou-se para além do período de administração e exploração direta dos territórios americanos e africanos, perpetuando-se com o imperialismo. A partir de então, houve “[...] uma associação de interesses sociais entre os grupos dominantes (classes sociais e/ou etnias) de países desigualmente colocados em uma articulação de poder, [sendo] mais que uma imposição, desde o exterior” (QUIJANO, 1992, p. 11). Assim se configura a “colonialidade” do poder, do saber e do ser, que versaram sobre aspectos como a ideia biologizante de “raça” (um de seus principais pilares) e as categorias fixas dela oriundas, criadas para representar hierarquicamente as etnias, homogeneizando e simplificando suas particularidades em termos como “brancos”, “índios” e “negros” (QUIJANO, 2005).

<sup>22</sup> A opulência e inesgotabilidade da natureza das Américas seriam o “Paraíso” que possibilitaria a redenção do europeu e de todos os males que assolava sua sociedade – doenças, fome, pobreza etc. (GONDIM, 2007).

<sup>23</sup> Refere-se ao mito das “Amazonas” descritas por Frey Gaspar de Carbajal em escritos que relataram encontros bélicos entre ibéricos e nativos, no século XVI. Tais mulheres seriam “capitãs” que comandavam os indígenas e seriam responsáveis pelos entesouramento e posse de grandes riquezas, imaginário que reverberou na definição do espaço que hoje é a região amazônica durante o início do processo de ocupação colonial. Nesse sentido, as Amazonas foram o mito fundador que definiu o rio e depois a região, de modo que “[...] o mito da ‘sociedade de

de síntese das narrativas nas duas tradições fez prevalecer uma determinada noção desse lugar como uma terra de abundância e “[o] encontro com as amazonas enquanto acontecimento histórico se apresenta como a metáfora do mito, vivido por ambos” (PONTE, 2000, p. 12-13).

Outro marco paradigmático para entender a região é o mito do *El Dorado*. Edna Castro (2010, p. 105) argumenta que o ideário de civilização imposto para a Amazônia é um exemplo de ideia atualizada pelas “[...] matrizes conceituais e ideológicas do evolucionismo e do colonialismo” presentes no pensamento ocidental. Dentre as imagens “de seres imaginários e lugares extraordinários”, articuladas pela Europa cristã na invasão às Américas, “[...] o mito do *El Dorado* é o eixo imagético, o arquétipo da busca desenfreada” pelas riquezas materiais (principalmente o ouro) da nova terra; era o paraíso perdido desbravado pelos europeus que fomentavam seu imaginário fabuloso e suas narrativas.

O mito do *El Dorado* foi a base do projeto colonial “[...] por conter uma promessa de riqueza monetária não explorada”, e tal imagem somada à “ética civilizatória” perpetuaram-se no tempo e se tornaram um ponto central para compreender a internalização de ideias e valores. Ou seja, o *El Dorado* permanece no inconsciente coletivo como uma ideologia de exploração do que a Amazônia tem a oferecer enquanto “riquezas naturais” a serem manejadas como se fossem inesgotáveis em prol de certo tipo de desenvolvimento (*Idem*, p. 106). Edna Castro (2010, p. 107) também ressalta que essas ideias de Amazônia resultam em contradições políticas e sociais para os povos da região, pois geram um grande embate entre Estado e sociedade, aquele permanecendo com “[...] uma postura tecnocrática e autoritária, profundamente ambígua” desde as primeiras tentativas de integrar a Amazônia ao restante do território brasileiro.

Tais ideias nos oferecem um panorama mais geral de como esse imenso espaço é articulado no pensamento coletivo. Entretanto, é na relação com os povos que habitam esses espaços que encontramos os principais meios de enfrentar ideias como a de “terra sem homens”.

Na construção do “outro” de forma unilateral e fixa com relação aos povos da região, uma das ideias mais difundidas diz que os “nativos” seriam quase sempre indígenas; isso desconsidera a imensa gama de pessoas de origens distintas que fizeram parte da história da Amazônia e embasa as formas coloniais de se pensar a Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2012). Essa forma de pensar menospreza a sua formação histórica, que, longe de ser um produto apenas da ocupação portuguesa, foi uma construção negra, como comprova a historiografia local

---

mulheres’, vivido por europeus e indígenas, inaugura uma forma de definição do Homem e do Espaço Geográfico como uma ‘floresta de hipóboles’ que se constitui numa forma recorrente de definição que incide ao longo da História do espaço amazônico até os nossos dias” (PONTE, 2000, p. 7).



(ACEVEDO MARIN; CASTRO, 1998; AMARAL, 2014; BARROSO, 2017; SALLES, 2005; 2015; SAMPAIO, 2011).

Uma das maneiras de entender as origens da formação da Amazônia é por meio do processo de sua ocupação por africanas e africanos traficados desde a colonização (BEZERRA NETO, 2012), os quais circularam intensamente por esse território e moldaram diversos modos de vida no contato e no conflito com outros agentes aqui estabelecidos (AMARAL, 2014). Daniel Barroso (2017) ressalta o quanto foi secundarizada, na historiografia, a política escravocrata (com relação aos africanos) que, principalmente, a Coroa portuguesa empreendeu na sociedade e economia da Amazônia. A introdução desses novos sujeitos operou mudanças significativas na demografia da região sendo, porém, pouco tratada na academia<sup>24</sup> (BARROSO, 2017).

Mesmo com produções como a de Vicente Salles (2005) até a historiografia mais atual (BEZERRA NETO, 2002; 2012; SAMPAIO, 2011), Daniel Barroso (2017) defende que não apenas o tráfico, mas a reprodução endógena dos cativos foi um dos principais elementos de manutenção da economia do Grão-Pará no século XIX. Ao mesmo tempo em que crescia essa população internamente, desde muito cedo formaram-se as comunidades quilombolas, onde aqueles que fugiam desse sistema produziam novos modos de vida e novas territorialidades, bem como desenvolviam seus laços comunitários com base no parentesco e no modo de ocupar e manejar a terra e seus recursos (GOMES, 2015; MALCHER, 2011).

Na demarcação do contexto dos conflitos raciais na Amazônia, Vicente Salles (2015) também enfatiza a perspectiva da população negra e suas tentativas de sobrevivência em um território regido pelo regime escravocrata, em que precisaram estabelecer relações e/ou conflitos com diferentes agentes (índios, caboclos, colonizadores) e instituições (a representação do Estado português, a polícia, a elite local em formação etc.).

Apesar disso, a ideia de inexpressividade da população negra na Amazônia se difundiu local e nacionalmente até a atualidade. É o que argumenta José Maia Bezerra Neto (1999) por meio de escritos etnográficos do autor paraense José Veríssimo, os quais historicamente propagaram a ideia de que a presença negra na Amazônia desde a escravidão fora ínfima, além de se enfatizar a mestiçagem entre brancos e indígenas como relação regionalmente predominante e desejada para o desenvolvimento da população em uma perspectiva evolucionista em que o

---

<sup>24</sup> É o caso do Pará, que passou por um processo de escravidão diferenciado em relação a outras regiões do Brasil, e, por isso, por muito tempo considerou-se que a escravidão teve impacto reduzido na sua configuração socioeconômica. José Maia Bezerra Neto (2002), Rosa Acevedo Marin e Edna Castro (1998) e Patrícia Sampaio (2011), por exemplo, são alguns dos autores que contestam essa dita pequena escala do trabalho escravo na Amazônia.

“sangue branco” prevaleceria. O autor visualiza em Veríssimo um veículo da imagem amazônica para o resto do Brasil, onde a dita fraca expressividade de habitantes negros constituía-se em uma suposta vantagem ao povo amazônico, pois se tinha mais mestiços, a região se aproximaria cada vez mais da raça branca, atingindo, assim, uma valorada homogeneidade étnica que impediria conflitos raciais.

Uma das consequências dessa concepção exposta por Bezerra Neto (1999) é que ainda hoje se dirige o estereótipo de um “povo primitivo” que precisa chegar à civilização aos sujeitos racializados, sobretudo aos negros amazônidas. O que contribui para repensar esse ideal de ser “moreno” e suas raízes coloniais são as diversas estatísticas e documentos mostrados nos trabalhos de Vicente Salles (2005; 2015), Bezerra Neto (2002; 2012) e Flávio Gomes (2015), por exemplo, pois elucidam não apenas a presença, mas a predominância da população negra em nossa região, como ela se organizou nos meios urbanos e rurais (nestes, muitos se organizaram por meio de quilombos) e alguns dos desdobramentos culturais, políticos e religiosos produzidos por tais grupos. Ou seja, importa discutir que para além do quantitativo de pessoas que ocuparam a região,

[a] presença de africanos no Grão-Pará ativa e coloca em movimento questões muito mais amplas que não podem ter suas dimensões avaliadas apenas em função do número de escravos disponíveis porque, o que está em jogo, é a própria montagem e reiteração de uma sociedade escravista cuja lógica de reprodução [...] se traduz na *reiteração de relações de subordinação e poder que dão vida ao próprio sistema*. [...] os trabalhos que recuperam as práticas de insurgência adotadas pelos escravos no Grão-Pará, trazem à luz uma outra face dessa sociedade carregada de tensões, e, no limite, vêm demonstrar mais uma vez que as avaliações sobre a escravidão não podem ser balizadas apenas pela leitura de números modestos (SAMPAIO, 2011, p. 82. Grifo nosso).

Pensar, então, a Amazônia em termos de pequeno contingente negro ou uma “terra de índios”<sup>25</sup> esconde relações profundamente marcadas pela desigualdades sociais que compõem a estrutura social vivenciadas atualmente por aqueles que se autodeclaram pretos e pardos, pois a subordinação é mantida, atualizada e refletida nas formas pelas quais se mobilizam as imagens de “primitivismo” para as pessoas e para a região (para explorá-la, ocupá-la de forma predatória, expropriar suas populações, para se afastar de identificação com a região etc.).

Assim, a construção imagética da região nunca se deu de forma unilateral, pois as concepções em disputa dependiam da legitimidade e do poder de que dispõem os agentes produtores das concepções para sobrepor suas ideias. Foi dessa forma que se deram as diferenciações também no campo político econômico, as quais mobilizam os simbolismos supracitados.

---

<sup>25</sup> Em sentido pejorativo e racista.

A hierarquia que se estabeleceu por conta das atividades econômicas exercidas na Amazônia no período colonial ocorreu também por meio da importância delas para o comércio europeu: enquanto no Nordeste e no Sudeste foram implantadas agriculturas extensivas (as de maior importância mercantil), na Amazônia, predominaram as atividades extrativistas, base econômica de sua colonização (PRADO JR., 1984).

Dessa forma, os núcleos litorâneos se destacaram e acumularam prestígio político e econômico na formação do Estado Brasileiro. Segundo Durval Albuquerque Jr. (2012), no intuito de resguardar a unidade territorial que Portugal conquistou nas Américas e fundamentar seu poder de caráter monárquico e elitista<sup>26</sup>, o Estado nacional brasileiro e seus projetos modernos de nação no período do Império e início da República buscou delimitar – por meio do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), das elites político-econômicas, dos intelectuais e dos artistas dos séculos XIX e XX – o que seria a cultura nacional e o que seria o povo brasileiro em torno de mitos que envolviam a natureza exuberante, versões idílicas do indígena como o “bom selvagem” (o passado da humanidade) e a fábula do amálgama das três raças – brancos, negros e indígenas vivendo harmoniosamente e se miscigenando<sup>27</sup> (DAMATTA, 2010).

As teorias racialistas guiaram a interpretação de muitos segmentos da elite brasileira, sobretudo dos intelectuais, sob a base analítica eurocentrada, do que seria o nosso país: a prevalência de mestiços e negros relegava o Brasil ao atraso civilizacional, ao exótico, precisando que se difundissem nele costumes e valores civilizatórios (CORRÊA, 2013). Portanto, uma terra supostamente povoada por “raças inferiores” na visão das elites que arrogaram para si a construção da identidade nacional, só poderia progredir à medida que se branqueasse (SCHWARCZ, 1993).

As origens das disputas políticas entre as elites brasileiras – sobretudo as agrárias e as urbano-industriais do século XIX em diante – deram importantes contornos às características negativas atribuídas às populações das regiões Norte e Nordeste (ALBUQUERQUE JR., 2012). O domínio político e econômico das elites agrárias da Bahia e do Rio de Janeiro, na colônia, e

---

<sup>26</sup> Sobretudo quanto à estreita ligação do Império brasileiro com as elites agrárias conservadoras que, segundo Durval Albuquerque (2012), assumiram ares de nobreza. Esse dado é importante na medida em que o autor desenvolve seu argumento de que o olhar dessa elite estava voltado para a Europa como modelo de civilidade. Isso influenciou diretamente as construções discursivas que tais elites irão construir em relação ao povo brasileiro das diversas regiões, fundamentadas nas teorias racialistas.

<sup>27</sup> Segundo Kabengele Munanga (2007), para intelectuais da transição do século XIX para o XX, como Nina Rodrigues e Conde de Gobineau, isso significava a degenerescência das raças puras na população brasileira, mas para outros, como Silvio Romero, significava a possibilidade de desenvolvimento de uma “metarraça”. Resguardadas as suas diferenças, para a maioria dos autores desta época que produziam à luz das teorias racialistas europeias, a miscigenação acarretaria inevitavelmente na “diluição” do sangue negro no sangue da raça superior.

as de São Paulo com a cultura do café, no advento da República, tiveram consequências discursivas diretas: a centralidade econômica angariada por esse último estado em relação aos demais movimentou novas interpretações do Brasil do final do século XIX em diante e, desde então, essas construções interpretativas foram um dos aspectos que reforçaram a ideia de São Paulo como a metrópole brasileira<sup>28</sup>, uma vez que sua elite intelectual estabeleceu para si as imagens do urbano, do moderno e do progresso, em contraste com a suposta predominância da ruralidade (significando atraso) das outras regiões brasileiras – como se pensava em relação à Amazônia. É na atribuição de estereótipos negativos ao “outro” que o grupo dominador constrói a si mesmo (ALBUQUERQUE JR., 2012).

É nesse momento que muitos discursos estaduais se formaram a partir das diferenciações econômicas as quais refletiam os desníveis de influência política na República Velha. Essas novas interpretações do Brasil perpassaram pelas construções discursivas a partir dos centros de poder (sinônimos de “civilização” e “progresso”) em relação dicotômica com aqueles espaços que estão “longe” de tal centro urbano agroexportador capitalista. Assim, o Sudeste olhou para a modernidade europeia e se construiu prática e discursivamente à sua imagem e semelhança, ao passo que às outras regiões foi “[...] reservado o lugar da tradição e da preservação do passado [...], seriam apenas atraso e descompasso em relação ao novo e ao moderno” (ALBUQUERQUE JR., 2012, p. 76).

Assim, a Amazônia – que fora colocada a serviço do capital nacional e estrangeiro pelo Estado, no século XX (CASTRO, 2010) –, é vista interna e externamente como uma terra onde a “natureza” se sobrepunha à cultura e à “civilização”, as quais buscaram dominá-la (GONDIM, 2007). Portanto, desde a incorporação da Amazônia à ordem moderna capitalista, “[...] desencadeada pelo colonialismo, a região tem sido vista mais pela ótica dos colonizadores do que de seus próprios habitantes” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 12).

Esses são processos que desenvolveram relações de colonialidade para a região amazônica. A colonialidade do poder – a atuação de um conjunto de forças econômicas e políticas de nações imperialistas sob aquelas que estão dispostas desigualmente na articulação mundial de poder – opera de modo que, finalizado o jugo colonial, os países anteriormente colonizadores possam exercer o imperialismo: uma relação de dominação e influência social, política, econômica, cultural, científica etc., sobre os países outrora colonizados – hoje, nações ditas “subdesenvolvidas” ou “em desenvolvimento” (QUIJANO, 1992).

---

<sup>28</sup> Os principais pilares que tornaram a cidade uma metrópole foram, sobretudo, a histórica influência política, a industrialização, o café, a infraestrutura diferenciada, a sua centralidade urbana etc., elementos que compunham os discursos de pensar a metrópole como o centro do Brasil (ALBUQUERQUE JR., 2012).

Ou seja, para que a Amazônia, sobretudo nos séculos XX e XXI, continuasse a ser tratada como um território a ser explorado sob um modelo externo de modernização e desenvolvimento (CASTRO, 2010), o imaginário colonial da “natureza selvagem”, povoada por um pequeno contingente de povos supostamente “primitivos” (GONDIM, 2007) precisou seguir se propagando socialmente. Pensar desconsiderando a diversidade de povos, sobretudo negros, instituiu uma “linha de incivilidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005) que separa a humanidade, branca e economicamente dominante do eixo Sul-Sudeste, do dito “primitivismo” em terras amazônicas.

Essa gama de características negativas auferidas aos sujeitos locais distingue o dominante hierárquica e positivamente em relação aos “outros” (ALBUQUERQUE JR., 2012). Isso se complexifica à medida em que ideias de “atraso” e “primitivismos” vão se sedimentando no pensamento social, se difundindo na reprodução e atualização das desigualdades regionais entre pessoas e regiões, dando origem ao que Durval Albuquerque Jr. (2012) chama de preconceito contra origem geográfica e de lugar, como já mencionado antes, o qual ocorre, geralmente, contra quem nasceu, viveu ou vive em uma região subalternizada.

Desse modo, percebe-se que esses conhecimentos e imagens construídos sobre a Amazônia, nessa relação de opressões e disputas, configuram-se na “diferença colonial”. Segundo Walter Mignolo (2003), a diferença colonial é um espaço (físico e social) onde diferentes formas de pensar e conhecer entram em conflito ao longo da história de um país ou região, configurando uma geopolítica do conhecimento em que a forma de pensar científica eurocêntrica (consolidada no Iluminismo) foi considerada única, válida e superior e, ao afirmar-se como tal, produziu o silenciamento e a violência discursiva para com outros saberes e outras formas de (se) pensar em disputa nos territórios.

Assim, explorando o modelo do mundo colonial/moderno a partir de suas margens externas, onde tal diferença colonial se faz presente, Mignolo (2003) argumenta que é nela que emerge e atua a colonialidade do poder e do saber, essa última relativa à hierarquia de conhecimentos que relega outras cosmologias e epistemologias à subalternidade e à margem do centro da modernidade, o qual possui o poder legítimo de produzir ciência e imagens fixas sobre o “outro” (CASTRO-GÓMEZ, 2005; MIGNOLO, 2003).

Isso nos mostra um pouco sobre os processos de *r-existir* na Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2012) sob um forte sistema de repressão às imagens que são forjadas na luta e que povoam os sentimentos e as consciências na formação das identidades negras no Pará<sup>29</sup>. É no

---

<sup>29</sup> Resguardadas as especificidades rurais e urbanas.

combate às ideias fixas que é possível pensar na ideia de uma Amazônia Negra para combater, então, a ideia de vazio demográfico e de uma “terra de índios”.

Então, é partindo das análises que reivindicam um outro olhar sobre como africanos e seus descendentes construíram essa região, seja cultural e religiosamente (SALLES, 2015), seja como força de trabalho (SAMPAIO, 2011), seja pelo legado de suas lutas por seus territórios no rural e no urbano (GOMES, 2015; MALCHER, 2011); e é também partindo da problematização da dinâmica de cor regional, que o GEAM e o NOSMULHERES discutem a possibilidade da ideia de uma Amazônia que é negra: a *Amazônia Negra*, de modo geral, que diz respeito à desmistificação das hierarquias raciais ocultadas pela morenidade, pois é uma ideia que visa problematizar a matriz etnicorracial branca enquanto única formadora, ocupante e construtora de nossa região, descentralizando seu ideal de cor e desvelando os mitos que envolvem a “natureza” amazônica<sup>30</sup>.

Assim, o grupo NOSMULHERES promoveu o I Webinário Internacional “Amazônia Negra: imagens, narrativas e saberes em diálogo”, na modalidade virtual, nos dias 8, 9 e 10 de dezembro de 2020, que reuniu pesquisadoras de várias regiões do Brasil e de fora do país em diálogo<sup>31</sup>:

O propósito do evento é reafirmar as conexões necessárias da academia com as perspectivas e saberes militantes produzidos dentro e fora da universidade. O eixo são os movimentos negros em sua intelectualidade e contribuição crítica no reconhecimento da heterogeneidade amazônica, enraizada em trânsitos ancestrais de mulheres e homens negros, cis, trans e pessoas não binárias, que fazem da memória um contínuo exercício de construção do presente. Considerando seus deslocamentos, migrações, mobilidades e fronteiras, fomentamos olhares que incorporem categorias sociais de diferenciação como gênero, raça, nacional/regional em trânsito na América Latina (como nos ensina Lélia González) e nas Guianas para outras cartografias, do Brasil e do mundo.

Assim o evento acompanha o debate crítico de uma Amazônia reduzida à imagem idílica de exuberância, hibridez e exotismo produzida pelo colonialismo, como estratégia de homogeneização das identidades que, desterritorializadas, passam por uma tentativa constante de apagamento histórico, político e cultural. O Webinário incita, desse modo, a interlocução de vozes de diferentes espaços da negritude amazônica, dialogando também com distintas frentes de pesquisa, estudo e militância nos processos de resistência e afirmação das identidades e ancestralidades negras em diáspora. Falando, portanto, de outras experiências e de experiências outras que subvertem tudo que se diz por aí, tão longe e tão perto de uma Amazônia negra e, proporcionando novos olhares e reflexões na construção de afetividades, práticas narrativas e políticas emancipatórias. (NOSMULHERES, 2020).

O fortalecimento da Amazônia Negra em um debate que emerge no interior da UFPA, mas que extrapola seus muros, é fortalecido pelos trabalhos dos pesquisadores e ativistas negros

<sup>30</sup> Considerada uma floresta distante e inabitada por muitos estudantes do ensino básico (ROCHA; AMORAS, 2006).

<sup>31</sup> O evento está disponível no YouTube no canal do NOSMULHERES: <https://www.youtube.com/channel/UCPebQ3Amu415Fz9NsB6brkw/featured>

que estão envolvidos e escrevendo sobre o nosso lugar (físico, social e histórico), como alguns que foram citados aqui; esses agentes dialogam nos cursos de formação continuada e com os movimentos sociais, com a universidade e com a educação básica sobre a importância histórica de se aprender e compreender que as construções e manifestações culturais, políticas e religiosas negras etc. – muitas vezes folclorizadas, demonizadas ou consideradas de menor valor – são modos de ser, de se organizar e de resistir em um meio social que as nega; entretanto, essas manifestações são parte fundante da diversidade que encontramos na sociedade paraense nos meios urbano e rural amazônico.

É imprescindível, então, que a formação continuada de professores se ocupe de discutir com os docentes o conhecimento dessa historiografia e da análise socioantropológica da colonização, da ocupação e da economia da região amazônica, pois auxiliam a combater as visões hegemônicas supracitadas sobre a Amazônia. Por isso, é pertinente destacar essas produções acadêmicas paraenses nas ciências humanas sobre a Amazônia para evidenciar a dinâmica dos diversos agentes nos contextos urbano e rural, pela sua luta e defesa de seu território, reconhecimento identitário e de direitos (AMARAL, 2014; MALCHER, 2011).

Tais discussões também são pertinentes quando se fala da construção dos grupos de estudo sobre relações etnicorraciais, suas propostas de atuação e como influenciam na trajetória de educadores amazônicos, uma vez que a r-existência se depara com esse ideário racial de ser moreno/a que supostamente concede “[...] inserção na sociedade, mediante um pacto silencioso e perverso: eu nego minha cor e você finge que não me vê. Os homens e as mulheres que insistem na negritude acabam por ferir este pacto implícito de ‘inclusão’” (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015, p. 221). Ambos, morenidade e negritude, permeiam a construção de autodenominações políticas para os sujeitos amazônicos quando se chocam com uma realidade de racismo e violência racial e de gênero em espaços institucionais, como a escola.

É a partir do complexo processo de perceber e conhecer mais profundamente a história e o contexto que nos cerca que o GEAM, o grupo NOSMULHERES, e os docentes formados pelo primeiro em nível de especialização (UNIAFRO), e pelo segundo, em nível de aperfeiçoamento (GDE e GPP-GeR), refletirão sobre as construções racistas que invisibilizam a nós mesmos, amazônidas, em nossas heterogeneidades sócio-raciais.

### 1.3 NEABS, GRUPOS DE ESTUDOS CORRELATOS E SUAS ESPECIFICIDADES REGIONAIS

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros são importantes espaços de ensino, pesquisa e extensão no Brasil vinculados a Instituições de Ensino Superior (IES). A história dos NEABS

“[...] tem início em 1959, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde então, outras IES públicas e privadas passaram a criar órgãos correlatos, privilegiando a sigla NEAB” (UNIPAMPA, 2014, não paginado). Outro importante marco no início da história de grupos de intelectuais negros/as foi a criação do Grupo de Trabalho André Rebouças, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1975, fundado pela historiadora Maria Beatriz Nascimento, “[...] um dos primeiros movimentos negros universitários no Brasil” que pesquisou as questões raciais aliadas ao movimento negro do Rio de Janeiro

Em geral, “[...] são núcleos de natureza acadêmica, [...] formados, em sua maioria, por pesquisadores negros”, pois suas principais ações são de pesquisa sobre cultura, memórias, educação, demandas, entre outros, da população negra; mas muitos desses grupos não se restringem à academia, pois também se envolvem nas ações e mobilizações articuladas com os movimentos negros (SOUSA, 2011, p. 103). A partir da entrada cada vez maior de militantes negros nas IES, foi possível “[...] a aproximação desses profissionais no primeiro Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (Copene) e a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), em 2000” (UNIPAMPA, 2014, não paginado). Alguns desses núcleos se tornaram Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), sobretudo com a promulgação da lei nº 11.645/08, a qual alterou a LDB nº 9394/96 (já modificada pela lei 10.639/03) para instituir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008)<sup>32</sup>. Além destes núcleos, existem grupos de estudos, pesquisa e extensão correlatos nas IES que versam sobre as questões etnicorraciais interrelacionadas a outros marcadores sociais, como gênero, classe social etc.

Não há uma quantificação completa e definitiva de quantos núcleos há no Brasil, porém há o registro do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEABS) que é composto por NEAB e NEABI:

---

<sup>32</sup> “Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008).



Quadro 1 – Núcleos de Estudos no Brasil por região.

| <b>REGIÕES</b> | <b>NEAB</b> | <b>NEABI</b> |
|----------------|-------------|--------------|
| NORTE          | 9           | 4            |
| NORDESTE       | 10          | 15           |
| CENTRO-OESTE   | 8           | 6            |
| SUDESTE        | 16          | 13           |
| SUL            | 7           | 20           |

Fonte: CONNEABS (2020). Elaborado pela autora.

Além desses núcleos, há grupos de pesquisa e extensão, laboratórios, centros, observatórios e programas ligados ao CONNEABS, os quais estão vinculados às universidades federais e estaduais, institutos federais, escolas técnicas e a uma escola federal.

A história desses núcleos está pouco mapeada, mas há alguns textos, como o de Nilma Lino Gomes (2009) e Gyne Santos (2016), que mostram diversas cronologias quanto a seu surgimento. Consultei artigos e alguns documentos – como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais relativo à lei 10.639/03 (BRASIL, 2004a) – que contam um pouco da história geral dos NEABs, suas atuações e alguns objetivos direcionados à formação de professores.

Os núcleos e os grupos correlatos são agentes de produção acadêmica e uma entre tantas frentes propositivas – alguns não dissociando suas pesquisas universitárias da militância política – que fazem parte de grupos de pressão frente ao Estado brasileiro para a formulação de políticas públicas em prol da população negra em todos os âmbitos, não só educacional.

Santos (2016, p. 3-4) destaca que “[...] a quantidade limitada de estudos que abordam diretamente o conjunto dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que compõem especificamente as universidades federais” é um problema, o que dificulta a formação de uma cronologia referente à implantação e dados sobre o histórico desses NEABs é tão insuficiente que nem mesmo aparecem aqueles que estão vinculados a universidades estaduais e privadas.

Com os “Catálogos da ABPN” (ABPN, 2010a; 2010b), Gyne Santos (2016) traçou um possível mapeamento da institucionalização dos NEABs nas instituições federais de ensino superior a partir de fatos históricos que estão ligados, de algum modo, à implementação desses espaços. Há três momentos que teriam estimulado e conduzido o surgimento de NEABs e a necessidade da discussão acadêmica sobre as populações afro-brasileiras: (i) a criação do MEC, em 1930, pois o ministério não viabilizava discussões sobre relações etnicorraciais no contexto educacional, o que gerou pressão por parte do movimento negro, nas décadas de 1970 e 1980,

para a inclusão de tal pauta, e isso resultou na incorporação da temática etnicorracial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em meados dos anos 1990; (ii) a marcha Zumbi dos Palmares (1995) que denunciou a falta de políticas públicas para a população afro-brasileira, e (iii) a aprovação da lei 10.558/2002<sup>33</sup>, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade<sup>34</sup> (SANTOS, 2016).

Na marcha Zumbi dos Palmares, foi entregue ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, o documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. Gyne Santos (2016, p. 10) então afirma que, principalmente,

[...] os eixos 3 [a formação permanente de professores e educadores para o trato da diversidade racial] e 6 [desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso à universidade] [do documento] podem ser considerados pautas constantes tanto nos debates quanto nas ações intensificadas pelos NEABs [...]. Os núcleos têm desenvolvido permanentemente tanto cursos de extensão quanto cursos de formação continuada embaçados nas perspectivas das relações étnico-raciais e na compreensão da diversidade racial.

Assim, o mito da democracia racial perpetua a ideia de uma sociedade harmônica e sem conflitos raciais, ideias que incidem na escola, inviabilizando a resolução das discriminações que há entre os estudantes, entre estudantes e professores e gestores atualmente. Isso faz com que os professores, por exemplo, demandem posicionamentos mais enérgicos e objetivos da escolas no trato das questões de desigualdades sociais (ABRAMOVAY, CASTRO, 2006). Com a promulgação da lei 10.639/03, foi possível confrontar práticas e discursos racistas que estru-

<sup>33</sup> “Faço saber que o PRESIDENTE DA REPÚBLICA adotou a Medida Provisória nº 63, de 2002, que o Congresso Nacional aprovou, e eu, Ramez Tebet, Presidente da Mesa do Congresso Nacional, para os efeitos do disposto no art. 62 da Constituição Federal, com a redação dada pela Emenda constitucional nº 32, de 2001, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

Art. 2º O Programa Diversidade na Universidade será executado mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa.

Parágrafo único. A transferência de recursos para entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que atendam aos requisitos do caput, será realizada por meio da celebração de convênio ou de outro instrumento autorizado por lei.

Art. 3º (Revogado pela Lei nº 11.507, de 2007)

Art. 4º Fica autorizada a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios, em dinheiro, aos alunos das entidades a que se refere o parágrafo único do art. 2º.

Art. 5º Os critérios e as condições para a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios serão estabelecidos por decreto.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.” (BRASIL, 2002).

<sup>34</sup> Programa executado pelo MEC e implantado pela referida lei com o objetivo de “[...] implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso de indígenas, afrodescendentes e grupos economicamente desfavorecidos, ao ensino superior”, como os pré-vestibulares comunitários. Neste caso, os NEABs foram os interlocutores entre esses cursinhos e a universidade (SANTOS, 2016, p. 10-11).

turam a sociedade e todas as suas instituições (GOMES, 2009), e isso influencia no funcionamento dessas quando na escola, por exemplo, o aprendizado dos estudantes, sobretudo negros e negras, é prejudicado ou tem poucos avanços caso os professores pautem suas aulas e atividades apenas pela perspectiva de conhecimento eurocêntrica e que não dialogue com o reconhecimento e com o papel social desses estudantes na formação da sociedade brasileira; isso torna premente que os professores, agentes importantes na escola, incorporem produções de conhecimento capazes de desnaturalizar o racismo.

É nesse sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais demandam importantes ações a serem executadas por esses grupos para viabilizar a operacionalização do que exige a lei 10.639/03, como “[...] colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”; “[...] mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores”, e “[...] atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações etnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber” (BRASIL, 2014, p. 46).

Dessa forma, mesmo com esses avanços legislativos, Nilma Lino Gomes (2009, p. 41) ressalta que essas medidas “[...] são vistas com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado”.

Diante do exposto, também é importante detalhar como se deu o processo dos cursos de especialização especificamente. Em 2003, com a promulgação da lei 10.639/03, começa-se a falar em especializações para formar professores e efetivar a norma jurídica:

Em 2003, logo que a lei foi promulgada, a [Secretaria de Educação do Estado do Pará] Seduc daqui chamou pra um seminário, aliás, um dos primeiros do país – e isso é uma coisa interessante: malgrado todos os problemas, antes de ter uma legislação já na década de 90, já existia o GT de Estudos de Relações Raciais da Seduc, ele é bem antigo, que hoje é a [Coordenadoria de Educação Para a Promoção da Igualdade Racial] COPIR. Foi um grupo de trabalho, depois esse grupo de trabalho tinha dois grupos, um de questões afro-brasileiras e outro de indígenas, depois veio a COPIR, que já é esse processo de formatação em relação ao resto do país. Na própria Constituição do Pará, acho que de 1989, já está previsto ensino e cultura afro-brasileira. Então esse foi o nicho para, em 90, se criar [o referido GT]. [...] O Amilton [Sá Barreto] foi a pessoa que foi pra lá [Seduc] pra implementar esse grupo de trabalho de relações raciais, foi aí que eu os conheci. Em 2003, vem a história da lei e aí a Seduc chama um seminário aqui, eles fizeram inclusive uma carta de intenções, um livrinho [...] e lá, falava-se em formação de professores (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Começam, então, a se formar as secretarias em Brasília, como a antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – que, posteriormente, se tornou

a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) –, a qual encomendou estudos em todas as regiões brasileiras, segundo a professora Marilu, com três entradas: quilombolas, afro-religioso e juventude que resultaram em publicações para o mapeamento das questões etnicorraciais.

O marco da lei e a criação de secretarias especiais, que se responsabilizariam especificamente por tais demandas, ligam-se ao Conselho Nacional de Educação (CNE), amparados na LDB nº 9.394/96 e na promoção de Pareceres e Diretrizes que versam sobre as relações etnicorraciais na escola (SOUZA; FERNANDES, 2014; COELHO; SOARES, 2016). A antiga SECADI, por exemplo, ao iniciar experiências de capacitação voltadas à lei e ao disponibilizar aparato financeiro e técnico para que as universidades e NEABs desenvolvessem os cursos de formação de professores, coloca em prática a perspectiva de que a educação é:

[...] um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012a, p. 735).

Em 2005, foi fundada a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), ligada à presidência da república, que se alia aos NEABs, grupos correlatos, movimentos sociais e educadores para discutir essa temática e organizar esse universo de trabalho. No âmbito da CADARA, foram desenvolvidas pesquisas educacionais e os NEABs e grupos correlatos, então, colocaram em prática as políticas desenvolvidas no âmbito da SECADI dentro do MEC, como os editais de financiamento do Programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (UNIAFRO), criado em 2005, para a promoção de cursos de formação de professores nas modalidades aperfeiçoamento e especialização.

O UNIAFRO foi um programa criado para firmar acordos de cooperação entre o MEC e os NEABs brasileiros (GOMES, 2009). O programa, que durou até 2009, teve como objetivo principal “[...] apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização dos NEABs ou grupos correlatos das Instituições Públicas de Educação Superior, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra e para a implementação da Lei 10.639/03” (GOMES, 2009, p. 59-60). Quem executou os editais do UNIAFRO no MEC foram a SECADI e a Secretaria de Educação Superior (SESU).

Nos editais de 2005 e 2006 (UNIAFRO I e II respectivamente), o programa destinou financiamento para projetos e programas que contribuíssem para a implementação de políticas de ação afirmativa para os afro-brasileiros, bem como objetivou dotar os NEABs ou grupos

correlatos de melhores condições para gestão de atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES; nesses editais, havia diversos eixos<sup>35</sup> a serem cumpridos e a formação continuada de professores era um deles (NEGREIROS, 2017). Já o edital UNIAFRO III, de 2008, teve o financiamento direcionado “[...] especificamente para formação de professores na perspectiva da Lei e a publicação de material didático” (GOMES, 2009, p. 60).

Também em 2008 “[...] foi publicada a Resolução n. 14, do Conselho Deliberativo/[Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação]FNDE/MEC estabelecendo a assistência financeira a projetos no âmbito do Programa UNIAFRO”, cujos objetivos são os mesmos do último edital UNIAFRO, publicado em 2009, quais sejam: apoio técnico e financeiro para projetos que promovessem a formação continuada de professores nas IES; e fomento de projetos de elaboração de material didático sobre educação para as relações étnicorraciais destinados ao uso de professores e estudantes. Esses objetivos visam atender à Resolução CNE/CP nº 01/2004 (BRASIL, 2004c) e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2005b), os quais versam sobre a implantação da lei 10.639/03 (NEGREIROS, 2017).

Apesar das muitas dificuldades quanto a recursos e a limitação do alcance que o programa teve, Nilma Gomes (2009) defende que não se pode negar a importância que o UNIAFRO teve na formação continuada de professores, pois editais específicos para o trato da diversidade étnicorracial com recursos públicos destinados às ações dos NEABs é um dever que o Estado brasileiro cumpriu depois de muitas lutas travadas pelos movimentos negros brasileiros.

É muito importante, então, que os NEABs da UFPA tenham sido selecionados para obter recursos desse programa para oferecer cursos de formação continuada para professores, pois há uma demanda urgente, reivindicação dos movimentos negros espalhados pela Amazônia de discutir e combater o racismo denegado no âmbito escolar da nossa região. E o engajamento e aprendizado dos professores nesse processo é fundamental para lidar com os conflitos de cunho discriminatório entre seus alunos.

Entre muitas atividades de produção de pesquisa, militância negra acadêmica e parceria com movimentos sociais na cidade de Belém-PA, o GEAM e o NOSMULHERES atuaram sob financiamento do MEC para a promoção de cursos voltados à temática étnicorracial. É importante destacar que os trabalhos de formação promovidos por ambos trazem as discussões sobre o racismo e a valorização dos afro-brasileiros amazônidas por meio de trabalhos de extensão, pois são ações coletivas realizadas na conexão direta com os movimentos sociais que buscam

---

<sup>35</sup> Como publicação de obras que atendam à implementação da lei 10.639/03 (materiais didáticos, trabalhos acadêmicos e obras estrangeiras); formação de professores; e acesso e permanência.

dar maior peso para as dinâmicas que ultrapassem os muros da universidade. Ou seja, é por meio da extensão que acontecem projetos como especializações e cursos de aperfeiçoamento.

O GEAM e o grupo NOSMULHERES são lotados no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e atuaram com formações em formato de especialização e aperfeiçoamento, respectivamente, como veremos a seguir.

### 1.3.1 Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM)

A ocupação da Amazônia moldou as relações entre os diversos segmentos sociais da sociedade paraense. É na desconstrução das ideias de inexpressividade do contingente de populações negras no Pará que se encontra uma das bases da criação e atuação do GEAM no contexto paraense. O GEAM, então, reúne as características de um NEAB, como relatou a professora Marilu Campelo (entrevista realizada em 26 de março de 2018) porque desenvolve projetos de extensão, atividades culturais, projetos de pesquisa, conexão com os movimentos sociais negros e formação de professores direcionados para a temática etnicorracial.

Isso nos possibilita debater a importância de um NEAB como o GEAM, localizado em uma universidade da Amazônia brasileira, cuja história nasce justamente da necessidade de demarcar territorialmente o debate racial dentro da universidade sob o jugo do racismo. Para tanto, entrevistei a professora Marilu Campelo para nos contar a história do NEAB, bem como seus objetivos e propósitos políticos e culturais em favor da população negra amazônica. Conto a história do GEAM a partir de tal entrevista uma vez que esta pesquisa se deu com professores cursistas da especialização do GEAM.

O GEAM está em atividade desde 2002 e é o primeiro NEAB implantado na região amazônica – apesar de não ser mencionado nos Catálogos da ABPN (2010a; 2010b). A partir do início dos anos 2000, quando se começou a discutir políticas de ações afirmativas em Brasília, o professor Raimundo Jorge (da FACS da UFPA) participou ativamente das reuniões – nas quais participavam NEABs de todo o país – e trouxe tal discussão para a nossa universidade:

E aí ele percebeu uma constatação bem séria: não havia representação de NEAB da região Norte em Brasília. Até porque os NEABs eram uma realidade do Sul, Sudeste, Nordeste, mas não existia órgão similar na região Norte. Quem respondia pela região Norte era o Maranhão [...]. Pra não ficar vazio o espaço, ele respondia naquela *mentalidade que o pessoal do Sul tem que norte e Nordeste é tudo a mesma coisa*. (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Tal mentalidade recorrente homogeneíza não apenas uma população a partir de representações solidificadas – como as ideias que discutem sobre a predominância indígena na Amazônia (BEZERRA NETO, 1999) –, mas também influencia diretamente em como políticas públicas seriam pensadas e implementadas. Tendo em vista que as regiões brasileiras apresentam

processos sociopolíticos e econômicos diferenciados, e que o Estado produziu uma história e uma cultura única para o Brasil pelo ponto de vista de um conhecimento transplantado eurocentrado, as características para a Amazônia são elaboradas a partir do colonialismo interno posto em prática com as disparidades regionais e fundamentando diferentes discursos:

[...] a ideia, o imaginário nacional tinha essa ideia – nossas brigas em Brasília foram muito em função disso – *a Amazônia não tem preto, não tem população negra*; e isso nos deu um outro posicionamento em Brasília. Quando eu falo Brasília, [são] todas as ações que a gente vai desde simples reuniões, seja na [Fundação] Palmares, seja no Ministério da Educação (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Pablo Casanova (2007), para definir o “colonialismo interno”, delineou sete características. Dentre elas, destaco quatro que ajudam a pensar o lugar social que a Amazônia ocupa diante do eixo nacional e do Estado brasileiro, considerando o modo homogeneizador que a região e seus habitantes são vistos e pensados de fora para dentro de suas fronteiras. Assim, boa parte dos povos e das minorias (indígenas, quilombolas, população negra urbana e rural etc.) habitantes da Amazônia

[...] 2) encontram-se em situação de desigualdade frente às elites das etnias dominantes e das classes que as integram; 3) sua administração e responsabilidade jurídico-política concernem às etnias dominantes, às burguesias e oligarquias do governo central ou aos aliados e subordinados do mesmo; [...] 5) os direitos de seus habitantes, sua situação econômica, política, social e cultural são regulados e impostos pelo governo central; 6) em geral os colonizados no interior de um Estado-nação pertencem a uma “raça” distinta da que domina o governo nacional e que é considerada “inferior”. (CASANOVA, 2007, p. 432).

Nessa estratificação social, se inserem as pessoas negras de diferentes origens sociais e gêneros que, apesar de estarem presentes nas estatísticas sociais (vide IBGE, 2019), não são vistas no pensamento social em âmbito nacional como pessoas que possuem vivências atravessadas pelo racismo escamoteado na ideia do “moreno” e do “índio”, vidas que são agredidas pelo apagamento histórico de seu passado coletivo (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015). O eixo nacional nos homogeneiza em uma “raça” distinta (descendentes de “índios”) para perpetuar o controle de burguesias e oligarquias locais que exploram as terras amazônicas, seus espaços sagrados e seu nome (apropriado pelo mercado como sinônimo de exótico/paraíso), bem como não enxergam amazônidas como sujeitos e sujeitas de direito no sentido de necessitar de políticas públicas específicas para os diversos grupos sociais no âmbito rural e urbano.

Isso influencia diretamente na necessidade de criação do GEAM, na medida em que a articulação e o esforço daqueles que formam o grupo foi imprescindível para que os financiamentos para a formação de professores em relações etnicorraciais fossem uma realidade em nossa universidade.

Desse modo, apesar da unificação de uma coordenação Norte-Nordeste, as diferenças entre ambas se tornaram latentes:

Então numa das reuniões [em 2000], [...] o [docente da UFPA] Raimundo Jorge voltou e aí disse “a gente precisa criar um núcleo de estudos afro-brasileiro na UFPA”, porque além de ser a maior universidade da região, o estado do Pará naquela época era o 4º estado de maior população negra segundo o [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] IBGE [...], abaixo do Maranhão, hoje já passou o Maranhão em termos de autodeclaração. E temos um problema: nós estamos fora de toda essa discussão de políticas públicas porque não há representatividade. Então a gente pensou na criação do NEAB (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

A criação de um NEAB na UFPA, portanto, não apenas representaria a região Norte nas discussões com o governo federal, como contribuiria para avançar na luta pelo reconhecimento das populações negras amazônicas diante do Estado e das representações das outras regiões. Nesse sentido, o GEAM procurou juntar-se às outras vozes negras<sup>36</sup> em luta na Amazônia.

[...] O Pará sempre falou, sempre gritou, as comunidades quilombolas passaram a ser conhecidas, o movimento quilombola daqui é muito forte, isso trouxe uma visibilidade, são mais de 420 comunidades quilombolas, a primeira reconhecida foi aqui, então isso traz um peso. Pessoal do Norte começa a ser *olhado*... “realmente eles têm [população negra]”. E começou a aparecer [essa percepção] em outros lugares (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

No Pará, há 261 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares<sup>37</sup>, 56 tituladas pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA)<sup>38</sup> e três tituladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)<sup>39</sup>. Contudo, os movimentos negros e outros de articulação política identificaram a existência de mais comunidades que ainda lutam por seus direitos de reconhecimento do território: segundo a Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará (MALUNGU), há aproximadamente 70.000 famílias quilombolas, conforme informação fornecida por Maria Luiza Nunes, ativista do CEDENPA.

Uma das formas de visibilizar a possibilidade de pensar uma Amazônia Negra – tendo em vista todo esse quadro que desconsidera as pessoas que formam a região amazônica – está na educação, a qual é um campo profícuo para descolonizar as mentes sobre os processos de construção do “outro” e do lugar (físico e social) que ele/a ocupa. Vale citar como o GEAM buscou promover formação continuada para professores do ensino básico:

<sup>36</sup> Cada qual com suas especificidades históricas na luta e na relação de poder com outras regiões do país. Por mais que se fale de vozes negras, não se pode entendê-las de forma unificada, uma vez que conflitos internos marcam todo e qualquer processo de luta.

<sup>37</sup> Dados atualizados pela Portaria nº 118/2020 da Fundação Cultural Palmares, publicada no Diário Oficial da União de 20/07/2020. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551)>. Acesso em: 21 set. 2020.

<sup>38</sup> Dados atualizados pelo órgão em 2018. Disponível em: <<http://www.iterpa.pa.gov.br/content/quilombolas-0>>. Acesso em: 21 set. 2020.

<sup>39</sup> Dados atualizados pelo órgão em janeiro de 2019. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/media/docs/quilombolas/andamento\\_processos.pdf](http://www.incra.gov.br/media/docs/quilombolas/andamento_processos.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2020.



Sempre que eu começo as minhas aulas, eu faço uma pergunta: “o que você conhece, sabe... o que você considera como negro e africano a sua volta? Olhe a sua volta, o que que você vê?” Eu faço essa pergunta no início da aula, da disciplina e faço essa pergunta no final da disciplina, pra você ver como a pessoa desperta, porque a maioria das vezes as pessoas não veem nada. Essa é a Amazônia negra, *ela tá aqui*, ela tá nos hábitos alimentares, ela tá na forma de construção de casas, ela tá na pele das pessoas, nesse ideal de moreno, nessa negritude que é amazônica. “Ah, tem a questão indígena...”, ninguém está se desfazendo da questão indígena, [...] ela tem um somatório importante. Então, a educação básica é fundamental pra descobrir essa negritude. Aí a gente plantou algumas sementes, gostaria que fossem mais, mas vamos esperar pra ver se essa semente cresce, se a gente continua fazendo (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

A postura política e acadêmica específica de enfrentamento dessas imagens e representações da região em relação às outras dá a tônica das ações do GEAM – e do grupo NOSMULHERES também, como exposto a seguir. Novas negociações e diálogos ensejados pela população negra amazônida estão em vigor e é nesses espaços de militância e produção científica que se fala da Amazônia Negra para mobilizar novas e revisitadas construções políticas:

[...] a negritude, a gente tem uma questão ainda a ser discutida: a negritude não é igual, nem a africana, muito menos a da diáspora, que é mais complicada ainda. Então essa Amazônia negra ela é uma especificidade, ela é fruto de uma diáspora sim, uma diáspora causada pela escravidão e uma diáspora causada a partir das trocas nesse território, que é o território amazônico, que é diferente do que é no norte do continente e do que é do sul do continente. É preciso conhecer essa negritude amazônica, que a gente ainda não conhece. Então esse nosso trabalho... por isso o título desse livro é “Entre os Rios e as Florestas da Amazônia”, essa negritude tá aqui, ela não é igual à negritude de São Paulo, do mesmo modo que ela não é igual à negritude americana, ela é muito mais próxima dos afro-colombianos, ela é muito mais próxima das Guianas e do Caribe, mas ela não tem nada a ver com a Bahia, por exemplo... por incrível que pareça. Então é uma especificidade sim e é essa especificidade que a gente tá colocando, dando a cara, mostrando como é. Quando se formou o grupo da *Rede Fulanas* e a *Rede de Mulheres Negras*, isso é muito pontuado: a mulher negra amazônica tem especificidade, tem problemas específicos que não é igual à da mulher negra de outra região. (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Flávia Câmara (2017) compreende que a negritude para as mulheres negras amazônidas significa relacionar as experiências com o racismo, com a dimensão histórica que sedimentou a morenidade – negando a identidade negra – e com as trocas culturais a partir das construções de negritude de outras partes do país. Essa negritude se constrói em um processo que parte das esferas individuais e coletivas de cada indivíduo ao se conectarem aos movimentos negros e acessarem espaços políticos e culturais das territorialidades negras que combatem esse lugar do “outro” atribuído a negros e negras amazônidas, os quais passam a incorporar a identidade negra de maneira positiva. Nesse ínterim, acontece o diálogo com as percepções político-identitárias de outros estados brasileiros que não consideram os negros/negras amazônidas de pele clara como negros, pois estaríamos situados na Amazônia, vista como uma terra de ocupação indígena em comparação com Rio de Janeiro e Bahia. Nesse sentido, o processo de construção da

negritude na Amazônia, segundo a autora, também perpassa pelo debate das construções territorializadas da negritude localizada no espaço amazônico, cujas dinâmicas são desconsideradas pelas outras regiões, ao passo que fazem eco à ideologia do branqueamento (CÂMARA, 2017).

Para que se pudesse pôr em práticas essas discussões, existia o problema de onde o GEAM seria abrigado na UFPA, já que não desejava estar ligado a um curso de graduação ou à PROEX/UFPA (como geralmente ocorre nas outras universidades), “porque aí vira política da universidade”, segundo a professora Marilu. O GEAM não foi pensado para ser apenas um grupo de pesquisa que respondesse apenas às demandas acadêmicas; então, foi institucionalizado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFPA:

[...] porque não é um projeto particular, isso é uma outra questão complicada dentro dos NEABs, e não vinculada à Pró-Reitoria [de extensão] pra não criar mais animosidade que o tema já tem, porque quando ele tá ligado a uma pró-reitoria, ele se torna institucionalizado, e institucionalizado ele dá aquela ideia daquilo que vem de cima pra baixo, e não uma *construção coletiva* – coisa de quem é de política, de movimento... Quando você não é de política/movimento, você não tem essas ideias, você tem só a formação universitária. O que a gente queria era exatamente isso, não entrar nessa formação universitária. Então nós criamos esse NEAB, mas era necessária a institucionalização: pra evitar conflitos, nós ficamos abrigados no IFCH, foi o IFCH que deu nosso aval de criação. [...] E ele nasceu com essa proposta: ser uma *interface entre a universidade e os movimentos sociais negros*; esse é o primeiro projeto. Depois viria, então, os outros objetivos [como] a produção. Nós nem pensamos em produção e pesquisa, nós pensamos em *valorização*, em estudos que divulgassem, em participação, em assessoria, bem longe de projeto de pesquisa<sup>40</sup> [...]. Então a gente idealizou uma ideia de NEAB que depois iria aparecer inclusive nas orientações para a criação de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros no Brasil todo, onde esse núcleo pudesse ser exatamente (i) uma *interface* [...] [e] (ii) ter integrantes de diversos setores, não só da universidade, mas ter integrantes de fora, ou seja, é necessário que o movimento negro estivesse aqui dentro, não só professor pesquisador. Então, [no geral] o NEAB atende àquela demanda clássica “ensino-pesquisa-extensão”, mas ele tem que atender também a quem é alvo desse processo, que é a população negra. Então, na teoria, qualquer pessoa poderia fazer parte de um NEAB (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Tendo em vista as diversas frentes de atuação do GEAM, ir além do estabelecido pelo “tripé” da formação universitária é o que forma o perfil do GEAM enquanto uma escolha política de construção coletiva que se direciona mais a ações fora dos muros da universidade, que tenham retorno efetivo para a sociedade, e essas são concepções do que de fato é mais importante para o grupo e para seu público-alvo como práxis que envolve teoria acadêmica e vivência político-cultural.

---

<sup>40</sup> Apesar dessa proposta inicial, dentro do GEAM foi montado o grupo de pesquisa *Roda de Axé*, criado em 2012, como outra estratégia de atuação: concorrer a editais de financiamento que selecionavam grupos de pesquisa com perfis mais aproximados da formação universitária. O *Roda de Axé* está registrado no nome da professora Marilu Campelo “[...] e congrega as mesmas pessoas que estão no GEAM, sendo que [...] a gente acaba focando um pouco mais pra essa perspectiva cultural, mais artística” (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Sendo assim, o grupo mobiliza diversos perfis de profissionais e militantes para o trabalho e assessoria para grupos e organizações fora da universidade, além de parcerias de apoio a demandas de outros coletivos:

Em 2010, nós éramos muito mais conhecidos fora do que aqui dentro da própria universidade. E uma das coisas que a universidade sempre cobrou muito é que nós não éramos grupo de pesquisa, eles não conseguiam entender como é que se fundava um núcleo que não era núcleo de pesquisa por causa da produtividade e desse tripé universitário (pesquisa-ensino-extensão), e daí também [o grupo de pesquisa] é um veículo que a maioria das pessoas utilizam para publicação. *Mas não era essa a nossa meta, e não é até hoje.* A nossa meta é ser uma interface, e é isso que a gente tem feito. Então nosso trabalho é muito mais em torno de assessoria, de divulgação, de embates diretos – às vezes mais presentes, às vezes menos presentes (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Assim, o trabalho do GEAM em torno da valorização da cultura negra se trata, sobretudo, de projetos de extensão<sup>41</sup>, pois questões como a formação para as relações etnicorraciais e o comprometimento maior com ações voltadas à comunidade – mais do que preencher os requisitos da formação universitária – são projetos que convidam a trabalhos extensionistas. A extensão conduz o grupo a pensar seus projetos, como o da formação de professores, com a finalidade de dialogar e trabalhar com os docentes da educação básica de modo a facilitar a reflexão que os professores possam fazer sobre sua prática, fazendo-os gerar conhecimento prático e elaborando estratégias para que aprendam com as experiências de seus contextos escolares, uma vez que uma parte da formação de docentes também acontece durante prática profissional (GARCÍA, 1999 *apud* SILVA, 2009). Como veremos adiante, essa dimensão prática da vida do professor é diretamente afetada pela formação continuada em relações etnicorraciais, pois abre possibilidades tanto curriculares – de sair do lugar comum do conhecimento hegemônico para conhecer o mundo e olhá-lo sob perspectivas outras – quanto ajuda esses docentes a compreender a realidade social do aluno fora da escola, reconhecendo que os conhecimentos e práticas sociais trazidos por esses estudantes e o professor precisa criar vias de comunicação para debater discriminações raciais na sala de aula, por exemplo, entre outros aspectos.

Orientado por essa dimensão mais prática e palpável de afetar a educação básica, inicia-se a história do GEAM com a formação continuada de professores. Devido à proximidade e parceria do GEAM com a SEDUC/PA, e a partir da implementação da 10.639/03, foi abordada a formação de professores depois de um seminário com os docentes da rede estadual, em 2003. A SEDUC cobrou internamente do GT – que posteriormente viria a ser a COPIR – a possibilidade de um curso sobre esse teor. Algumas tentativas de curso não seguiram adiante, pois a cobrança era por cursos de especialização especificamente. De 2005 para 2006, em reuniões

---

<sup>41</sup> Como o *Nós de Aruanda*, que foi um projeto voltado para a afro-religiosidade que, para conseguir recursos, fez parte dos projetos particulares de extensão dos professores Marilu Campelo, Zélia Amador e Arthur Leandro.

com a SEDUC, foi proposto um convênio desta com a UFPA para promover a formação no formato de especialização, como solicitado pela secretaria. Inicialmente, o contrato estabelecia que o curso seria disponibilizado para determinados professores – havia uma grande lista pré-estabelecida –, mas não era viável que um curso fosse oferecido apenas para alguns. Assim,

[...] abriram a seleção e apareceram mais de 500 inscrições, pra gente se virar – aprendendo a fazer isso [porque] nós não tínhamos essa experiência – pra tirar uma turma. Eu não me lembro agora quantos entraram; houve pouca desistência [...]. Ficou na verdade uma turma de 50, formaram-se 49 pessoas dessa primeira turma que foi o carro chefe desse projeto (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Assim, em 2006, o Grupo promoveu a primeira edição do curso de especialização em parceria com a SEDUC/PA em Belém – atendendo professores de muitos outros municípios do Nordeste e Sudeste paraense (SOUSA; FERNANDES, 2014). Para realizar edições posteriores, o GEAM disputou os editais de financiamento da SECADI/MEC e se tornou o “Curso de Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial da Escola”. A formação continuada realizada pelo GEAM é um projeto que durou 10 anos, compôs nove turmas entre os municípios de Belém, Castanhal e Marabá, no estado do Pará, e, segundo a professora Marilu Campelo, foram formados mais de 500 professores ao longo desse processo.

Sendo assim, o principal objetivo do curso de especialização oferecido pelo GEAM é contribuir para a formação de docentes para que possam conhecer e valorizar a importância do ensino da história da África, dos africanos e das culturas afro-brasileiras por meio de aprofundamento-teórico metodológico em relações etnicorraciais (Marilu Campelo, entrevista realizada em 05 de julho de 2017). Por isso o GEAM investiu na proposta de estímulo à “[...] criação de material didático necessário à ação docente”, o que constituiu uma novidade do curso para aqueles que preferiam elaborar algo mais prático do que uma monografia tradicional; e em [...] preparar professores para a elaboração dos currículos escolares, priorizando a produção do conhecimento sobre as culturas afro-brasileiras existentes na Amazônia” (SOUSA; FERNANDES, 2014, p. 141).

No decorrer do curso de especialização do grupo, em especial nos trabalhos de conclusão, estabeleceu-se que era facultada aos cursistas a escolha de produzir artigos ou materiais didático-pedagógicos voltados à temática etnicorracial para serem aplicados em suas aulas no ensino básico, baseando-se nos objetivos do programa UNIAFRO anteriormente expressos e se aportando nos referenciais teóricos estudados durante a especialização.

Essa formação se dá em um contexto em que o GEAM, assim como o NOSMULHERES, tem construído e defendido um pensamento crítico sobre a Amazônia enquanto lugar de

cultura, vivência e resistência negra, que pode ser então exercido enquanto práxis nas atuações docentes da educação básica, mas não só isso, uma vez que o curso estimula outras práticas pedagógicas voltadas à diversidade, como atividades que rompem os muros da sala de aula, outro olhar sobre a Amazônia e seus habitantes, o repensar sobre o que é privilegiado no currículo escolar etc.

Dessa forma, é importante focar em formar professores que já estão atuando no ensino básico e que precisam se atualizar quanto ao que determina a lei, porque, como argumenta a professora Marilu Campelo (entrevista realizada em 26 de março de 2018), é mais fácil dialogar e desconstruir os preconceitos de alunos e alunas no ensino superior quando esses possuem uma base crítica acerca dos conhecimentos que aprenderam na educação básica; ou seja, que aprendem em diálogo com seus professores formados por uma perspectiva que privilegie a educação para a diversidade. Ao responder como a educação básica pode se inserir no debate acerca da Amazônia negra, a professora afirma:

Olha, é lá [na educação básica] que é possível ser feita a transformação. Se você não plantar a semente na educação básica, é muito mais difícil eu desconstruir um aluno aqui na universidade. Teve um TCC de um aluno nosso que passou aqui pelo NEAB, ele fez sobre a questão do Pentecostalismo e identidade negra, e o título do TCC dele é ótimo: “Deus é branco”, começa por aí. E dentro dessa perspectiva, tem vários depoimentos e aí ele mostra exatamente a diferença, aqueles que já estão dentro da religião num contexto e essa juventude que vem pela escola. Na escola, eles começam a aprender que eles podem ser evangélicos, mas podem ser negros também, então existe uma negritude pentecostal. Como é que isso foi possível? A educação. Do que eles ouviram falar. Agora, é necessário um trabalho de formiga, de pedreiro, de elefante, de trator, de tudo ao mesmo tempo, porque ao mesmo tempo [...] você mostra... “olha, quando eu vou falar de história da África, eu vou falar de processo civilizatório, eu não vou falar de macumba, isso é um erro que você aprendeu, você tem que desconstruir isso” (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Nilma Lino Gomes (2012b) argumenta em favor de uma outra história a ser contada e enfatizada no ensino, pois a descolonização do conhecimento, engendrada por uma cadeia de atores como os NEABs e os professores formados, diz respeito principalmente ao que bell hooks (2017, p. 45) entende sobre professores que transgridam as fronteiras de uma abordagem única de aprendizado. Esse movimento de descolonização – que engloba a universidade, o ensino básico e a educação de modo geral – defronta-se com as parciais ditas universais que distorcem a educação quando não se pratica um ensino-aprendizado libertário voltado às questões mais profundas da sociedade.

Quando muito se fala e se questiona sobre o reconhecimento da diversidade cultural e outros modos de conhecer o mundo – para além da falácia que procura englobar todos os grupos em um cesto multicultural harmonioso –, quer se discutir de que forma pode-se agir para a “desconstrução das antigas epistemologias, bem como [buscar] a exigência concomitante de

uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos” (HOOKS, 2017, p. 45). Essas são possibilidades necessárias de transformar a instituição educacional a partir das e para as pessoas que estão em sua base de funcionamento, porque nela há “a possibilidade de uma comunidade de aprendizado, um lugar onde as diferenças” possam ser “reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder” (HOOKS, 2017, p. 46).

Dessa forma, entende-se as ações de formação continuada dentro dos NEABs como potencialmente descolonizadoras, capazes de impactar e suscitar questionamentos em diversos âmbitos da trajetória de quem recebe essa formação continuada e a operacionaliza no ambiente escolar. Impactos esses que geram conflitos e possibilidades de subversão de modos de pensar e agir em relação a si mesmo e ao outro.

Assim, promovida pelo permanente diálogo entre a universidade e a educação básica e objetivando mudanças de posturas racistas e da práxis pedagógica para fazer circular novos olhares sobre a discriminação racial, a formação de professores não pode ser entendida apenas como uma ação para preencher lacunas na formação inicial ou um programa de especialização compensatório (GATTI, 2008), como possa parecer à primeira vista. Ela tem produtos e consequências na vida profissional e pessoal de professores, sujeitos do processo de transformação que assumem tal compromisso em várias escalas.

Depois do pioneirismo do GEAM no estado do Pará, outros grupos ofertaram especializações para professores da educação básica, como o NEAB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e o grupo GERA/UFPA (com perfis de atuação diferente do GEAM), os quais também concorreram aos financiamentos da SECADI, fazendo com que o espaço de atuação desses grupos crescesse. Especializando um número progressivo de professores<sup>42</sup>, o GEAM conseguiu não apenas atingir as metas de formação previstas nos editais, como se arriscou a formar um número maior.

Com o fim dos editais de financiamento da SECADI para a especialização, atualmente só há editais para cursos de aperfeiçoamento a distância disponibilizados pela CADARA:

[...] na última reunião que a gente teve em Brasília entre os NEAB's [...] e os representantes da Cadara, isso se tornou um impasse muito forte que já era os reflexos do que tá acontecendo hoje [...], tinha muita coisa que já tava acontecendo naquela época, ainda em 2012/2013, por aí assim, [de] querer jogar esses cursos todos pra [modalidade à] distância, e a gente dizia que não podia ser, não tinha como fazer um curso que se propõe a trabalhar os conteúdos que a gente trabalha, e que ao mesmo tempo é uma luta, o antirracismo, não dá pra gente fazer isso pela internet. Mas foi vencido, nós fomos vencidos (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

<sup>42</sup> “Essa [turma] de 2011 foram 66 professores, e essa que terminou agora em 2016, 2014-2016 (que ainda não entregamos os certificados) [...] foram 250” (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Resumidamente, houve três grandes turmas de especialização ao longo da história do GEAM: a primeira, em 2007, aconteceu em contrato com a SEDUC e formou 49 cursistas; as duas turmas seguintes – por meio de edital da SECAD (posteriormente SECADI) – foram em 2011, com 66 professores concluintes, e em 2014 (turma dividida entre Belém e Castanhal) com 250 concluintes (Marilu Campelo, entrevista realizada em 26 de março de 2018).

Sendo assim, apesar das lutas em Brasília, a turma de 2014-2016 foi a última formada presencialmente pelo GEAM e é de onde busquei os interlocutores. A partir desse apanhado sobre a formação continuada de professores que cheguei aos sujeitos alvo desse curso e às suas trajetórias compartilhadas.

### **1.3.2 Grupo de Estudos NOSMULHERES**

O grupo NOSMULHERES Pela Equidade de Gênero Etnicorracial foi fundado em 2008. O grupo objetiva a articulação entre as questões raciais interseccionadas ao gênero e outras categorias de diferenciação, às demandas originárias das diferentes faixas etárias, às diferentes classes e frações de classe, as quais constituem uma perspectiva rica para a pesquisa nas Ciências Sociais (e demais áreas do conhecimento) e a ação estratégica sobre a vida social, conforme constou como chamada de apresentação do grupo em seu blog (NOSMULHERES, 2016).

Assim, o NOSMULHERES é um grupo de estudos e pesquisa vinculado à FACS da UFPA que tem o papel de articulador estratégico e propulsor de iniciativas que reinscrevem a cor/raça como componente simbólico constituinte de sujeitos sociais inter-relacionados com gênero, classe e sexualidade, tornando-se cada vez mais imperativo a retomada desse foco de análise e interpretação para o campo de estudos voltados para a Amazônia (NOSMULHERES, 2016).

O objetivo geral do grupo é produzir projetos acadêmicos articulados à realidade da região amazônica sob a ótica de gênero, sexualidade, raça e classe, elaborados pelos/as pesquisadores/as associados/as. Também tem como objetivo o combate às desigualdades que interligam gênero, classe e raça conectadas às dinâmicas históricas, sociais e políticas da Amazônia, mais especificamente do Pará. Assim, visa um estreitamento profícuo com o movimento e articulações de mulheres negras (NOSMULHERES, 2016). Nesse âmbito, podemos destacar, por exemplo, as atividades do NOSMULHERES nos últimos dois anos como: o “I Workshop sobre Racismo Epistêmico e Universidade” e o “Minicurso Diálogos com Lélia Gonzalez”, em 2019; a roda de conversa “Territórios da Negritude na Amazônia”, em parceria com o CEDENPA, e

o “I Webinário Internacional Amazônia Negra: imagens, saberes e diálogos”, em 2020. O Webinário contou com cinco mesas, das quais destaco a mesa de encerramento, “Narrativas e saberes de Mulheres Negras Amazônidas para o Bem Viver”, que abordou a pluralidade da categoria “mulheres negras amazônidas” e destacou os conhecimentos e saberes dessas mulheres, suas vivências e narrativas locais (no urbano e no rural) na/da Amazônia Negra; a mesa foi composta por ativistas do Pará, Amapá e Pernambuco: Mônica Conrado, Kátia Barros, Maria Luiza Nunes, Terezinha Soares dos Santos, Durica Almeida e Carmem Virgínia, sendo que as duas últimas trouxeram a perspectiva de ancestralidade para o debate.

O NOSMULHERES ofereceu formações (cursos de aperfeiçoamento) de professores e gestores públicos que são produtos de financiamentos governamentais (editais da Secadi) entre os anos de 2009 e 2014. Entrevistei a professora Lilian Sales para falar sobre o curso “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça” (GPP-GeR) e, durante a entrevista, a docente trouxe também informações sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE).

O principal objetivo do GPP-GeR<sup>43</sup>, oferecido na região metropolitana de Belém e com 300h de carga horária, em 2010 e 2014, foi “[...] formar profissionais aptos/as a atuar no processo de planejamento, orçamento, monitoramento, e avaliação de projetos e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersectorialidade de gênero e raça nas políticas públicas”. O seu principal público-alvo foram gestores públicos “[...] das áreas de políticas para mulher, relações étnico-raciais, educação, saúde, trabalho, segurança e planejamento”, bem como secretarias de direitos humanos em geral (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 9). No curso promovido pelo NOSMULHERES, 20% das vagas eram reservadas às pessoas dos movimentos sociais e, segundo a professora Lilian, diretores de escolas e professores estavam presentes entre os cursistas, mas em menor número. Então “[...] às vezes, que a gente percebia né, não só a gente, mas o próprio ministério que lançou o edital, é que esse pessoal que trabalha nessas secretarias é ‘ah, você trabalha com saúde’, [mas] não necessariamente você tem a formação pra dar um atendimento mais qualificado”, no sentido de não reproduzir o racismo e pensar projetos voltados para essas temáticas (Lilian Sales, Entrevista realizada em 23 de abril de 2018). Na edição de 2010, 90 cursistas concluíram o curso; em 2015, foram 88 concluintes.

O projeto nacional do GPP-GeR, cujo edital selecionou o grupo NOSMULHERES,

[...] se inscreve dentro do espírito acadêmico e socialmente comprometido do [Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos] CLAM, pois reconhece

<sup>43</sup> Com recursos do Ministério da Educação, o curso foi lançado pela “Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM)” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 9).



a responsabilidade da universidade pública com o desenvolvimento de políticas inclusivas para populações desfavorecidas. Do mesmo modo que o curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE [...], o GPP-GeR insere-se na orientação geral do Governo para a implementação de políticas públicas promotoras da igualdade e do respeito à diversidade e aos direitos humanos. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p. 11).

Tal proposta proporcionava autonomia para as coordenadoras do NOSMULHERES, Mônica Conrado e Lilian Sales, “dar[em] um tom mais regional”, segundo esta última. Ainda de acordo com a coordenadora de tutoria, “[...] a característica do GPP foi essa, aprofundar o debate sobre a questão das relações etnicorraciais [e] se apropriar de intelectuais que produzem na Amazônia nesse campo” (Lilian Sales, entrevista realizada em 23 de abril de 2018). Ou seja, a proposta era flexível de acordo com o que o grupo NOSMULHERES sempre procurou discutir e analisar: questões de gênero e raça, mas agora focando no âmbito regional. Os cursos também foram oportunidades de ações que focavam em um público fora dos muros da universidade e para que esses agentes públicos pudessem alcançar o seu principal público-alvo (que é o mesmo de todo o trabalho de militância do grupo NOSMULHERES) que é a população negra, bem como seu acesso à cidadania.

Já o objetivo do curso GDE<sup>44</sup>, também realizado na grande Região Metropolitana de Belém, era “[...] contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual” (GDE, 2009, p. 9-10). Ou seja, era um curso de aperfeiçoamento que visava “[...] qualificar professoras/es para efetivarem um trabalho pedagógico com a diversidade cultural, de gênero, sexual e etnicorracial” (SALES, 2016, p. 16). Com 300 vagas, também destinou 20% delas para o movimento negro e para “[...] estudantes universitários no último ano de formação, magistrados, policiais, professores universitários, mestrados e doutorandos, as demais para educadores das redes de ensino público”, sendo que 127 cursistas concluíram a edição de 2009 e 97 concluíram a de 2010, como consta em relatório<sup>45</sup>.

Ambos os cursos foram importantíssimos para a nossa região, devido à ausência dos debates etnicorraciais, de gênero e de sexualidade na formação inicial de profissionais, sobretudo os que trabalham nas escolas públicas do estado do Pará. A escolha do NOSMULHERES por promover cursos de aperfeiçoamento e não de especialização foi política e estratégica, pois

<sup>44</sup> “A realização deste curso é resultado da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)” (GDE, 2009, p. 9).

<sup>45</sup> Relatório final de atividades do Projeto Gênero e Diversidade na Escola – versão Pará, de 03 de maio de 2010.

[...] sendo aperfeiçoamento, não teria a exigência da pessoa ter passado por uma universidade, porque a gente compreendia que essa temática era muito carente naquele momento, não era uma iniciativa pioneira porque já havia outras iniciativas, mas pra cá, pra nós, era uma coisa muito rara e aí a gente fez essa opção de ser aperfeiçoamento [...] porque [com o GPP-GeR] a gente queria atingir a gestão não somente no que diz respeito aos altos cargos, mas a gente queria atingir aquela galera que às vezes tá no setor administrativo, né, mas não tem nível superior. Então a gente pensou nessa perspectiva né, porque não se combate o racismo institucional só com o gestor do alto escalão, a gente combate desde a entrada, então a gente queria atingir essa galera [...]. E os movimentos sociais [presentes nos dois cursos] também, a gente abriu cota porque a gente entendia que essa articulação dos movimentos sociais, a galera que tava militando e tinha toda uma apreensão política né, principalmente o movimento negros e feminista, era a galera que ia confrontar na sala de aula [...], naquele espaço ao mesmo tempo que ele [movimento] iria se apropriar teoricamente do que tava sendo debatido, ia também colocar uma contrapartida com as suas experiências de militância. (Lilian Sales, entrevista realizada em 23 de abril de 2018).

Dessa forma, se tratava de capacitar funcionários, professores e outros trabalhadores do serviço público, e de contribuir para que a formação de professores, no caso do GDE, fosse capaz de estimular outras experiências de, na escola, combater o racismo e a discriminação de gênero articuladas às propostas pedagógicas do curso, de acordo com os objetivos alcançados expressos em relatório. O GDE foi para muitos docentes a primeira experiência de formação a possibilitar o diálogo em tais temáticas (SALES, 2016); então, a professora Lilian Sales explica as implicações de ofertar cursos (como o GDE e o GPP-GeR), cujos projetos são pensados nacionalmente, e a importância de focar em gênero e raça no estado do Pará:

[...] eu tenho um limite para falar nisso, porque não sou negra [...], tenho uma militância no movimento feminista, faço um diálogo a partir da própria inserção no NOS-MULHERES, das leituras que fiz no doutorado [...]. Mas pela experiência como coordenadora de tutoria no curso do GPP-GeR e no GDE em contato com a militância do movimento negro, eu penso que vieram demandas dele pro curso. Então pensar, por exemplo, as dificuldades de acesso da população negra a determinados serviços públicos, a questão do tipo de organização geográfica que temos aqui. Por exemplo, eu me lembro de uma situação na vinda das pessoas do MEC pra fazer avaliação entre nós e as pessoas não compreenderem, por exemplo, que a gente atendia pessoas de Santarém e é o mesmo estado [...]. Eu penso que tudo isso impacta na identidade negra do amazônida, de como ele é visto, de como ele constrói a sua articulação política dentro do espaço da Amazônia, o Pará especificamente [...]. Mas eu vejo que essas situações que a gente observou no curso na relação com as pessoas, essa diferenciação regional de ser muitas vezes vista só como presença indígena na Amazônia [...], às vezes isso impacta também na forma como o movimento negro se coloca. E foi interessante essa experiência de relação entre nós que somos daqui, vivemos aqui e pessoas negras que estavam com a gente nesse processo, na relação como os de lá de Brasília nos viam, não só nessa perspectiva geográfica, mas na ideia de que... eu me lembro, quando eles estavam organizando a nossa proposta, porque o GPP tinha uma proposta para todo o Brasil assim como o GDE, [...] mas nós aqui demos um formato tanto pra um quanto pra outro esse tom mais escuro, e as pessoas se assustavam quando a gente ia pra Brasília dialogar, “como é que vocês estão fazendo uma interferência da perspectiva racial?”, como se não houvesse aqui essa necessidade. “Não, lá em Belém tem um movimento Negro forte, que está dentro do curso, que está colaborando, que está fazendo essa interferência diferenciada”. Então eu penso que essa forma de ser visto enquanto um grupo de estudos [NOSMULHERES] que faz esse debate, que garante, que mostrava que aqui nós temos na Amazônia uma identidade negra também [...], eu acho que isso impacta na construção da identidade racial, eu

imagino que sim. Não é meu lugar de fala, mas eu penso que impacta. (Lilian Sales, entrevista realizada em 23 de abril de 2018).

Assim, tendo em vista que o Estado é um dos agentes que enxerga, lida e se relaciona de forma exploratória com as particularidades regionais e históricas das regiões que estão geograficamente longe do centro de poder, ele questiona a necessidade de políticas que não se fundamentam naquelas maneiras homogêneas que vimos sobre a Amazônia, se chocando diretamente com a realidade de atuação do Movimento Negro, por exemplo; e tal desconhecimento do Centro-Sul do país com relação ao movimento negro no Pará e outras lutas faz parte da visão que situa negros e negras amazônidas como “morenos”, reproduzindo a identidade negra como negativa e escamoteando o racismo e as desigualdades raciais na Amazônia (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015).

De acordo com os objetivos do próprio NOSMULHERES no combate ao racismo e ao sexismo na Amazônia, apesar desse e do GEAM não serem o foco de análise desta pesquisa, é importante destacá-los como importantes agentes na discussão racial na Amazônia para um público que não é exclusivamente universitário por meio de práticas de formação, palestras, *workshops*, seminários e minicursos que permeiam seus calendários.

É importante destacar a liderança de mulheres negras nesses grupos dentro da universidade pelo papel que elas desempenham, mas, sobretudo, pelos debates que evocam as problematizações, por exemplo, do ideal da morenidade em uma universidade localizada na Amazônia, como é o caso da UFPA. Os estudos e pesquisas empreendidos pelo GEAM e pelo NOSMULHERES sobre as dinâmicas etnicorraciais nos ajudam a compreender outras perspectivas que estão à parte da parcela hegemônica da produção das Ciências Sociais brasileiras, concentradas no eixo Sul-Sudeste.

Nesse sentido, ao tentarem atravessar os muros da universidade com atividades tão diversas, os grupos mostram na prática como a aceção positiva e a politização da “raça” é um importante “fio condutor” (GOMES, 2012a), construída de maneira coletiva ao lado dos movimentos negros, sobretudo os de Belém, para combater as ideias de “vazio demográfico” do espaço amazônico, a suposta ausência de negros/as e negritude no Estado do Pará etc. Sob esse fio condutor, as ações coletivas que o GEAM e o NOSMULHERES empreenderam por meio de formações continuadas são esforços político-acadêmicos em torno da politização da raça no contexto amazônico – e envolvendo também, no caso do segundo grupo, as questões de gênero.

Politizar a raça na Amazônia é, para esses grupos, o trabalho de enfatizar quem são as pessoas e as populações que compõem racial e espacialmente o estado do Pará, bem como seus

trânsitos pela Amazônia brasileira e internacional; produzir academicamente sobre os/as anti-gos/as escravizados/as e seus descendentes que ocuparam esse território; engajamento nos movimentos sociais que constroem política e culturalmente a negritude; divulgar e valorizar as manifestações culturais, religiosas e artísticas negras; entre outras ações que orientem a sociedade a pensar a heterogeneidade da cultura paraense em termos embranquecidos.

Politizar a raça, então, se direciona para uma mobilização positiva da categoria “negro/a”, a qual reivindique que a sociedade paraense reveja seus pressupostos fundadores e entenda a dimensão e a complexidade do racismo contra os povos amazônidas, sendo que um dos meios onde isso é possível é pela formação e capacitação de profissionais que atuem de forma mais contundente contra as desigualdades raciais dentro de nossas instituições, como é caso de professores nas escolas.

#### 1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA COLOCADA EM PRÁTICA: DESAFIOS A ENFRENTAR EM UNIVERSO ESCOLAR

No escopo da educação formal no Brasil, os movimentos negros lutam pela implementação de perspectivas outras que ensine nossa história, mas, para isso, é importante que haja o fomento de instrumentos – como a formação continuada de professores (SILVA, 2007) – para pôr em prática o que a lei 10.639/03 demanda. Assim, a formação continuada de professores é um dos aspectos indispensáveis à realização de um ensino democrático e progressista que rejeite discriminações de qualquer origem, como defendido, entre outros, por Paulo Freire (2014).

A preocupação com a formação inicial de professores no Brasil é datada do final do século XIX, na República Velha, quando surgem as Escolas Normais que preparavam professores para lecionar no ensino primário e, posteriormente, na década de 1930, com a criação de cursos de nível superior (Pedagogia e licenciaturas de disciplinas específicas) na região Sudeste (SILVA; MEYER, 2015).

Entretanto, segundo Roseane Silva e Patrícia Meyer (2015), a formação continuada de docentes do ensino básico é uma preocupação muito recente. Depois de extintas as Escolas Normais, foi aprovada a Habilitação Específica do Magistério, na década de 1960, que possuía muitas deficiências no processo de formação, como ausência de mecanismos que pudessem assegurar a qualificação periódica dos professores. Assim, por meio do MEC, surgiram os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1982, como uma das primeiras políticas de formação continuada de professores em âmbito federal, e que foi encerrada em 1991; a questão era que, apesar de mencionada na constituição da ditadura militar de 1967,

o aperfeiçoamento docente carecia de normativa específica que orientasse o modo de realização dessa formação continuada (SILVA; MEYER, 2015).

Já na vigência da atual constituição de 1988, a LDB, no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, menciona a formação continuada de professores de maneira mais incisiva pela primeira vez, com vistas a minimizar a lacuna prática e teórica entre a formação inicial e continuada de professores ao articular as licenciaturas com os programas de formação continuada, o que Roseane Silva e Patrícia Meyer (2015, p. 23446) interpretam um avanço por consolidar a importância “[...] de se discutir, elaborar e implementar projetos e ações de formação continuada para professores da escola básica” .

Com a lei 10.639/03 ensejando um novo parâmetro para se repensar conteúdo e forma de ensinar a história de nosso país, a formação de professores se torna uma das principais medidas a serem consolidadas pelos sistemas de ensino para que se concretize esse direito alcançado, pois o parecer da referida lei enfatiza

[...] a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004b, p. 8).

Nesse sentido, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010, não paginado) aponta o artigo alterado da LDB responsabilizando o Estado brasileiro pela implementação da lei 10.639/03:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [...].

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo. [...].

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a: [...]

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.”

Esse aparato legislativo caminha em relativa consonância com o que demandam os movimentos negros brasileiros e a produção acadêmica sobre relações raciais. Mas colocar a lei 10.639/03 em prática continua sendo difícil, quinze anos depois de ser sancionada. Kabengele Munanga (2005) enfatiza que, entre tantos aspectos, os preconceitos incutidos nos professores e a falta de trato para lidar com as diferenças prejudicam seus alunos negros, gerando exclusões sistemáticas. Esses são alguns dos fatores mapeados pela associação civil sem fins lucrativos Ação Educativa (CARREIRA; ANDRADE, 2015) a partir de dissertações e teses defendidas

entre 2007 e 2014 (72 no total) sobre as dificuldades de implementação da lei 10.639/03. Os problemas mais comuns abordados por esses trabalhos foram:

Falta de disciplina nas licenciaturas; mito da democracia racial (professores acham desnecessário o trabalho); falta de integração dos professores (professores isolados que realizam atividades referentes à temática); falta de materiais didáticos; desconhecimento da lei; não houve alteração nos currículos; resistência por parte dos professores; falta de acompanhamento da implementação por órgão público que garanta a efetivação da lei; falta de conhecimento do professor e de formação continuada (CARREIRA; ANDRADE, 2015, p. 43).

A ausência de formação continuada foi o problema mais apontado por esses trabalhos mapeados (CARREIRA; ANDRADE, 2015). Quando essa formação finalmente aconteceu, aumentou a demanda por pesquisas que entendessem que efeitos, então, uma formação em relações etnicorraciais tem em um cenário onde predominava o racismo e o mito da democracia racial.

Nesse panorama de reprodução de discriminações raciais na sociabilidade de crianças e adolescente, Miriam Abramovay e Mary Castro (2006), em pesquisa com professores de vários estados brasileiros<sup>46</sup>, interpretaram que os docentes, sejam eles negros ou brancos, muitas vezes não percebem as relações de discriminação racial existentes entre seus estudantes; mais do que isso, as percebem como sendo baseadas em preconceitos de outros tipos que não o racial, mencionando que são mais comum entre as crianças as discriminações contra aqueles que são pobres<sup>47</sup>, por exemplo.

Na fala de alguns professores há associação (direta ou indireta) do pertencimento racial do aluno com a probabilidade de apresentar um maior grau de pobreza em relação a outros alunos, ou não ter padrões de higiene, e outras características depreciativas que poderiam justificar o estabelecimento de uma relação de submissão frente aos colegas (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 218).

Nesse discurso, os alunos negros seriam responsabilizados pela agressão que sofrem, pois suas características corporais seriam alguns dos aspectos que causariam reações de discriminação e exclusão por parte dos outros alunos. Os relatos trazidos pelas autoras expressam que os professores correlacionam “pobreza, negritude e corpo”, consequência do senso comum brasileiro construído pelo pensamento colonialista de que o “outro”, negro, é o contrário do

<sup>46</sup> A amostra da pesquisa qualitativa, com o intuito de obter uma visão panorâmica do país, foi realizada em uma capital de um estado de cada região brasileira: Belém (PA) no Norte; Distrito Federal no Centro-Oeste; Porto Alegre (RS) no Sul; Salvador (BA) no Nordeste; e São Paulo (SP) no Sudeste. As capitais foram selecionadas de forma aleatória, e a “[...] seleção das escolas que compuseram a amostra qualitativa da pesquisa foi feita com a seguinte composição por localidade: duas escolas privadas, sendo uma de ensino fundamental e outra de ensino médio; e três escolas públicas, sendo duas do ensino fundamental e uma de ensino médio”. Ou seja, cinco escolas por cidade e totalizando vinte e cinco escolas. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 44).

<sup>47</sup> Sendo que, segundo as autoras, tanto alunos quanto professores do universo pesquisado relacionam diretamente pobreza com “falta de higiene” ao lidar com alguns estudantes (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

corpo branco visto como símbolo de pureza – ou seja, a referência de qualquer padrão (VAUGHAN, 1991 apud ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 220). Assim, muitos professores retiraram o foco do racismo nas suas observações ao afirmarem que os mais discriminados são aqueles que seriam “pobres” e “sujos” e que, por uma infeliz coincidência, eles também seriam, em sua maioria, os estudantes negros e negras.

Portanto, ao negar o racismo no contexto entre os estudantes, “[...] o professor declara certa convivência com o tipo de tratamento que é dispensado aos alunos negros” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 220-221). E mesmo na tentativa de solucionar conflitos raciais, os docentes compartilham de semelhante lógica hierárquica e segregacionista que possuem seus estudantes, estabelecendo medidas para encerrar os conflitos que acabam por atender e reforçar as rejeições que já estão postas.

Toda essa complexa estrutura de discriminação presente no pensamento social brasileiro está na universidade, nas licenciaturas que formam os futuros professores. Ramón Grosfoguel (2016) menciona as origens dos cânones da ciência, os quais são legitimados apenas em uma determinada parte do mundo (Europa e EUA), cujo privilégio epistêmico é constituído sob o racismo enraizado na colonização: dizimar e escravizar as populações significou destruir seus conhecimentos. Quando legitimada, a ciência dita universal formou a estrutura universitária e deixou as populações e conhecimentos diversos de fora do círculo, uma vez que tais populações foram constituídas como objetos e não como produtores de conhecimento.

Ramón Grosfoguel (2012) argumenta que esse processo moderno/colonial de estabelecimento de valores e conhecimentos universais por grupos hegemônicos é produzido pela colonialidade do saber, pois políticas estatais voltadas aos interesses de classe, raça e gênero dominantes ignoram e apagam as necessidades intelectuais daqueles sujeitos que são considerados cidadãos pelas atuais constituições, mas que continuam em situação desigual e precisam manter suas lutas por espaços, direitos e políticas públicas.

A colonialidade do saber, por sua vez, se configura como uma dominação epistêmica que se construiu a partir da diferenciação da Europa (ocidental) com outros povos, a qual fez dela uma espécie de “raiz espiritual” do conhecimento científico. Essa origem é afirmada pelos intelectuais (não apenas europeus) como universal porque esse continente<sup>48</sup> se tornou um centro de onde irradiaria o conhecimento considerado neutro e imparcial, pois, supostamente, seria produzido por um sujeito com essas mesmas características, que olha de fora e de cima a partir do genocídio/epistemicídio dos povos colonizados (GROSFOGUEL, 2012).

---

<sup>48</sup> Bem como os EUA, mais atualmente, enquanto um país que se construiu como o centro de poder das Américas.

Esse lócus privilegiado de conhecimento está presente na formação inicial dos docentes por carregar o racismo como base de apreensão de mundo e produzir atos discriminatórios no exercício da docência. O racismo, então, incide em boa parte da produção acadêmica e coloca as pessoas negras em posições de objetos de pesquisa, nunca como construtoras de teorias a partir da subalternidade e de seus lugares de origem (MOHANTY, 2003), uma vez que a hegemonia que o ocidente construiu para dizer e pensar o restante do mundo (HALL, 2016) estabeleceu-se como válida e em uma posição central para legitimar, ou não, outros tipos de conhecimentos e perspectivas analíticas (MIGNOLO, 2003).

Como afirmou Stuart Hall (2016), não se pode compreender o “ocidente” como uma posição geográfica, mas como uma ideia que se construiu a partir de determinados países da Europa no decorrer da colonização de outras partes do mundo, quando se construiu a “rede de interesses” chamada Orientalismo, o qual vai dizer, pensar e imaginar o Oriente e suas instituições como o outro oculto e exótico desse Ocidente (SAID, 2007), também dito e pensado pela razão iluminista como universal. Assim como outros autores da pós-colonialidade e decolonialidade (MIGNOLO, 2003), Hall (2016) demarca os constructos discursivos que colocaram parte da Europa no centro do mundo (centro de poder e conhecimento, principalmente), produzindo sobre seus “outros”, seus “objetos”, retroalimentando seu próprio sistema de representações hierárquicas dos povos.

Assim, um dos desafios docentes, na prática, é relativo à ausência/apagamento da história, memória e cultura da população afro-brasileira nos currículos universitário e escolar formados por conhecimentos que retratam as populações não brancas como uma massa amorfa e passiva aos desígnios dos agentes que ocupam posições de poder socioeconômico.

Não se trata apenas de entraves curriculares, o que já é complexo por si só, mas evidencio sobretudo disputas entre concepções de mundo que movem a busca dos professores por romper a superficialidade com a qual a Amazônia é tratada na escola. Entendendo essa perspectiva eurocêntrica e que não contempla o ensino das dinâmicas amazônicas, sob a perspectiva da colonialidade do saber, deve-se lembrar também que essa colonialidade é uma relação de poder entre os saberes cuja dinâmica implica diretamente na hegemonia de uns (ciência) e no silenciamento e diminuição – ou mesmo dizimação – de outros. Importante ressaltar que a Amazônia é um espaço onde estão presentes essas disputas e sob o qual se formularam diversas imagens e representações negativas ou exacerbadas desde o período colonial, ideias, aliás, que continuam a fazer parte de um jogo operado pelo capitalismo com vistas ao domínio da região e desfavorecendo os amazônidas (CASTRO, 2010).



Uma das maneiras que bell hooks (2017, p. 46) enfatiza como sendo um desestabilizador na perspectiva pela qual se conta a história de uma nação é a entrada de mulheres e homens negros na formação superior, pois isso traz a possibilidade de falar sobre diversidade cultural e de conhecimentos, e é onde se poderia afirmar “[...] que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder”.

Mesmo que lenta e gradual – pois ameaça a “autoridade” estabelecida (HOOKS, 2017) –, a descolonização das mentes na educação incidirá em um projeto antirracista de sociedade a partir da articulação – por vezes, conflituosa – entre as ações de grupos de estudos em relações etnicorraciais, as pesquisas acadêmicas, a atuação dos movimentos negros, o trabalho de docentes e o que foi proposto na lei 10.639/03. A formação continuada de professores se torna um dos principais elos entre a escola (como espaço físico e social) e a descolonização dos saberes sobre as populações negras, pois ter a possibilidade de acessar a formação continuada de professores em relações etnicorraciais e adquirir outras perspectivas de conhecimento que subvertem imagens historicamente desqualificadoras para os negros é um primeiro passo para desenvolver um olhar mais sensível sobre a realidade dessa maior parcela da população brasileira. Por isso, a formação possibilita traçar caminhos rumo a uma descolonização do pensamento quanto ao pertencimento racial e ao lugar de origem (territorial e social) das pessoas.

A formação continuada em relações etnicorraciais, então, é uma tarefa na qual os docentes da educação básica podem se colocar como agentes dessa transformação demandada pela luta dos movimentos negros. Enquanto profissionais do ensino que buscam cursos nessa temática, os docentes são sujeitos que não apenas ensinarão conteúdos curriculares de diferentes maneiras com a expectativa de problematizar e combater concepções racistas, pois, assim como seus estudantes, eles são atravessados pelas questões raciais e pela urgência de aprender e ensinar que nossa história foi formada por diferentes matrizes etnicorraciais e culturais que movem conceitos importantes de serem entendidos, como raça e racismo.

Há estudos que têm versado sobre a importância das políticas públicas e legislações governamentais que fomentam a formação de professores em relações etnicorraciais, como o de Tânia Müller e Wilma Coelho (2013, p. 50), que reafirmam a associação quase direta entre as problemáticas da implementação da lei 10.639/03 com a necessidade de formação continuada de professores cujo elo se dá, sobretudo, por meio “[...] de um consenso de ações entre as redes de ensino; agências de financiamento de pesquisas, de regulação e avaliação e com as agências de formação inicial e continuada”. Já Afonso Souza e Graça Fernandes (2014, p. 144), por meio de um levantamento das diversas formações que houve no estado do Pará, afirmam que o profícuo estreitamento entre as formações continuadas e as instituições de ensino que as oferecem

possibilitam “[...] formar um professor pesquisador tendo por base uma educação anti-racista, em um Brasil plural e desigual, [e] implica levá-lo a discutir em sala de aula os problemas ligados às diferenças étnico-raciais”, podendo formar seus estudantes “[...] com práticas transformadoras e desafiadoras geradas pelo congelamento social provocado pelo racismo” e que possam contribuir “para a desconstrução da mentalidade racista concentrada no interior do sistema educacional brasileiro”.

Há também estudos que discutem relações etnicorraciais nos contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e educacionais na Amazônia (CAMPELO; JESUS; DEUS, 2014) e aqueles voltados para a elaboração de projetos de intervenção que exigem dos professores cursistas a instrumentalização do conhecimento adquirido na especialização (COELHO; SILVA; SOARES, 2017). No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), há o trabalho da professora Helena Rocha (2010) que documentou as ações de formação do NEAB da instituição.

A formação continuada de professores em relações etnicorraciais pode ser encarada também como um projeto epistemológico cujos desdobramentos e descontinuidades se fazem a partir de um lugar específico ou, como argumenta Djamila Ribeiro (2017), a partir de um *lugar de fala* desse docente em processo de formação. Esse se configura como um lugar social ocupado por determinadas coletividades politicamente minoritárias, subalternizadas historicamente e que compartilham experiências comuns de opressão, como é o caso da população negra no Brasil. Compreender, então, o lugar de fala dos professores interlocutores na Amazônia, (re)produtores de conhecimento e que elaboram estratégias para lidar com tais disputas no campo educacional e com as demandas do cotidiano ajuda a adentrar na seara de suas trajetórias sociais, imbricadas nos processos regionais de luta por uma educação crítica a partir da especialização cursada.

As trajetórias de Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi possibilitam pensar que é possível uma ruptura, mesmo que lenta e gradual, destas lógicas racistas que permeiam as mentalidades sociais, ainda que o momento atual do Brasil seja desfavorável a qualquer tipo de contestação ao *status quo* – o que podemos ver, por exemplo, com o fechamento de secretarias-chave como a SECADI e com o teto de gastos públicos em vigor, medidas que afetam diretamente o financiamento de cursos de formação continuada para docentes e outros direitos básicos.

Portanto, ao compreender a trajetória dos indivíduos em dado contexto histórico e social mais amplo, nossa investigação busca dialogar sobre suas percepções, motivações e mudanças ocorridas, a partir da especialização em relações etnicorraciais, e sobre como lidam com os

aprendizados, a autopercepção e os conflitos presentes nas relações que estabelecem nos principais espaços em que circulam (família e local de trabalho). Daí, se compreende em que medida a formação continuada afeta a postura desses sujeitos nessas relações cotidianas por eles destacadas e de que maneira compartilham semelhantes desafios.

Sendo assim, formar-se academicamente nesse tema não é apenas um aprimoramento para a prática docente, mas é, muitas das vezes, desvendar e compreender suas próprias trajetórias sociais enquanto indivíduos atravessados por cores/raça que se interligam a outros marcadores sociais, como gênero e lugar de origem – processo que, por si só, não é imediato nem mesmo progressivo, mas descontínuo e de muitas rupturas e construções, como veremos a seguir.

## 2 TRAJETÓRIAS DOCENTES

Para discutir e compartilhar conosco suas trajetórias sociais a partir do curso de especialização, Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard discutiram uma grande diversidade de questões relacionadas às suas construções identitárias; às suas vivências e percepções enquanto sujeitos amazônidas; ao que aprenderam e debateram no curso de especialização; aos avanços, desafios e caminhos tomados na docência (relativos ao modo de trabalhar os conteúdos de suas disciplinas e ao trato com seus alunos sobre questões como racismo e outras formas de discriminações); e aos seus engajamentos políticos e/ou acadêmicos.

Abordo as trajetórias pessoais e profissionais desses interlocutores na dinâmica social da região amazônica – uma vez que são paraenses que estudaram em Belém, mas trabalham em municípios do Nordeste e Sudeste do estado do Pará – a partir do impacto que o curso de especialização lhes causou e as descobertas que fizeram a partir dele. No âmbito pessoal, incluem-se os relatos referentes à família e relações cotidianas, pois os docentes mostram como o conhecimento adquirido afetou profundamente tais relações.

Para compreender, então, como os docentes interlocutores foram afetados pela formação continuada em relações etnicorraciais em suas profissões, elegemos a especialização como um marco importante que compõe as experiências sociais desses docentes, pois seus relatos do processo de formação enfatizaram seus empenhos para buscar outra perspectiva que pudesse dialogar com estudantes e colegas professores a fim de instigar mudanças de visões e percepções discriminatórias no convívio da sala de aula e no conteúdo disciplinar; há, como exposto a seguir, diálogos de aprendizagem que incidiram no cotidiano de professores que passaram a enxergar as dinâmicas de suas relações sociais sob outras lentes.

Para abordar as trajetórias e compreender como os interlocutores passaram a atuar profissionalmente depois da especialização, apresento-os de maneira a delinear de que perspectivas eles se situam, de que lugar falam e se expressam, tendo em vista suas experiências sociais particulares, direcionando seus relatos àquilo que tomam como importante em suas trajetórias.

Trata-se de duas professoras, Ayòbámi Adébáyo e Onyebuchi Emecheta, que se auto-declaram negras e um professor, Édouard Glissant, que se autodeclara moreno. Além dos aspectos concernentes à docência, as duas docentes compartilharam aspectos familiares e mais subjetivos de suas trajetórias, como as experiências com o racismo que vivenciaram; o professor, por outro lado, enfatizou o impacto da especialização na maneira que conduz seu trabalho docente procurando situá-lo na Amazônia.

São indivíduos que se envolveram de maneiras diferentes com aquilo que estudam e que compartilham ideias a partir do que aprenderam na especialização, mas seus discursos não são iguais porque partem de experiências diferenciadas, uma vez que Onyebuchi e Édouard descobriram a temática etnicorracial durante suas formações e relataram esse processo, cada um a seu modo; diferente de Ayòbámi que já reconhecia o peso do racismo desde cedo e suas descobertas durante a formação se ampliaram com os conhecimentos acadêmicos que foi adquirindo.

Como explicitado na metodologia, o que pretendo neste estudo é evocar quais aspectos do âmbito pessoal e profissional os docentes consideraram pertinente destacar ao relacionar suas vivências com o que aprenderam na formação continuada, bem como interessa saber o que mudou na percepção desses sujeitos a partir da especialização. Cada um dos docentes relatou aspectos do cotidiano familiar e/ou de trabalho que passaram a problematizar, pois apontar e discutir o racismo se tornou, na visão deles, tarefa necessária que procuraram realizar a partir de novos olhares estimulados pelas ferramentas do conhecimento advindo da especialização. Ao mesmo tempo, esses docentes possuem diversos posicionamentos e questões em comum que ajudam a compreender alguns dos desafios e avanços de ser professor(a) em uma região historicamente discriminada. Nesse sentido, passamos a conhecer tais aspectos e percepções de suas trajetórias sociais.

## 2.1 AYÒBÁMI ADÉBÁYÒ

A professora Ayòbámi se autodeclara preta e disse que assim se reconhece desde a infância. Vinda da zona rural de São Miguel do Guamá (PA), ela relata que se mudou da casa dos pais para a área urbana do município aos doze anos para morar na casa de uma família e, ao mesmo tempo, trabalhar como babá, função que exercia simultânea aos estudos:

[...] eu gosto de estudar, na verdade. [...] eu acho também que é uma forma que eu encontrei de resistir a, enfim, ao racismo, ao sexismo, porque como eu te falei, eu morava na zona rural, fui morar na cidade eu tinha doze anos, fui ser babá. E aí quando as pessoas brigavam comigo, [...] eu começava a estudar porque na minha cabeça era a única saída pra eu sair daquilo, e aí hoje quando eu brigo em casa, tô chateada, meu refúgio é estudar [...]. Sempre foi. Mas acho que isso iniciou quando eu tinha doze anos, porque sair [de casa] criança [...] e morar na casa dos outros e ter que trabalhar, ter que estudar é bem complicado. E aí eu acho que teve ajuda da mamãe também, porque ela dizia “minha filha, estuda, estuda que é a única forma que tu vai sair daqui”. E aí eu fui pensando desse jeito. (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Tal mudança de vida em tão pouca idade foi uma circunstância que, segundo a professora, marcou suas percepções com relação às discriminações que sofreu, pois contou que uma parte significativa de seu processo de reconhecimento racial, nesse contexto de exploração do trabalho infantil, se deu muito pelas falas racistas dirigidas a ela com o intuito de segregá-la e

inferiorizá-la por ser negra. Tais falas dirigiam-se, sobretudo, à cor de sua pele e ao seu cabelo crespo:

[...] durante a minha infância, ninguém disse pra mim que eu era bonita, sempre eu fui taxada de feia, “esse cabelo tem que pentear”, e claro que isso vai fazendo tu criar resistências, né?! Durante a infância, adolescência, enfim, geralmente tinha amiga branca e ela era vista como a bela, como a princesa, e aí te faz refletir, talvez inconscientemente, tu vai criando resistências, e foram justamente essas experiências que me [fizeram] [...] observar e questionar. (Ayòbámi Adébáyo, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

As reflexões e o modo como tais discriminações afetaram Ayòbámi nos remete ao que Avtar Brah (2006, p. 360) argumenta sobre a experiência não ser um dado imediato que indica uma verdade absoluta, mas sim “[...] um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos ‘realidade’ [...], [é] uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente” aos acontecimentos da vida vivida. A diferenciação fenotípica que era destacada, naquela circunstância social, sobre a pele e o fenótipo de Ayòbámi imprimiu o questionamento de que existia algo – o racismo – que colocava sua dimensão corporal em relação de inferioridade a outros corpos – brancos –, atingindo o seu bem-estar pessoal.

Por conta de situações de exposição à discriminação racial, sobretudo às mulheres a partir de padrões corporais brancos – os quais, de modo geral, não condiz com a valorização da pele negra (SOUZA, 1983) –, os/as sujeitos/as são afetados quanto à percepção de si e, se enxergando como “o diferente”, constroem sua realidade. Para Ayòbámi, assim como para muitas mulheres negras, o racismo impõe, desde tenra idade, concepções e diferenciações sobre ser negra, o que significaria possuir determinada gama de fenótipos que lhe colocaria fora das concepções de beleza e corpo construídas a partir da “brancura” (FANON, 2008).

Segundo a professora relata, as pessoas de seu convívio social não tentavam dissimular o racismo que conferiam a ela ou a qualquer outra pessoa negra: “[...] onde eu percebi mais [o racismo], acho que foi no cotidiano mesmo. [...] Eu já percebia [desde criança], já me incomodava. Eu talvez não soubesse dizer o que seria, mas sempre me incomodou, talvez eu não falasse a palavra ‘sexismo’, mas racismo eu sabia”. (Ayòbámi Adébáyo, entrevista realizada em 10 de maio de 2018). Tal percepção foi algo marcante para o desenvolvimento de sua consciência racial a partir dessa circunstância adversa, e ela conta como a busca pelo significado disso e da superação dessas violências foi importante por meio dos estudos.

Dentro disso, é importante salientar que Ayòbámi trouxe, em sua narrativa, o racismo que opera na discriminação ao cabelo e à cor da pele no contexto da exploração do trabalho doméstico infantil, mas que não se restringe a ele tendo em vista que no ambiente escolar o racismo é manifestado de inúmeras formas (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). Na Amazônia,

é comum a prática em algumas famílias de “buscar” meninas (em sua maioria negras), crianças e adolescentes de cidades do interior “para criar”, mas com a finalidade de serem exploradas no trabalho doméstico. Assim, percebendo o racismo e os lugares sociais de inferioridade que tentam nos imputar por conta de nosso pertencimento racial, negros e negras buscam oportunidades de ultrapassar contextos racistas como esses criando e recriando suas possibilidades; para Ayòbámi, a oportunidade foi a educação formal.

Ela ressaltou que os estudos foram seu maior incentivo, bem como foram indispensáveis para lidar com a situação em questão, sob o jugo do trabalho doméstico infantil. Seu esforço, então, para não ser enquadrada no papel social de babá/empregada doméstica que lhe foi conferido, por ser uma menina negra, significou resistir e persistir estudando, pois combater o racismo vivido significava ocupar outros espaços – como veio a ocupar na docência – onde pudesse combater a situação em que se encontrava. As ambições educacionais que Ayòbámi relatou a fizeram buscar o ensino superior e a pós-graduação, chegando em espaços em que pudesse aprender, ensinar e dialogar para cada vez mais desvendar o racismo que conheceu, vivenciou e relatou.

A busca pelas pós-graduações sobre o tema etnicorracial, para Ayòbámi, possui afinidade com suas motivações e observações pessoais sobre as estruturas sociais, pois a temática impactou nas questões de afirmação da professora enquanto mulher negra que convive com o racismo, sobretudo no âmbito afetivo familiar:

[...] a minha família é de negros, mas é super racista também, super racista, pra mim é uma vergonha, infelizmente... [...] a família do meu esposo é bem racista, e coloca nas entrelinhas, nas relações cotidianas, isso sempre me incomodou. Tipo assim “ah, até que ele não é feio, ele é preto, mas o cabelo dele é liso”. Então essas coisas sempre me incomodaram e sempre me deixaram chateada, e eu sempre combati, sempre critiquei essas expressões. E a especialização me ajudou porque as leituras fazem tu refletir e ter mais argumento, mas na verdade só fizeram aprimorar o que eu já vinha fazendo, e contribuindo com a argumentação, mas eu já vinha observando e questionando isso há muito tempo (Ayòbámi Adébáyo, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Isso nos remete ao que Lélia Gonzalez (1984, p. 237) chama de “[...] internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais” veiculados em ditos populares que reafirmam o embranquecimento como um valor social arraigado que não admite o corpo e o cabelo de pessoas negras dentro da ideia hegemônica de beleza (GONZALEZ, 1984). Conectados a esse âmbito estético, os valores brancos internalizados oprimem tanto aqueles que são vítimas de falas e atos racistas, quanto aqueles que o reproduzem para se aproximar do branqueamento, pois, pelo fato de o racismo estar contextualizado desde o ponto de referência da branquitude hegemônica (centro das representações sociais), é a partir desse padrão que os sujeitos são transformados no diferente porque se afastam do grupo que possui o poder normativo de definir

a si e aos outros, construindo-se assim a *diferença* e os “*outros*” raciais (KILOMBA, 2010). Isso significa que somos vistos e classificados como o “Outro” da branquidade, a qual é um lugar de fala privilegiado de poder na construção do diferente; ao mesmo tempo, a branquidade não é nomeada, está implícita no centro de poder e nega a própria existência enquanto grupo racial quando articula o discurso da mestiçagem e da mistura pacífica das raças no Brasil, mantendo a estrutura da hierarquia racial intacta (SOVIK, 2004).

A branquitude, que se localiza “como a norma absoluta”, procura determinar quem é o/a outro/a, ou o/a negro/a, sobre o/a qual são depositadas as ofensas e estigmatizações (KILOMBA, 2010, p. 88). Se os valores brancos ocidentais internalizados de que fala Lélia Gonzalez (1984) são difundidos por um polo branco como o único destino a se chegar socialmente, algumas pessoas, como mostra o relato de Ayòbámi, são direcionadas a reproduzir os padrões que essa branquitude veicula.

É importante enfatizar que essa construção do “outro” ocorre, desde a colonização, de um modo geral, a partir de um duplo processo<sup>49</sup>: a exploração econômica dos territórios e das pessoas e, em seguida, a *epidermização* da inferioridade racial, o que significa que a articulação entre colonialismo e raça impôs, por meio da linguagem e do conhecimento brancos, significações sobre a pele negra que, de um lado, foram sustentadas em categorias como “negro” (em sentido homogêneo) e, de outro, imprimiram na cor das populações colonizadas a marginalização e as transformou em “outro” (FANON, 2012).

Segundo Sueli Carneiro (2011, p. 67), no contexto brasileiro, essa subordinação é imputada aos negros/as de maneira a propagar socialmente que os esforços dos sujeitos devem se voltar para a busca do ideal de ser branco física e simbolicamente, pois este equivaleria ao “ideal humano”. Consequentemente, a heteroidentificação é afetada por um ideal que não corresponde à sua realidade fisiológica e, ao inferiorizar esse corpo, a sociedade estabelece “[...] o círculo vicioso do racismo que estigmatiza uns e gera vantagens e privilégios para outros” (CARNEIRO, 2011, p. 76). Assim, o racismo no Brasil também age por meio de um comportamento orientado para ações baseadas em aversão ou ódio “[...] em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais” fenotípicos (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 181).

São essas ideias que chamam a atenção no relato de Ayòbámi: a naturalização do racismo não permite que os/as sujeitos/as negros/as se desloquem do lugar do “outro/a”, pois é na subordinação desses que o grupo branco mantém o poder de ditar os demais grupos. No

---

<sup>49</sup> Ideia construída pelo autor a partir da experiência das colônias francesas nas Antilhas.



cotidiano, isso é latente quando as características fenotípicas negras são ditas como indesejáveis dentro do seio familiar ou da coletividade em que se vive, o que se torna em um processo de alienação para a pessoa negra, conduzindo-a a pensar que deve temer a si mesma ou a qualquer negro (FANON, 2008). A “[...] a percepção de si mesmo, portanto, ocorre no nível do imaginário branco e é reforçado todo dia para o sujeito negro através de imagens, terminologias e linguagens coloniais” (KILOMBA, 2010, p. 89).

Tentar dialogar sobre o que significa e as consequências dessa opressão por meio do diálogo nas suas relações pessoais e no seu ambiente de trabalho foi uma das formas que a professora Ayòbámi encontrou de combater referenciais que desvalorizam e negam humanidade a si e de seus semelhantes, pois o processo de discriminação em suas falas coaduna valores sociais estabelecidos como normais, ao mesmo tempo em que articula a diferença por meio de “[...] estigma, desonra e inferioridade” com relação ao outro (KILOMBA, 2010, p. 42).

Tais experiências motivaram Ayòbámi a buscar entender como se davam esses processos do racismo na vida de mulheres negras como ela e, depois de ter se graduado e começado a lecionar, isso a levou a se dedicar à especialização em relações etnicorraciais. Outro fator importante para aprender sobre tais questões foi o que a professora nos explicou sobre sua formação universitária:

No curso da graduação, não tive disciplina sobre questões etnicorraciais, nenhuma, as minhas disciplinas terminaram de 2003 pra 2004 então ainda não tinha mudado a grade curricular, [...] então não teve... o que eu tinha de conhecimento [sobre relações etnicorraciais] era o que eu tinha procurado sozinha, mas na graduação, praticamente nada. Por exemplo, eu não trabalhei nada sobre Egito, nada sobre os povos africanos em geral, e outros, então praticamente nada. O que a gente estudou na graduação foi mais em Antropologia, acho que tive duas disciplinas de antropologia, então dentro da grade imensa que vinha da antropologia, alguns tópicos ou subtópicos foram trabalhados com a gente sobre cultura brasileira, enfim, mas bem pouco mesmo, que ajudou também, contribuiu, mas foi bem pouco. Isso deixou a desejar pra gente. (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Desse modo, retrata-se a Europa como o lugar onde de concentraria e a partir do qual emanaria a História, a verdade sobre história da humanidade e todos os seus acontecimentos sociais e econômicos. O posicionamento central sob o manto da neutralidade e a exclusão sistemática de outras perspectivas de conhecimento que ele acarreta reafirma a Europa como “local epistêmico privilegiado” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 73).

Pelo fato de a ciência ter sido construída como se não possuísse um lugar de onde veio, por mentes superiores e por ser “[...] um ponto de vista que não assume a si mesmo como um ponto de vista”, Ramón Grosfoguel (2016, p. 30) enfatiza que as universidades continuam seguindo esse molde do conhecimento supostamente não situado e universal como critérios para validar o que seja conhecimento. Foi dessa forma que os europeus – os quais estabeleceram

teorias científicas, tratados filosóficos e metanarrativas históricas sobre os outros a partir de seus pontos de vista e contextos – se naturalizaram e se consolidaram enquanto cânones. Isso significa que conhecimentos que discutem e combatem esse tipo de ponto de vista universal – tais como as histórias dos povos africanos ou os Feminismo Negros que se distanciam dessa lógica e enfatizam seu reconhecimento enquanto saberes corporificados, localizados e que partem de diversas perspectivas (HOOKS, 2015) – são frequentemente desconsiderados dentro da universidade como não sendo um conhecimento válido ou importante, pois o “[...] privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

Ayòbámi somou, então, diversas motivações para buscar a formação continuada, as quais envolviam o âmbito pessoal e a profissão:

Era uma necessidade pessoal, mas também por conta do meu trabalho, porque quando a gente começava a discutir, em especial no 2º ano [do ensino médio] que trabalho com religião e religiosidade de matriz africana, os meus alunos ficavam muito eufóricos e eu não sabia lidar muito com eles, então eu precisava de [...] aparatos técnicos e também argumentos teóricos pra poder trabalhar com esses alunos que são adolescentes né, que tem uma carga muito forte eurocêntrica do cristianismo e ao invés de amenizar, eu acho que eu acabava complicando mais. Então acho que o principal motivo foi esse, ter argumento teórico pra saber lidar com história e cultura afro-brasileira na sala de aula. [...] eles rejeitam [a temática em questão], porque cada ano são alunos diferentes, né? A maioria dos meus alunos são cristãos, tem dois ou três com religião de matriz africana, ou ateu, enfim, e há um embate muito grande quando a gente começa a falar sobre essa temática na sala de aula. Então, no início, como [...] faltava mais discussão teórica pra mim, eu acabava não sabendo lidar com essa rejeição dos alunos de religião cristã em especial. (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

A colonialidade do saber, nesses aspectos apontados pela professora, fica latente, pois uma das formas pelas quais o racismo opera nas licenciaturas é na exclusão política, cultural e acadêmica dos sujeitos que formaram a sociedade, como é o caso dos afro-brasileiros, por meio da invisibilidade e da ocultação de suas histórias e conhecimentos contados pelos seus pontos de vista (GROSFOGUEL, 2016). Negar o conhecimento de nossos antepassados, então, nos atinge de maneira sistemática na educação formal e impossibilita entender de maneira mais profunda a História que professores como Ayòbámi precisam ensinar na educação básica. Essa invisibilidade de perspectivas outras no conhecimento das Ciências Humanas reverbera na percepção de professores e alunos do que é importante ou não aprender e, desde os degraus iniciais da formação de um cidadão, vai se sedimentando a ideia de secundarizar quaisquer conhecimentos que não estejam no escopo do conhecimento dito universal. Por isso, cursos como a especialização promovida pelo GEAM têm a potência de mexer com os cânones aprendidos nas licenciaturas e, estes, poderão oferecer aos seus estudantes outras perspectivas de conhecimento

que não reproduzam o racismo, ao passo que lhes oferecem uma gama maior de possibilidades para pensar a nossa sociedade cultural e politicamente.

Sendo assim, a formação continuada em relações etnicorraciais representou para Ayòbámi o acúmulo de conhecimento que a conduziu a enxergar diferentemente sua vida acadêmica e profissão: a exploração do trabalho na infância e todas as privações com as quais teve que lidar a mobilizaram no sentido de não apenas sair desse lugar (do não ser) que lhe foi imputado e onde era discriminada, mas de entender que buscar o conhecimento e o diálogo para subverter todo esse modo de agir e pensar seria urgente. Ela relatou, então, o que de mais valioso aprendeu na especialização para a vida e para a docência:

Uma das coisas que eu acho que a especialização iniciou e o mestrado contribuiu foi pra me fazer refletir enquanto ser humano também, ver o outro talvez da forma que eu não observava; eu acho que refletir a minha prática enquanto profissional, isso foi importante, talvez eu fosse muito grossa com os alunos, não fosse sensível... tu recebe aluno de tudo quanto é tipo, com problemas psicológicos, com problemas financeiros e talvez eu ignorasse tudo isso. Hoje, eu consigo ser mais sensível e eu acho que foi a formação, desde a especialização até agora [depois do mestrado] que me fizeram repensar tudo isso. Hoje, quando meus alunos... eu nem sabia se eles tinham problemas, eu não conseguia perceber isso; hoje não, eles já me procuram, “professora, eu posso conversar com a senhora?”, já fica uma mãezona, uma psicóloga, só que eu não conseguia fazer isso. Eu não sei se é a experiência também, a idade, acho que tudo junto [risos] pra rever. Então acho que uma das coisas também foi repensar a minha prática enquanto profissional, e ver o ser humano de forma especial que talvez eu não visse, isso foi uma das coisas que eu aprendi com a formação [continuada]. Mas eu acredito que inicia na especialização tudo isso, tu encontrar pessoas que são sensíveis, sensível que eu digo é que conseguem te ouvir, faz tu repensar tua prática. (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Os aprendizados de Ayòbámi nos remetem ao argumento de Miriam Abramovay e Mary Castro (2006, p. 26-27) sobre como alguns professores, muitas vezes, acabam não acompanhando o desempenho escolar de seus estudantes em consonância com os ambientes sociais onde esses estão inseridos, desconectando essas duas variáveis, pois, de modo geral, há uma ideia implícita entre docentes e gestores de “[...] igualdade na escola, em nome da qual se nega a importância de reforço escolar, atenção a cotidianos, práticas, vontades, afetos e significados”, de modo que o olhar para com os diferentes alunos e alunas acaba sendo homogêneo.

Tal atenção e sensibilidade que Ayòbámi revela ter desenvolvido a partir da especialização com relação às discriminações sofridas por seus alunos ou devido aos seus cotidianos diversos fizeram com que ela chamasse a responsabilidade para si para quebrar a suposição de que todos os alunos deveriam ser tratados iguais quando possuem condições de vida diferentes, sobretudo no que diz respeito às questões econômicas e identitárias etnicorraciais.

Uma vez que a especialização lhe instigou, por exemplo, a conhecer o contexto e a ouvir mais atentamente o seu público-alvo, a professora adentrou uma seara que não apenas lhe fez repensar o modo de lidar com esses estudantes para evitar a exclusão dos alunos negros e para

que eles/as possam ter maiores chances de progredir com os estudos – efeitos enfatizados por Abramovay e Castro (2006) quando a escola acolhe seus alunos. Mais do que isso, Ayòbámi também viu a oportunidade de não reproduzir discriminações – no cotidiano, ao não enxergar as barreiras impostas aos alunos; e institucionais, com relação ao desempenho – a partir de seu lugar de poder enquanto professora que rege o destino escolar de seus alunos.

Outros pontos citados pela entrevistada é o seu engajamento político com a questão etnicorracial, dentro e fora do seu exercício profissional. É importante destacar que o processo de descolonização das visões racistas e sexistas para as quais a professora chama a atenção, ocorre de forma pontual quando tenta atingir seus locais de trabalho, pois, segundo o relato da professora, seus esforços acabam sendo isolados em relação a outros professores, e dificilmente há abertura para a construção de práticas antirracistas de forma coletiva. Muitas vezes, quando se trata de esforços individuais, o coletivo deslegitima o processo de mudança daquele indivíduo engajado em determinada questão; isso ocorreu quando Ayòbámi recebeu um apelido de seus colegas professores em uma das escolas onde trabalha:

Tanto é que agora na minha escola o meu apelido é “defensora dos pretos” [...], eles querem colocar como pejorativo, mas pra mim, eu digo que é um *elogio*, entende? É isso que os meus colegas querem [que seja em tom pejorativo], porém eu digo “ah, pra mim isso é uma honra. Se esse daí é o meu slogan, se é meu apelido, então que bom, quero continuar desse jeito”. Então eu acho que o que mudou mesmo foi meu ativismo que ficou bem mais forte. Em casa, na escola, no dia a dia, na verdade. É bem mais forte, acho que é isso; não só de falar, mas de me vestir, de *me aceitar*, de me comportar, *de não querer imitar branco*, acho que ficou mais forte (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Além de ter sido colocada fora de qualquer padrão estético-racial aceito de existência, em seu sentido mais perverso, o da negação de uma referência na qual pudesse se enxergar e construir uma relação positiva consigo mesma e com sua imagem que não fosse pautada em valores e referenciais brancos de ser e estar no mundo, seu relato nos conduz a questionar como “defender os pretos”, então, é uma das inúmeras tentativas de deslegitimação direcionadas a professores e professoras como ela que dialogam sobre as justificativas de se pensar reparações históricas ou sobre os mecanismos que escondem as hierarquias raciais sob o manto da democracia racial, por exemplo, além de ironicamente vitimizar uma história da qual Ayòbámi faz parte.

Nas atitudes de deslegitimação, é “[...] na corporeidade que se atinge o preto. É enquanto personalidade concreta que ele é linchado. É como ser atual que ele é perigoso” e incômodo aos padrões já estabelecidos (FANON, 2008, p. 142). A beleza e o corpo negro, por exemplo, são

concepções ensinadas como se fossem opostas<sup>50</sup> e que não seriam correspondentes em um sistema racista. É pela reprodução de imagens do branco como o belo apresentadas ao corpo negro que Ayòbámi destacou a importância de não mais “imitar branco”, essa referência que fere e violenta os corpos negros. Assim, buscar a beleza e a afirmação do próprio corpo foi um dos caminhos encontrado pela professora para não apenas dismantelar internamente os referenciais universais impostos àqueles que não podem mudar um dado da natureza, como o fenótipo; por outro lado, professores como Ayòbámi podem pôr em prática o processo de construir junto a outras mulheres uma posituação da identidade negra, mas que não (cor)responda a referenciais rígidos do que é ser negra.

Dessa maneira, a ressignificação é um fator importante para Ayòbámi. Ser destacada como “defensora os pretos”, defensora da coletividade da qual faz parte, se torna uma oportunidade importante de embate para ela. Uma vez que os sujeitos se constituem nos campos de significação “invocando inscrição e atribuição como processos simultâneos” para construir seus significados nas relações sociais cotidianas, os indivíduos interpretam os eventos experienciados segundo sua construção cultural (BRAH, 2006, p. 362) e, nesse caso, têm como base a valorização de sua inscrição e a atribuição racial. Ou seja, na contingência de como a professora construiu sua trajetória sob o desenvolvimento de sua consciência racial, Ayòbámi faz uso do repertório político à sua disposição a partir de sua formação acadêmica não apenas para ressignificar a deslegitimação da sua experiência de vida e do que lhe foi atribuído e inscrito enquanto estigma, mas para apresentar que essa “defesa” do ativismo político é um projeto antirracista cujos objetivos procuram deslocar binarismo como aqueles que se colocam no âmbito estético (“beleza” sendo sinônimo de “branco”, por exemplo).

Assim, o diálogo sobre a negação do racismo e como ele atua nem sempre é possível nas relações sociais de Ayòbámi, cada contexto lhe confere aberturas diferentes para apontar e abordar práticas racistas:

Depende de onde eu esteja. Por exemplo, na sala de aula, como é o meu espaço, eu consigo dialogar legal, com os colegas professores mais ou menos; não é sempre não, porque há uma resistência muito grande, em casa também...; como eu falei, [...] a minha família é de negros, mas é super racista também, super racista, pra mim é uma vergonha (Ayòbámi Adébáyo, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Quando se coloca, então, a questão etnicorracial como uma discussão supostamente sem importância e os atos racistas permanecem sendo vistos como inofensivos, a denegação do racismo ajuda a entender o disfarce e a sofisticação da discriminação racial no Brasil, pois é um

---

<sup>50</sup> A associação quase que automática entre ideal de beleza e corpo branco nos remete ao que Sueli Carneiro (2003) chamou de abusivo processo de “loirização” da beleza no Brasil no que diz respeito à valorização da estética branca mesmo que ela já seja a norma.

tipo que nega aquilo que se pensa e sente em relação às minorias raciais, contribuindo para uma alienação mais eficaz dos discriminados. Por se tratar de um pensar e um sentir aprendido no processo de socialização, o racismo por denegação reflete diretamente nas relações sociais e está presente na educação formal.

A partir dessas deslegitimações, Ayòbámi enfatiza que a perversidade com que o racismo atua no cotidiano dentro e fora do ambiente de trabalho é um obstáculo que torna ainda mais difícil de combatê-lo a partir de pontos de referência antirracistas. Um dos motivos para que muitos estudantes e professores resistam em discutir raça e gênero é que, em sala de aula, são temas que envolvem “[...] sentimentos apaixonados, [e] sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até conflito”. (HOOKS, 2018, p. 56). Não tocar em tais assuntos, então, se torna um comportamento comum, já que muitos professores temem não saber que consequências tais discussões teriam (HOOKS, 2018). Esse tipo de pensamento é o que um curso de formação continuada como o do GEAM tenta combater para que avancemos intervindo naquilo que é prejudicial e discriminatório aos estudantes e docentes negros.

## 2.2 ÉDOUARD GLISSANT

Édouard Glissant, professor de história dos ensinos fundamental e médio no Nordeste paraense, nos relatou sobre sua trajetória profissional apontando seus interesses e motivações acadêmicas desde a graduação, quando desenvolveu pesquisa sobre comunidades quilombolas na Amazônia e seguiu por esse caminho de pesquisa até o mestrado. Em nossa conversa, ele relatou a maneira que se vê nesse processo de autodeclaração racial, mas concentrou suas falas em torno de seu papel como professor para instigar e interferir nas concepções sobre relações etnicorraciais e Amazônia presente nos diálogos de seus alunos.

Sobre sua autoidentificação, o professor Édouard contou que se declara moreno/pardo: “[...] até mesmo na minha certidão de nascimento tá pardo, então é por aí que eu me identifico, por uma questão de descendência também, me identifico como pardo ou moreno [...], é como eu me caracterizo” (entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

O destaque para a autoatribuição morena é um forte marcador nas relações sociais locais. Os usos políticos, ideológicos e, por vezes, arbitrários feitos da autoatribuição parda no Brasil, como vimos, é uma problemática muito profunda que toca muitos aspectos da vida social, sobretudo dos negros de pele clara (CARNEIRO, 2011). A ênfase na manutenção de uma identidade mestiça é afirmada pela sociedade enquanto uma identificação que está no meio termo do gradiente de cor presente nas nossas percepções e no imaginário social porque se

distancia do negro em gradativa direção ao ideário branco no corpo, na mente e nos costumes (MUNANGA, 2007), afetando as experiências subjetivas e coletivas.

O marcador de associação imediata entre ser da Amazônia e possuir traços fenotípicos oriundos da miscigenação biológica é um dos principais fatores que corroboram para a identificação parda/morena, pois é uma construção cultural do “ser moreno/morena” desde a infância pode ocorrer como um costume na nossa região a partir do imaginário da suposta inexistência de negros e negras na Amazônia.

A questão de declarar-se pardo por ter a pele clara se faz presente no relato de Édouard como algo que está diretamente ligado à construção da identidade amazônida, da maneira que essa identidade se constrói, segundo o professor, em termos de compreender a nós mesmos como uma sociedade composta por matrizes socioculturais muito distintas umas das outras:

[...] Porque se eu não me identificasse [como amazônida], eu estaria sendo o contrário do que eu tento construir para os alunos. Então eu me identifico sim, até mesmo por alguns hábitos que nós acabamos adquirindo, então essa identificação, com certeza ela existe. [...] quando eu trabalho, sobretudo no ensino fundamental, nas minhas primeiras aulas em Estudos Amazônicos [...] [procuro] logo fazer essa identificação [enquanto amazônida], esse reconhecimento, trabalhar essas questões e [...] pensar não numa Amazônia uniforme, mas nas várias Amazônias que existem e levar eles [estudantes] ao entendimento de que a Amazônia não é só a fauna e a flora, mas também são as dinâmicas interpessoais que são construídas aqui (Édouard Glissant, entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

Ser “moreno/pardo” opera ao evocar a miscigenação, pois se sedimenta em uma autoatribuição morena construída na Amazônia que, por vezes, nos nega a possibilidade analítica de compreendermos a nossa vivência como um produto que está além da “mistura” racial, ou seja, oculta a possibilidade de identificação como brancos, negros e indígenas – na perspectiva de pertencimento e reconhecimento, e não uma simples alocação de pessoas em categorias imputadas e fixadas no passado colonial.

Isso demonstra que as dinâmicas de poder têm cor e força com relação ao que se difunde culturalmente, de modo que os sentidos (negativos ou não) da categoria “raça” são negociados durante a formação da subjetividade dos sujeitos que se autodeclararam morenos e pardos. Uma vez que a morenidade é demasiadamente afirmada como uma identificação homogênea, coesa e positiva pelo valor estético e social que a ela se atribui, uma das possibilidades de se entender o que é ser moreno é que se percebe que ele seria um atributo quase natural dos que nascem na região Norte por conta desse forte costume que temos em chamar as pessoas (desde as mais claras até as mais escuras) “morenos/as”. Esse costume se torna algo quase inquestionável por, inclusive, ser imputado como um meio termo que supostamente seria um dos exemplos do caráter não violento das relações entre os grupos que ocuparam a região amazônica – fazendo eco

ao mito da democracia racial –, o que é contraditório devido à imensa gama de atores que conflitam na região (PORTO-GONÇALVES, 2012).

Entretanto, além dessa problemática, o professor Édouard nos lembra o quanto é importante perceber que nem sempre pensamos nossas experiências dentro de uma lógica regional amazônida,

[...] principalmente nessa questão que eu falo da dificuldade de se entender que nós estamos na Amazônia. A gente tá no interior [do estado do Pará], no coração da Amazônia digamos assim, e ainda assim as pessoas têm a dificuldade de entender isso, então a gente acaba, principalmente a partir da especialização, acaba tendo uma visão [...] daquele contexto que a gente tá inserido e muitas vezes nós não nos percebemos [...] dentro daquela realidade [amazônica]. Então, por exemplo, a especialização possibilitou que essa vivência, essa nossa vivência pessoal, [que] a gente conseguisse ter uma visão que anteriormente a gente não tinha, uma reflexão diferenciada pra esses contextos locais que antes a gente não tinha. Então a riqueza tá também nesse sentido, de perceber as nossas realidades de maneira mais reflexiva. (Édouard Glissant, entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

Quando os dispositivos impostos pela colonialidade do poder e do saber – sobretudo no que diz respeito às visões discriminatórias sobre os sujeitos amazônidas – moldam nossa forma de nos pensarmos e dizermos ao mundo como habitantes de uma região tratada como inferior com relação às demais, algumas de nossas referências culturais e regionais acabam por se afastarem daquele lugar que, supostamente longínquo, não teria significação para nós; ou no momento em que os regionalismos se afirmam amazônidas, o colonialismo interno brasileiro desvaloriza as pessoas, seus modos de vida e seus contextos quando esses se reconhecem como originários da Amazônia.

Essa questão ela foi construída, digamos assim, na minha cabeça a partir das discussões e das leituras dos textos, então a partir das discussões feitas em sala de aula [na especialização] tanto pelos professores das disciplinas quanto pelos alunos-professores, foi a partir dessa análise que eu fui refletindo e construindo novas mentalidades no que diz respeito a essas questões [regionais]. [...] Foi a partir disso que eu acabei tendo novas percepções sobre a Amazônia como um todo e das questões etnicorraciais dentro da Amazônia. Porque você discutir etnicorraciais no Brasil, em outras partes é uma coisa, discutir na Amazônia é outra coisa, você tem agentes a mais que são inseridos nesse contexto que em outros lugares você não vai ter. Então aqui ela é mais forte ainda em virtude dessa diversidade de povos que se aglomeram que faz com que a gente tenha que refletir de uma maneira mais direcionada. (Édouard Glissant, entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

Uma das coisas que muito fortemente incide em nossas vivências é a ideia monolítica de “Amazônia”, como destacou o professor Édouard, que é forjada, sobretudo, pelo preconceito contra a origem geográfica e de lugar quando se comparam as regiões brasileiras e suas populações, justamente desconsiderando a diversidade histórica, de interesses e de modos de vida e projetos de reivindicações regionais (ALBUQUERQUE JR., 2012).



A diversidade de povos e de modos de ser e de viver que disputam entre si e se conectam às questões etnicorraciais – urbanas e rurais –, então, é uma importante dinâmica que foi ensinada aos professores de modo que esses possam levar esse aprendizado aos estudantes. Essa desconsideração deliberada quanto à história dos povos amazônicos é uma importante dimensão sobre a qual o professor Édouard se debruçou em sua vida profissional, bem como foi uma das motivações demonstradas por ele no que tange ao ensino em nossa região. Junto a isso, o docente explica as suas necessidades quanto à formação continuada em torno do trabalho como professor e como acadêmico:

[...] desde a minha graduação, o meu TCC já foi nessa área, fiz sobre comunidades remanescentes de quilombo, [...] em uma comunidade chamada Jacarequara [localizada em Santa Luzia (PA)]. Então, desde a graduação que eu já venho trabalhando nessa área. Quando surgiu a possibilidade de fazer a especialização, eu não pensei duas vezes porque eu iria ampliar o meu conhecimento sobre esse conteúdo e inclusive até no meu próprio artigo, eu continuei na mesma perspectiva que eu fiz o TCC, dentro da comunidade, sobre a comunidade. Então, a possibilidade de buscar novos conhecimentos, e já vislumbrando o mestrado, pensar na questão do amadurecimento teórico e metodológico [para a seleção]. E era um momento também em que a lei 10.639/03 estava sendo muito discutida, estava sendo ampliada; só que quando eu fiz a minha graduação, ainda era incipiente essa discussão, a gente não teve nada relacionado [...], era algo novo e aí a especialização possibilitou ampliar o conhecimento nessa área, vislumbrar novas possibilidades de conhecimento. (Entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

Destaca-se, então, que a lei 10.639/03 ganhou maior destaque ao longo dos anos e as formações referentes a ela instigaram um número cada vez maior de professores, o que tem consequências, mesmo que pequenas, no processo de trabalho desses sujeitos. Assim, Édouard relatou o que a formação continuada como um todo representou para ele como professor que atua na região amazônica.

Vislumbra novas possibilidades, você abre a tua mente pra refletir certas questões que antes você... tava ali na sua frente e a gente não conseguia enxergar. Então a partir da especialização, do mestrado, a gente acaba tendo um entendimento muito melhor dessas questões locais, uma reflexão muito melhor. E essa reflexão que a gente acaba adquirindo com a pós-graduação, não tenha dúvida que a gente leva pra sala de aula, principalmente na nossa área de História, o entendimento de como as coisas são construídas, de como a História muitas vezes é construída pra atender os interesses de certos grupos, de certas elites que estão no poder. Então a pós-graduação permite alargar o nosso conhecimento [...] e isso é fantástico porque você acaba posteriormente compartilhando com os alunos e fazendo os alunos terem o entendimento dessas questões atuais muito melhor, um entendimento muito mais crítico e reflexivo do que era antes. Então a especialização e o mestrado foram fantásticos nesse sentido. (Entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

O professor destaca que o seu processo de avanço profissional, com seu interesse desde a graduação na temática etnicorracial, está diretamente ligado a aprender e a ensinar com base outras perspectivas. É um aprendizado que conduz professores como ele a descentralizarem o modo como se ensina a História oficial – sobretudo da Amazônia. Isso nos remete ao que Nilma Lino Gomes (2012b, p. 99) defende sobre a necessidade de construção alternativa da história

do mundo na escola, aquela que articula “[...] conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas”.

Na verdade, se nós formos pensar na temática específica, etnicorraciais, a especialização é anos-luz melhor, porque ela tá direcionada pra aquilo [...] e quando eu fiz o mestrado, era História Social da Amazônia, discutíamos várias temáticas, geral, não especificamente só essa questão etnicorracial, que inclusive no mestrado foi bem deficitária [...]. E na especialização, embora o tempo [curto] [...], todas as discussões giravam em torno dessa temática, então pra esse entendimento, a especialização foi muito melhor [...] [porque] as discussões dos textos, pelo menos ao meu entender, foram bem mais regionalizados. Inclusive lembrei agora dessa disciplina que nós fizemos, tivemos a possibilidade de ir até um terreiro de umbanda, em Castanhal mesmo. Então a gente conheceu ali, discutimos os textos em sala de aula e depois fomos ver aquilo na prática, sempre ou na maioria das vezes, as discussões eram específicas para a Amazônia. É claro que não dá pra você não traçar uma questão mais geral né, mas eram bem regionalizadas as discussões. Saíram da especialização bastantes materiais didáticos, bastantes textos que foram produzidos levando em consideração a história local mesmo, sem sair pra outro lugar, aqui do Nordeste paraense. (Édouard Glissant, entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

A necessidade do exercício reflexivo, então, é um desafio para o qual docentes se colocam à disposição em prol do desenvolvimento de seu trabalho e, principalmente para despertar os estudantes a aprenderem ao mesmo tempo em que se reconhecem dentro das problemáticas conflituosas e de poder que se inserem na região amazônica, aprendizado que o próprio docente processa em si mesmo. Tal tarefa de ligar o acadêmico à vivência docente e estudantil se destaca na fala do professor, pois demonstrou que tomou a especialização como um divisor de águas em sua profissão devido ao aprofundamento teórico ao qual teve acesso.

### 2.3 ONYEBUCHI EMECHETA

A questão da autoidentificação racial na trajetória da professora Onyebuchi parte da comparação que ela traçou entre o que aprendeu na sua socialização familiar/social e aquilo que aprendeu na formação continuada:

Hoje, negra. Mas antes era parda. O processo aconteceu justamente durante as aulas da especialização, logo no começo. A minha irmã mais nova, ela tem a pele mais escura do que a minha, então a mamãe dizia que ela era negra e eu era parda. Ela fazia essa distinção, dizia “não, porque a tua irmã... assim, ela é negra, mas você é parda”, como se fosse algo melhor, menos difícil; na cabeça dela, ela achava que tava fazendo o certo [...]. Hoje em dia eu penso assim, eu fui ensinada dessa forma porque a minha mãe foi ensinada e a sociedade fez com que a gente pensasse dessa maneira, *que era melhor ser parda do que ser negra*. Mas depois que a gente passa a entender o contexto de como foi essa formação dessa identidade, todo esse imaginário, né, a gente diz: não! Hoje em dia é muito mais tranquilo pra mim [se dizer negra] e sempre que eu tenho a oportunidade de sensibilizar as pessoas, levo um pouco de informação, coisa que eu não tive antes da pós. Essa conscientização eu procuro ter, esse trabalho mesmo de formiguinha, em todas as oportunidades, nos ambientes, no dia a dia, durante as aulas conversar com os alunos sobre a importância [...] de se *entender* [como negros e negras]. Depois que tu te entende, aí que tu te assume, e bem, não mal. Porque eles [alunos] se assumem [negros], mas não se assumem bem, é sempre num sentido muito negativo, infelizmente (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Segundo Sueli Carneiro (2011, p. 64. Grifo nosso), não há mais ou menos racismo, mas há uma dinâmica para se encontrar lugares que possam abrigar “[t]odos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas [os quais] encontram [nas categorias parda e morena] uma *zona cinzenta* onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada”. A autora argumenta que se trata da manipulação da identidade no Brasil que age para estabelecer o pardo como uma categoria que “promove” socialmente as pessoas que assim se classificam ou são classificadas. Assim, as reflexões de Onyebuchi sobre o gradiente de cor que se alojam na ideia do pardo como autotransclassificação foram se desenvolvendo:

Assim, era estranho, porque pra gente que não tem a pele nem muito escura e também nem é branco, a gente fica “ah, é o café com leite”, tipo tu fica em cima do muro, “ah, não sou branco, mas também não sou preto”, então fica essa história do racismo encubado: ah! então eu sou *parda*. (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Assim, em experiências como a de Onyebuchi, a atribuição de aceitabilidade dos fenótipos considerados dentro do padrão branco produzem uma ilusão de “passabilidade” aos sujeitos pardos/morenos para que não se distanciem apenas da identificação com uma cor de pele “não desejada”, mas para também, ilusoriamente, se afastar da possibilidade de racismo ou mesmo de não o sentir e/ou vivenciar.

Nesse sentido, o desejo de não ser aquele “outro” posto à margem da linha do humano (CASTRO-GÓMEZ, 2005) seria uma forma de escapar a uma identificação construída na zona do não ser, daquele que não é considerado humano inteiramente humano (MALDONADO-TORRES, 2008), ou no limite da animalidade. De todo modo, o contínuo de cor, para aqueles que são reconhecidos como morenos/mestiços/pardos e não como brancos, representaria esse caminho a uma posição mais próxima do branco, ao mesmo tempo que esses sujeitos negam a si, a seus corpos e a seu grupo racial, sendo obrigado a tomar o branco como modelo (SOUZA, 1983).

O conhecimento e o comportamento introjetados pelos negros foram os mecanismos necessários para demarcá-los na mais baixa posição social (FANON, 2008) e não questionar, menos ainda permitir que saiam dessa base hierárquica racialmente construída. Onyebuchi enfatizou o quanto repensou sua autoidentificação a partir do que estudou, pois sua consciência racial se fortalece e se molda baseada em seus conhecimentos acadêmicos. Isso remete à tomada de consciência da “traição” à qual se refere Frantz Fanon (2008) quando fala da nossa busca pelo embranquecimento, pois é possível se dar conta de que tal sistema de pensamento não foi construído a nosso favor, nem mesmo para aqueles sujeitos assimilados ao gradiente de cor por

se portarem dentro dos limites estabelecidos pela brancura. Pelo contrário, é um sistema construído para que pensemos não haver possibilidade de sair de um lugar de subordinação.

Em suas relações familiares, o relato de Onyebuchi – semelhante aos relatos de Ayòbámi – evidencia as várias facetas que os estereótipos racistas tomam:

A mamãe é uma mulher negra com fenótipo indígena. [...] aí ela diz “não, porque esses homens negros são muito mal pra mulher, não sei o que”, eu dizia “mamãe, pare com isso que isso é racismo”. [...] Aí ela diz “ah vocês que não venham me dar um bando de neto urubu”, aí eu fiquei olhando assim “e a senhora é branca? Tamanha preta que nem a gente, só porque tem cabelo liso”; a gente [Onyebuchi e a irmã] tem o cabelo cacheado igual do papai. Eu tava brincando, mas um dia eu sentei com ela e falei “mãe, não fale isso, [...] não diga que todo homem negro é vagabundo, pilantra, [...]”. São coisas assim que eu entendo que ela compreende isso do senso comum: “ah porque tinha que ser preto” [...]. A mamãe teve até a quarta série, então tem coisas que ela vai ver como todo mundo pensa, e se eu não tivesse me dedicado, eu agiria da mesma forma, com um olhar raso. Mas tem coisas que tem que ir mudando. Apesar dela ler, se inteirar, ela compartilha com pessoas que detêm o mesmo discurso, a mesma prática discriminatória, que às vezes pra ela é brincadeira. A minha irmã ficou muito magoada quando ela falou esse negócio dos netos [...] porque ela não gosta de gente negra [...]. Aí agora como eu vou desfazer isso na cabeça dela se pra mim foi difícil? Eu consegui parar de pensar, no sentido de parar de associar essas questões negativas ao tipo físico, vamos dizer assim, ao tom de pele; e ela associa muito. Mas certas maneiras, quando a gente vê, a gente já tá fazendo isso, porque eu vivi minha vida toda assim. Aí de cinco anos pra cá que eu comecei a ter um olhar mais apurado, e é difícil tirar esses hábitos e costumes. (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Ao reproduzir essa lógica do racismo, é como se a “[...] menos-valia psicológica, esse sentimento de diminuição, e seu corolário, a impossibilidade de ter acesso à limpidez” desaparecessem totalmente (FANON, 2008, p. 65) no momento em que se busca o afastamento de qualquer referência de ser negro/a. O fato de as duas irmãs terem sido situadas racialmente pela mãe e pelo convívio social de forma verticalmente diferente moldou a percepção das duas sobre como viam e compreendiam suas vivências: Onyebuchi relatou que sua irmã sempre se declarou negra não apenas pelo que a mãe delas afirmava, mas porque se iniciou no movimento negro desde muito nova, buscando a positivação de sua identidade em um processo difícil de constantes conflitos com as falas da mãe. Esta, segundo a professora, reproduz boa parte daquilo que está sedimentado no pensamento social, mesmo entre os afro-brasileiros.

Manifestações racistas como essas se tornam momentos de embate e diálogo nos quais as professoras tentaram combater tais concepções negativas mesmo com a dificuldade que se apresenta quando é necessário lidar com estruturas de pensamento já solidificadas e legitimadas. Visando suas trajetórias no passado e no presente, elas desenvolvem tais esforços de resistência para que suas vidas e relações apresentem cada vez menos atos racistas, e, sobretudo, suas trajetórias possam continuar a se construir sob pontos de referência positivos sobre ser

negro/a, seja na estética, no comportamento, ou em qualquer área de suas vidas. Para isso, desenvolvem posturas de reflexão diária a partir do conhecimento que continuam buscando no decorrer do exercício da docência na educação básica.

Onyebuchi relata que, no desenrolar da especialização, voltou sua atenção à questão de como se construiu subjetivamente num contexto mais amplo de consolidação da morenidade como um lugar social que toma a cor morena como uma diferenciação positiva. Entretanto, o questionamento desse lugar surgiu para a professora:

[...] tu falar de uma pessoa branca num curso desse, ele tem que entender o outro; agora você, negro, que não consegue se entender e começa a fazer o curso, tu tem que primeiro te entender, pra depois tu começar a fazer as análises. Mas só que na hora tu não consegue ter essa visão, tu vai vivenciando, então vai demorando um pouco pras coisas poderem ir entrando. (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

As experiências construídas, nos contextos sociais, culturais, econômicos e educacionais dos quais as pessoas fazem parte, nos mostram que o entendimento das questões raciais não é uma abstração teórica na qual o “eu” é mero observador sobre os outros; é um conhecimento reconhecido como enraizado nas vidas das pessoas – no passado e no presente – e que conduzem professores em formação a entender um pouco mais sobre os aspectos de conhecer a si e ao outro, pois são noções que veem refletidas nos seus cotidianos, necessitando serem discutidas dentro de suas relações sociais. Assim, Onyebuchi continua:

Tem alguns discursos que uma professora [da especialização] sempre falava: o nosso imaginário tá tomado dessa formação cultural e você é responsável, primeiro, pela sua mudança. Eu não entendia. Hoje pra mim isso é claro, mas só que foi um processo todo, então essa questão de se identificar e se reconhecer foi fundamental, e que trouxe dificuldades também no começo. (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Segundo Lélia Gonzalez (1984), a formação cultural racista de nosso país expressa suas violências pela construção de ideias – como tomar a identidade negra como negativa – que explicitamente impõem um lugar subalterno aos negros, ao mesmo tempo em que mascara o racismo e o sexismo em forma de exaltação dos “morenos(as)/pardos(as)”. Mas o que muda quando uma parcela dos profissionais da educação repensa tais postulados em suas vidas pessoais e profissionais e aprendem a olhar nossa construção social sob outra perspectiva?

Um dia a professora [da especialização falou]: “pardo é cor de papelão [...], pardo é a classificação que as pessoas tinham pra não serem tão negras, que eram os mestiços, isso era pardo. Mas se eu fosse dos EUA, eu seria negra [...]. Então até essa contextualização do local em que tu nasce faz com que tu te reconheça de forma diferente. (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Se o jogo discursivo na Amazônia procura retirar a possibilidade da formação de identidades negras positivas (CONRADO; CAMPELO; RIBEIRO, 2015) e nega a existência e a

necessidade dela (MUNANGA, 2007), ser negro/a ou pardo/a em nossa região acaba implicando diferentes olhares sobre o fenótipo. Essa espécie de ambiguidade de cor que a morenidade oferece com as diversas denominações de “moreno/a” para afastar os indivíduos da autoidentificação negra, em casos como o de Onyebuchi, pode gerar nas pessoas uma intenção de se demarcar como não-negro orientada pelo pensamento de que esse seria um dos possíveis “caminhos” para acessar privilégios sociais usufruídos por pessoas brancas.

A necessidade de negar uma possibilidade de identificação como negro para se desvincular da inferioridade atribuída à “raça” e sacrificar corpo e mente para chegar ao outro lado do espectro de cor, a raça branca (SOUZA, 1983), é uma “manipulação” – nos termos de Sueli Carneiro (2011) – que consegue êxito na medida que se aceitam a morenidade e a mistura como uma espécie de patamar de transição ao embranquecimento. Isso se reflete em como as pessoas se veem enquanto sujeito e como enxergam seu coletivo, de modo que tornar-se negra na infância ou na vida adulta são fases distintas, mas atravessadas por um semelhante sentimento de descoberta: de que a maneira como um/a sujeito/a se vê racialmente muda a forma que esse alguém irá enxergar suas experiências pessoais com o racismo. Isso significa que rever acontecimentos importantes nas suas formações enquanto sujeito/as negros/as os coloca em outro lugar de observação e interação no âmbito profissional com aqueles a quem ensinam, seus estudantes, agentes também atravessados por experiências racializadas, pois também se trata de uma descoberta das experiências alheias com relação ao gênero, à raça e ao lugar de origem dos alunos.

Interligadas a essas manipulações, Onyebuchi relata as práticas de desrespeito para com as pessoas que não são brancas nem possuem um status financeiro elevado, afirmando como essa lógica pode contradizer a ideia da aceitação dos “pardos/morenos”, pois negar a morenidade e se declarar negra quando se é lida pela sociedade como morena,

[...] é uma carga pesada, mas é uma carga que a gente precisa carregar todos os dias pra que se torne mais leve [...]. O fato de chegar num local e as outras pessoas furarem filas... eu fico esperando a minha vez, mas aí as pessoas vão chegando, [passam na frente] e o atendente atende primeiro esses outros que estão com roupa de marca, que estão com a chave do carro na mão e o resto do pessoal aguardando... Várias e várias vezes eu fico chateada de entrar numa loja e o vendedor ficar igual um cão de guarda do meu lado, é constrangedor, porque acha que eu vou roubar só porque eu não tô mega ultra arrumada (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

O “paralelismo negro/miséria” (SANTOS, 1983, p. 23) é uma dimensão do racismo que recai sobre quem é visto como “não-branco”, independentemente de ser lido como preto ou pardo, e que se conecta à estrutura racial de diferenciação imposta. A vida desses sujeitos estão

diante, então, de impedimentos sociais que contradizem aquele lugar da morenidade considerado “confortável”, sobretudo quando se trata de pardos/as e morenos/as oriundos das periferias urbanas, pois é a percepção social do suposto favorecimento que constructos da diferença como “pardo/a” trariam para algumas pessoas é contingente e muda em cada situação diferente. Mas quando “moreno/a” está vinculado ao lugar de origem ou ao local de moradia de uma pessoa, como os bairros periféricos, o “benefício” social do pardo é desvelado como ilusório ao se viver as discriminações por conta do lugar de origem, como aconteceu com Onyebuchi.

Assim, parte dos pressupostos da autoidentificação morena é contradito nos momentos em que a discriminação racial e de lugar procura demarcar de maneira mais intensa o pretense lugar social das pessoas a partir de símbolos que vão desde o vestuário até o *status* econômico. Tais contradições ficam em evidência e podem ser desmistificadas por algumas pessoas em inúmeras situações, como a professora Onyebuchi, por meio de sua formação profissional que a ajudou a compreender que o caminho ao embranquecimento é uma ferramenta de distorções dos conflitos causados pelas hierarquias sociais e que não correspondem a uma realidade concreta.

Tal mudança de perspectiva atinge a percepção e a autoidentificação de afro-brasileiros quanto ao pertencimento racial interligado à região em que vivem. Como mostra Flávia Câmara (2017), as maneiras de se experienciar o constructo racial “negro” e “negra” na Amazônia passam por percepções intersubjetivas de localização regional e continental ao conjugar-se a outras construções etnicorraciais vinculadas à ancestralidade. Entretanto, a colonialidade do poder que inferioriza os amazônidas tenta deslegitimar nossas construções identitárias como negros. Assim, Onyebuchi também destaca:

[...] eu vejo que se fala muito da questão da negritude como um todo, mas eu vejo que também [...] a gente vê essa questão do movimento feminista, ele [às vezes] trabalha pautas que não veem a necessidade étnica. Mas a mulher negra não é só mulher, ela é negra, e se for de periferia as limitações são maiores ainda. Então quando se fala em questão de Amazônia, a gente é mulher e já é um problema [...]. Aí quando tu é da Amazônia [...], menosprezam a nossa região dizendo que tudo é Nordeste, desrespeitando, e tu ainda vai ser da periferia? Tu ainda vai buscar ter consciência dos teus direitos, lutar por respeito todos os dias? (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Percebe-se que essa reprodução do pensamento de que a Amazônia é uma região inferior e de incivilidade, habitada por supostos “outros/as” que estariam de alguma forma deslocados/as da vivência societária urbana nacional<sup>51</sup>, pode embasar a concepção nacional de não

---

<sup>51</sup> Tendo em vista que, muitas vezes, as pessoas que vivem no espaço urbano amazônida não o reconhecem como pertencente à Amazônia, e que esta estaria ligada exclusivamente ao espaço rural supostamente pouco habitado (ROCHA; AMORAS, 2006).

haver necessidades nem direitos sociais específicos pensados para e a partir da Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2012), como cita Onyebuchi. Isso inclui pensar políticas propositivas na educação, como é o caso de cursos de formação continuada de professores, que possam aprofundar a discussão sobre a formação etnicorracial da Amazônia em uma perspectiva que resista ao “menosprezo”, ou seja, resista às violências impostas no cotidiano de professores que, sendo negros e pardos, reconheçam a importância de agir por meio de sua profissão para combater discriminações para com seus semelhantes.

Assim, o processo de Onyebuchi se reconhecer negra, a partir do que aprendeu na especialização, também passou pela relação com sua família:

Então, era melhor ser parda do que ser negra, porque era menos ruim, você não sofria tantos ataques. A minha irmã, ela sentiu muito, eu senti, hoje em dia eu percebo que muitas das vezes que eu passei por determinada situação, que eu achava que era algo comum, não, eu sofria racismo, eu sofria discriminação pelo ambiente que eu morava: “tu?, no Riacho Doce<sup>52</sup>?”. Aí eu dizia que era parda: “ah, mas tu é tão clarinha, quase branca”, como se isso fosse um elogio e fosse ruim ser negra; então eu fui crescendo assim. Quando eu cheguei no curso [de especialização], houve um *confronto* com tudo o que eu já tinha vivido, e eu olhei pra trás e disse “ah, então era isso que eu não entendia antes”, não entendia determinadas atitudes, determinados olhares, eu me sentia incomodadíssima, e me sinto ainda hoje, mas antes eu não conseguia entender o porquê [...]. E hoje em dia [...] eu tenho consciência, antes eu não tinha, não tinha ciência do que tava se passando. Então eu sofria essas violências simbólicas, nunca cheguei a receber violência física, eu sofria essas censuras, essas limitações todas por conta, muitas das vezes, *da minha pele, do local que eu vivia* e não tinha consciência. E num curso de especialização, depois da graduação que eu fui adquirindo algumas coisas, que eu fui ter consciência de que eu era uma mulher negra de periferia, e que isso não era problema, mas antes, no fundo, no fundo, eu sabia que era um problema; eu sentia, mas eu não sabia [identificar], eu me sentia mal, me sentia envergonhada de dizer de onde eu era; eu me sentia menos mal, assim... me sentia mais confortável em dizer que eu era parda do que se chamasse de negra, pra mim era uma grande ofensa. Eu me sentia tão confortável: “ah, tu é negra?”, “não, eu sou parda”, era melhor [...]. Mas quando foi depois, olha... numa aula de pós-graduação, a pessoa vem saber quem é... Casos e casos que têm por aí. (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

A partir daquele “lugar natural” (GONZALEZ, 1982) tido como fixo, os lugares de periferia são remetidos à pobreza. O desejo de se sentir pardo ou mesmo branco, quando se reconhece um clareamento da pele, seria aceito como um “acordo tácito” do racismo para legitimar o ideal de embranquecimento (CARNEIRO, 2011, p. 64), o que geraria a ilusão de vivenciar “menos” racismo que aquele vivenciado por negros de pele retinta. Tais manipulações que o

---

<sup>52</sup> Uma antiga ocupação localizada no bairro do Guamá, na cidade de Belém/PA, na margem do rio Tucunduba, que recebeu obras de macrodrenagem e reorganizou o espaço e as moradias que já a ocupavam há alguns anos. Tais periferias são produzidas como lugares “[...] integrados de maneira subordinada ao espaço público e aos meios de garantia para a cidadania, para a expressão política e para o acesso aos benefícios da modernização e do desenvolvimento econômico” (PINHO, 2006, p. 175), e tal subordinação gerou estigmas históricos às populações que as habitam, majoritariamente negras.



racismo opera trata, sobretudo, de esconder e alterar a percepção das formas como ele se expressa em atos e comportamentos, e como é recebido/sentido pelos discriminados.

Ou seja, há uma veiculação de que a situação de subordinação é amenizada ao embranquecer-se por meio das categorias “parda” ou “morena”, pois “[...] o mestiço é visto como ponte transcendente, onde a tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum fundante da nacionalidade” (MUNANGA, 2007, p. 119). Assim, as discriminações raciais que relatou ter sofrido não podiam mais deixar de ser consideradas racismo para Onyebuchi, seu entendimento apenas não as sentia momentaneamente. A censura que a professora se impôs pelos processos racistas presentes na formação de sua identidade ganhou outros contornos quando aqueles ao seu redor demonstraram o preconceito e o desprezo social por determinados espaços e populações dentro da própria cidade em que habitam: é o caso das periferias do espaço urbano, como o Riacho Doce (Belém/PA), onde a professora foi criada.

Desse modo, a categoria pardo é vivenciada a partir desse jogo discursivo do suposto privilégio da pele clara que conseguiria se desvincular daquele “lugar natural” imposto à parcela afro-brasileira. Isso afeta a maneira que sujeitos/as como Onyebuchi conseguem rever suas experiências relacionadas ao campo familiar e do trabalho: por mais que tenha sofrido diversos tipos de discriminação, seu relato demonstra que o racismo a conduzia a crer em uma diferenciação ilusória de realizar o “*passing*” (MUNANGA, 2007, p. 88) que retiraria os mestiços/pardos/morenos da zona do não ser – não humano e não cidadão – em direção ao embranquecimento.

Onyebuchi, então, foi impulsionada pela especialização a refletir sobre questões que, não tão novas em sua vida, dizem respeito à formação de sua identidade e ao racismo cotidiano que lhe atinge, sobretudo quando se discute o(s) conceito(s) de mulher socialmente aceito(s) no âmbito regional:

A Amazônia é um grande desafio, porque nós temos dimensões continentais literalmente, porque tu sai daqui pra tu ir pro interior e tem que viajar dois dias [...]. Então além dessa questão da distância, a mentalidade que está aqui ainda reduz muito a gente enquanto mulher, ela nos inferioriza, ela nos tira as forças, nos incapacita. No interior, quando a gente vai, é muito estranho porque eles ficam até incomodados porque você não tem filho, você não é casada; meninas tudo com 20 anos e tão com dois filhos, às vezes, três, tão tudo casada cedo, não têm ambição pra nada praticamente, e as que pensam diferente são vistas com olhos não muito bons, assim como se fosse ruim a mulher querer estudar/trabalhar pra depois, se quiser, ter filhos e marido. [...] A gente não tem a mesma valorização, a gente tem que constantemente tá provando o nosso valor, a nossa competência, a nossa capacidade, a sociedade ainda limita muito as coisas pra gente. Por exemplo, situações no interior pra alugar casa: quando a gente<sup>53</sup> foi daqui pra Tucuruí, eles [locatários] não queriam alugar porque nós éramos mulheres, só queriam alugar se fosse pra homem, porque lá mulheres costumam ser muito festeiras, baladeiras e vai ficar na galinhagem com os homens, aí por isso não queriam

<sup>53</sup> A professora Onyebuchi e uma amiga que foi aprovada no mesmo concurso público que a interlocutora.

alugar casa pra mim com a minha amiga [...]. Coisas assim como o próprio assédio que a gente sofre na rua; e quando é uma mulher negra, eles sempre acham que a mulher negra é mais fácil, sempre acham que a mulher negra está lá pra ser hipersexualizada, pra ser erotizada, pra ser um objeto, e são essas coisas que dificultam. (Entrevista realizada em 18 de março de 2019).

As percepções da docente que envolvem racismo e hipersexualização é um relato que demonstra que ultrapassar as barreiras socialmente impostas do que seja “mulher” e do que ela deveria representar envolve não apenas as dimensões do sexismo – como o assédio verbal e sexual. Construir-se e formar-se enquanto mulher negra é desvendar que a hipersexualização não é um elogio, uma vez que colocam as mulheres pretas como supostamente subservientes (GONZALEZ, 1988; 2016), e isso fere a nossa consciência de si e de nossa corporeidade.

Entretanto, são feridas às quais resistimos quando desenvolvemos nossa consciência racial. No caso de Onyebuchi, os estudos formais tornaram possível um novo olhar sobre si mesma, sobre sua família e sobre seu papel como professora. Não é à toa que a sua formação acadêmica e o seu caminho educacional lhe foram muito importantes profissionalmente, mas a docente destacou que, para além disso, a especialização também foi um fator primordial para pensar a realidade:

[...] quando a gente faz o curso, parece que com o passar do tempo, a gente vai ficando revoltado, porque a gente vê o quanto mulheres já passaram coisas ruins no passado, num passado distante e o quanto certas práticas se mantêm, infelizmente; e a gente diz “como a gente vai fazer pra romper com isso?”. [...] E lidando muito no interior, fora a questão que eu citei do aluguel, os homens são muito machistas, muito. Então, você vai daqui, expõe suas opiniões, você aprende a falar e a lutar pelo seu espaço, e chega lá, eles não querem que você fale nada, querem que fique calada e ele fique lá te maltratando. Eu tive problema com um diretor [de escola] assim porque ele falou que eu era muito questionadora, eu contestava as coisas, eu dizia o que eu pensava, eu dizia “mas se eu não concordo, eu vou dizer que eu concordo só pro senhor não ficar chateado, é? Eu não concordo e vou continuar mantendo a minha palavra, não tô agredindo nem ofendendo ninguém, apenas tô manifestando a minha opinião”, e pra ele isso é uma grande ofensa. A pior coisa, dentro da sociedade, é a mulher começar a enxergar o seu lugar. Quando a gente passa a olhar o nosso lugar dentro de uma estrutura e que ele não é [o lugar] onde as outras pessoas dizem e sim onde a gente deseja estar, aí a gente vai enfrentar alguns problemas, muito sérios. Mas aí a gente vai passando aos poucos, numa rede, né? (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Para lidar com esse processo de enfrentamento e resistência, Onyebuchi afirma que se posicionar de outra forma é necessário para pôr fim à imagem de subserviência que a sociedade tem das mulheres negras, pois qualquer estratégia de silenciamento racista ou que ponha em dúvida nossa capacidade, é uma busca incessante de nos estigmatizar (HOOKS, 2015) para nos dissuadir de nossas reivindicações. Isso remete ao que Grada Kilomba (2016) argumenta sobre o racismo estar o tempo todo tentando nos colocar as máscaras de silenciamento para que não usemos nossa capacidade de diálogo e, principalmente, denúncias das discriminações que sofremos em espaços como a academia e o mercado de trabalho, como relatou Onyebuchi.

Olhando para tais aspectos das trajetórias dos docentes Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi, percebe-se o quanto as experiências das duas professoras se aproximam, mesmo que partindo de diferentes lugares. O meio familiar delas e suas percepções subjetivas, onde surgem muitas manifestações de denegação do racismo (GONZALEZ, 1988), demonstraram o quanto é profundo o viés da morenidade na Amazônia com relação às mulheres negras. Esse paradigma da morenidade, se assim podemos chamar, gera os questionamentos necessários que, nas experiências como as de Onyebuchi e Ayòbámi, são capazes de formar resistências que podem se tornar ferramentas de ressignificação do entendimento de si para se autodeclararem negras de maneira positiva em uma sociedade racista. Nilma Lino Gomes (2003, p. 176) argumenta que:

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória.

Declarar-se negra para si e para o seu meio social é um processo de desconstrução de barreiras que dizem respeito ao privilegiamento do padrão de corpo de mulheres brancas a ser supostamente alcançado. Não olhar mais para esse padrão central como referência é uma das formas que agimos para valorizar nosso corpo e estética apoiadas em nossos conhecimentos sobre nós mesmas e sobre o racismo que o ideal de morenidade tentou nos enquadrar. A construção de identidades negras positivas, então, não se trata apenas de reflexão e mudança em âmbito individual, pois uma das coisas mais importantes para docentes como Onyebuchi e Ayòbámi é o diálogo que travam nos espaços em que circulam. Tais diálogos têm consequências, seja de reflexão, de conflito ou de negação do que elas procuram discutir; mais do que isso, se trata de reconhecer que todo diálogo é aprendizado – para elas e para seus interlocutores –, mesmo para aqueles que deslegitimam a importância da temática etnicorracial ou põem em dúvida a necessidade desse debate na escola.

Assim, Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi vêm mobilizando e refletindo acerca dos conhecimentos acadêmicos desde suas graduações até a pós. Conhecimentos estes que influenciaram esses docentes a (re)construírem suas visões de mundo ao repensarem as perspectivas de ensinar relações etnicorraciais e diversidade na e da Amazônia perante a formação continuada. Mais do que isso, tais experiências têm permitido a ele e elas produzirem novos olhares sobre a região e usar novas estratégias para dialogarem com seus alunos<sup>54</sup>

O que está em jogo nas relações raciais em nossa região é justamente a separação racial por tonalidade, que mesmo sendo exposta por meio do gradiente de cor, percebe-se que segue

---

<sup>54</sup> Por exemplo, com o uso de trabalho de campo e pesquisa escolar, ou jogos educativos, os quais afetaram as percepções sobre como discutir a temática etnicorraciais em suas aulas, como abordarei no próximo capítulo.

rigidamente a lógica dos polos raciais entre superior (claro) e inferior (escuro). Nesse contexto, a formação acadêmica foi um instrumento potente para Ayòbámi e Onyebuchi, de modo que a potencialidade do privilegiamento do ponto de vista das mulheres negras por elas próprias a partir de suas experiências individuais e coletivas (HOOKS, 2015) se torna um ato que desmonta bases eurocêntricas e coloniais de pensamento; as professoras e o professor Édouard trazem, então, suas vivências e observações para fazer articulações entre o que ensinar sobre raça e aquilo que se aprende e se socializa sobre a Amazônia (e as identidades dentro dela), questões fundamentais para a construção política de si, em suas diversas e amplas possibilidades do existir.

Ao chegarem na sala de aula em que atuam, o processo de descolonizar as mentes e as percepções se conecta com um processo maior empenhado pelos docentes: o de agir com desobediência ao racismo estabelecido. Para desobedecer e colocar em prática diálogos sobre racismo na região amazônica, as motivações dos interlocutores encontraram na especialização, apesar das dificuldades, uma ferramenta de análise não apenas para observar, mas para construir, desconstruir, confirmar e refutar suas próprias percepções para poder, assim, agir no cotidiano quando a temática etnicorracial vem à tona. Remeto a Frantz Fanon (2008, p. 162) para afirmar que, quando desobedecemos e “fazemos barulho” ao questionar estruturas de poder usando ferramentas que nos qualificam, podemos não apenas questionar e nos conscientizar das imposições impressas no corpo da coletividade negra – o que já é um primeiro passo –, mas podemos também aprender e ensinar outras possibilidades de interagir com nossos semelhantes de maneira a não reproduzir discriminações raciais e de lugar. Nesse processo, a formação continuada deu sustentação a esses professores quando entraram em choque consigo mesmos, com os colegas docentes e com os estudantes, como veremos a seguir.

### **3 A CONTRIBUIÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO EM RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO TRABALHO E COTIDIANO DOCENTE**

No campo institucional da educação, encontram-se acordos tácitos que reafirmam matrizes dominantes de conhecimento escolar com as quais os docentes interlocutores precisam trabalhar, e é também onde estão inseridas suas formações iniciais e continuadas, como vimos no primeiro capítulo. É a partir desse campo que os professores com especialização em relações etnicorraciais disputam com as questões que envolvem o racismo e a ausência de um entendimento mais aprofundado sobre a Amazônia nos currículos de suas disciplinas.

A formação inicial e continuada e o impacto disso na atuação docente torna extremamente importante a decorrente conquista da luta do movimento negro para a publicação da lei 10.639/03, pois ela demanda que os professores revisem seus conhecimentos eurocêntricos sob os quais se formaram. Tal revisão é necessária na medida em que os conhecimentos adquiridos nas especializações, por exemplo, possibilitam incorporar, gradativamente, nos currículos escolares diferentes abordagens baseadas no que foi proposto pela referida lei: o estudo de História da África e dos africanos, a luta política dos afro-brasileiros, a valorização da cultura negra e a importância desses sujeitos na formação da sociedade nacional (BRASIL, 2003).

Repensar os conhecimentos e incorporar tais objetivos da lei também faz valer os direitos dos estudantes negros e negras de “[...] se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos”, bem como de serem “[...] orientados por professores [...] com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir [para] a reeducação das relações entre diferentes grupos etnicorraciais” (BRASIL, 2004b, p. 2).

Isso possibilita desvelar os mitos que ainda fazem parte do arcabouço teórico de professores e alunos, como o da democracia racial, aliando a isso políticas públicas que forneçam instrumentos formadores que põem em prática tais objetivos, como a formação continuada de professores, mesmo que essas políticas ainda tenham muitos limites de alcance (GOMES, 2009). Assim, a implementação da lei 10.639/03 e os recursos para formação continuada de professores em relações etnicorraciais são exemplos de conquistas do movimento negro por problematizarem o princípio da igualdade universalista.

As estratégias que os docentes interlocutores trouxeram da especialização é o que procuramos abordar no presente capítulo, tendo em vista que os aspectos mais citados por Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard foram sobre como ultrapassar as barreiras de suas formações

eurocentradas e instigarem a atenção e a mentalidade dos estudantes sobre a temática etnicoracial, sobretudo em nossa região. Particularmente, seus relatos foram sobre denegação do racismo, sexismo, intolerância religiosa, preconceito contra a origem geográfica e de lugar e concepções amplamente reproduzidas no cotidiano escolar em relação às minorias raciais e políticas, as quais são aprendidas na socialização dos indivíduos a partir de estruturas que sustentam a dinâmica sociocultural brasileira e, desse modo, os professores puderam observá-las e discutir sobre elas de outras maneiras depois de cursar a especialização

A partir das novas posturas que os professores tentaram colocar em prática nos conflitos dialógicos com os estudantes, os interlocutores contaram sobre a importância da especialização como uma ferramenta que possibilitou ensinar em um processo de descolonização das mentes, pois, aos poucos, as diferenças entre os sujeitos passam a ser submetidas à observação sob novos olhares ensinados e aprendidos. Procurei estabelecer uma conexão entre os relatos dos docentes que não é harmônica, mas cheia de descontinuidades, sob os motivos pelos quais eles consideraram fundamental a formação que tiveram, às suas vidas e profissões, quais os grandes entraves e avanços que ela proporcionou e em quais aspectos.

Assim, amparados pelos objetivos da lei 10.639/03 e dotados de referenciais teórico-metodológicos trabalhados no curso de especialização, esses professores procuraram rever processos de interação com os estudantes que visam debater e combater preconceitos por meio da educação formal. Mesmo que os professores considerem ser um trabalho que acaba sendo individualizado e limitado dentro das escolas onde trabalham, eles sempre buscam afetar as concepções do corpo estudantil. Ao longo dos relatos, dialogamos sobre o que eles têm feito/produtivo de modo a estimular novos entendimentos em seus alunos acerca dos aspectos supracitados.

### 3.1 AS EXPERIÊNCIAS DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ayòbámi graduou-se em História pela UFPA (campus Belém) de 2001 a 2004; Édouard, graduou-se em História pela UFPA (campus Cametá) de 2005 a 2009; e Onyebuchi graduou-se em Ciência da Religião pela UEPA (campus Belém) de 2008 a 2011. Os três interlocutores cursaram a “Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola; III Curso de Especialização Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia; Implementação da Lei 10.639/03”, realizado em 2014 pelo GEAM. Onyebuchi esteve na turma de Belém, e Ayòbámi e Édouard fizeram parte da turma de Castanhal.

Durante o período do curso de especialização, um dos pontos destacados pelos interlocutores foi com relação às dificuldades em torno do formato do curso de especialização:

[O curso] é concentrado: era todos os dias, de 8 às 12h e de 14 às 18h, e [...] ficava complicado pra leitura, mas o resto não [foi ruim]. Só o tempo que foi curto pra um debate maior [...]. Tinha que ficar à noite [lendo os textos da aula do dia seguinte] pra dar conta do debate, então houve uma rejeição muito grande, não minha, mas dos meus colegas, porque achavam que era muito pesado, que era pouco tempo [...], porém acho que era necessária essa discussão [de textos clássicos] [...] pra gente poder entender o pensamento social brasileiro [...]. As leituras... são pesadas? São. Mas foi fundamental pra mim [...]. É cansativo, mas valeu a pena. (Ayòbámi Adébáyo, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

A dificuldade quanto ao acompanhamento do curso também foi relatado pelo docente Édouard, bem como a questão do deslocamento, pois contou que professores de muitas cidades do Pará, assim como ele, saíram de suas cidades para realizar a especialização em Castanhal. Do mesmo modo, professores como Onyebuchi tiveram que se deslocar para Belém para cursar a especialização, problemática que coincidia com

[...] o volume de textos [...], o nível também muda né, muito texto, assim, denso até por conta daquela parte da diáspora, muita coisa, então eu estranhei porque tu tem que mergulhar muito. Eu não tinha todo aquele tempo, viajando, trabalhando longe, vinha toda semana [de Tucuruí para Belém]. Então eu vejo que poderia ser melhor aproveitado, mas na correria não foi, então a dificuldade foi a questão da distância, aí somado ao desgaste físico, isso dificultava bastante. E não era só eu, tipo de 40 [professores], só 10 eram daqui [de Belém]. [...] Aí eu ficava [na casa da família], como aqui é perto né, eu só atravessava [para a UFPA]; eu e minha irmã a gente era privilegiada, e o resto? [...]. Isso sim foi um dificultador, a questão da distância, o cansaço e o trabalho lá [em Tucuruí] né, novo, todo mundo com medo de perder, porque eles [coordenação da escola] fizeram muita pressão psicológica na gente. A gente chegava muito cansada lá, muito cansada aqui, isso pesou bastante. (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Para Onyebuchi, os deslocamentos no Pará são entraves para acessar cidades-polo como Belém e Castanhal, as quais concentram boa parte de serviços educacionais de pós-graduação na região do Nordeste paraense. Isso constitui um elemento de discriminação regional por exigir dos professores que aumentem sua carga de esforço e disponibilidade para se deslocarem por grandes distâncias e dar conta de uma formação que é de seu direito, uma política pública que lhes oferece novas oportunidade de desenvolver seu trabalho.

Esses problemas de tempo e deslocamento são dificuldades que, por vezes, impedem alguns professores de concluir ou aproveitar a especialização de forma mais plena, o que pode causar desestímulo. Por outro lado, para professores como Ayòbámi e Édouard, o fato da especialização do GEAM também ter sido ofertada em Castanhal significou um avanço porque o curso se deslocou da capital, e isso facilitou a jornada desses docentes, pois vir à capital Belém era mais custoso naquele momento. O curso ter chegado à cidade de Castanhal, além de encurtar o tempo de locomoção de muitos professores, é uma ampliação que, mesmo sob algumas dificuldades, permite maior acesso e atinge aqueles que trabalham e residem no interior, os quais

teriam algumas dificuldades – como o longo tempo de transporte – para vir à capital usufruir de um curso estruturado com recurso federal.

Sobre a condução do curso, professor Édouard enfatizou que, comparado ao mestrado, a dinâmica da especialização é muito mais rápida, porém, “[...] as discussões [eram] muito boas, os professores excelentes, um material excepcional. No entanto, o tempo pra discussão, para o amadurecimento de certas temáticas, era muito limitado”. No mestrado que cursou em História, ele relatou a maior quantidade de tempo para ampliar as discussões sobre Amazônia, por exemplo. Não obstante, ressaltou que a especialização UNIAFRO, de 2014, “foi de alto nível” na organização de disciplinas e conteúdo, estando praticamente no mesmo padrão de exigência e qualidade de um curso de mestrado. Foi a questão do tempo, portanto, a maior dificuldade para os cursistas.

O formato da especialização, ao tentar se adequar aos horários de trabalho desses professores, tornava o tempo uma problemática para que eles acompanhassem e aprofundassem as leituras e as aulas. Mas, segundo Ayòbámi, isso não os impediu de acompanhar os debates, aprender e serem instigados pelos questionamentos que surgiram. De forma alguma o formato diminuiu a importância do curso, como os três professores enfatizaram diversas vezes, e não impediu que a especialização produzisse efeitos positivos e inquietações, bem como possibilitasse que esses docentes desenvolvessem seus repertórios acadêmicos sobre relações étnicorraciais voltados à sala de aula.

Mas as formações continuadas, seja de qual modalidade se trate, depende de muitos fatores para além de financiamentos e prazos de conclusão. A realidade de uma rotina sobrecarregada dos professores também deve entrar na equação, pois tanto a profissão quanto a especialização são espaços de aprendizado. Como muitos tiveram o primeiro contato com a temática étnicorracial pela primeira vez na especialização, o problema do tempo para se dedicar acaba dificultando ainda mais o alcance que o curso pode vir a ter nas percepções e na prática desses professores. Investir em um formato de especialização que avalia a rotina e o tempo do público-alvo seria um melhoramento na distribuição do curso e forneceria um saldo positivo para o aproveitamento e maior envolvimento dos professores, conseqüentemente diminuindo as resistências de que fala Ayòbámi.

No decorrer do curso, então, foi inevitável a comparação com as licenciaturas. Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi passaram a perceber os currículos de suas disciplinas com base nos debates fomentados pela formação continuada. Um desses questionamentos diz respeito ao ínfimo espaço direcionado à História africana e afro-brasileira no ensino básico. Ayòbámi contou que



buscou por conta própria conhecimentos sobre tais questões e em duas disciplinas de Antropologia na graduação (em que foram discutido alguns tópicos sobre a formação da cultura brasileira). Por contarem que não estudaram de maneira mais estruturada conteúdos sobre relações etnicorraciais na graduação, isso se tornou um dos motivos para que esses dois professores procurassem a especialização na temática, como destacado por Édouard:

Na graduação [...], comecei em 2005, a lei 10.639/03 era bastante recente. Só pra ter uma ideia, quando eu fiz a graduação, não existia simplesmente nenhuma disciplina na nossa grade que discutisse história da África; se não me engano, atualmente tem uma disciplina [...]. Então toda discussão que nós tivemos nesse sentido foi dentro de alguma disciplina de história do Brasil que, porventura, abordava a questão da escravidão, mas essa discussão etnicorracial, ela foi muito vazia, praticamente inexistente [...] na graduação, foi bem falha mesmo. Totalmente diferente da especialização, porque era voltada pra isso. Quando eu fiz a graduação, essa discussão da lei [...] ainda estava ganhando fôlego. (Entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

A ligação automática entre África e escravidão abordada pelo professor ilustra um ponto deficitário naquele momento das licenciaturas, sendo algo que reverbera cotidianamente na maneira como os docentes discutem essas duas temáticas em sala de aula. O déficit de conhecimento causado pela História é justamente o objetivo que uma formação continuada pretende atingir, mas até que ponto os educadores estão dispostos a adotar tais mudanças?

Segundo bell hooks (2018, p. 52) argumenta que, muitas vezes, as demandas por mudanças de abordagem acabam não levando “[...] em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma”. Dois principais fatores mencionados pela autora que contribuem para esse medo é que trabalhar com tais temáticas mexem com emoções profundas de seus alunos, seja porque são vítimas de discriminação racial, seja porque negam que praticam discriminação; com os professores não é diferente na medida em que também são emocionalmente afetados pela discussão racial. É a partir desse incômodo que se instaura o conflito e o/a docente pode, por exemplo, perder o controle da regência de suas turmas, algo importante para o desenvolvimento de qualquer ensino; uma vez perdido, os professores temem uma sala de aula incontrolável onde “as emoções e paixões não sejam mais represadas” (HOOKS, 2018, p. 55).

Por conta desse medo de mexer no conteúdo e na maneira de ensinar já consolidada, muitos professores e gestores acabam optando por uma “modificação pró-forma” do currículo (HOOKS, 2018), onde apenas se inserem conteúdos a mais (quando se trata das temáticas raciais e de gênero, por exemplo), não articulando esse conhecimento e essas novas abordagens com o que está posto em um currículo escolar, como citou Édouard. Nesse sentido, além da coexistência de conteúdos que digam respeito a variados povos, é interessante pensar, como mostra Catherine Walsh (2007), que a mera refutação do conhecimento científico ocidental não

altera práticas e discursos. Ou seja, apesar das críticas internas, a ciência não se desloca de sua pretensa superioridade ao incorporar a história e cultura dos povos que ela considera como “outros”, sobretudo quando ensina sobre esses “outros” povos sob o olhar ocidental.

Portanto, não basta falar do “outro” que antes pouco se discutia dentro dos conteúdos escolares, mas sim como não continuar reproduzindo o entendimento de que a questão etnicorracial é um acessório ou um conteúdo a mais no espaço escolar como um todo, mas um conhecimento estruturante para entender os diferentes povos sob dentro de estrutura racista de pensar as existências; trata-se de como priorizar um ensino e uma prática que debata a real necessidade do ensino da temática etnicorracial.

Pode-se afirmar, então, que durante as graduações de Ayòbámi e Édouard, o fato de terem sido privilegiados conteúdos com foco em outros espaços e realidades que olham a formação do Brasil sob a perspectiva dos povos exploradores é uma situação que caracteriza a colonialidade do saber, como argumenta Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 99), no sentido de que se desconsidera os saberes dos sujeitos racializados ligados diretamente à espacialidade onde são produzidos e, assim, essa colonialidade impossibilita a “diversidade epistêmica”.

Nesse sentido, Ramón Grosfoguel (2016, p. 32), ao investigar a origem da legitimidade dos cânones da ciência – produção de alguns homens de, basicamente, quatro países da Europa ocidental e alguns outros dos EUA –, argumenta que esses cânones se fundaram em genocídios/epistemicídios<sup>55</sup> dos povos não ocidentais que, ao serem colonizados, foram racializados e relegados à zona do não ser, uma vez que, durante a colonização nas Américas e na África, conhecimentos e epistemologias foram sumariamente dizimados com essas populações. Esse foi um contexto constituinte do “privilégio epistêmico dos homens ocidentais” que resultou na construção de uma racionalidade colocada como superior/conquistadora e que, supostamente, transcenderia corpo, espaço geográfico, contextos e relações sociopolíticas, arrogando para si a autoridade epistemológica no Ocidente. Essa classificação do conhecimento é correlata à classificação racial entre os povos, pois, na hierarquia de saberes para fins coloniais, a disputa por controle territorial e intelectual sempre foi desigual, daí estabelecendo o que é local/universal e quem é ser/não ser (Ibid., p. 25).

Grosfoguel (2016), então, argumenta que o racismo e o sexismo advindos de genocídios coloniais são os fundadores das estruturas do conhecimento presente nas universidades ocidentalizadas. Do mesmo modo que aqueles outros pontos de vista estiveram ausentes desse espaço por tanto tempo, quem os produz também não teve o direito assegurado, até recentemente, de

---

<sup>55</sup> Epistemicídio é “[...] a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos” (SANTOS, 2010 apud GROSFUGUEL, 2016, p. 26).

acessar o espaço universitário de maneira mais massiva e contar sua própria história (LEMOS, 2015). Uma das implicações de não se contar as histórias de maneira alternativa à proposta universal (GOMES, 2012b) durante nossa formação é que os licenciados são inseridos na lógica de articulação das metanarrativas brasileiras, explicada por Lélia Gonzalez (2016, p. 400-401):

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, fala do brasileiro como um ser “cordial” e afirma que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido. Por aí, pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc.

Uma vez que nossas licenciaturas foram pensadas para obedecer ao privilégio epistêmico que oferece perspectivas consolidadas, isso influencia diretamente na formação inicial dos professores, pois a seleção do conteúdo do ensino básico possui uma série de lacunas com relação aos conhecimentos que são obrigatórios pela lei 10.639/03 e, conseqüentemente, há uma série de entraves “[...] porque a imensa maioria dos corpos docentes das escolas de Educação Básica não foi formada para pensar a questão étnico-racial e/ou a questão da memória afrodescendente como questões relevantes” (COELHO, 2006, p. 308).

Nesse sentido, a professora Onyebuchi considera que teve uma experiência diferente, pois sua graduação foi cursada num momento mais recente que a graduação dos outros dois docentes. Foi uma licenciatura que envolveu diversidade de pensamento e, principalmente, se pautou na formação do ensino religioso contrário ao proselitismo:

Então, [...] lá [na graduação de Ciência da Religião] não tem nada a ver com teologia, totalmente oposto, trabalha-se a questão da diversidade religiosa, a diversidade cultural, a questão do combate aos preconceitos, às intolerâncias e tudo mais, e a questão da valorização dessa diversidade e, conseqüentemente, você vai estudar as religiões. Tem muita base na questão das ciências sociais, da filosofia, da história, a gente faz disciplina de psicologia, a gente tem a parte de didática, estágio, tudo... a gente vai a campo. E como é a questão do estudo do fenômeno religioso, a gente tem que ter um olhar diferenciado, um olhar apurado, um olhar crítico, considerando a prática religiosa que é algo extremamente subjetivo também. (Entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Cursar uma licenciatura e passar para a formação continuada em relações etnicorraciais é um movimento que se pode considerar que acontece nas margens da diferença colonial (MIGNOLO, 2003), pois nelas há a potência de invocar outras narrativas, sobretudo no formato universitário, que dê possibilidade e visibilidade para outras abordagens de entendimento dos processos históricos e sociais que formaram a sociedade brasileira e construíram as estruturas de opressão, se conectando com a realidade de professores e alunos.

Assim, o professor Édouard destacou o quanto foi importante a disciplina sobre comunidades quilombolas, ministrada na especialização: houve trabalho de campo e os cursistas fi-

zeram uma viagem com o professor da disciplina às comunidades Laranjituba e África, localizadas no município de Moju/PA. Ele relata que isso foi importante para conhecer a história e a realidade de povoados locais que muito diferem uns dos outros, possibilitando comparações com os quilombos que o professor tivera contato, localizados em seu município de residência. Outro ponto que destacou foram os debates durante a especialização, enfatizando o exercício da diversidade de ideias:

[...] as discussões em sala de aula [na especialização] sempre foram brilhantes, [...] então você já tinha um nível de discussão que já era amadurecida, você tinha um nível de pessoas que já estavam em sala de aula, que já tinham uma realidade, uma vivência com os alunos, já tinham experiências, então isso foi muito rico. [...] Também essa discussão entre os “alunos-professores” né, então isso era de uma riqueza fantástica porque era uma turma que tinha pessoas de várias cidades diferentes, até do Sul do Pará vieram pessoas pra fazer essa especialização. Então esse compartilhamento de informações, sem dúvidas, foi fantástico. (Édouard Glissant, entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

Usufruindo da maturidade no exercício da docência, por mais que apresentassem lacunas do conhecimento universitário, havia a possibilidade de esses professores pensarem uma operacionalização dos conhecimentos da especialização com seus alunos que ampliasse as fronteiras do conhecimento escolar considerado norte-cêntrico, e entenderem de que formas outras aprendizados poderiam ser abordadas no currículo escolar, por exemplo.

Nesse sentido, os professores/as da especialização procuraram suscitar provocações a partir do que se destacavam nas falas dos “alunos-professores”, como a professora Onyebuchi expõe:

Então a partir do momento que eu tirei um pouco desses preconceitos... até um pouco daquela soberba assim de “ah... eu sou parda”, que a gente vai criando ao longo da vida, [que] aí eu falei “não, isso são construções históricas”. A prof. Joana [Carmem], que foi nossa professora [na especialização] falou “são construções históricas, nós somos ensinados que é feio ter o cabelo volumoso, que é feio ser gordo, que é feio ser preto; tu usa o cabelo que tu quer, tu perde peso, tu ganha peso, agora, tu vai deixar de ser preto? Não, não vai. [...] Nós temos que aprender a nos respeitar e nos amar como nós somos”. [...] Dizer que é negro não é ofensivo; é retirar determinados comportamentos, piadinhas, coisas assim da prática do dia a dia. (Entrevista realizada em 18 de março de 2019).

A especialização UNIAFRO-2014 foi um curso relativamente direcionado a interferir nas maneiras de entender as relações etnicorraciais no Brasil, no sentido de deslocar o pensamento e a aprendizagem das metanarrativas discriminatórias que negam os/as negro/as e as diversas construções identitárias, culturais e políticas. Problematizar as bases de conhecimento que os docentes possuem não significa apenas aprender novos conteúdos que se somam aos da formação inicial. Uma especialização como essa é capaz de estimular nos professores uma re-

visão de alguns pressupostos sociais que incidem na educação formal à medida em que desestabiliza as formas de pensar o conhecimento disciplinar, bem como tais provocações podem modificar a relação desses professores com os estudantes.

Quando perguntei a Ayòbami o que a formação continuada proporcionou e representou para ela como professora negra, ela relatou:

Além de conhecimento? Oportunidade [...], conhecer algumas pessoas que foram fundamentais pra conseguir ingressar no mestrado [...]. Quando eu terminei a graduação, eu sempre quis fazer mestrado e doutorado [...], tava muito claro que eu queria fazer só que por ser pobre e ter que trabalhar, eu acabei adiando o que eu queria. E quando eu fiz a especialização que eu conheci a Mônica, o Amaral<sup>56</sup> e outros, eu vi que ali poderia ser uma ponte pra conseguir o que eu tanto queria [...]. Eu gosto muito do debate, eu me sinto muito bem nesses ambientes [acadêmicos] [...]. E eu não gosto dessa coisa de ficar só em sala de aula, e gosto de estar nos debates [...] porque tem tantas coisas que te fazem refletir tua vida pessoal, mas também, enfim, conhecer tua vida profissional também. (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

O debate proporcionado pela formação continuada e a relação com o trabalho dos professores – que não diz respeito apenas a conteúdos, mas a um modo mais amplo e complexo de lidar com o universo escolar, sobretudo na sala de aula – é o que dá a tônica para o empenho desses sujeitos, pois o que se busca enfatizar na especialização é que as posturas individuais e coletivas precisavam ser revistas no momento do curso, mas também para além dele. A especialização oportuniza e pode aprofundar sentidos de comprometimento por parte dos docentes no sentido de perceber que suas progressões profissionais na temática etnicorracial também podem significar dar mais alguns passos dentro da luta antirracista, apesar dos impedimentos socioeconômicos que venham a ter.

Portanto, é a partir da crítica aos conhecimentos hegemônicos e do debate para desconstruções que estavam presentes na especialização que é possível falar da possibilidade de descolonização das mentes a partir da vivência e da formação continuada de docentes na Amazônia. Em primeiro lugar, é importante entender que esse processo é difuso, visto a heterogeneidade das vivências e percepções docentes; é nesse sentido que bell hooks (2018, p. 57) enfatiza a “questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê?” quando se trata de discutir uma temática, como a etnicorracial que mexe com a sensibilidade de todos em sala de aula?

O “medo” de que fala a autora é uma das coisas a serem trabalhadas para que se desloque a ideia de que debater questões raciais seria um tabu. Para isso, é necessário que se criem espaços para esses docentes dialogarem entre si de maneira mais aberta (HOOKS, 2018).

Nesse sentido, a formação continuada pôde ser um desses espaços de diálogo, como relatam os interlocutores. Uma de suas preocupações nesse debate era com o modo como seus

---

<sup>56</sup> Professores Mônica Conrado e Assunção Amaral.

pares e eles próprios pensavam alguns conteúdos escolares, pois eram instigados a modificar a ausência ou pouca visibilidade da população afro-brasileira nos currículos de suas disciplinas, uma vez que, quando os conhecimentos dos povos colonizados são minimizados em instrumentos como o currículo ou a formação inicial docente, isso encontra consonância com a pouca importância que a sociedade relega às populações oprimidas.

Para que isso pudesse ser de alguma forma alterado, as discussões ocorridas na especialização entre os “alunos-professores” e entre esses e os docentes que ministravam o curso se deu por meio de um longo processo de conflitos, embates e descobertas. No que diz respeito às suas memórias mais marcantes durante a formação, os interlocutores destacam aquelas relativas aos momentos em que houve discussões nas quais muitos cursistas resistiam a repensar discursos, posturas e pressupostos racistas amplamente veiculados na sociedade. Por exemplo, um dos conflitos girou em torno das percepções do racismo para quem se autoidentifica negro/a ou não e quanto à denegação do racismo:

Outra coisa também dos embates foi com relação a essa questão de autoafirmação e de racismo. Pras pessoas que são privilegiadas, brancas, elas não vão conseguir enxergar o racismo nas pequenas coisas que a gente vê no cotidiano, inclusive nessas relações afetivas, essas piadas... elas acham que tudo agora, como a gente vê na internet, “ah agora tudo pra vocês é racismo, não era racismo”. É sim, sempre foi! Só que não era questionado, e agora a gente tá questionando [...], isso também foi bem complicado, e as pessoas que estão num local privilegiado não aceitam. Algumas depois [do curso] que eu consegui manter relação de amizade foram repensando, “é, realmente a gente faz isso e acaba não observando” e mudando o seu comportamento, outros eu não sei. As pessoas que eu convivo, conseguiram perceber... são brancas, por exemplo, e conseguiram perceber. Logo no início não, [diziam] que era aquele clichê que tá no Facebook de “mimimi”<sup>57</sup>, é justamente isso que diziam [...]. Alguns, não todos, conseguiram perceber que realmente [...] as questões raciais no Brasil são tão perversas que até nas relações afetivas estão presentes, e passam como se fosse algo despercebido... naturaliza as coisas. E isso é pior, é mais difícil de tu combater, porque tu naturaliza, né?! (Ayòbámi Adébáyò, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Os pensamentos sociais relacionados a valores racistas, sem que muitas vezes sejam nomeados como tais, são constructos que formam representações sobre tudo aquilo que atravessa a vida social e é compartilhado pela consciência coletiva, bem como são substratos criados e apresentados sistematicamente aos indivíduos para que possam reproduzi-los (DURKHEIM, 2009).

Esse substrato impõe-se, sobretudo, nas construções sociais que seriam a verdade na história oficial brasileira – nesse caso, o que era/é considerado ou não uma prática ou um ato racista; ou mesmo estereotipar alguém com algum adjetivo por conta da postura de denúncia do racismo. Nesse sentido, as construções racistas presentes em nossa sociedade – por exemplo,

---

<sup>57</sup> Expressão utilizada para ridicularizar reclamações e caracterizá-las como vitimismo.

racismo ser exposto como piada – se tornaram lugares comuns legítimos, hegemônicos e aceitos como verdadeiros e naturalizados pelos indivíduos, e são capazes de reger o comportamento social e refletir as relações de poder estabelecidas ao longo do tempo (GONZALEZ, 2016).

Percebe-se, então, o peso que têm as articulações de diversas ideias com relação à inferioridade do “outro/não-branco” que estão na base das relações sociais. Isso tudo configura estereótipos como “vitimismo”, por exemplo, imputados recorrentemente para deslegitimar denúncias de racismo. Quaisquer discursos ou debates que contraponham o hábito de inferiorizar os discursos de combate ao racismo, como aconteceu na formação continuada, quebram a regularidade das ideias socialmente aceitas, causando choque coletivo e resistências a modificá-los, principalmente quando são confrontados por aqueles que sofrem tais violências.

Os relatos de Ayòbámi sobre as posturas de seus colegas brancos evidenciam que os discursos são dotados de legitimidade pelo hábito ao serem utilizados nos atos discriminatórios. Nos processos de deslegitimação das denúncias de racismo e na exposição de privilégios, Grada Kilomba (2010) argumenta que termos como “os difíceis” ou semelhantes são utilizados para estigmatizar pessoas negras que insistentemente apontam a existência do racismo no cotidiano, da mesma forma como Ayòbámi contou com relação a seus colegas. São posturas que ridicularizaram as falas e denúncias nos debates do curso usando expressões como “mimimi” para indicar que fatos costumeiros que existem “desde sempre” não precisariam ou poderiam mudar.

É recorrente que em processos semelhantes de tentativa de diálogo, – neste caso, nas aulas da especialização e nos ambientes onde circula a interlocutora – quem sofre racismo é deslegitimado no âmbito do discurso, mas também de forma prática ao ter suas dores e vivências negadas, o que expõe o sujeito discriminado ao constrangimento. Posturas racistas que rebatem denúncias exercem o poder de colocar no discriminado uma imagem de ser alguém, no mínimo, desagradável, alguém que dificultaria as relações sociais cotidianas com as acusações constantes de racismo, sobretudo nas conversas ditas triviais e nas ditas “brincadeiras”; ao mesmo tempo, os que possuem os discursos legitimados não se deslocam de seus lugares e não sentem incômodo em cometer racismo em qualquer ambiente que circulem (KILOMBA, 2010), desde que não sejam convidados a deslocar seus pontos de vista nessas mesmas situações.

A professora Onyebuchi relembra que essa inquietação quanto à exposição do racismo era propositalmente estimulada nos debates durante a especialização:

[...] os professores [ministrantes do curso] confrontavam os nossos discursos, nossas formações históricas, a formação da nossa mentalidade, eles [...] confrontavam num momento essas ideias de uma forma mesmo de te instigar, de te tirar do teu local de conforto, de te cutucar mesmo, [como quem diz] “qual é a nova postura que tu vai tomar? Assim não dá pra continuar”. Assim, de uma forma muito contundente, pegando essas reflexões históricas, esses autores, [perguntando] “e como isso se reflete

hoje? É por conta de [...] que nós pensamos, que nós agimos assim, nós não podemos mais pensar e agir assim porque nós estamos aqui pra formar mentalidades diferentes, e não é com discursos iguais e tradicionais que nós vamos mudar, que vamos ter mentalidades diferentes”. Então isso pra mim... o curso é primeiro uma questão de se empoderar: de você entender qual é o seu papel social, quem é você na sociedade, aí sim você vai dizer pro outro coisas que vão ajudar ele a entender qual o papel social dele. (Entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Já que a consciência coletiva racista age de modo a se dizer não racista no âmbito dos costumes, estabelece-se um entrave na discussão em meio à formação continuada sobre a qual os professores do curso tentaram incidir, pois, como argumenta Antônio Sérgio Guimarães (2009, p. 27), não se combate racismo “sem lhe dar [a devida] realidade social”. Nesse sentido, os interlocutores destacaram que determinados valores veiculados por seus colegas são discriminatórios e solidificam muitas das impressões preconceituosas que as próprias crianças e adolescentes já trazem de sua socialização familiar e comunitária, formando um conjunto problemático de aspectos a serem revistos, pois dizem respeito a aprendizados sociais de longo prazo. Eles citam a denegação do racismo como um dos tipos de discurso que foram mais prementes entre os colegas durante o curso:

[...] o debate mais marcante foi nessa disciplina sobre “Pensamento social brasileiro” e aí ela [a professora Mônica Conrado] trouxe esses [textos] clássicos e algumas pessoas... [houve] aquela discussão que a gente conhece: “ah eu não sou racista, mas...” e o tempo todo tá cometendo atos racistas? Então, isso [a disciplina] foi legal e bem impactante porque algumas pessoas diziam “ah, eu não sou, tenho até um parente que é negro...”, e aí [o discurso] mostra que eles são racistas, então foi bem legal e pesado nesses momentos. (Ayòbámi Adébáyò, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Esse foi um conflito com o qual Onyebuchi relatou ter se deparado:

Porque assim, quando a gente vai olhando, é diferente tu ver uma pessoa negra falando de racismo e uma pessoa branca falando de racismo, uma pessoa que nunca vivenciou aquilo, ela não sabe o que ela tá dizendo, ela tá supondo uma situação, e o outro tá fazendo um depoimento de vida. Então muitos [cursistas] vinham muito com um discurso que nem da minha mãe, que nem do vizinho [...]. Agora um professor num curso de pós-graduação menosprezar o sofrimento do outro, dizer que é exagero... não é exagero. Então normalmente quando vinham com esse discurso de meritocracia... nós não temos as mesmas oportunidades, vamos expor, fazer um comparativo [...]. Aí já vinha o primeiro conflito porque eles não queriam chamar [ninguém] de preto, era moreno. Aí pra mim, [o curso] foi de reconhecimento, pra eles foi de definição, e o discurso que eles usavam demonstravam se eles tinham atitude de respeito e de alteridade, ou se eles ainda estavam exercendo o racismo. (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

Tais relatos nos remetem ao que Carlos Hasenbalg (1998, p. 15) considerou ser o modelo racial brasileiro: fundado no mito da democracia racial, na fábula da convivência entre as raças que se aceitaram e se misturaram – como também argumenta Roberto DaMatta (2010) –, o Brasil celebraria uma “integração simbólica do negro e do índio” que, contudo, não ocorre no plano social, econômico e educacional. Mas diferente do que argumentou Hasenbalg (1998) a respeito de um hibridismo cultural brasileiro que inibiria práticas racistas mais virulentas, vê-



se que a violência racial praticada, ao mesmo tempo em que é negada, reflete o paternalismo e o condescendente sentimento de superioridade racial dos brancos e dos assimilados, o qual Abdias do Nascimento (2016) constatou a partir das teses de Gilberto Freyre sobre o processo de embranquecimento, os quais constituem o escopo do pensamento social nacional. São discursos que propagam o colonizador como praticante da tolerância racial (no sentido moral), pois se deixava conviver e misturar (física e culturalmente) com as supostas “raças inferiores”. Eis a sofisticação do racismo brasileiro argumentado por Nascimento (2016), cuja perversão é tão arraigada na sociedade.

Zélia Amador de Deus (2008) aprofunda o entendimento desse modelo racial brasileiro ao argumentar que o racismo anti-negro é uma construção ideológica que conjuga várias “*personas* (máscaras)”<sup>58</sup>, uma ideologia que possui origens especificamente datadas (desde o processo de colonização nas Américas) e que redefiniu seus pressupostos justificadores ao longo do tempo para que continuasse sendo reproduzido perante os novos contextos sociais. Essas redefinições das bases sob as quais o racismo se erige atualizam as relações de poder de modo que mesmo que a sociedade brasileira tenha sofrido diversas mudanças históricas, o racismo é moldado nos discursos de sua negação como uma estrutura de permanências na sociabilidade dos indivíduos, resistente ao tempo, que perdura e sobrevive nas relações sociais para continuar impedindo que a população negra acesse plenamente seus direitos.

Isto posto, uma das consequências da denegação do racismo é que pessoas que cometem atos racistas entram em um processo de se eximir da responsabilidade do que cometem, alegando que o racismo não faz parte de seus sentimentos e pensamentos individuais, ao mesmo tempo em que não reconhecem a existência de tal estrutura como formadora e legitimadora de opressões (GONZALEZ, 1988).

---

<sup>58</sup> Zélia Amador de Deus (2008) estabelece três *personas* (máscaras) do racismo: A primeira *persona*, o colonialismo (a partir do século XVI), é aquela em que o racismo é um elemento consubstancial do colonialismo, inerente a ele, pois é nas diferenciações raciais observadas e usadas pelo colonizador em seu benefício, que se solidifica o racismo e se criam estruturas hierarquizantes. A segunda *persona*, o racismo mítico, se baseia na história bíblica da maldição que Noé lançou aos descendentes de seu filho Caim, que seriam escravizados pelos descendentes de seus irmãos; a história foi alterada pelos calvinistas, que na releitura dos escritos bíblicos, transformaram os filhos de Caim em negros para justificar a escravidão de africanos nas colônias inglesas das Américas, emprestando um tom de atemporalidade para a narrativa. A terceira *persona* é o racismo como um “fenômeno complexo de superposição das máscaras anteriores [com] prevalência da ciência” (no século XVIII em diante): a biologia (cor da pele e fenótipos) determinaria os aspectos psíquicos, culturais, morais das raças e, a partir disso, se constrói a hierarquia entre elas, pois quem dita o determinismo é o tipo branco europeu ao se classificar como o mais alto patamar da escala civilizacional. Nas palavras da autora: “Vale ressaltar que elaborei o perfil do antagonista por intermédio das *Personas* (máscaras) exatamente para demonstrar que a plasticidade do racismo o induz a ser um fenômeno que a cada momento histórico, dependendo das circunstâncias, torna-se capaz de operar várias metamorfoses e adquirir nova face” (*Idem*, 2008, p. 48-49).

Nesse escopo, a discriminação religiosa é um dos aspectos que se destacou nas experiências dos entrevistados, os quais relataram que, na especialização, sobressaíram debates que envolveram a intolerância religiosa acompanhada de proselitismo e denegação do racismo como algo que exime o indivíduo racista da responsabilidade de seus atos a despeito do que acontece na sociedade como um todo.

Na percepção de Ayòbámi, os aspectos religiosos advêm da socialização em uma sociedade racista e são percebidos pela professora nela mesma<sup>59</sup> e nos seus pares no curso, onde houve conflitos por intolerância religiosa em que, segundo a professora, o grupo que oprime não reconhece a opressão e não se entende enquanto coletividade opressora:

E a outra disciplina foi de religiosidade africana, foi bem polêmica porque tinha muitos cristãos, e que não necessariamente por ser cristão, mas por ser um cristão que é um pouco intolerante [...] infelizmente existem alguns, então diziam que não era bem assim... não conseguiam perceber o quanto o cristianismo foi cruel com as religiões não cristãs, não conseguiam enxergar por conta da religiosidade deles, e aí nesse momento foram bem complicados [...]. Foram momentos assim, tensos na sala, tensos mesmo, aí eles diziam também que estavam se sentindo humilhados, [...] que a gente tava atacando eles. Mas assim, eu não achava que era ataque, na verdade a gente tava contando os fatos, [houve] vários relatos de como algumas pessoas eram discriminadas, humilhadas [por causa de sua religião] e eles [cristãos] é que se sentiam ofendidos [...]. É opressor, sim [...], é o que a gente convive o tempo todo né, que não consegue se ver enquanto... porque se eu tô aqui, num espaço privilegiado, é fácil dizer que não tem opressão, tô de boa aqui, mas quando tu te vê no contrário, começa a se ver então como opressor. Mas enfim, isso foram os momentos mais tensos [...]. E ser tenso, não quer dizer que é ruim, foi importante pra gente observar e perceber o quanto no nosso cotidiano, nas nossas relações até mesmo afetivas, estão os embates conflituosos, a opressão, foi importante pra isso também. (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

O debate sobre religiões de matriz africana foi destacado como o ponto mais alto de tensão nas aulas, pois, com base nesse relato, pode-se perceber que ainda é recorrente entre muitos professores as opressões racistas quanto à religião, as quais se inscrevem, mais uma vez, como uma problemática articulada pelo centro de poder branco cristão para mobilizar discursos que possam autocentrar sua legitimidade no ato de inferiorizar e silenciar qualquer outra experiência social com relação a crenças religiosas ou cosmologias outras: “[...] aí, infelizmente, a discussão acabou entrando por outros caminhos que não cabem numa academia, por exemplo, muita gente [cursistas protestantes] acabou levando para o lado pessoal e foi assim um momento que teve mais atrito na especialização [...]. Mas rico de discussão, ao mesmo tempo” (Ayòbámi Adébáyò, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Na mesma turma de Ayòbámi, Édouard relembrou outro momento:

---

<sup>59</sup> Ayòbámi foi criada em uma família católica, mas não se considera mais pertencente à religião. Por conta da criação que teve, percebe que a doutrinação do catolicismo, segundo suas próprias palavras, foi intensa na construção de sua visão de mundo perante outras religiões.

[...] tentaram introduzir na discussão [dos textos] a bíblia, tentaram introduzir partes da bíblia para fazer a análise do que estava sendo discutido em sala de aula. Então foi, basicamente, nesse momento, que houve os maiores atritos, quando estávamos tentando construir uma linha de raciocínio baseada num texto [acadêmico], e alguns alunos discordaram porque a bíblia dizia algo diferente. (Entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

O enfrentamento discursivo toma outras formas quando os grupos disputam o que seja ou não legítimo com relação aos costumes a partir das diferentes experiências que possuem. A experiência é “[...] um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeitos e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas”. Isso quer dizer que os indivíduos constroem suas subjetividades de forma contraditória entre si, podendo lidar com a opressão por parte de grupos também oprimidos ou minimamente não valorizados socialmente (BRAH, 2006, p. 361).

Assim, ao olharmos para os relatos, percebe-se que mesmo buscando a formação continuada em relações raciais, muitos professores possivelmente resistiram ao próprio debate devido ao desequilíbrio que a temática etnicorracial costuma causar. Esses momentos tratam do tabu do conflito que tem o potencial de desvendar o véu do mito da democracia racial e romper a “etiqueta” do costume de não problematizar a religião (assim como outros aspectos naturalizados) no contexto que mantém os modelos de desigualdade racial nas relações sociais (DZIDZIENYO, 1971 apud NASCIMENTO, 2016).

O enfrentamento sistemático das questões que envolvem costumes tão arraigados abre um cenário de experiências contraditórias e conflituosas entre pessoas que, ao fazerem parte de distintos grupos (como em relação à classe profissional ou à religião), são movidas em redes diferenciadas de pensamento, ora não reconhecendo estar em uma posição discursivamente privilegiada, ora não permitindo a mudança de discursos quando se trata da autoidentificação negra ou de religiões não cristãs entre os colegas. Nesse contexto, se sobressaíram pontos de vista que tentam coadunar as descontinuidades de pensamento, o que pode ocorrer em vários sentidos, desde a permanência até a mudança de algumas posturas.

A discussão sobre religiões de matrizes africanas em uma formação continuada como essa é um aprendizado, como os outros discutidos, que interfere severamente em estruturas de pensamento e comportamento solidificadas e, no atrito, a deslegitimação das falas que denunciam o racismo acaba sendo a primeira reação de quem o nega.

As atitudes de acusação de racismo e a recepção disso, conforme relatado pelos três professores, também podem ser compreendidas por meio do que Djamila Ribeiro (2017, p. 64) diz sobre como “[...] o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”.

Existir na formação continuada e poder levantar questões como essas que, intimidam, incomodam e causam desconforto entre os grupos que debatem suas construções sociais é uma forma de combater os estereótipos de passividade e aceitabilidade do racismo. Existir é mostrar o quanto o racismo é inaceitável para a prática docente na relação com os estudantes, é levar essa discussão ao ambiente de trabalho e à sala de aula por meio de conteúdos que representem o ponto de vista de grupos sociais postos à margem, pois é de extrema importância deslocar as bases de pensamento diante de grupos que não se reconhecem em lugares de privilégio. Tudo isso são lógicas pelas quais os sujeitos refutam o processo de seu apagamento epistemológico e histórico-social.

É nesse sentido que bell hooks (2017) argumenta o quão difícil é operar uma “revolução de valores” entre professores, e entre eles e seus estudantes, uma vez que tal revolução se daria justamente a partir da problematização do racismo e na busca por aprender e ensinar pela perspectiva da diversidade cultural. A autora argumenta que essa dificuldade pode ser proveniente, muitas vezes, do sentimento de impotência e despreparo de alguns docentes para lidar com a temática da diversidade cultural. Tal dificuldade, segundo a autora, ocorre principalmente porque no nosso processo de formação enquanto professores, acostumamo-nos a pensar a diversidade de modo conservador, ou seja, como um mosaico colorido e harmônico de pessoas; hooks (2017) enfatiza que esse não é um pensamento viável porque mantém as desigualdades e recusa a introdução novas perspectivas de análise do social que demonstrem que a diversidade está inscrita em relações desiguais, é conflituosa e profundamente desestruturadora. A inquietude, então, é um passo fundamental na formação continuada, pois

[...] as pessoas da turma não eram pessoas quietas, elas sempre estavam muito incomodadas [...] assim de “não tá bom não”, “mas e por quê?”, “como é que eu posso melhorar? O que eu posso fazer pra aprimorar determinadas habilidades?” Se discordassem, e muitas das vezes eles discordavam, o professor [da especialização] tinha um motivo pra falar aquilo, e ele te mostrava porquê, e te fazia pensar se realmente faz sentido ou não, e se pra ti não continuasse fazendo sentido, “então prossiga o estudo e a gente conversa”. Isso fazia com que muitos fossem mais e fossem além e eu vi que as pessoas, elas mudam no final, faz muita diferença. (Onyebuchi Emecheta, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

O trato da diversidade cultural, enquanto luta e revolução de valores dentro dos campos de conhecimento, é um caminho longo para ser (des)construído com apenas um ano de curso, mas é um importante passo em prol da erupção dos antagonismos sociais. Segundo as interlocutoras e o interlocutor, a partir dos “atritos” que se desdobraram das discussões sobre as estruturas de opressão, enfatizar a diversidade cultural pode significar o gradativo desmonte de sólidas hierarquias de pensamento em direção a mudanças de posturas as quais não se transformam de forma festiva e harmoniosa.

Com o fim dos cursos presenciais de especialização em 2016, essa tarefa se tornou cada vez mais difícil, pois, em diferentes contextos,

Com a intensificação do recuo [de professores que estavam dispostos a trabalhar na perspectiva etnicorracial], o corte de orçamentos [...], várias das poucas intervenções progressistas feitas para mudar a academia, para criar uma atmosfera favorável à mudança cultural correm o risco de ser solapadas ou eliminadas”. (HOOKS, 2017, p. 49).

Os recuos são algumas das barreiras que nossa sociedade impõe quando se tenta operar mudanças antirracistas. Em uma escala mais reduzida, os recuos e tensões e receios podem ser mais visíveis no cotidiano quando professores como Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi encontram poucos aliados nas escolas para um trabalho coletivo que possa operacionalizar e dialogar sobre a mudança de perspectiva aprendida na especialização com relação ao modo de olhar a construção da sociedade brasileira e a Amazônia, pois, para um trabalho mais efetivo com direcionamento antirracista, suas atuações não devem se restringir a tarefas individualizadas dentro de sala de aula.

Em escala mais ampla, a escassez de recursos para editais de especialização como esse, após o término do Programa UNIAFRO, em 2012, também constitui retrocesso à luta antirracista, pois os relatos dos interlocutores mostram que um curso de formação continuada em relações etnicorraciais constitui uma ferramenta fundamental para ultrapassar muitas barreiras e tabus relativos a essa temática na escola e, portanto, a falta de programa de financiamentos afeta o acesso de outros professores à formação e, conseqüentemente, à valorização do trabalho docente.

Então, por mais contraditórios que pudessem ser determinados momentos do curso, os interlocutores demonstraram que todas as experiências foram construtivas e capazes de interferir em suas visões de mundo e de muitos de seus colegas, além de que o debate foi capaz de enriquecer suas percepções para lidar de outra forma com os estudantes. As memórias compartilhadas pelos docentes perpassaram, sobretudo, por questionamentos sobre como é problemático que professores da educação básica ainda reproduzam modos discriminatórios de olhar a sociedade que somos, razão pela qual destacaram o quanto são importantes as reflexões sobre quais valores societários estão vinculadas as práticas dos docentes do ensino básico de modo geral, e isso tem estreita ligação com a perspectiva a partir da qual se ensina: se é a perspectiva dos povos colonizadores ou se se desloca para um processo de ensinar sob a perspectiva antirracista (que é descontínua e precisa de constantes revisões).

Em seus ambientes de trabalho, o curso foi operacionalizado de muitas formas, sobretudo na relação com os estudantes no que diz respeito ao combate aos estereótipos raciais, que

ainda permanecem vigentes – por exemplo, com a utilização do termo “macumba” para se referir a religiões de matriz africana –, como veremos nos relatos a seguir.

### 3.2 APRENDIZADOS EM CIRCULAÇÃO

Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi contaram que um dos motivos que os levou a procurar a formação continuada em relações etnicorraciais foi desenvolver novas formas de traduzir o conhecimento acadêmico para o escolar que não fosse apenas por meio de aulas expositivas, e que pudessem instrumentalizar de modo a combater o apagamento social dos diversos grupos que, até o momento, não ocupam o devido espaço no currículo escolar, a exemplo dos afro-brasileiros.

É possível, então, analisar quais os entraves com os quais os professores lidam na escola ao operacionalizar todo aquele conhecimento adquirido e debatido na formação continuada; e como essas novas concepções e posturas trazidas por eles são recebidas e negociadas com os estudantes no que se refere à heterogeneidade dos povos da Amazônia brasileira, às religiões não cristãs e sobre o racismo.

#### 3.2.1 Ensinando sobre a Amazônia

Considerando as imagens estereotipadas historicamente construídas sobre a Amazônia, se torna um desafio para os professores pensá-la e trabalhá-la com seus alunos de forma a problematizar a interiorização de uma mentalidade que se pauta na colonialidade sobre a região, no sentido de entendê-la à margem do centro do mundo. Nesse sentido, veremos neste tópico como se difunde, na prática, a colonialidade do saber (GROSFOGUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2008) – que produziu as imagens de uma Amazônia homogênea e “primitiva” – entrelaçada ao racismo no contexto brasileiro que, negando a presença negra na região, lhe impõe a inferioridade regional e difunde concepções e ideias, muitas vezes interiorizadas por muitos amazônidas, de que o que vem “de fora” é “melhor”, ou mais “desenvolvido”. Foi nesse sentido que os docentes trouxeram em suas falas alguns dos discursos com os quais se deparam na sala de aula sobre a realidade amazônica; desse modo, os docentes buscaram expressar que abordagens costumam utilizar para trabalhar com os estudantes, uma vez que lidam com aquilo que aprenderam ao longo do tempo sobre as imagens distorcidas acerca da região.

Ayòbámi e Édouard atuam nos três anos do ensino médio. Eles elucidaram as dificuldades de se trabalhar relações etnicorraciais e Amazônia nos conteúdos que ministram na disciplina de História, pois a principal abordagem expressa no currículo é aquela que contempla a história do mundo a partir e, em função, da Europa ocidental, gerando invisibilidade para a

região amazônica no contexto educacional, uma vez que esse conteúdo está voltado principalmente ao que é exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):

[...] o currículo acompanha um pouco o Enem; o Enem é Centro-Sul-Sudeste, muita questão Europa [...], então como o currículo é muito voltado pro Enem e quase não traz a discussão amazônica, quando traz é assim muito superficial [...], o que acontece? Quando chegam algumas coisas, algum debate na sala de aula com os alunos [...], tem que puxar um pouco pra Amazônia, aí já foi mais o mestrado que me ajudou nesse sentido [...]. Mas com relação à especialização, nisso deixou a desejar, precisava de uma discussão maior sobre isso, temas mais específicos. É uma especialização né, então tem suas limitações. E pra mim, a Amazônia, bem, [...] é o lugar que, eu vou ser sincera, eu gosto muito de estar, antes de tudo; tem muitos problemas, que como eu falei, sempre é pensada as coisas pra Amazônia a partir do Sudeste. Isso é um dos maiores problemas pra nós e acaba deixando [de lado] as nossas especificidades, isso é um problema no ensino médio, é um problema na graduação, talvez na pós-graduação, justamente focar essas especificidades amazônicas, e não ter como modelo o Sudeste [...]. Então nesse sentido, pensar na Amazônia tinha que se repensar a partir da Amazônia, a partir das especificidades... eu não tô falando “da” Amazônia, eu tô falando “das Amazônias”, né porque o Pará tem suas especificidades. (Ayòbámi Adé-báyò, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

É a partir de lugares ditos centrais, como a Europa, que se forma uma das principais tensões na sociedade brasileira, que diz respeito à determinação de quem tem o poder de forjar e ter acesso às abordagens históricas que formaram o Brasil. Se a história do colonizador e de seus movimentos de “conquista” é aquela adotada como cânone, as escolhas educacionais com as quais os professores irão trabalhar lhes oferecerá um currículo (aportado na Base Nacional Curricular Comum) que se refere a histórias, concepções e lugares que, majoritariamente, se centram em outro continente, o que demanda do professor fazer a conexão com a realidade local e etnicorracial de seus estudantes. Assim, torna-se um trabalho árduo ensinar a história de nosso país pela perspectiva dos colonizados, como relatou Ayòbámi, que se esforça para evitar o apagamento da importância da Amazônia ao ensinar sobre ela.

Ayòbámi, então, chama essa abordagem de “conteúdo” de História Geral “dividido nos três anos”, focados principalmente na história europeia, com pouco espaço dedicado à história da África e mesmo do Brasil. O professor Édouard relata algo semelhante:

A gente tem aquele conteúdo que já vem definido pelo MEC, e aí você tem a possibilidade de flexibilizar para a sua realidade. Todo início do ano tem o planejamento escolar que os professores se reúnem e definem os currículos que serão trabalhados ao longo do ano. E no que diz respeito à Amazônia, a gente tem no ensino fundamental a disciplina de Estudos Amazônicos que a gente traça as estratégias de trabalhar os conteúdos baseados nas realidades locais; no nosso caso, quanto mais local, melhor é. Já no ensino médio, por exemplo, é mais difícil de trabalhar essas realidades locais, porque o perfil do alunado, [...] eles estão bastante direcionados pra prova do Enem, e a gente sabe que infelizmente a prova do Enem não dá a devida atenção pra Amazônia [...]. Então como meu público do ensino médio é mais voltado pra fazer a prova do Enem, infelizmente a gente acaba tendo mais dificuldade de trabalhar esses conteúdos de Amazônia. O que a gente consegue fazer em melhor e maior escala é no ensino fundamental [...]. No ensino médio é História do Brasil, mas [...] eu tento trabalhar mais na parte, digamos, cultural, tanto cultura material como imaterial porque os conteúdos mais específicos de história da Amazônia, eles são deixados de lado [...].

Então não adianta você trabalhar uma coisa que depois os alunos não vão ter êxito com aquilo porque no Enem não cobra. (Entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

A escolha educacional de um exame como o ENEM que privilegia as áreas geográficas dominantes (dentro e fora do Brasil) em detrimento da Amazônia se conecta aos discursos dominantes produzidos pela modernidade de ter na Europa uma referência geopolítica de formação – ou seja, de onde supostamente se deve partir para conhecer e classificar o mundo, inclusive o próprio Brasil. Ao mesmo tempo, a modernidade esconde, “[...] de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção desse discurso” referencial, pois, ao adotá-lo, também se adota a perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica para pensar a dominação epistêmica exercida por aquela localidade central sobre outras (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 84). Não repensar a hierarquia imposta entre os lugares reforça a classificação do que é geral/universal – e, portanto, dominante – e o que é regional/local na produção de conhecimento (PORTO-GONÇALVES, 2005).

A ideia das diversas Amazônias e o entendimento de que o estado do Pará é um complexo constituído pelo trânsito de muitos povos é explicitada pelos interlocutores como um pensamento que compartilham, uma vez que trabalhar a diversidade da região se torna um compromisso que eles se esforçam para não deixar de lado. Esses esforços de discutir a nossa região mais profundamente, contudo, ainda são bastante pontuais – no sentido de que são restritos às suas salas de aula – e pode se tornar um entrave discutir o tema sem que prejudique o cronograma de conteúdo do vestibular, mas que instigue os estudantes a entenderem um pouco mais sobre aspectos raciais e socioeconômicos, por exemplo, que compõem a dinâmica regional.

Entretanto, as limitações desse trabalho dos docentes “[...] não podem servir de justificativa para a ausência desses conhecimentos nas experiências pedagógicas proporcionadas as/aos alunas/os”, pois acessar esses temas socialmente produzidos é um direito dos estudantes, e eles fornecem “[...] subsídios para a efetivação de direitos sexuais, das mulheres e das populações negras ao incidirem práticas no convívio escolar” (SALES, 2016, p. 128).

A atenção que se dá a certos conteúdos privilegiados na construção desses currículos, e que os interlocutores contestam, nos remete ao que Boaventura de Sousa Santos (2010) afirma sobre haver uma “linha” epistemológica do ponto de vista europeu/estadunidense/“primeiro mundo”, que separa a modernidade dos territórios outrora colonizados: há a construção da epistemologia científica e da modernidade na metrópole, “deste lado da linha”, que se funda a partir da dominação e negação do conhecimento dos territórios coloniais, que estariam “do outro lado da linha”, ou seja, do lado de fora da metrópole. Assim, a ciência do lado da metrópole – que,



para nós, seria o “lado de lá” – legitimou seu monopólio na disputa epistemológica ao sobrepujar outros saberes, entendendo-se universal e fundamentalmente importante. Ao mesmo tempo em que impõe tal universalidade, o conhecimento científico acadêmico fundou-se na invisibilidade e na violência que acontece “do outro lado da linha” – do nosso lado, o lado da Amazônia. Nesse sentido, o currículo com os quais Ayòbámi e Édouard trabalham em suas disciplinas muitas das vezes lhes impossibilita explorar o seu conhecimento acumulado sobre as fontes de reprodução do racismo no âmbito do conhecimento escolar e da valorização de assuntos “externos” à região.

Esse dito “conteudão”, como chama Ayòbámi, com foco na história europeia, tem como consequência o reforço e a perpetuação da legitimação do que representa a cultura desse continente como padrão e perspectiva de uma história linear contada a partir de seu legado sobre os outros povos (GOMES, 2012a; SILVA, 2007). Nilma Lino Gomes (2012b) argumenta que, nesse contexto, a mudança de perspectiva quanto aos temas relações raciais, história da África, religiosidade afro-brasileira etc., bem como o espaço que possuem e as maneiras de serem ensinadas, demandam um complexo processo de descolonização. A partir da formação continuada em relações etnicorraciais, esse processo tem possibilidade de ser posto em prática na medida em que professores passem a olhar de forma diferente para suas disciplinas e para os possíveis preconceitos que elas podem reproduzir. Essa revisão abre, então, espaços que não existiam para direcionar a atenção a questões tão caras ao povo negro brasileiro, mas que lhe são tolhidas, sobretudo quanto precisam enfatizar que a região amazônica não pode ser mais pensada sob moldes coloniais.

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2012, p. 12) argumenta que as imagens “sobre” a Amazônia se sobrepuseram àquelas oriundas “da” Amazônia, tornando conflituosa e contraditória a formação das percepções regionais acerca de si e do outro, de modo que há uma espécie de dupla colonialidade: a dos outros países que entram na disputa para tomar as terras e os recursos amazônicos, e aquela imposta pelo Centro-Sul brasileiro, o colonialismo interno (CASA-NOVA, 2007) que transpôs os conflitos político-econômicos para uma hierarquia discursiva que impõe controles práticos e discursivos sobre esse território.

Nesse sentido, Ayòbámi nos conta, por exemplo, os desdobramentos dessa visão para o seu município de origem, uma vez que grandes projetos federais também chegaram a São Miguel do Guamá, como a implantação de olarias e do cultivo do dendê, concentrando as terras por meio de um processo de compra que a professora considerou como enganoso para os habitantes da zona rural, devido a promessas de melhoria de vida com a venda da terra, mas que,

segundo ela, gerou êxodo rural e aumento de problemas estruturais no núcleo urbano do município.

O projeto de nação brasileira foi um projeto não pensando nos amazônidas ou nas amazônidas [...], foi pensando o que o Estado achava ideal naquele momento, enfim, no período colonial, imperial e no decorrer da história, o que o Estado via como ideal pro Brasil e, em especial, pra Amazônia e isso trouxe impactos muito complicados. Um dos impactos é a destruição socioambiental, e quando eu falo socioambiental eu falo dos povos mesmo, [...] da cultura em geral e isso é complicado. (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

O colonialismo interno não ocorre apenas entre a população e o governo, mas entre os próprios habitantes do país que, regionalmente, (re)produzem velhas dicotomias de inferioridade e superioridade cultural entre a Amazônia e o Centro-Sul brasileiro: ditos e pensados como uma “raça inferior”, os amazônidas (negros e indígenas em sua maioria) são comumente considerados e solidificados pelo senso comum brasileiro como “selvagens”, “atrasados”, “do mato” ou “do interior”, que estão no “lá” e, se assim o são, não haveria problemas em os expropriar, pois seriam o oposto da branquidade que constitui o poder regional e nacional. Isso é um exemplo marcante do que está por trás dos estereótipos impostos aos amazônidas: são, para Estado e o capital, passíveis de viver em qualquer situação de exclusão social, pois o “desenvolvimento” aponta-se nas dicotomias natureza  $\times$  cultura, tradicional  $\times$  progresso. Para o atraso ser superado, a região deveria supostamente

[...] ser *des-envolvida*, isto é, que seja quebrado o seu envolvimento para que ela se abra ao mundo, incorporando os padrões de progresso, de modernidade. Assim, desenvolver significa tirar daqueles que são do lugar o poder de decidir sobre o seu destino. Significa, enfim, deslocar. E esse desenvolvimento terá que vir de fora, de algum agente externo civilizador, já que essas populações não se mostraram capazes de sair do estado de natureza e/ou do atraso. (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 21).

Para o desenvolvimento se efetivar, o discurso de atraso é imprescindível, pois almeja dar legitimidade a esses empreendimentos, e é também nesse sentido que emerge o colonialismo interno, pois o interessante na divulgação maciça dessas ideias é que não estão presentes apenas entre os colonizadores, mas fazem parte da mentalidade dos colonizados, e se configuraram no senso comum de muitos amazônidas ao longo do tempo, e permanecem sendo reafirmadas internamente.

Dito de outro modo, as imputações de imagens negativas relacionam as populações e seus lugares de origem, pois os preconceitos envolvem uma gama de mecanismos ideológicos que, como argumentou Frantz Fanon (2008), fazem com que os sujeitos inferiorizados renequem a si mesmos e ao seu território – almejando outro –, assumindo o que foi imposto pelo *outro* sobre quem somos *nós* e o que deve ser alcançado segundo noções evolucionistas colonizadoras. Sobre esse aspecto, Ayòbámi comenta:

A gente idealiza algo que é perfeito fora daqui ou então o quilombola se não tiver uma réplica da África não é quilombola, o indígena se não tiver nu com um arco e uma flecha não é indígena, então isso daí é um discurso do Sudeste que nós acabamos incorporando, e eu falo “nós” porque na sala de aula é assim. Meus alunos quando começam “ah, professora, mas os índios estão muito bem, tão melhor que a gente”; eu digo “sim, por que ‘melhor’ que a gente?”, como se eles não fossem seres humanos que têm necessidades, que têm relação com todo o resto do Brasil; é lógico tem relação capitalista também, e aí há essa reprodução desse discurso muito grande. (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Como argumenta Genylton Rocha e Izabel Amorim (2006), o indígena, por exemplo, é visto pela maioria dos alunos como um elemento a mais na paisagem amazônica, e não um sujeito histórico construtor do território. A reprodução da imagem idílica dos povos originários ocorre pelas supracitadas concepções essencialistas impostas de fora para dentro, influenciadas por meio da mídia brasileira e por grupos locais dominantes (ROCHA; AMORIM, 2006). Essas imagens são operacionalizações da colonialidade do poder que ultrapassam as escalas do preconceito discursivo, e afetam material e simbolicamente a vida dessas populações. A eficácia da colonialidade se dá no processo de assimilação de tais ideias de forma quase absoluta por parte da sociedade civil – nesta, estão presentes os estudantes amazônidas –, atualizando lógicas de depreciação e inferiorização desses grupos sociais com finalidades exploratórias (CASTRO, 2010).

Nesse conjunto de ideias, os estudantes não se veem como parte de um grupo inferiorizado, ou tentam se afastar de grupos cujo modo de vida é concebido como primitivo:

Bom, a Amazônia, por exemplo, é uma percepção que eu sempre me preocupei, sobretudo do que os alunos estão construindo sobre o que é a Amazônia, porque eu até faço uma brincadeira, pra grande maioria dos alunos, a Amazônia é o “lá”. [Eles falam]: “ah, lá na Amazônia é assim, lá na Amazônia é assado”, e acabam não se reconhecendo, [não] se identificando como povos amazônidas [...]. Então eu tenho trabalhado muito nessa perspectiva, de desconstruir essa imagem, de fazer eles refletirem sobre a Amazônia até mesmo porque na História, por exemplo, a Amazônia ela foi sendo reconfigurada ao longo dos diferentes séculos – é até uma discussão que eu faço na minha dissertação –, a Amazônia no século XVIII não existia, existia o local, a região, mas o conceito Amazônia não existia, é um conceito do século XIX, mas isso não faz com que a região não existisse, a região existia. Então a gente sempre tenta, digamos, alargar o conhecimento dos alunos, no entendimento dessas questões que são fundamentais porque é uma questão regionalizada, se precisa entender isso, precisa ter bem definido. (Édouard Glissant, entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

Quando boa parte dos alunos não se veem como habitantes da Amazônia, uma das facetas do colonialismo interno se manifesta operando em nível dos valores, pois “[mesmo] hoje ‘Amazônia’ é um termo que recobre significados distintos para os seus próprios habitantes e para os não amazônidas” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 18). Assim, os professores se preocupam em ensinar contra a veiculação massiva da região homogênea, pois o pertencimento a

ela ou mesmo seu entendimento ficam severamente prejudicados nas mentalidades dos estudantes.

A ideia do “lá” ressalta o modo de pensamento estático sobre “floresta” como um lugar intocável, selvagem “[...] sem interferência humana, [e] sem crimes ambientais” (ROCHA; AMORIM, 2006, p. 162), e que não abrangeria centros urbanos; com isso também se reproduz que povos indígenas e ribeirinhos viveriam uma vida pacata e supostamente parada no tempo ou que não conhecessem a “civilização”. Por estarem na bagagem de boa parte dos estudantes, isso se torna um desafio aos professores, como relatam nossos interlocutores ao instigarem o pensamento e a reflexão para que se saia desse entendimento colonizador.

A partir desses relatos, pode-se apreender que, na Amazônia ou nas Amazônias, essas diferentes lógicas dizem respeito, sobretudo, à mentalidade de não pertencimento, tanto nos municípios da Região Metropolitana de Belém quanto do interior, de que “[...] estes(as) alunos não se consideram amazônicos. Não se identificam como amazônidas, não estabelecem com esta região uma relação de pertencimento” (ROCHA; AMORIM, 2006, p. 162). Esse é um dos entraves que os professores enfrentam quando se encontram com as mentalidades de seus alunos, as quais é necessário rever para que o enfrentamento às visões de outras regiões não ditem – ou condicionem – os rumos da vida de nossos conterrâneos, sobretudo da população negra rural e urbana, sobre a qual recai o apagamento da existência entre outros controles sociais.

Assim, é possível acompanhar, a seguir, o que os estudantes expõem quanto às suas mentalidades e preconceitos – relatados pelos professores –, sobre os quais os docentes discutiram e formularam estratégias necessárias para negociar com eles aprendizados sobre as imagens acerca da Amazônia, de suas populações e religiosidades.

### **3.2.2 Os intercâmbios com os estudantes**

Encontrar caminhos para sistematizar e trazer o que aprenderam da especialização para suas salas de aula foi um importante ponto de reflexão para os interlocutores, pois, a partir dessa volta à rotina profissional carregando a nova bagagem acadêmica, os docentes passaram a enxergar determinados processos sociais a partir da lente das novas teorias e ideias que discutiram durante um ano de formação.

Ao relatarem sobre seus novos olhares, os professores ressaltaram os modos mais comuns de manifestação do racismo no espaço escolar. Gomes (2003), ao relacionar corpo negro, identidade e estética e a importância destas categorias para a formação de professores, teceu questionamentos centrais sobre representações negativas às quais somos expostos no processo de socialização e como isto se mantém na prática docente. A maneira como professores/as e

estudantes se enxergam sob as manifestações preconceituosas de cunho racial são fundamentais para entender os conflitos que se instalam e poder interferir neles, mesmo que de forma pontual é essencial. A perversidade do racismo entre crianças e adolescentes, por exemplo, é uma tarefa árdua para os docentes lidarem, mesmo quando buscam preparação:

[...] são comportamento que são agressivos, que acabam se tornando bullying na escola, até mesmo em virtude dos apelidos que vão surgindo, principalmente pra quem é afrodescendente, e muitos desses comportamentos, muitas vezes, acabam até em agressão. É uma via de mão dupla: tanto a pessoa que agride por meio de apelidos acaba agredindo fisicamente, como também muitas vezes acabam sendo agredidos por aqueles que foram ofendidos. Então por isso que essas discussões não podem deixar de existir. É até uma preocupação nossa recente [...] com o descaso que ultimamente a lei 10.639/03 vem sofrendo né, vem sendo deixada de lado digamos assim, e foram anos pra gente conseguir chegar aonde a gente conseguiu [...]. Então é uma preocupação porque isso é fundamental pra que a gente consiga construir relações mais afetivas em sala de aula e na sociedade como um todo. (Édouard Glissant, entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

Relações afetivas saudáveis são impossibilitadas quando o racismo se manifesta nas relações entre os alunos, pois o que se traz da socialização racista antes de o estudante adentrar a escola acaba se sobrepondo aos esforços dos professores de combaterem tais agressões. Os docentes, por suas experiências de lidarem com crianças e adolescentes, buscam atuar nessas situações, mesmo que isso só atinja as partes envolvidas, pois pode-se perceber que eles consideram a construção de um ambiente menos violento como essencial para o combate ao racismo, o qual está além do que se ensina em sala de aula.

Assim, os conflitos que surgem devido às mentalidades que vigoram entre crianças e adolescentes são primeiro criticamente analisados para, depois, se atuar sobre eles:

Os conflitos raciais em escola e com adolescente é cotidiano, todo dia tu enfrenta isso e, claro, com uma carga de conhecimento teórica maior, tu vai perceber o que talvez nas entrelinhas tu não percebia e vai ficar muito mais fácil tu lidar também, ou vai contribuir pra que tu arrume estratégia pra lidar com tudo isso. Então nesse sentido, a especialização foi fundamental sim, foi mais fácil identificar coisas que [...] a gente naturaliza como algo banal, mas que não são banais, deixam muitas cicatrizes, deixam sequelas profundas, talvez eu não observasse e a partir daí eu observei sim, muito. Por exemplo, têm alunos, em especial negros e negras, que eles são mudos na sala de aula, [...]. Eles não têm problema auditivo não, mas devido à carga racista, o cotidiano racista ser tão forte que eles acabam se calando mesmo. Tu começa a questionar, perguntar, eles não falam nada: isso aí passava despercebido, eu não conseguia observar que isso tinha a ver com questões raciais, [que] fazia parte do meio. [...] A escola que eles vivem é um meio branco, querendo ou não, com discurso branco e eles não conseguem se expressar ou não têm oportunidade e talvez eu também tava contribuindo com isso. A partir disso, não: “olha, eu quero que tu fale, vem pra cá”, começo a me aproximar e ter um contato maior, e aí tu vai perceber tanta coisa que... faz ele se calar, ou então aquelas... geralmente as meninas e os meninos muito resistentes, que a gente diz que são mal-criados, [...] que eles não deixam passar nada, tu fala alguma coisa e eles “respondem na bucha” o que a gente fala? Eu acabava até talvez criando antipatia por esses alunos, e hoje eu observo que são resistências dum espaço muito racializado, muito com uma carga de discriminação que tu vai criando resistências e na hora tu vai se defender dessa forma. Hoje eu não discrimino de jeito nenhum, muito pelo contrário. (Ayòbámi Adébáyò, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Instigada pelo silêncio exposto que se destacava em seus alunos negros, mas que, possivelmente, não tenha sido percebido para a maioria dos professores (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006), Ayòbámi afirmou que, depois da formação, sentiu-se mais atenta aos pequenos detalhes expressos nos comportamentos e posturas corporais dos estudantes, entendidos agora como resistências e não mais como mal comportamento. A postura da professora, então, é essencial para compreender que começar a tratar de outra forma os alunos pode abrir as frestas capazes de romper com um cotidiano estabelecido de discentes que, possivelmente, entendem que precisam camuflar-se para que aquele ambiente não lhes cause maiores maus tratos, por mais que seja difícil evitar a manifestação do racismo no ambiente escolar.

A constância de situações de racismo, a maneira paliativa com que muitos profissionais escolares lidam com esses conflitos e a naturalização de preconceitos e das violências (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006) são alguns dos aspectos vivenciados que, atualmente, movem os paradigmas entre os professores que procuram pôr em prática sua formação continuada. Mas os obstáculos para uma prática docente antirracista ainda são muitos, mesmo quando alguns docentes revisam suas posturas individuais:

[...] infelizmente, na maioria das escolas, a maioria dos diretores, dos coordenadores, a maioria não está preparado para lidar com esse tipo de situação, porque na maioria das vezes o que acontece [como punição]? É advertência, suspensão do aluno, mas não tem um programa, um projeto voltado pra eliminar ou diminuir essas agressões em virtude dessas questões raciais. Então, infelizmente, por parte das direções e coordenações, ainda não há uma preparação adequada pra isso. Por isso a importância, mais uma vez repito, dessa especialização e que professores cada vez mais possam fazer porque é algo que pode contribuir pra ir construindo esses alunos mais conscientes, menos racistas. (Édouard Glissant, entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

Isso demonstra o quanto as instituições e as pessoas que as formam não se empenham coletivamente contra o racismo especificamente<sup>60</sup>, porque essa opressão as impede de ver um denominador comum nas muitas desavenças que há entre os alunos, bem como dificilmente conseguem se desvencilhar de uma forma de pensar que obedece ao modelo branco de ser e estar no mundo. Assim, a construção da alteridade entre estudantes e professores – relação essa carregada de conflitos e acordos – é cada vez mais processada pela professora por meio de outras perspectivas, em que ela “lê” a realidade de seu cotidiano de trabalho por uma ótica

---

<sup>60</sup> Sobretudo quando ele não é dito enquanto tal. Em um minicurso sobre Mulheres Negras Amazônidas (agosto/setembro de 2019) pelo grupo NOSMULHERES, Flávia Câmara, doutoranda em Psicologia, mencionou algo que chamou atenção: quando discriminações como o racismo e o sexismo são interpretadas dentro do grande guarda-chuva do “bullying”. Lilian Sales (2016) também argumenta que se colocam diversas práticas discriminatórias sob a palavra “preconceito”, individualizando problemas que são de ordem social; ou seja, são palavras usadas, muitas vezes, como pautas sobre as quais se possa discutir relações de violência entre estudantes, mas sem dar os devidos nomes e explicações às específicas opressões naturalizadas entre eles. Consequentemente, é muito mais difícil se combater na raiz algo que permanece na zona do não dito.

diferente a partir da bagagem trazida pela especialização e pelo mestrado, sem obliterar o quanto esses acontecimentos descritos por ela se conectam à sua experiência racializada de vida.

Sobre se manterem ocultas as relações racistas entre os estudantes, a professora Onyebuchi destaca como “[...] a gente não é ensinado a amar a cor da nossa pele, o nosso cabelo, [mas] nós temos que ensinar os nossos alunos a amar, se reconhecer, a se identificar e se valorizar enquanto homem e mulher negra” (entrevista realizada em 18 de março de 2019), pois a fuga às características que podem relacioná-los à identidade negra é o cerne de vivências que recusam romper com a morenidade e a branquidade como sinônimos de ascensão, sendo este um importante caminho de atuação em que os professores instigam seus estudantes a se olharem dentro desse universo, como eles próprios foram instigados. O ato de ensinar-lhes algo que, até então não o foi para os professores, é, assim, um processo que professores procuram compartilhar com o coletivo dos seus alunos, porque já observaram ou vivenciaram diversas vezes as mesmas situações discriminatórias.

O que se constrói nessas relações de ensinar e aprender entre alunos e professores se dá, principalmente, com o conhecimento de que, em uma mesma sala de aula, é necessário que se construam alteridades que possibilitem pensar outras formas de discutir e se viver os cotidianos escolares, bem como de perceber os contextos (de negatização da estética negra, por exemplo) que envolvem meninos e meninas amazônidas. A não tentativa de construção dessa “ponte” entre as diferenças que os sujeitos carregam, tem como resultado aquilo que Ayòbámi afirma como sendo uma postura problemática de seus colegas – que um dia também foi sua, como ela afirmou – de continuarem a não perceber discriminações em certas práticas suas e nas relações com os alunos ditos “rebeldes” ou com os que têm dificuldades de diversas ordens:

Então quando um aluno vier a mim, eu também consigo conversar. Ontem, eu pedi pros alunos escreverem o cotidiano da casa deles, são alunos de 1º ano, e como era a relação familiar deles: eles primeiro falaram, depois escreveram. E uma aluna disse que... eu me vi muito nela, ela disse que era do interior, tinha ido morar na casa de uma família, que tudo era ela que fazia, que ela chegava muito cansada na sala de aula, às vezes, ela ficava com sono. Então, querendo ou não, isso te faz refletir: poxa, quando for falar com ela, falar de uma forma diferenciada e ver o que tá levando ela a estar com sono na sala de aula, porque que ela não tá tendo atenção: “ah, professora, eu fico lavando roupa até tarde, termino 1h” e isso, antes dessa jornada [de formação], eu não conseguia fazer isso [...]. Eu acredito que o pontapé inicial foi na especialização pra que eu possa pensar mais o ser humano na particularidade dele. (Ayòbámi Adébáyò, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

A mudança de atitude da professora quanto à experiência compartilhada com a aluna foi um processo que a formação continuada ajudou a desenvolver, uma vez que a aparentemente

“simples” dinâmica de conversar com os discentes para conhecê-los já se configura uma instrumentalização de considerável valia para desenvolver outra prática pedagógica que não exclua os conhecimentos e as relações escolares da realidade social de seus alunos.

Não se trata apenas de leituras teóricas para estabelecer conexões entre os sujeitos: reconhecer sua trajetória como compartilhada por sua aluna envolveu também a construção de visões de mundo que se desenvolvem a partir da circunstância social da docente, pois a experiência própria de Ayòbámi, possivelmente, reverberou no seu entendimento do contexto. Ou seja, a “leitura” de si e do outro – não mais aquela figura de oposto dicotômico, mas a sua semelhante que possui sua individualidade dentro de um contexto de trabalho doméstico comum a muitas mulheres negras – se desenvolve na conexão de saberes teóricos e práticos que possibilitam a construção da alteridade como um importante fator para atender às necessidades de seus alunos.

Nessas relações de compartilhamento e entendimento do outro também surgem, entre alunos e professores, os conflitos de cunho religioso, assim como aconteceu com os colegas cursistas dos nossos interlocutores. Ayòbámi e Onyebuchi relatam que esse assunto é o principal ponto de conflito entre eles porque é onde mais despontam, de forma mais explícita, as falas racistas. Nesse espaço discursivo, é onde se dão as discussões que começam pelo estigma da “macumba”. A professora Onyebuchi conta o que costuma acontecer quando entra no conteúdo de religiosidade afro-brasileira com os estudantes do ensino fundamental, tendo em vista que ela produziu, na especialização, alguns jogos que ensinam sobre várias religiões e seus símbolos:

[...] quando a gente leva [o material] pra sala de aula, os alunos falam “vem trazer esse negócio do demônio pra cá, tá amarrado”, aí começa aquela confusão. “Gente, é um jogo”. Mas antes disso, tem que se trabalhar, passar um vídeo, “olha gente, você não pode tá falando isso, tem que trabalhar o respeito, existe a diversidade religiosa”; falar um pouquinho de como se dá a vivência religiosa em matriz africana pra poder chegar [e aplicar a atividade lúdica]. Lá em Tucuruí e Tailândia, a gente já conseguiu estabelecer o desenho curricular que trata da questão da africanidade; [...] eu acho que poderia ser mais, em mais disciplinas, mas pelo menos na nossa a gente consegue trabalhar nos terceiro e quarto bimestres, que é mais próximo da [data da] consciência negra, e a gente cita muito essas questões. Normalmente, esses materiais são usados nesse período, na aplicação do desenho curricular quando se volta pras religiões de matriz africana, que é no início do 4º bimestre, aí eu levo. (Entrevista realizada em 18 de março de 2019).

A “demonização” – ou seja, o olhar dicotômico sobre as religiões de matrizes africanas como o “mal” oposto ao “bem” das religiões cristãs –, a ridicularização e a rejeição de outras formas de fé são alguns eixos principais sob os quais giram a temática etnicorracial no ensino básico. As manifestações de racismo e intolerância relatadas pelos professores é “[...] uma das



principais razões por que não sofremos uma revolução de valores”, pois o senso comum compartilhado na sociabilidade dos alunos é uma “[...] cultura de dominação<sup>61</sup> [que] necessariamente promove os vícios” (HOOKS, 2017, p. 44), os quais não permitem existir outras verdades que não sejam advindas da religião dominante.

Djamila Ribeiro (2017) argumenta que o lugar social da população negra é aquele para o qual a sociedade impõe barreiras de acesso a lugares como os da produção de conhecimento; isso também acontece em relação ao respeito à liberdade de culto. Essas questões acarretam a ausência de incorporação de epistemologias e cosmovisões que rompam com modelos ocidentais e dominantes do grupo branco na tentativa de inviabilizar que as vozes das religiões não cristãs sejam escutadas, pois elas fazem parte dos movimentos sociais contra o racismo e a xenofobia, procurando serem ouvidas por meio de suas organizações e do engajamento político de seus praticantes (LEANDRO; CARDOSO FILHO; SAMPAIO, 2014). Dessa forma, no processo de lidar com assuntos que remetam a relações raciais e religiosidade de matrizes africanas com seus alunos, as professoras concentram seus esforços na problematização dos lugares sociais subalternizados imputados a essas religiões, operacionalizando seus conhecimentos da especialização para deslocarem esses lugares. Para isso, elas destacam praticar esse diálogo de forma lenta e gradual para que os temas não causem mais rejeição do que já possuem.

Segundo a professora Onyebuchi, ao iniciar a discussão sobre símbolos religiosos, ela procura observar o que eles comentam sobre isto ao mesmo tempo em que desenvolve a conversa, desconstruindo as estereotípias que os alunos têm desses símbolos:

[Quando mostro o] símbolo do Taoísmo: “ah, professora, é o kung fu panda”, é logo o que eles falam. “Não, é o símbolo do Taoísmo, que está no desenho porque tem inferência taoísta, tem inferência budista”: aí, a partir desse conhecimento deles, a gente vai puxando. “Mas professora, olha aquele símbolo ali, são 3 peixinhos se encontrando”. Eu disse “isso é o símbolo da umbanda, é um dos símbolos”; “Sério, tia? Símbolo da umbanda? Isso é macumba, isso é do diabo”. Aí, a partir dessas falas, a gente começa a trabalhar. (Entrevista realizada em 18 de março de 2019).

A partir dessa estratégia de fazer manifestar as mentalidades dos alunos por meio dos símbolos religiosos é que sobressaem os estereótipos que são comumente socializados entre as crianças desde cedo no seu meio social, sobretudo o familiar, e que vão circular na escola também: a atribuição dos termos “macumba” e “o diabo” a tudo o que não advenha das religiões cristãs. Dessas falas, começa o trabalho de Onyebuchi, já que toda a carga preconceituosa trazida para a escola como fruto do racismo funciona como uma espécie de matéria-prima a partir da qual se pode destrinchar com os alunos que aquilo que é aprendido não necessariamente é

---

<sup>61</sup> Nesse caso, a dominação cristã, ocidental e branca.

algo estagnado em uma verdade única: resguardadas as idades relativas a cada série, as professoras tentam mostrar que são palavras e expressões racistas que dizem respeito à violência com outras pessoas. É nesse sentido que elas puderam iniciar uma tentativa de descolonização do pensamento com o uso de informações mais provocativas que estão no repertório imediato de crianças e adolescentes aliadas ao conhecimento que se empenharam em buscar na especialização.

Ayòbámi também relata a reação negativa de seus alunos: “[...] Primeira coisa que eles diziam: ‘ah, isso é macumba’, [...] de uma forma pejorativa, e aí trabalhar com eles pra mostrar que é uma religião como qualquer outra. Precisava de argumento teórico” (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018). Nesse sentido, quando proclamada a “macumba” ao falar da religiosidade afro-brasileira e a conseqüente violência que o termo carrega, também se pode compreender essa reação por meio da máscara do silenciamento que Grada Kilomba (2016, p. 1) chama atenção em suas reflexões: “sobre o que podemos falar” em relação à realidade do sujeito negro? Não é possível nos referirmos às vivências e saberes negros se não podemos falar da matriz construtora de sua religião.

O desconforto que causa a emergência de conhecer a realidade do outro, quando discutida dentro do círculo de saberes científicos e hegemônicos, busca “tornar (e manter) o conhecido, desconhecido” (KILOMBA, 2016, p. 2) por meio da tentativa de deslegitimar a fala da professora durante a aula. Ou seja, o racismo entranhado nas mentalidades discentes procura manter desconhecida e invisível a existência da religiosidade afro-brasileira. Essa é uma das maneiras de obstruir a fala de quem denuncia aquilo que o racismo atribuiu como negativo, pois se coloniza como “macumba” para que não se fale e não se escute sobre o assunto. Segundo as professoras, a maioria dos estudantes com os quais trabalham são cristãos; pouquíssimos são de religião de matrizes africanas e outros poucos, ateus, razão pela qual embates desse tipo costumam ser polêmicos e desconfortáveis.

Sobre isso, Ayòbámi conta que não sabia lidar com a rejeição dos alunos acerca da temática e que precisava de mais instrumentos teóricos para enfrentar a recusa:

Falar, por exemplo, de dança: ah, eles [estudantes] adoram dançar carimbó. O problema todo tá na religião, mas eu não culpo eles, eu culpo... como eu te falei, desde criança... eu esqueci como é o nome do autor que faz uma discussão de como a religião católica durante a idade média, já nascia com a pessoa: ao nascer, ela já vivia o batismo, já vivia toda uma cerimônia, e aí depois tirar isso dela é complicado [...]; diferente de alguém que não é [católico], ou que ensina “meu filho, tem várias religiões e todas são legais e você tem que respeitar todas”, é bem diferente. Eu vejo isso no meu filho, é bem diferente de como eu fui ensinada, de como meus sobrinhos estão sendo ensinados [...]: “ai, a tia Ayòbámi agora quer porque quer ser mãe de santo”, eu digo “não, eu quero respeitá-los, se eu conseguir respeitar todos, eu já me sinto feliz”. Não tô falando só de umbanda, de candomblé, mas de qualquer outro tipo de religião, saber

respeitar a fé do outro pra mim é fundamental, embora eu não pratique a mesma [...]. E é isso que eu tento mostrar pros meus alunos, que isso é importante. Nesse sentido a especialização foi fundamental pra mim porque fez eu ver que [...] tenho que respeitar e tenho que fazer com que meus alunos respeitem também, meus alunos, meu filho, enfim, as pessoas que estão próximas de mim. (Entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Para começar a promover esse respeito às religiões com seus alunos, Ayòbámi relata que gostaria, antigamente, de realizar algumas atividades fora de sala de aula com os discentes e não conseguia, pois se sentia impedida e tinha medo de ser rechaçada na escola por mais que a temática de religiosidade afro-brasileira esteja prevista no 2º ano do ensino médio (impedida pela rejeição dos estudantes e, sobretudo, intimidada pelos pais da maioria deles.) Hoje, alega que esse contexto é diferente.

Ao relatar que, após a especialização, conseguiu desenvolver os argumentos teórico-metodológicos que precisava para instigar a cosmovisão de seus alunos sobre religiões de matrizes africanas, a professora foi criando mais espaços para que a discussão avançasse dentro de sala de aula; uma delas foi ter incentivado uma visita a um terreiro, proposta pelos próprios estudantes. A partir disso, as problemáticas que intimidavam a professora foram surgindo. A mãe de uma aluna questionou Ayòbámi que teve problemas “[...] com alguns pais, porque enfim... eles achavam que era um absurdo” a atividade e que “[...] a prática de levar os alunos pro terreiro seria o motivo dela [aluna] tá dando problema em casa”. A professora conta que, quando era confrontada por questões como essa antes da formação continuada, tinha dificuldade de resolver, mas hoje lida de uma forma diferente, explicando aos pais a necessidade dessas atividades: “[...] foi bem legal porque eu não me intimidei, e, provavelmente, se eu não tivesse feito a especialização, eu teria me intimidado” (entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Pode-se apreender, então, o quanto o racismo intimida e que o silenciamento constante de práticas que o desmascaram são prontamente acionadas sob diversas justificativas que não se sustentam, como no caso da reclamação dos pais. Hoje, com os conhecimentos acumulados durante a especialização, a docente sente mais segurança para defender sua prática pedagógica, e por conseguir incentivar mais seus alunos a discutirem temáticas delicadas, declara que isso gerou uma iniciativa deles próprios de administrarem atividades semelhantes. Agora, ela também permite que os alunos decidam participar ou não.

[...] um grupo disse que queria ir no terreiro de umbanda, inclusive tinha um [aluno nessa turma] que é filho de santo, e a partir daí eu disse “bom, vocês que sabem”, perguntem pros pais de vocês se eles deixam, que eu sei que infelizmente a maioria resiste né, e acho que foram o quê? Sete ou oito que disseram que iam, organizaram tudo e foram na minha frente, falaram lá com a mãe de santo que era responsável pelo terreiro e num dia de culto aberto ao público, eles organizaram e me chamaram pra ir, o trabalho era eles que estavam pesquisando. [...] Nós fomos e teve um aluno que ficou com medo e foi embora e os outros não, ficaram e foi bem interessante, eles

gravaram algumas coisas, levaram pra sala. E esse aluno que é filho de santo, ele era muito taxado na sala, falavam “ah é o macumbeiro”, de forma negativa, pejorativa. A partir daí, foi bem interessante porque eles deram o depoimento deles falando de respeito, que foi muito importante o trabalho porque eles passaram a respeitar o colega, a entender que era uma religião assim como eles têm a deles, ele tem a dele que precisa ser respeitada, então nesse sentido surtiu o efeito que eu queria. Então a especialização foi fundamental porque me ajudou a pensar, organizar como seria esse trabalho que se não tivesse, eu não teria feito, não teria mesmo, porque como tem muita rejeição então a gente fica um pouco com medo; e eu confesso também: a minha família é muito católica. Eu fui iniciada [com] toda aquela doutrinação católica, hoje eu não me sinto católica, não me reconheço enquanto católica, porém, quando tu é desde criança doutrinada, mesmo que tu queira lutar depois, algumas coisas ficam, e havia uma resistência também minha de ir no terreiro. Então a especialização me ajudou também a ir numa boa, e não ver que é algo diferente de outra religião, muito pelo contrário. (Ayòbámi Adébáyò, entrevista realizada em 10 de maio de 2018).

Assim, a formação continuada não se tratou apenas de discutir textos teóricos, mas forneceu aos docentes ideias de como atingir seus alunos em assuntos sobre os quais eles muitas vezes não são favoráveis ou que resistem a discuti-los, pois ferem as bases de pensamento estabelecidas. Com isso, as concepções da professora e de alguns estudantes são afetadas paulatinamente e em conjunto quando estimuladas a refletir, e continuamente os processos de observação de si e do outro se desenvolvem para que se alcance alguns dos objetivos que a formação continuada estimou: a promoção da valorização das histórias e das culturas afro-brasileira e um ensino que possa se construir na luta antirracista.

É por esses caminhos que os nossos interlocutores procuraram desconstruir o racismo, a intolerância e o preconceito contra a origem geográfica e de lugar, ao enfatizarem o respeito nas discussões dentro e fora da sala de aula. Ayòbámi e Onyebuchi relataram ensinar aos alunos o respeito à fé, do mesmo modo que a primeira ensina seu filho, e ambas argumentam com seus familiares sobre toda e qualquer religião e práticas de racismo. Ou seja, para quem se propõe a entender e praticar o antirracismo, os embates são contínuos, controversos e intimidadores, mas possíveis com a elaboração de novas ferramentas.

Se discussões como essas surtem alguns efeitos a curto prazo, como o reconhecimento do respeito por parte dos alunos de Ayòbámi, o professor Édouard soma a essas experiências docentes o relato de que também consegue observar mudanças de comportamentos entre seus alunos, mesmo daqueles que mais resistiam a aprender sobre relações étnicorraciais:

É claro que é um trabalho de formiguinha, desconstruir esses preconceitos que foram edificados durante 500 anos, digamos assim [...]. Mas a gente consegue ir percebendo aos poucos essa diferença no comportamento dos alunos. É claro que não vai ser uma coisa que a gente vai conseguir fazer da noite pro dia, mas [...] a ideia é alcançar o maior número de alunos possível ao longo das discussões. (Édouard Glissant, entrevista realizada em 16 de janeiro de 2019).

Quando esses docentes negociam entre si e com seus alunos novas formas de olhar e ensinar na luta antirracista que envolve seus cotidianos, conseguem mobilizar diversos esforços

como: (i) formação acadêmica para além do que estava no currículo dos cursos de licenciatura e nos currículos escolares; (ii) conflitos produtivos entre os docentes e seus pares – na especialização e no local de trabalho – para a construção de novas reflexões que possam confrontar o racismo, as estereotípias, os discursos e práticas invisibilizadoras; (iii) incorporação dos conteúdos da especialização na prática docente que ocorre quando nossos interlocutores sentem maior segurança para organizar e instrumentalizar esse conhecimento na sala de aula com atividades que acionem os conhecimentos prévios dos alunos e tenham alguma reverberação na mentalidade deles.

Dessa forma, o que procuro destacar na trajetória pessoal e profissional desses docentes é justamente o esforço para concretizar processos que fazem parte das lutas antirracista, antissexista, contra o preconceito de origem geográfica e de lugar e contra o colonialismo interno que afeta a Amazônia. As duas professoras não declararam se fazem esse esforço em conjunto com outros docentes em seus locais de trabalhos, em um sentido interdisciplinar ou sob uma orientação de atividades conjuntas quanto às questões etnicorraciais ao longo do ano; o professor Édouard, por sua vez, declarou que seus colegas costumam enfatizar o estudo da região amazônica no ensino fundamental. No geral, é importante que docentes como Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi se mantenham em seus propósitos e continuem desenvolvendo seus trabalhos se aportando na temática trabalhada na especialização para contribuir para uma descolonização do pensamento, pois as não tão pequenas provocações das quais se utilizaram para trazer seus alunos à reflexão foram, pouco a pouco, interferindo e alterando as mentalidades coloniais e racistas que a sociedade ensina às crianças e aos adolescentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, Ayòbámi Adébáyò, Onyebuchi Emecheta e Édouard Glissant direcionaram seus relatos para suas formações, os caminhos acadêmicos pelos quais seguiram e como seus aprendizados foram reavaliados e revistos em suas trajetórias. Eles contaram sobre o formato e a importância da especialização, as ausências do debate etnicorracial em suas graduações e, sobretudo, compararam o que mudou após a especialização com relação a suas atuações profissionais no que concerne aos conteúdos curriculares de suas disciplinas e às perspectivas de análise com que estudaram e procuraram aplicar no cotidiano escolar.

A formação continuada em relações etnicorraciais é muito importante em um país como o Brasil, pois, no caso da especialização UNIAFRO, oferecido pelo GEAM por meio do Edital 001/2014, trabalhou-se para desmistificar muitas das mencionadas metanarrativas racistas fundacionais da nossa sociedade. Contudo, são inegáveis as dificuldades de acesso a esses cursos para muitos professores que moram em lugares distantes das cidades que possuem tal estrutura de ensino, apesar desta realidade ter mudado consideravelmente a partir da interiorização da UFPA e da UEPA.

Dessa forma, Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard compartilharam suas trajetórias sociais tendo a formação continuada de professores em relações etnicorraciais como um marco fundamental para pensar suas experiências de vida e profissionais sob o viés racial, de gênero e à região onde habitam. Cada um, a seu modo, eles puderam refletir quais posturas e modos de trabalhar com seus alunos poderiam ser alteradas com a apropriação dos conhecimentos adquiridos na especialização.

A partir deste diálogo com Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard, compreendo a formação continuada como algo que vai além de um instrumento de qualificação acadêmico-profissional. A formação continuada pode ser compreendida como um caminho multifacetado, no sentido de que a partir de vários pontos – das disciplinas cursadas, das literaturas trabalhadas, dos debates entre docentes e da contínua troca de experiências e de ideias no processo de formação –, os sujeitos e as sujeitas que exercem a docência na Amazônia conseguem identificar e problematizar cada vez mais as discriminações que ocorrem no seu cotidiano escolar; ao mobilizar o aprendizado de todos esses pontos, muitas trilhas se abrem e os(as) docentes especializados passam a articular ideias, tarefas, atividades dentro e fora da sala de aula e persistir no diálogo com estudantes para combater o racismo, o sexismo e o preconceito contra origem geográfica e de lugar. A especialização, então, é uma possibilidade de viabilizar um ensino que privilegie perspectivas outras, convidando os(as) educadores a caminharem para romper a colonialidade

do saber (desde o currículo até a mentalidade de estudantes); é um caminho descontínuo, fragmentado e difícil, mas que na prática, Ayòbámi, Onyebuchi e Édouard demonstram que é possível avançar.

Retrabalhar a interação com os estudantes de maneira diferente pelo olhar que a especialização proporcionou os fez entender que é preciso conhecer o modo como o racismo age sobre suas vidas e as vidas daqueles a quem vão ensinar (problemas que vão desde a exploração do trabalho à afirmação de uma autoidentificação negra e amazônica positiva); os fez compreender de maneira mais profunda a realidade social de seu alunado das escolas públicas; atentar para os conflitos e agressões físicas que não são devidamente resolvidos na escola e nos quais são necessárias intervenções mais profundas; e trabalhar a questão da intolerância religiosa. Esses foram os principais aspectos sobre os quais os professores relataram tentar se inserir e dialogar com estudantes e colegas de profissão em formação, embora seus trabalhos e suas conquistas ainda sejam pontuais (no sentido de estarem restritos às suas salas de aula e a algumas atividades fora dela, mas sobretudo no âmbito de suas disciplinas, e que poderiam ser potencializadas se realizadas conjuntamente com outros docentes de maneira mais ampliada).

Desse modo, foi possível que eles objetivassem alguns acontecimentos significativos em trajetórias que acentuaram a formação continuada como indispensável para pensar níveis mais profundos de suas vivências e da vida social de modo mais geral; e também pensar a especialização como um alicerce para se apoiar e conduzir uma forma de ensinar que possa ser antirracista e descolonizadora das mentalidades de alunos e colegas permeadas pelo racismo em um diálogo que combata a reprodução de desigualdades raciais e regionais a partir do conteúdo do currículo escolar e da interrelação entre esses sujeitos, possibilitando combater, pouco a pouco, o apagamento de populações e manifestações culturais e religiosas inteiras postas à margem dos processos históricos de construção do Brasil.

O combate ao racismo e às discriminações no ambiente escolar, então, se mostrou um engajamento político construído por meio de suas descobertas no campo acadêmico ao se conectarem com suas experiências individuais enquanto pertencentes a coletividades múltiplas: mulheres negras, morenos/as e pardos/as construtores de vivências amazônicas. Ao mesmo tempo, foram extremamente afetados pela formação continuada ao se repensarem na relação com seus alunos: os desdobramentos das descobertas relatadas se tornaram a matéria prima de seus ativismos e trabalhos cotidianos alimentados pelas leituras e experiências de vida com aqueles que se relacionam – escola, família, colegas de profissão.

Pensar em si e sobre aqueles a quem se ensina configura-se não apenas como uma relação de transmissão de conhecimento, mas de compartilhamento de experiências e tentativas de

diálogos que suscitem conflitos construtivos em sala de aula alimentados pelos professores formados na especialização em relações etnicorraciais. Esse comprometimento antirracista dos docentes também é construído de maneira mais ampla e sistemática por NEABS e grupos de estudos correlatos que são espaços de luta e não apenas de produção acadêmica, pois um NEAB como o GEAM, realizador da especialização cursada pelos interlocutores, é um agente ligado aos movimentos sociais negros no estado do Pará, e um grupo que tem como um dos seus objetivos o combate ao racismo na educação, sobretudo ao participar ativamente dos debates sobre políticas públicas federais junto a instituições federais como o MEC.

Não obstante, os desmontes de conquistas de direitos políticos desde 2016 que tratam da reparação aos históricos danos causados à população afrodescendente no Brasil, mais precisamente quanto à extinção da SECADI, em 2019, afetaram diretamente as políticas que viabilizavam editais de recursos para cursos presenciais de formação continuada de professores.

Dessa forma, é preocupante o quanto os avanços da luta antirracista por meio da educação podem retroceder, e o quanto os/as profissionais como Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi têm seus direitos ultrajados quando especializações em relações etnicorraciais como a Uniafro são inviabilizadas e esvaziadas de sentido histórico e político dentro da reorganização atual do MEC, pois outros docentes, além da desvalorização profissional que sofrem, acabam ficando sem um instrumento que lhes seria de grande valia no cotidiano de combate ao racismo na escola. Assim, o impacto que o curso de especialização proporcionou aos interlocutores fica cerceado e seu alcance mais limitado ainda quando se diminui o raio de atuação das formações continuadas e dos seus objetivos.

É notória a importância que os interlocutores dão à formação continuada no desempenho e na segurança de conduzir suas disciplinas, visto que a consideraram uma ferramenta qualitativa que ajuda a interferir na dinâmica cotidiana da sala de aula, no conteúdo escolar, nas atividades propostas, na discussão sobre as nomeações das discriminações, nos diálogos mais estreitos com os estudantes etc. É interessante ressaltar que os três reafirmam a necessidade de outros professores e os gestores procurarem formações semelhantes, pois a necessidade de aprofundar o trabalho e a discussão sobre relações etnicorraciais na Amazônia está presente em seus discursos na medida em que entendem que não há como combater discriminações raciais, religiosas, de gênero e de lugar se outros profissionais em seu entorno continuam a reproduzir valores discriminatórios e a contribuir para solidificar hierarquias sociais na socialização e na mentalidade dos estudantes.



A importância de compartilharem suas trajetórias se dá, sobretudo, no sentido de compreender que elas se entrelaçam a estruturas e contextos sociais mais amplos, mas que não aprisionam esses sujeitos; ao contrário, eles encontram suas margens de atuação dentro das imposições e naturalizações sociais se aliando a colegas, formadores e estudantes no sentido de mostrar que o antirracismo é possível de ser pensado e exercido dentro da escola e transportado para fora dela.

É importante enfatizar que, nos relatos, a compreensão, reflexão e interiorização de formas alternativas de pensar os contextos sociais por parte dos professores procuraram incidir sobre as mentalidades que interiorizam estereótipos negativos de nós mesmos em detrimento de nossa constituição enquanto sujeitos amazônidas, uma vez que repetidamente somos ensinados a nos espelhar em um outro que se colocou no centro social, regional, racial e epistemológico.

Assim, novas perspectivas circulam com esses professores, e eles se tornam potenciais articuladores desses processos de descolonização das mentalidades dentro de suas possibilidades; isso sem perder de vista que a descolonização acontece, em diferentes níveis, para todos aqueles que dialogam, que compartilham experiências e que se envolvem em momentos de conflito e de troca, pois é assim que os/as professores conseguem relacionar suas trajetórias às de seus alunos. Esse é um processo de conexão entre os indivíduos nem um pouco harmoniosa, marcado por resistências que se inserem em sistemáticos constrangimentos e violências; entretanto, mesmo nesses momentos, cresce a oportunidade que docentes têm de construir pontes com as concepções sociais dos estudantes.

Em outras palavras, a descolonização das mentes que pretende combater e eliminar o racismo, o sexismo e o preconceito contra a origem geográfica e de lugar é possível de ser feita, mesmo que muitos sujeitos se oponham a ela. Para quem contribuiu e muito fornecendo seu tempo, experiência e saberes, não é simples construir segurança e ter embasamento teórico/formativo para lidar com questões de silenciamentos, questionamentos aos seus trabalhos e tentativas incessantes de subordinação e constrangimento. Mas Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi foram instigados a criarem suas estratégias a fim de garantir o direito ao diálogo; estratégias essas que são necessárias à confrontação diária, e por vezes desgastante, de romper com os estereótipos racistas.

Seus novos olhares para a questão racial resultantes diretamente daquilo que foi discutido na especialização só foram possíveis porque docentes como as professoras Marilu, Lilian, Ayòbámi, Onyebuchi e professor Édouard se dispuseram a se abrir a novas percepções e estavam dispostos a ensinar de forma não violenta, bem como entenderam que necessitavam romper

os círculos viciosos das discriminações, em si e em suas salas de aula, presentes tanto nos conteúdos que ministram quanto nas relações travadas nos espaços onde circulam.

Destaco que um dos pontos mais importantes de aprendizado ao dialogar com Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi foi ouvir, no sentido de possibilitar que o momento da entrevista fosse um espaço em que eles pudessem não apenas exemplificar aspectos selecionados de suas trajetórias, mas sim, que pudessem concatenar suas experiências com a formação continuada que se relacionassem não apenas com suas profissões, mas que também jogasse luz sobre de onde cada um parte enquanto indivíduo e para onde se direcionam a partir do aprendizado antirracista que obtiveram com a especialização.

Tal movimento é importante para que todos nós possamos compreender um pouco mais sobre como os debates durante uma formação continuada podem afetar em diferentes níveis o comprometimento docente, uma vez que as mudanças de postura e/ou de atuação são inevitáveis, mesmo que representem pequenos passos diante do grande caminho que ainda estamos a percorrer em direção à educação antirracista.

Também é importante ouvi-los porque, em minhas observações, contar sobre suas experiências, antes, durante e depois da especialização, significou retomar e reavaliar em que aspectos esses docentes conseguiram avançar em seus trabalhos no que diz respeito ao combate ao racismo contra os povos amazônidas, como vimos – algo que pode gerar uma reavaliação por parte de outros professores que não estiveram presentes nesta pesquisa.

Desse modo, por mais pontual que possa parecer a contribuição da luta antirracista desses sujeitos e sua interferência nas concepções que seus estudantes irão construir, e por mais que seja um trabalho de “formiguinha”, tais experiências não podem ser individualizadas ou minimizadas, pois, em qualquer nível ou forma, os trabalhos desses docentes repercutem e impactam na vida social, coletiva e familiar de estudantes, o que merece um estudo que se debruce nessa abordagem.

Para fazer um bom trabalho no que diz respeito ao ensino da temática etnicorracial não é obrigatório que os professores tenham que recorrer à pós-graduação, mas se Ayòbámi, Édouard e Onyebuchi enfatizaram o quanto a formação continuada ao longo da carreira docente é uma aliada em potencial, o Estado e a universidade devem continuar proporcionando esse espaço de fala e de aprendizagem, pois diminuições ou cortes de editais para especializações e capacitações afetam a contribuição que muitos professores ainda podem trazer para a instituição escolar e contribuição que esta, por sua vez, pode devolver para a sociedade.

Por fim, desejo que este trabalho possa contribuir, em alguma medida, para o entendimento de como as formações continuadas de professores são instrumentos de grande valia nas

trajetórias sociais por atuarem objetivando o fim de valores racistas que estão estruturados na nossa sociedade e que se manifestam de maneira perversa, negando subjetividades e existências político-sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO; INEP; Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ACEVEDO MARIN, Rosa; CASTRO, Edna M. **Negros do Trombetas: guardiões de matas e rios**. 2. ed. Belém: Cejup/UFPA-NAEA, 1998.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Preconceitos).

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade**. 2008. 295 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – ênfase em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

AMARAL, Assunção J. Pureza do. Caminhos negros e afrodescendência na Amazônia. *In*: CAMPELO, Marilu M.; JESUS; Raimundo J. de; AMADOR DE DEUS; Zélia (org.). **Entre os rios e as florestas da Amazônia: perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento**. Belém: UFPA; GEAM; 2014. p. 81-106.

AMORIM, Rejane M. de A.; MAGALHÃES, Lígia K. C. de. Apresentação: formação continuada e práticas formadoras. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 9-12, jan./abr., 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS. **I Catálogo de Diretórios de Grupos de Estudos e Pesquisas sobre a Temática Étnico-Racial no Brasil**. Uberlândia: ABPN, 2010a. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/catalogos-abpn>. Acesso em: 9 jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. **I Catálogo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros**. Uberlândia: ABPN, 2010b. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/catalogos-abpn>. Acesso em: 09 jun. de 2019.

BARROSO, Daniel S. **O cativo à sombra: estrutura da posse de cativos e família escrava no Grão-Pará (1810-1888)**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BEZERRA NETO, José Maria. José Veríssimo: pensamento social e etnografia da Amazônia (1877/1915). **Dados**. Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 539-564, 1999.

\_\_\_\_\_. Histórias urbanas de liberdade: escravos em fuga na cidade de Belém, 1860-1888. **Afro-Ásia**. Salvador, n. 28, p. 221-250, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escravidão negra no Grão-Pará (séculos XVII-XIX)**. 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. *et al.* (org.). **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 693-713.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-192.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 nov. 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: MEC, 2004a.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 3/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004b.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jun. 2004c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECADI; MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde; Grupo Executivo Interministerial. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável para o Arquipélago do Marajó:** resumo executivo da versão preliminar para discussão nas consultas públicas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. UNIAFRO. **Ministério da Educação**, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par?id=12260>. Acesso em: 03 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação; Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2020 [1996].

CÂMARA, Flávia Danielle da S. **Mulheres negras amazônidas frente à cidade morena: o lugar da Psicologia, os territórios de resistência**. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CAMPELO, Marilu M.; JESUS, Raimundo J. de; AMADOR DE DEUS, Zélia. (org.). **Entre os rios e as florestas da Amazônia: perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento**. Belém: UFPA; GEAM, 2014.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

\_\_\_\_\_. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Coleção Consciência em Debate).

CARREIRA, Denise; ANDRADE, Allyne. **Educação das relações raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10.639/2003**. São Paulo: Ação Educativa; Fundação FORD; EEd/Pão para o mundo, 2015.

CASANOVA, Pablo G. Colonialismo interno (uma redefinição). *In*: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2007. p. 431-458.

CASTRO, Edna. Políticas de Estado e atores sociais na Amazônia contemporânea. *In*: BOLLE, Willi; CASTRO, Edna; VEJMEKKA, Marcel (org.). **Amazônia: região universal e teatro do mundo**. São Paulo: Editora Globo, 2010. p. 105-122.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 169-186.

COELHO, Wilma de N. B. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. **Cronos**. Natal, v. 7, n. 2, p. 303-309, 2006.

COELHO, Wilma de N. B.; COSTA, Rafaela P. Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 325-338, mai./ago., 2009.

COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos Aldemir F. da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et Educare**. Cascavel, v. 10, n. 20, p. 687-705, jul./dez., 2015.

COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos Aldemir F. da; SOARES, Nicelma J. B. (org.). **Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

CONRADO, Mônica P.; CAMPELO, Marilu M.; RIBEIRO, Alan A. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **Revista Afro-Ásia**. Salvador, n. 61, p. 213-246, 2015.

CONSÓRCIO NACIONAL DE NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS. **Consórcio de NEABS**. Goiânia: CONNEABS; ABPN, 2020. Disponível em <https://www.abpn.org.br/consorcio-de-neabs>. Acesso em: 21 set. 2020.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade**: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

COSTA, Maria Raimunda S. da. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

COSTA, Patrícia C. da. Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 51-71, set./dez., 2015.

CRENSHAW, Kimberly. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CUNHA, Maria Izabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou problema do racismo à brasileira. *In*: \_\_\_\_\_. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. p. 64-95.

DIAS, Lucimar R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-749, set./dez. 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações coletivas. *In*: \_\_\_\_\_. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2009 [1898]. p. 13-48.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Biblioteca Azul (Editora Globo), 2008a [1964]. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Biblioteca Azul (Editora Globo), 2008b [1964]. v. 2.

FIGUEIREDO, Evillys M. de. **Políticas de ação afirmativa**: a experiência do Projeto Cartografia da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA. 2015. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FIGUEIREDO, Evillys M. de; CUNHA, Nilzi R. S.; TAVARES, Antônia M. B. Literatura afro-brasileira: formação afirmativa de identidades e memórias de crianças no ensino fundamental. *In*: COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos Aldemir F. da; SOARES, Nicelma J. B. (org.). **Relações étnico-raciais para o ensino fundamental**: projetos de intervenção escolar. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 211-230.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1996].

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006 [1933].

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA. **Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: GDE; CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GRUPO DE ESTUDOS AFRO-AMAZÔNICO. Quem somos. **Blog GEAM**, Belém, 2009. Disponível em: <http://afroamazonico.blogspot.com/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GOMES, Flávio dos S. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes**: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll; ActionAid, 2009. p. 39-74.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012a.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012b.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (org.). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 9-42.

\_\_\_\_\_. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Brasília, n. 2, p. 223-244, 1984.



\_\_\_\_\_. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun., p. 69-82, 1988.

\_\_\_\_\_. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político econômica [1982]. *In*: BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia R. O.; RODRIGUES, Carla. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del non-ser? **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 16, p. 79-102, 2012.

\_\_\_\_\_. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr., 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2012. v. 6. (Coleção Preconceitos).

HALL, Stuart. O Ocidente e o resto: discurso e poder. **Projeto História**. São Paulo, n. 56, p. 314-361, mai./ago., 2016 [1996].

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (org.). **GPP-GeR – Módulo I**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr., 2015 [2000].

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017 [1994].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 1ª visita**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408#resultado>. Acesso em: 18 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Castanhal (PA). **IBGE Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/castanhal.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

KILOMBA, Grada. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. 2. ed. Münster: Unrast Verlag, 2010.

\_\_\_\_\_. **Descolonizando o conhecimento**. Palestra-performance apresentada na Mostra Internacional de Teatro (MITsp). São Paulo: Instituto Goethe, 2016. Disponível em: <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD>. Acesso em: 15 dez. 2018.

LEANDRO, Arthur; CARDOSO FILHO, João Simões; SAMPAIO, Luah. Diálogos em cabana de caboclo, uma experiência colaborativa da universidade na comunidade de terreiro. *In*: CAMPELO, Marilu M.; JESUS; Raimundo J. de; AMADOR DE DEUS; Zélia (org.). **Entre**

**os rios e as florestas da Amazônia:** perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento. Belém: UFPA, GEAM, 2014. p. 49-62.

LEMOS, Isabele B. de. **Cotas raciais na UFPA:** as percepções de estudantes cotistas sobre suas trajetórias acadêmicas. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In:* AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (org.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 167-182.

LINO, Lucília A.; ARRUDA, Maria da Conceição C. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempos de golpes. **Movimento – Revista de Educação**. Niterói, ano 5, n. 8, p. 7-42, jan./jun., 2018.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MALCHER, Maria Albenize F. **Territorialidade quilombola no Pará:** um estudo da comunidade São Judas, município de Bujaru e da comunidade do Cravo, município de Concórdia do Pará. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, v. 80, p. 71-114, mar., 2008.

MAZUI, Guilherme. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial será mantida, informa futura ministra. **G1**, Rio de Janeiro, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/17/secretaria-de-promocao-da-igualdade-racial-sera-mantida-informa-futura-ministra.ghtml>. Acesso em: 5 jan. 2019.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. *In:* THIOLLENT, Michel (org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987 [1975]. p. 191-211.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 9-76.

MOHANTY, Chandra T. “Under Western Eyes” revisited: feminist solidarity through anti-capitalist struggles. *In:* \_\_\_\_\_. (org.). **Feminism without borders:** decolonizing theory, practicing solidarity. Durham: Duke University Press, 2003. p. 221-251.

MORHY, E. Os avanços e desafios da interiorização. **Jornal Beira do Rio**, Belém, abr./mai. 2016. Disponível em: <http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2007/108-edicao-especial--50-anos-da-ufpa/311-os-avancos-e-desafios-da-interiorizacao>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MÜLLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma de N. B. A Lei nº 10.639/03 e a Formação de professores: trajetórias e perspectivas. **Revista da ABPN**. Goiânia, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul./out. 2013.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016. p. 171-198.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016 [1978].

NEGREIROS, Dalila F. Africanidades e UNIAFRO: experiências inconclusas. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação das relações étnico-raciais**: avaliação da formação de docentes. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2017. p. 93-142.

NOSMULHERES Pela Equidade de Gênero Etnicorracial. Quem somos. **Blog NOSMULHERES**, Belém, 2016. Disponível em: <https://nosmulheresblog.wordpress.com/2016/02/01/quem-somos/>. Acesso em: 3 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Apresentação do Evento. **Webinário Internacional Amazônia Negra**: imagens, narrativas e saberes em diálogo. Belém: NOSMULHERES, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/webinarioamazonianegra/>. Acesso em: nov. 2020.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS. Histórico do GERA. **Blog GERA**, Belém, 2011. Disponível em: <http://nucleogeraufpa.blogspot.com/p/historico.html>. Acesso em: 09 set. 2019.

OLIVEIRA, Dennis de. Acabar com a Seppir não reduz gastos e é retrocesso no combate ao racismo. **Revista Fórum**, Santos, 29 ago. 2015. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/quilombo/acabar-com-seppir-nao-reduz-gastos-e-e-retrocesso-combate-ao-racismo/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PINHO, Osmundo de A. “A vida em que vivemos”: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 169-198, jan./abr., 2006.

PINTO, Regina P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, p. 199-231, nov., 1999.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloísa B. de; SZWAKO, José E. (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-149. (Coleção Sociedade em Foco: introdução às Ciências Sociais).

PONTE, Romero X. **Amazônia**: a hipérbole e o pretexto. 2000. 199 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 30. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984 [1945].

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**. Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278.

REIS, Valdeci; SARTORI, Ademilde S. Educação pública em risco: discontinuidades, golpes e resistência. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

ROCHA, Genylton O. R. da; AMORAS, Izabel C. R. O ensino da geografia e a construção de representações sociais sobre a Amazônia. **Terra Livre**. Goiânia, ano 22, v. 1, n. 26, p. 143-164, 2006.

ROCHA, Helena do S. C. da. **Questões Etnicorraciais: estudos de caso no IFPA**. Belém: IFPA, 2010.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan./abr. 2009.

ROSSI, P.; DWECK, E. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública**. São Paulo, n. 32, v. 12, p. 1-5, 2016.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1978].

SALES, Lilian S. de. **Experiências de professoras/es “em formação” e possíveis articulações de gênero e raça nas escolas públicas da região metropolitana de Belém**. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará: sob o regime da escravidão**. 3. ed. Belém: IAP, 2005[1971].

\_\_\_\_\_. **O Negro na formação da sociedade paraense: textos reunidos**. 2. ed. Belém: Pakatatu, 2015.

SAMPAIO, Patrícia M. M. **Espelhos Partidos: etnia, legislação e desigualdade na colônia**. Manaus: Editora da UFAM, 2011.

SANTOS, Gyne G. P. dos. Núcleos de Estudos Afro-brasileiros: contextualizando demandas e abrangências deste lócus intelectual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 1., CON-

GRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILIDADES: LITERATURAS E LINGÜÍSTICA, 3., 2016, Vitória/ES. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: UFES, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/15912/10981>. Acesso em: 9 jun. 2019.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, v. 67, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, Roseane A.; MEYER, Patrícia. A gênese da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. *In*: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCPR, 2016. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22122\\_11263.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22122_11263.pdf). Acesso em: out. 2020.

SOUSA, Andréia. L. de. Perspectivas educacionais: em busca de igualdade. **Paidéia**. Belo Horizonte, ano 8, n. 11, p. 97-112, jul./dez., 2011.

SOUZA, Afonso G.; FERNANDES, Graça M. A formação de professores e a lei 10.639/2003: perspectivas e desafios. *In*: CAMPELO, Marilu M.; JESUS; Raimundo J. de; AMADOR DE DEUS; Zélia (org.). **Entre os rios e as florestas da Amazônia**: perspectivas, memórias e narrativas de negros em movimento. Belém: UFPA; GEAM, 2014. p. 127-146.

SOUZA, Neusa. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e *media* no Brasil. *In*: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

SCHWARCZ, Lilia M. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. Biografia como gênero e problema. **História Social**. Campinas, n. 24, p. 51-73, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Centros e *campi*. **Portal UEPA**, Belém, 2020. Disponível em: <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/centros-e-campi>. Acesso em: 22 dez. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Histórico dos NEABIs. **Portal UNIPAMPA**, Bagé, 2014. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/caf/historia-dos-neabs/>. Acesso em: 16 jan. 2020.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**. Bogotá, n. 26, p. 102-113, 2007.

\_\_\_\_\_. A maneira de introducción. *In*: \_\_\_\_\_. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009. p. 13-20.



## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA MARILU CAMPELO**

- 1) História do GEAM: como e quando surgiu? Sobre a estrutura do grupo: a que outros grupos ele é ligado e quantos/quais professores fazem parte?
- 2) Quais são os objetivos do grupo?
- 3) Qual a importância de um NEAB na Amazônia?
- 4) Na sua percepção: o que é a Amazônia Negra?
- 5) O que seria transformador nessa perspectiva?
- 6) Onde a educação básica se insere nesse debate da Amazônia Negra?
- 7) Como a perspectiva da Amazônia Negra guia as ações e trabalhos do grupo de pesquisa? Particularmente, no que diz respeito ao curso de especialização proposto para docentes da educação básica.
- 8) Por que a proposição de formulação de materiais didáticos pelos cursistas? Quais foram os critérios de avaliação?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA LILIAN SALES**

- 1) Para registro: Qual sua formação? Há quanto tempo é professora da UFPA (Castanhal)?
- 2) Como e quando surgiu o curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça?
- 3) Qual foi o público-alvo do curso?
- 4) Na sua percepção, o que é a Amazônia Negra?
- 5) Quais foram os objetivos do curso e como ele foi construído para trazer essa perspectiva da negritude regional?
- 6) Quais foram as disciplinas ministradas e qual o encadeamento entre elas?
- 7) Na sua percepção, quais foram as maiores dificuldades enfrentadas para trazer o debate de gênero e da negritude na Amazônia nessas disciplinas?
- 8) Como a senhora percebe os impactos que essa construção da Amazônia causa na formação de professores?



## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA AYÒBÁMI ADÉBÁYÒ**

- 1) Para registro: Como você se autodeclara? Qual o município de nascimento e de residência?
- 2) Sobre a sua formação: Qual o curso em que você se graduou? Quando e onde? É professora da rede pública e/ou privada? Há quanto tempo? Dá aula em que cidade? E em que séries? Quais os conteúdos você trabalha nessas séries? Na especialização, por que foi monografia o seu trabalho final?
- 3) Por que você buscou um curso de especialização em relações etnicorraciais?
- 4) No que a especialização diferiu em conteúdo e perspectivas do seu curso de graduação?
- 5) Você teve alguma dificuldade quanto aos conteúdos da especialização? Se sim, quais e por quê?
- 6) Quais as suas experiências e memórias mais marcantes da especialização quanto ao que estava apreendendo?
- 7) Quais as questões que mais se destacaram na sala de aula do curso sobre as relações etnicorraciais amazônicas?
- 8) E para você, em que aspectos a especialização transformou as suas visões de mundo (no âmbito pessoal e profissional)?
- 9) O que mudou na sua prática docente depois da especialização quanto aos conflitos raciais?
- 10) E na sua vida?
- 11) Nesse percurso todo, o que a ideia e o lugar Amazônia representam hoje para você?
- 12) Por que você quis seguir para o mestrado? Teve a ver com a sua experiência na especialização?
- 13) O que essa formação continuada representou para você enquanto professora amazônica?

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS PROFESSORES ÉDOUARD GLISSANT E ONYEBUCHI EMECHETA**

- 1) Para registro: Como você se autodeclara racialmente? Qual o município de nascimento e de residência?
- 2) Sobre a sua formação:
  - Em qual curso que você se graduou?
  - Quando e onde?
  - É professor da rede pública e/ou privada? Há quanto tempo? Para quais séries?
  - Ministra aula na mesma cidade em que mora?
  - Quais os conteúdos você trabalha nessas séries?
- 3) Na sua vida pessoal e profissional, o que o motivou a buscar um curso de especialização em relações etnicorraciais?
- 4) No que a especialização diferiu em conteúdo e perspectivas do seu curso de graduação?
- 5) Você teve alguma dificuldade quanto aos conteúdos da especialização? Se sim, quais e por quê?
- 6) Quais as suas experiências e memórias mais marcantes da especialização quanto ao que estava apreendendo?
- 7) Na especialização, houve algum debate mais regional sobre as questões raciais?
- 8) Nesse percurso todo, o que a ideia e o lugar Amazônia representam hoje para você? E você, se identifica enquanto amazônida? Por quê?
- 9) Em que aspectos a especialização transformou as suas visões de mundo e suas práticas (no âmbito pessoal e profissional)?
- 10) O que essa formação continuada representou para você enquanto professor(a) atuante na Amazônia?