

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CCH – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANA E SOCIAIS
PPGEDU – PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

DANIELLE DE DEUS FRANÇA GOMES GALVÃO VAZ

REDES DE ETNOEDUCADORES/AS NO TRÂNSITO BRASIL – COLÔMBIA: UM
ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

RIO DE JANEIRO

2017

DANIELLE DE DEUS FRANÇA GOMES GALVÃO VAZ

REDES DE ETNOEDUCADORES/AS NO TRÂNSITO BRASIL – COLÔMBIA: UM
ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Claudia Miranda

RIO DE JANEIRO

2017

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

VV393 Vaz, Danielle de Deus França Gomes Galvão
REDES DE ETNOEDUCADORES/AS NO TRÂNSITO BRASIL /
COLÔMBIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS
DECOLONIAIS E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA /
Danielle de Deus França Gomes Galvão Vaz. -- Rio de
Janeiro, 2017.
108 f.

Orientador: Claudia Miranda.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2017.

1. Disputas Curriculares. 2. Formação em Rede. 3.
Pedagogias Decoloniais. 4. Movimentos Negros. 5.
Educação Intercultural. I. Miranda, Claudia ,
orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CCH – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANA E SOCIAIS
PPGEDU – PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DANIELLE DE DEUS FRANÇA GOMES GALVÃO VAZ

REDES DE ETNOEDUCADORES/AS NO TRÂNSITO BRASIL – COLÔMBIA: UM
ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____ / ____ / ____

Profª Drª Claudia Miranda (orientadora)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior

Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais – UFRRJ

Prof. Profª Drª Maria Elena Viana Souza

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, a meus familiares, minha orientadora e meus/minhas amigos/as do grupo de pesquisa. Em especial, a Rede de Ananse e a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero reverenciar e agradecer àquele que tudo controla, rege e torna possível, meu pai Oxalá. Obrigada por essa existência, pela possibilidade de me tornar alguém melhor, pelo afeto, proteção e luz nos meus caminhos em todos os momentos da caminhada nesta terra.

Agradeço à minha mãe Iemanjá, pelas bênçãos diárias, a proteção incondicional, o amor mais puro e verdadeiro que alguém pode experimentar. Por me carregar no colo e me conduzir com pulso forte, por me levar nas suas águas, ora calmas, ora agitadas, me ensinando que tudo faz parte deste aprendizado e desta forma, eu possa cumprir aquilo que me comprometi, antes mesmo de reencarnar. Odoiyá!

Obrigada minha cigana, minha moça, por me levar nas suas saias e assim, alçar voos mais altos. Obrigada pela intuição apurada, por me ensinar a bailar diariamente nessa canção surpreendente que é a vida. Optchá!

À minha mãe Vera Regina Gomes de Deus, aquela que aceitou, permitiu que eu voltasse para cumprir com os desígnios e resgatasse as minhas pendências. Por ser simplesmente a melhor mãe do mundo. A professora mais linda e amada, a minha inspiração para ser professora. Sem você, nada disso teria o menor sentido.

Ao meu avô Lício Gomes de Deus, o meu pai, por me amar e me apoiar em todos os momentos. Pelo colo mais seguro, pelas tranças que fazia no meu cabelo, e que fazia com que o mundo parasse, para eu viver aquele instante como se fosse o único. E por entrar na igreja comigo no dia do meu casamento, chorar e sorrir o sorriso mais lindo. Por reforçar que eu sou linda aos seus olhos, em qualquer situação.

Não posso esquecer o meu amor maior, que está em outro plano, mas nem a passagem pode nos separar. Minha avó, Therezinha Ribeiro de Deus, sempre presente. Mesmo separadas geograficamente, você sempre que pode vem no Centro e fala comigo. Que saudade das nossas conversas sobre namoros, sonhos, espiritualidade! Obrigada por ser esse espírito de luz e mesmo assim ter aceitado ser minha avó, me sinto privilegiada.

Ao meu marido, Diogo Santos Galvão Vaz, por sua paciência quase que inesgotável, seu equilíbrio invejável, e seu amor incondicional. Nunca poderei agradecer por todo cuidado, apoio e parceria. Obrigada por ser meu melhor amigo,

meu grande amor e meu herói. Essa conquista é nossa, porque você se fez presente o tempo todo, pronto para me ajudar em tudo que eu precisasse.

À UNIRIO, minha segunda casa, por todos os momentos de luta, aprendizado e esperança. Obrigada por ser uma mãe. Mesmo com tantas dificuldades não poderia deixar de agradecer por me deixar fazer parte desta instituição, por me receber de braços abertos, por me ressignificar enquanto professora.

À minha orientadora Claudia Miranda, por toda força, inspiração e parceria. Por aceitar caminhar junto e ser uma interlocutora nessa empreitada que é iniciar uma pesquisa. Por ter aceitado a mudança no projeto, e todo o desafio que vinha com ela. Pela autonomia concedida e pelo olhar sempre indicando as possibilidades de avançar. Nunca poderei agradecer por tudo que fez por mim. Que mãe lemanjá lhe proteja e ilumine sempre!

Às minhas irmãs e irmãos dos grupos de pesquisa GFPPD. A caminhada é mais leve e mais bonita porque vocês existem. Obrigada por sermos rede. Por todos os momentos de construção de conhecimento e luta. Eu sou porque nós somos. Obrigada, por colaborarem para a construção desta dissertação. Por me constituírem pesquisadora.

À *Red Ananse* meu muito obrigada a todas/os as/os partícipes entrevistadas/os. Por me apoiarem com suas narrativas, por me acolherem, e por serem coautoras/es. Pesquisando com vocês me conheço na Diáspora Africana. Obrigada por permitirem um mergulhe fundo nas memórias e no cotidiano vivenciado em Bogotá. Estamos em rede acadêmica e espiritual, somos filhos/as de lemanjá.

À Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras por ser uma rede de compromisso intelectual, engajada, acadêmica e de apoio. Obrigada pela solidariedade, pelo afeto e pelo foco na teoria e na prática. Obrigada por me ensinarem a ser pesquisadora, etnoeducadora e militante. UBUNTU.

À banca, pela orientação, correção, pelas pistas, ensinamentos e trocas. Obrigada pela dedicação e pelo comprometimento com a leitura do trabalho em construção. Agradeço pela orientação conjunta, pelas sugestões e pela disponibilidade. É um privilégio ter vocês como referências e professoras/es.

“Vamos amigo, lute!

Vamos amigo, lute!

Vamos amigo, lute! ooou!

Vamos amigo, ajude!

Senão

A gente acaba perdendo o que já conquistou...”

(Lute – Edson Gomes)

RESUMO

Este trabalho é sobre o papel das Redes de Etnoeducadores/as na América Latina tendo como foco as experiências do Brasil e da Colômbia. Na Colômbia, a “Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse” composta por homens e mulheres e no Brasil a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras composta por mulheres comprometidas com a luta antirracista. As redes foram selecionadas por estarmos alinhadas/os em uma pesquisa mais ampla, realizada em parceria com grupos da Colômbia interessando-nos suas práticas e ações para compreender de que maneira estes movimentos podem contribuir para o debate sobre as alternativas pedagógicas em países com desigualdades profundas e pautas muito próximas quando se trata de perseguir alternativas políticas e pedagógicas. Partimos do pressuposto de que adotando um escopo teórico decolonial é possível examinar aspectos chave das propostas que são aqui entendidas como de formação autogestionada e contínua. Parece existir a elaboração/execução de um projeto alternativo onde a aproximação desses coletivos organizados sugere interseções onde o mote é a Diáspora Africana na América Latina. A pesquisa é de cunho qualitativo e se apoia nos estudos de autoras/es indispensáveis para uma análise de base decolonial e intercultural. Questiona-se como estas/es educadoras/es, ativistas, livre pensadoras/es e acadêmicas/os entendem suas trajetórias de vida e como imprimem projetos com interfaces fundamentais sendo o Brasil e a Colômbia contextos estratégicos quando o tema é a luta de movimentos sociais negros por educação para as relações étnico-raciais. A base teórico-epistêmica inclui os conceitos de redes, movimentos negros, pedagogias Decoloniais, interculturalidade e formação docente. Destacamos que as opções epistemológicas se constituem como escolhas no campo acadêmico e ao mesmo tempo no campo político, em uma perspectiva de enfrentamento das desigualdades impostas por um sistema sustentado por inspirações coloniais e capitalistas.

Palavras chave: **Disputas curriculares; Formação em rede; Pedagogias Decoloniais; Movimentos Negros; Educação Intercultural**

ABSTRACT

This paper is about the role of networks of ethno-educators in Latin America, focusing on the experiences of Brazil and Colombia. In Colombia, the "Network of Teachers and Teachers of Ananse" composed of men and women and in Brazil the Black Caribbean Network of Ethno-educators composed of women committed to the antiracist struggle. The networks were selected because we were aligned in a broader research, carried out in partnership with Colombian groups interested in their practices and actions to understand how these movements can contribute to the debate on the pedagogical alternatives in countries with deep inequalities and when it comes to pursuing political and pedagogical alternatives. We start from the assumption that adopting a decolonial theoretical scope it is possible to examine key aspects of the proposals that are understood here as that of self-managed and continuous formation. There seems to be the elaboration / execution of an alternative project where the approximation of these organized collectives suggests intersections where the motto is the African Diaspora in Latin America. The research is qualitative and relies on the studies of authors / s indispensable for an analysis of decolonial and intercultural basis. It is questioned how these educators, activists, free thinkers and academics understand their life trajectories and how they print projects with fundamental interfaces, Brazil and Colombia being strategic contexts when the theme is the struggle of social movements education for ethnic-racial relations. The theoretical-epistemic basis includes the concepts of networks, black movements, decolonial pedagogies, interculturality and teacher training. We emphasize that the epistemological options constitute as choices in the academic field and at the same time in the political field, in a perspective of facing the inequalities imposed by a system sustained by colonial and capitalist inspirations.

Key-Words: Curricular disputes; Network training; Decolonial Pedagogies; Black Movements; Intercultural Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Chamada para mobilização de professores e estudantes – fonte:
<http://hilosdeananse.blogspot.com.br>.....56

Figura 2 - Convite para o encontro – fonte: <http://hilosdeananse.blogspot.com.br>....56

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as negros/as
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
FFP – Faculdade de Formação de Professores
GEFEL/ISERJ – Grupo de Estudos: Formação de Escritores e Leitores
GEPAC – Grupo de Estudos e Pesquisa: avaliação e currículo
GEPEC/UNICAMP – Grupo de Estudos Formação de Escritores e Leitores
GPEM/UFF – Grupo de Estudos e Pesquisas: Escola, memória e cotidiano
GEPPA – Grupo de Estudos e Pesquisas Professora Alfabetizadora Narradora
GFPPD – Grupo de estudos e pesquisas
GITAKA – Grupo de Pesquisa: Infâncias, Tradições ancestrais e cultura ambiental
LIMC – Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em ensino de matemática e ciências dos anos iniciais
NEAB – Núcleo de estudos afro-brasileiros
NEPPEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas: práticas educativas e cotidiano
PENESB – Programa de Educação sobre o negro na Sociedade Brasileira
PIBID – Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência
PNUD – Programa das nações unidas para o desenvolvimento
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROPED – Programa de pós-graduação em educação
PUC- RIO – Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro
REDE FORMAD – Rede de Formação de professores
RIE – Rede de Investigação na Escola
T.C.C.- Trabalho de conclusão de curso
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
O encontro com o objeto de pesquisa.....	25
A problemática da pesquisa	25
Algumas questões iniciais	26
Objetivo geral	26
Objetivos específicos	27
Justificando as incursões realizadas	27
Hipóteses iniciais.....	30
Abordagem teórico-metodológica.....	32
I - REDES E MOVIMENTOS DE INTELLECTUAIS NA AMÉRICA LATINA.....	36
II – O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE OUTRAS PEDAGOGIAS	43
Contribuições para outras pedagogias.....	50
III. O VÍNCULO BRASIL-COLÔMBIA.....	53
Aspectos históricos sobre as redes da Colômbia e do Brasil	54
Organização e conformação interculturais na América Latina	63
IV – A OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE	68
Sobre as propostas da Red de Ananse.....	71
O Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras.....	72
O Segundo Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras.....	79
Sobre o diário íntimo da pesquisadora.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	106
BLOCOS DE QUESTÕES.....	106

INTRODUÇÃO

Na experiência como professora por mais de uma década, e ainda como coordenadora pedagógica, fui levada a participar de alguns fóruns no campo da educação pela necessidade de dialogar e estabelecer interlocução tendo como foco as práticas pedagógicas alternativas, as novas linguagens e o uso das TIC'S. Cursando Pedagogia e, ao mesmo tempo como professora/coordenadora, atuei como bolsista do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por dois anos, desenvolvi, junto com outras/os graduandos/as, a proposta de oficina intitulada Identidade e Estética Étnico-Racial, no Colégio Julia Kubitscheck, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Esses modos de inserção me propiciaram pesquisar a realidade da escola por outras óticas, já que os vínculos estabelecidos com a juventude, com as/os docentes em exercício, favoreceram minha pesquisa neste campo privilegiado. Minha relação com a educação começou cedo e a facilidade para dialogar com os jovens tornou-se um ponto chave, um aspecto facilitador para perceber a carência de professoras/es que efetivamente dialogassem com grupos “socialmente em desvantagem” e visto como “diferentes”.

A trajetória como estudante esteve marcada por uma participação efetiva em grêmios e numa rádio escolar onde percebi - sem saber exatamente o que era a desigualdade social e seus efeitos na construção da identidade – problemas que agora reapareceram nessa dissertação. Trazia comigo as marcas desta desigualdade por experiência de meus ancestrais. Reconhecer-se negra em um dado momento dessas travessias foi um ganho para pensar outras questões educacionais. Acompanhar a luta e o desenvolvimento do sistema de cotas no Brasil significou entender a urgência de adoção de argumentos como tenho hoje. Os problemas causados pelas desigualdades sociais são inúmeros. Quando selecionada para uma vaga na UNIRIO e ao mesmo tempo para a graduação na UERJ (2006), optei pela primeira sabendo que cursaria Pedagogia. Ser aprovada foi um feito familiar, Sou neta de um homem negro e lavrador, filho de lavradores, e que aprendeu cedo a trabalhar para sustentar a família. Com ele aprendi boa parte do que sei sobre o mundo. Lembro-me de ouvir a dificuldade que enfrentou para tentar fazer a faculdade e as agruras por não ter sido aprovado. Essa foi uma das minhas primeiras leituras de mundo no tocante à desigualdade social: passar para uma

universidade pública federal seria um dos primeiros atos de militância e de resposta ao excludente sistema no qual ainda vivemos. A luta estava apenas começando porque durante a vida profissional e acadêmica percebia que me realizava no espaço da sala de aula, e essa pesquisa se desdobra e possibilita novas apreensões sobre diferenças, processo de subalternização e educação para as relações étnico-raciais.

Foi possível mapear as inúmeras possibilidades no campo educacional e os sentidos de trabalho investigativo com o suporte das teorias aqui apresentadas. Outros aportes foram incorporados considerando as realidades que me cercavam com mais maturidade, foi o reencontro com autores da crítica pós-colonial, com a Interculturalidade e com as realidades educacionais latino-americanas. Nessa pesquisa, a ênfase perpassa a luta pelo reconhecimento, de vozes silenciadas e minha relação com o “objeto” (tema) de pesquisa surgiu quando me reconheci racializada (mulher negra) e percebi minha relação com outras formas de identificação (SANTOS 1984). Compreendo os processos de subalternização que as populações negras estão submetidas e tal postura se inicia a partir dos meus estudos e hipóteses desenvolvidos ao longo dessa trajetória acadêmica.

Ao contribuir com a organização de encontros como o Simpósio Temático intitulado *Narrativas outras: Reflexões sobre questões de gênero, raça, pertencimento e Educação* (2015), um dos espaços garantidos pela V Semana de Educação da Unirio problematizou-se a ideia de trabalho em rede. Na pesquisa, caminhar em pares tem sido um achado e creio que é decisivo enfrentar tais dimensões e assim incluir nos achados de pesquisa essa possibilidade. O “VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e a Educação” (2015) foi outro momento de intercâmbio acadêmico pela presença de estudantes e investigadoras/es inseridas/os em grupos de pesquisa que privilegiam os temas da interculturalidade, multiculturalismo entre outras abordagens. No mesmo ano foi possível participar de fóruns nacionais e internacionais como o “Fala outra escola: o teu olhar transforma o meu”. Nesse evento observou-se a presença de uma discussão em torno das tensões entre relações raciais e educação básica. A partir das trocas e debates viu-se o impacto gerado com o trabalho dos participantes que apresentavam investigações a partir de narrativas docentes e currículo. Este foi um primeiro momento em que se teve a oportunidade de conversar sobre a prática voltada para um currículo outro. E o tema

da estética e da identidade étnico-racial ganhou destaque. Percebemos a importância das/os professoras/es engajadas/os na formação de jovens politizadas/os, comprometidas/os com a transformação social.

Em agosto (2015) apresentei parte de minha pesquisa no “I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros da região Sudeste - Os NEABS no cenário educacional brasileiro contemporâneo: relações e intersecções identitárias” na cidade de Nova Iguaçu, no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A discussão no eixo temático sobre escola básica e a Lei 10.639/03 foi o espaço em que pude conhecer uma das etnoeducadoras¹ que tanto influenciou minha prática e essa pesquisa com seu olhar de professora ativista vindo a se tornar uma referência para minha formação e uma das entrevistadas deste estudo. Em setembro do mesmo ano participei de outro debate relacionado à temática de estudo e atuação devido à participação no “VI JUBRA – Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: Os Jovens e Seus Outros” (UFRJ). Neste fórum pude debater sobre juventudes negras periféricas ao redor do país. Destacamos em nossas argumentações o quanto as populações jovens e negras estão vulneráveis e o quanto esta se encontra em situação de abandono e vítima da criminalidade e da violência institucionalizada pelo Estado que mata jovens, com destaque para os recortes de gênero, raça e classe, uma vez que este jovem que nós citamos vítima da criminalidade e do Estado geralmente é do sexo masculino, negro e pobre na faixa etária entre 13 e 18 anos. Discutimos a importância de nos apropriarmos da questão do *genocídio da população negra* atrelada aos descritores previamente citados, com conotação política para reforçar de dar visibilidade à denúncia de que são os nossos jovens negros e pobres que morrem nessas articulações político econômicas do Estado. Percebemos a nossa contribuição enquanto agentes sociais na redução deste quadro assombroso com o qual nos deparamos cotidianamente. Em novembro de 2015 vivenciamos a experiência de organização da “Primeira Jornada de Multiculturalismo Crítico e Educação”, que ocorreu na UNIRIO, em mais

¹ Usamos o termo etnoeducadora, uma vez, que a mesma faz parte da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras. Usamos o termo etnoeducação, de onde se origina, a variante em questão, por estarmos alinhados a perspectiva de educação étnico-racial defendida na Colômbia e no Brasil, a partir, das contribuições das pesquisadoras Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñonez Riascos, que se utilizam do termo no seu artigo intitulado: Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia, publicado em 2014 e publicado na revista de História Comparada, do Programa de Pós-Graduação em História Comparada da UFRJ, produzido em parceria com o pesquisador John Henry Arboleda Quiñonez.

uma parceria estabelecida entre os grupos de pesquisa Pedagogias Decoloniais, Currículo e Formação de Professores (UNIRIO) e o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (PUC-Rio).

Debruçamo-nos para realizar as leituras de obras de Peter McLaren, e discutimos suas contribuições para o desenvolvimento de nossas pesquisas no campo educacional, a partir dos pressupostos teóricos presentes na obra “Multiculturalismo Crítico” (2000). Como atividade preparatória, investimos na leitura de outra obra: o livro “Utopias Provisórias e Rituais na Escola” - sendo este último, um exemplo interessante de uma etnografia realizada em escolas que orientou outros trabalhos realizados posteriormente na área. A jornada facilitou nossa compreensão acerca das influências da produção do tema proposto, a partir da qual observamos as aproximações entre as redes aqui inseridas como objeto de estudo. Partimos deste referencial teórico para pensar outros movimentos e caminhos de pesquisa a fim de contribuir para a crítica ao currículo, contribuir com a formação docente e destacar limites dos estudos sobre desigualdade na educação.

Convém ressaltar a contribuição das pesquisas de Claudia Miranda (2006; 2013; 2014; 2015) para compreensão dos processos vivenciados na contramão do instituído quando o tema é currículo e diversidade numa perspectiva comparada. Conforme indica a tese “Narrativa subalterna e Políticas de Branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia” (2006), a relação entre a investigação realizada sobre intelectuais negros/as e a ideia de desejo sobrando, é resultado de uma pesquisa empírica onde a agenda do movimento negro do Brasil dá o tom. No debate sobre subalternização (no qual estes sujeitos se localizam) não é demasiado afirmar como sugerem movimentações de ruptura que fazem ao longo da história de denúncia dos efeitos do racismo e suas distintas faces. O espaço da universidade é também um espaço de politização e ampliação da criticidade e com essa perspectiva política e pedagógica, a Rede Carioca de Etnoeducadoras ganhou relevo para a pesquisa comparada com a *Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse*.

O foco passou a ser a pesquisa participante tendo como campo de observação o primeiro (2015) e o segundo (2016) Encontros da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (UNIRIO). Nesse mesmo período, a “Segunda Jornada de Multiculturalismo Crítico e Educação”, (PUC-RIO) no Rio de Janeiro foi um espaço de interlocução possível e, objetivando interlocução com pesquisadoras vinculada ao

tema da decolonialidade e da educação antirracista, o trabalho Redes de etnoeducadores na América Latina: reflexões acerca de Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade foi apresentado no “V Sernegra: Decolonialidade e Antirracismo”. Outro fórum que se destacou nessa jornada foi o “III Congresso de Estudios Pós-coloniales” e “IV Jornada de Feminismo Pós-colonial” (Buenos Aires, 2016).

As pesquisas de Claudia Miranda (2013; 2006) e a participação nos fóruns aqui recuperados, contribuíram para definir o recorte e o objeto de pesquisa. Destaca-se a emergência de redes de educadores/as na América Latina e esta “virada” no objeto de investigação se tornou possível na medida em que esses processos foram ocorrendo e o contato com esta produção foi se intensificando. Problematicamos as condições de mudança temática e ao mesmo tempo, a orientação indicava a emergência de um trabalho sobre as redes. Consequentemente, redesenhou-se o caminho a ser percorrido numa perspectiva comparada. As articulações das redes de intelectuais na América Latina, o pressuposto da Educação para as relações étnico-raciais (Brasil) e o pressuposto da Etnoeducação (Colômbia), ganhavam densidade. Efetivou-se a mudança (março de 2016) e desde então o objetivo foi ajustar o projeto inicial. As contribuições das redes poderiam alargar as discussões no campo da Educação para as relações étnico-raciais e assim contribuir para novos estudos comparados considerando o trânsito Brasil-Colômbia. Viajamos dentro e fora do país para realizar o processo de pesquisa, entender a sua relevância e assumir as urgências de maior aproximação com a Diáspora Africana na América Latina.

A inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo e Pedagogias Decoloniais - GFPPD (2014) promoveu uma maior percepção do escopo advindo da crítica pós-colonial desenvolvida por autores como Edward Said e Gayatri Chakravorty Spivak em diálogo explícito com Frantz Fanon (1925-1961). Da mesma forma, os estudos desenvolvidos na América Latina sob pensamento decolonial (WALSH, 2013; QUIJANO, 2005, MIRANDA, 2006) emergiram de modo significativo sendo esse um achado na pesquisa comparada. Situar a discussão sobre outras pedagogias possíveis, reorientando o foco do estudo inicial, resultou em algumas apostas em termos de adoção de um referencial pouco explorado no campo da pesquisa em educação.

Assim, optou-se por garantir, alguns achados que dessem conta de sustentar um estudo sobre a dinâmica de redes de educadoras/es. Interessou-nos, portanto,

dar foco a criação da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (UNIRIO, 2015) e entender seus vínculos com a *Red de Maestras e Maestros Hilos de Ananse*. Naquele processo, uma observação-participante, se iniciou uma vez que se viu a necessidade de acompanhar e registrar a dinâmica a organizacional adotada no Rio de Janeiro. Do mesmo modo, trazer à tona aspectos sobre a história de atuação e proposição da rede da Colômbia. A rede carioca (2014) emergia em um contexto de cooperação entre pesquisadoras com fortes vínculos de pesquisa entre Brasil e Colômbia, conforme descreve Claudia Miranda (2014), pesquisadora que se dedica ao tema no Brasil.

Ao longo do evento ocorrido no ano de 2015, percebeu-se, na apresentação dos subgrupos de discussão, como foram formados esses núcleos de cooperação e promoção de experiências e o espaço garantido foi para intercâmbio e proposição de um fórum permanente. A ideia de rede estava ali se configurando como um projeto a ser elaborado e executado. No processo de aproximação dessa temática a inclinação para pesquisar redes atuantes no âmbito da Educação na América Latina se dá, também, no contato com pesquisadores/as tais como Carmen Sanches Sampaio, Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riascos.

Destaca-se, no âmbito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro a criação, em 2010, da Rede de Formação Docente, Narrativas e Experiências (Rede Formad), presente nos fóruns temáticos já consolidados em alguns dos países da América Latina. Faz parte do *Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad*. A *Red de Maestras e Maestros Hilos de Ananse* é também partícipe desse fórum permanente e tem presença efetiva nessa conformação de “rede” e de “redes”.

A convocatória do *VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad* (México, 2017) mostra uma dinâmica que se constitui como parte de um investimento onde a autogestão é um traço que chama a atenção. Conforme Sampaio, Ribeiro e Moraes (2014, p.54) “Os Encuentros Iberoamericanos são espaços privilegiados de circulação e partilha de experiências potentes, já que nos convidam a enxergar a esperança onde ela não é autorizada”. No ano de 2014 o *VII Encuentro Iberoamericano* destacou a urgência em ampliar o intercâmbio de experiência de investigação inovação e organização pedagógica com

o foco na atuação de profissionais da educação, grupos e organizações dos movimentos sociais, coletivos e redes a partir da aproximação direta entre seus protagonistas. Tudo isso com a finalidade de construção coletiva de conhecimento como parte das estratégias de fortalecimento dos processos de denúncia e proposição no que se refere ao problema das desigualdades e injustiças sociais (Perú, 2014). O VI encontro ocorrido na Argentina (2011), objetivou trazer contribuições advindas das pesquisas realizadas nas escolas e manter laços de intercâmbio e cooperação renovando o compromisso de seguir lutando por uma educação emancipadora.

No levantamento realizado, a *Red Hilos de Ananse* está presente como uma das redes pertencentes aos coletivos de mobilização pela Colômbia. A seu lado aparecem coletivos e/ou redes tais como: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (EPN), Red Latinoamericana para la transformación docente en lenguaje, Red CEPE, Mesa de movilización social por la educación, Red Chisua, RED tejiendo sueños y realidades, RED Tulpa Educativa de Territorios Sur Bakatá, RED Sinapsis e RED Reats. Notadamente, as articulações entre pares caracteriza outra condição de pensar as pedagogias latino-americanas.

O ir e vir acadêmico incluiu países tais como Chile, Peru e Argentina e com essas incursões, outras entradas foram possíveis para entender, conforme enfatiza Danilo Streck (2004), as pedagogias latino-americanas. Agregado a isso, destaca-se a revisão bibliográfica realizada para mapear a produção existente tendo como pano de fundo o pensamento decolonial e suas contribuições para as Ciências Sociais e para o campo da Educação. A participação em fóruns nesta temática e a participação/organização do Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras foi, então, um divisor de águas. Neste evento, buscou-se realizar uma observação-participante durante os dias de planejamento da comissão organizadora e nesse caminho, também se destacaram as ações de mobilização tendo em vista que a proposta era fazer uma investigação em ambiente familiar a fim de estranhá-lo.

Nessa experiência, foi importante retomar os estudos da língua espanhola e investir em um maior domínio para entender o lugar de importância da produção acerca desses modos de resistir e reivindicar adotado pelos/as afrocolombianos/as em rede. Ao localizarmos esta dinâmica com as redes de etnoeducadores/as negras, ou seja, redes de professores/as intelectuais, ligados/as a movimentos

sociais negros, percebe-se a relevância da apreensão dos ideários e ainda de seus objetivos como partícipes de processos de transformação social. Para tal, recorreremos às contribuições de Miranda, Riascos e Silva (2016, p. 41) quando destacam que:

[...] en el universo de investigación académica ha pasado cambios y rupturas que imponen otras agendas y otras formas de intercambios de esta vez poniendo atención a las agendas que favorecen prácticas de conjunción con la garantía de derechos fundamentales.

No século XXI é imperativo revermos as formas de inserção do Brasil no espaço definido, colonialmente como América Latina. Ao seguir as pistas das autoras, entende-se que:

Se trata, por eso, de reconocernos una otra agenda en términos de una realidad nueva para pensar aprendizajes amplios sobre este contexto y los grupos que actúan en él. Las poblaciones negras, no solo en Brasil, comienzan a insurgir con la tematización del racismo, prejuicios e invisibilidad estratégica. Poco a poco, salen datos en donde estos colectivos ya se movimentan hasta las universidades en búsqueda de espacios de enunciación (MIRANDA, RIASCOS e SILVA, 2016, p.41).

Ilse Scherer-Warren, (2008) faz uma análise a ser considerada para nossa percepção e importância temática:

Sobre o nível organizativo muito tem sido dito sobre as diferenças, na teoria, entre uma organização em rede e uma organização hierárquica. Interessa aqui apenas lembrar a especificidade na prática dos movimentos sociais em rede, os quais, frequentemente, têm integrado uma ampla multiplicidade de atores políticos, alguns oriundos de tradições organizativas mais hierárquicas, e outros que emergem no contexto de um novo ideário de organização em redes horizontalizadas. Essa condição, por um lado, gera tensões e ambiguidades no interior das redes, mas, por outro, cria um espaço propício para a alteridade, intersujeitos e para práticas democratizantes, conforme já mencionado (SHERER-WARREN, 2008, p.511).

Ao se pensar o caso do Brasil, é possível entender que as redes ligadas aos movimentos negros, surgem com as organizações que geraram o Quilombo de Palmares (Alagoas, Brasil), e se assim for possível considerar, são essas as primeiras redes a insurgir destes arranjos formados pelas/os negras/os que resistiam e se fortaleciam já em formato de coletivo. Atuaram de forma colaborativa e com a presença de líderes como Dandara e Zumbi dos Palmares.

Os desafios, em destaque, são também de manter-se como coletivo com uma dinâmica própria de movimentos insurgentes. As redes das quais nos aproximamos para essa pesquisa podem ser exemplo de um tipo de dinâmica que aparece como um aspecto forte no trabalho de Scherer-Warren. Podem ser entendidas como coletivos com uma movimentação de insurgência, resistência e emancipação. A sua formação indica, por exemplo, como as perspectivas de esforços mais individuais vem perdendo espaço para o trabalho coletivo, principalmente para os grupos periféricos, tendo em vista a colaboração mútua experimentada.

Estas formas de “pensar em rede” também podem ser verificadas como no texto intitulado *Las Redes: Pensar em otro modo* e desenvolvido por Osvaldo Saidón (1995), onde o autor traz algumas características importantes dentre as quais, percebo maior aproximação com aquela adotada nesses coletivos no sentido de entender como são possibilidades contra-hegemônicas de conceber la resistencia:

Para diversos sectores es un continuador de los movimientos contra-hegemónicos de los años 70 y que posibilita en La actualidad un lugar de movimiento y articulación de propuestas de organización y funcionamiento de diversos movimientos sociales (p. 203).

Ao mapear estudos sobre o tema aqui abordado localizou-se os estudos de Eduardo Devés-Valdés (2008) sobre o papel das Redes da Intelectualidade Sul-Saariana no Início do Século XX. Nesse esforço, o autor enfatiza alguns aspectos que apoiam nossa percepção:

Uns poucos autores apontaram conexões ou paralelos com outras regiões periféricas, indo além do simples agrupamento de casos. São exemplos o interessantíssimo trabalho de E. Górski (1994), que compara o pensamento eslavo e o latino-americano; o de Leopoldo Zea (1982), que se ocupa do filipino José Rizal, vendo-o como um caso análogo ao dos libertadores hispano-americanos; o de J. Spence (1996), que mostra alguns impactos do pensamento japonês sobre a intelectualidade nacionalista-republicana chinesa de 1900; e particularmente o trabalho de síntese de Philip David Curtin (1972), ao construir modelos de pensamento da periferia (p.63).

As redes mais importantes para os africanos do primeiro terço do século foram as panegristas, ainda que em certas ocasiões tenham se misturado com outras. O trinitário Sylvester Williams, o norte-americano William E. B. Du Bois e o jamaicano Marcus Garvey promoveram organizações, publicações, reuniões e campanhas que impactaram progressivamente a partir de 1900 a elite pensante

africana, especialmente anglófona, mas também francófona e lusófona (Devés-Valdéz, 2008, p.64).

As inspirações trazidas por essas leituras foram de grande impacto e ao pensarmos a questão das populações negras na Diáspora Africana esses aspectos tratados por Devés-Valdéz ampliaram as justificativas dessa investigação. No caso da América Latina, considerada periferia do mundo moderno e colonizador, estes sujeitos se organizavam em redes de movimentos sociais a fim de alcançar suas reivindicações, na luta pelo “desejo sobranante”, conforme salienta Claudia Miranda (2006), tendo como horizonte as demandas dos grupos excluídos. No combate às práticas discriminatórias e frente às desigualdades sociais impostas pelos Estados historicamente oligárquicos e autoritários como aponta Scherer-Warren (2008), essas insuficiências geram mobilização.

Pela inserção garantida na organização do “Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras” (novembro de 2015), algumas hipóteses emergiram. Sobre o âmbito escolar e, tomando como base os depoimentos das participantes do encontro, verificamos que na maioria das vezes, a presença de professores/as negros/as na instituição de ensino faz com que esses e essas se convertam em responsáveis pelas ações que envolvem a temática das relações étnico-raciais. (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 12).

Essa realidade se mostra em destaque, uma vez que como se pode observar no contexto da educação básica - descrita nos aportes referentes à história da educação brasileira - a presença feminina é preponderante neste *lócus*. Importa ressaltar que, no referido fórum, estes movimentos insurgentes estão imersos em tensões e conflitos e a partir dos quais podemos encontrar pistas sobre como as ativistas e os ativistas têm organizado micropolíticas nos espaços acadêmicos sendo na universidade ou na escola sua atuação engajada. A partir desse estudo, podemos tecer considerações acerca das narrativas subalternas (MIRANDA, 2006), uma vez que as relações entre coletivos se entrecruzam e estas correlações contribuem para a contextualização e para a análise do que entendemos por narrativas subalternas, Entender que grupos são esses, o que querem e como contribuem para uma mudança em um contexto de lutas pelos direitos das populações negras.

Com o mapeamento e leitura de trabalhos (artigos em periódicos, dissertações e teses) sobre o tema, percebe-se que há pouca discussão sobre

esses movimentos na América Latina e suas contribuições para a pesquisa acadêmica. No artigo “Afro-colombianidade e outras narrativas a Educação Própria como agenda emergente” (MIRANDA, 2014, p.1057/1058) ganha peso o que a autora argumenta abaixo:

Nos levantamentos de manifestos, já sistematizados pelas organizações do movimento afro-colombiano, constatamos a existência de proposições sobre a proposta de Educação Própria que apresentam denúncias significativas que nos levaram a supor haver, em jogo, estratégias de manutenção de modelos hierárquicos, de currículo, bem como agendas propositivas sobre mobilidades epistêmicas inspiradas em uma abordagem intercultural. Uma perspectiva menos eurocentrada de formação humana e uma histórica preservação da situação que exotiza os “segmentos étnicos”, ao que tudo indica, estão em confronto.

Tais características encontradas na referida pesquisa, nos levam a elaborar as hipóteses que dispararam os objetivos do trabalho desenvolvido numa perspectiva comparada. Do mesmo modo, os vínculos estabelecidos em função das demandas de coletivos de intelectuais latino-americanos/as, as adesões de intelectuais-ativistas como Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riascos nessas redes de investigação e de colaboração acadêmica.

Pela exigência apresentada por realidades sócio-educativas profundamente desiguais no contexto latino-americano, ganha enfoque aquilo que se define como uma agenda político-pedagógica, no trânsito e na mobilidade social de segmentos sociais envolvidos com propostas de cunho emancipatório para os herdeiros dos Palenques e Quilombos. Essa realidade exige, portanto, maior destaque para a dinâmica organizacional de um estrato pouco investigado nos trabalhos sobre “Movimentos sociais negros na América Latina”, conforme indicam os levantamentos que realizamos ao longo dos últimos dois anos. Se assim for possível considerar, a entrada do Brasil nesse campo de pesquisa passa a ser fundamental. Aproximar nossas abordagens, reconhecer o acúmulo da Colômbia no debate e na pesquisa sobre alternativas educacionais para as populações negras, torna-se imperativo.

Sobre o “Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras”, saltou aos olhos alguns aspectos ímpares como a presença poucas professoras que assumem o seu lugar de privilégio por não serem negras, mas, que estão comprometidas com a luta antirracista, com a discussão permanente fomentada nos fóruns especializados e que se percebem não racializadas nas situações cotidianas

de privilégio explícito - em relação a seus pares negros. Verifica-se a possibilidade de estabelecer diálogo entre estas frentes considerando os possíveis desdobramentos a partir de uma proposta conjunta na busca por um ideário outro, assim como em movimentos como o promovido pela ONG *'He for she'*, no qual pode-se perceber o reconhecimento das contribuições de homens, atuando como parceiros na luta pela igualdade de gênero, uma vez que também estes homens se reconhecem em uma posição privilegiada financeiramente e socialmente, apoiando e atuando junto com as feministas em favor da equidade.

Por tudo isso, este trabalho se apoia em uma proposta também contra hegemônica que caminha em busca de práticas educativas emancipatórias, que privilegiem os saberes invisibilizados e as construções reafirmadas pela influência das ancestralidades. Até onde chegamos em nossas leituras, conversas e entrevistas vimos que nas duas redes estudadas o tema da religiosidade, da espiritualidade é imperativo. Entender a cultura negra sem as religiões de matriz africana é entender parte do legado africano.

O encontro com o objeto de pesquisa

No Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (Escola de Educação - UNIRIO, 2015), foi possível localizar pistas sobre as múltiplas contribuições das profissionais bem como de estudantes de graduação, pós-graduação partícipes na luta pela diminuição das desigualdades raciais, no âmbito da Educação, como apontam diversos estudos neste campo (Souza, 2012; Domingues, 2007; Gomes, 2005; Miranda, 2013). Essa experiência provocou uma alteração na proposta de investigação à época.

A problemática da pesquisa

A partir do levantamento bibliográfico da área observou-se uma carência de pesquisas que contemplassem redes de movimentos de Intelectuais negros, inseridos na pós-graduação atuantes nas redes públicas em se tratando do tema das relações raciais e das micropolíticas voltadas para a luta antirracista e anti-machista. O que se observa é um grande número de produção na área, que aponta para uma ausência de pesquisas sobre estas dinâmicas organizacionais. Da mesma forma, percebemos que há pouco diálogo com a Colômbia em termos de produção e parceria, apesar deste país vir logo após o Brasil em termos de contingente de

populações negras na Diáspora Africana presente também na América Latina. Percebe-se que essas populações na Colômbia se organizam e seguem na luta antirracista como um exemplo de postura a ser melhor estudado tendo em vista que no Brasil, esse fenômeno é ainda, pouco investigado.

Assim, nossas hipóteses iniciais, apontam para o fato de que se faz necessário pesquisar as redes ligadas diretamente aos movimentos negros para então propor novos caminhos para a chamada etnoeducação negra e para as pedagogias decoloniais. Da mesma forma, percebemos que o Brasil, por estar “de costas” para esta realidade - mesmo com tantas possibilidades de aproximação - tende a facilitar, pelo seu acúmulo, outras tantas trocas, a partir do diálogo entre estas duas redes.

Parte-se de uma problemática que emerge, sobretudo e de minha experiência enquanto pesquisadora e participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência no projeto PIBID Ensino Médio com uma ação executada em forma de oficina com o título “Identidade e Estética Étnico-Racial”. Uma proposta com base na pedagogia crítica, uma vez que somente quando o oprimido toma consciência de sua opressão, pode este a partir da reflexão crítica de sua condição reconhecer seu opressor e assim, se engajar em uma luta organizada por sua emancipação.

Algumas questões iniciais

Apontamos abaixo alguns itens que foram fundamentais para entendermos os caminhos percorridos:

- 1) De que forma suas histórias de vida e trajetórias profissionais e acadêmicas influenciam suas práticas pedagógicas?
- 2) Como etnoeducadores/as levam o conhecimento relacionado à luta antirracista para as/os estudantes?
- 3) Em que medida a identidade de fronteira desafia estes sujeitos em sua atuação na Escola, na Universidade e nos movimentos sociais?
- 4) Quais contribuições às redes no Brasil e na Colômbia promovem no tocante às identidades afrocentradas na Diáspora Africana na América Latina?

Objetivo geral

Sobre o objetivo geral destacamos o seguinte:

Compreender de que forma as redes de etnoeducadores no Brasil e na Colômbia se alinham em termos de suas respectivas propostas pedagógicas considerando o escopo para a sua consolidação de enfrentamento do movimento de destaque na luta antirracista no tocante as identidades afrocentradas.

Objetivos específicos

- Apresentar as trajetórias e histórias de vida das etnoeducadoras brasileiras traçando um paralelo com as colombianas, a fim de valorizar as contribuições advindas do movimento negro, dos movimentos das feministas negras e dos etnoeducadores.
- Entrevistar partícipes das redes de Brasil e de Colômbia para analisar a inserção destes sujeitos nas instituições escolares e universitárias a fim de observar como a universidade se relaciona com estes agentes e como isto se reflete nas suas práticas no cotidiano escolar.

Justificando as incursões realizadas

A pesquisa em questão se justifica por ressaltar o protagonismo de mulheres negras em sociedades com as mazelas promovidas pelo colonialismo e, conseqüentemente, pelo racismo. Entendemos a pesquisa aqui iniciada como identificada com os estudos sobre rupturas e percebe-se que este movimento está salientando o fato de que a educação básica na América Latina se encontra “depositada”, principalmente, nas mãos de mulheres.

Outro dado relevante seria o ir e vir na América Latina, em um contexto em apesar de eu ser pedagoga e professora de Inglês, e por isso, imagina-se que eu estaria vinculada a ações mais voltadas para os Estados Unidos ou outro País falante da língua, assumo que faço a opção não só por viajar para a América do Sul, mas principalmente, dialogo com as/os autoras/es da crítica pós-coloniais. Ao mesmo tempo, ampliamos nossa percepção considerando a educação por uma perspectiva decolonial, que caminha na contracorrente, no contra fluxo, e que busca valorizar práticas pedagógicas emancipatórias dentro e fora do espaço escolar. Destaco que apesar de alguns autores se apresentarem como decoloniais, e de reconhecermos suas contribuições para o campo da Educação e das Ciências Sociais, me encontro alinhada a outros pensadores específicos, que estão em

diálogo com os movimentos negros no Brasil e na Colômbia e que estabelecem interlocução com a linha com a qual estou pesquisando.

A questão da ancestralidade nos traz para o contexto escolar. Pensando no contexto do professor em relação aos saberes e aos traços culturais dos estudantes, estes se tornam invisíveis a partir do momento que o educador ou educadora não os consegue enxergar, só a si. É preciso reconhecer o outro como sujeito ativo deste processo. Esta relação fica evidenciada à luz dos achados de Frantz Fanon, quando o autor aponta:

É na medida em que ultrapasso meu ser imediato que aprendo o ser do outro como realidade natural e mais que natural. Se fecho o circuito, se torno irrealizável o movimento nos dois sentidos mantenho o outro no interior de si. Indo às últimas consequências, chego mesmo a lhe tomar este ser-para-si (FANON, 2008, p.180).

Tomando o ato de *ensinoaprendizagem*², como um ato político, pensa-se a questão da interculturalidade enquanto posicionamento político-pedagógico em favor da garantia e legitimidade dos direitos humanos. É preciso reconhecer o outro como legítimo tal qual ele é, partir do que nos é próprio. Do contrário, estamos reproduzindo esse processo de colonização do outro, mesmo estando em espaços de prestígio, em espaços de construção de conhecimento. Percebe-se a importância de pesquisar a questão da identidade no espaço escolar porque após anos de formulação teórica e de proposição de outras práticas pedagógicas emancipatórias, o que se observa é um mosaico de incertezas sobre as formas identitárias que nos definem como sociedade. Pensando com a pesquisadora Claudia Miranda entendemos que:

Quando aproximamos os descritores “Relações Raciais” e “Educação”, encontramos, notadamente, como pano de fundo, uma preocupação com as questões sobre a seleção de conhecimentos, a formação a partir da perspectiva da pluralidade cultural e temas sobre as desigualdades na forma de representação dos/as negros/as nos objetos adotados pela administração do sistema educacional (MIRANDA, 2013, p. 111).

Para pensar estas questões abordadas no contexto das práticas pedagógicas emancipatórias, faz-se necessário pensar a formação de professores. Levando em consideração as mudanças que a sociedade vem sofrendo através dos tempos, a

² Utilizamos os termos “ensino” e “aprendizagem” juntos, por estarmos alinhadas às perspectivas adotadas por Freire (2014) e Sampaio (2008) de maneira que percebemos estes dois processos como indissociáveis.

escola que é um micro sociedade precisa refletir sobre a práxis educativa a partir da formação docente como nos mostram Ilma Passos Alencastro Veiga e Cleide Maria Quevedo Quixadá Veiga, respectivamente:

Assim, as mudanças que se sucederam no planeta, em todas as sociedades, afetaram e continuaram afetando os inúmeros subsistemas sociais, entre os quais a educação e, conseqüentemente, a escola, embora, havemos de convir, esta nem sempre consiga acompanhar as mudanças ao compasso das transformações que acontecem na sociedade (VEIGA & VIANA, 2010, p.15).

A motivação para estudar a escola básica pública, a partir do diálogo com os/as etnoeducadores/as, é justificada pelo processo de redemocratização em que se percebe que o mesmo trouxe à tona questões até então ignoradas, tais como novas exigências postas pelo intenso processo de transformação demográfica que alterou o perfil socioeconômico e populacional do país (DOURADO, 2011). A escola tida como *lócus* de construção de saberes, também é espaço de lutas de classes, lutas de poder e de reprodução do pensamento hegemônico que representa as classes dominantes. As crises de hegemonia dos grupos dirigentes ou das classes nas quais esses grupos se situam expressam-se como situações de contraste entre “representantes e representados” (ALGENBAILE, 2009).

Neste espaço de constantes disputas chamado escola, a necessidade de se trabalhar o processo de libertação dos oprimidos ou representados como tal e a busca por práticas educativas emancipatórias justifica a relevância da pesquisa em questão. Esta atitude não pode ficar somente no campo da intelectualidade, mas também da ação, para que a mesma seja práxis (FREIRE, 2014). Partindo destes pressupostos, buscamos pesquisar a atuação de mulheres negras educadoras das redes públicas, comprometidas com a luta/agenda antirracista, valorizando o pensamento e as contranarrativa a fim de problematizar questões referentes às lutas negras no espaço escolar, tomando como exemplo as representações conhecidas por elas sobre as contribuições para a educação antirracista.

Desta forma, entende-se como de extrema importância ressaltar o perfil das/os intelectuais negras educadoras entrevistadas/os para este estudo, em que se “priorizou” o contato com intelectuais negras/os inseridas na pós-graduação ou que já atuam como docentes no nível médio de especialização ou mestrado, por entender que a formação continuada neste processo de luta e transformação nos

forneça dados privilegiados e seja outra questão relevante no tocante à percepção de intelectuais negras militantes dentro e fora do espaço escolar, atuantes no Movimento Negro, comprometidas com a igualdade de gênero e raça.

Arriscamos com uma metodologia onde os grupos de intelectuais negras/ossão coautores/as através das contranarrativas destacando as inclinações para uma visão multifacetada do que é fazer pesquisa no âmbito da Educação

Parte-se do pressuposto que as duas redes aqui privilegiadas são coletivos formados por professores/as pesquisadores/as em esferas distintas. Observa-se atravessamentos político-ideológicos identificados com os temas da, “interculturalidade”, “ancestralidade”, “saberes outros”, “pedagogias decoloniais”, entre outras. Estas redes partem do que é próprio aos seus integrantes, construindo caminhos por eles mesmos, percebendo que por muito tempo caminharam seguindo trilhas desenhadas por “outros”. Investigar estes coletivos de educadoras negras e educadores negros tem sido uma oportunidade para a imersão no campo das relações étnico-raciais na escola básica. O ato de me debruçar sobre a literatura da área, a minha própria trajetória como ativista e como integrante do Grupo de estudos e pesquisas cujas ações estão voltadas para a América Latina, caminhando na contracorrente, em uma perspectiva contra hegemônica, conferindo a este constructo uma proposta pouco abordada enquanto um estudo que possa contribuir para a agenda antirracista no Brasil e na Colômbia.

A partir do levantamento bibliográfico que inclui artigos em periódicos, dissertações e teses sobre o tema, percebo que há pouca discussão sobre esses movimentos de mulheres professoras e suas contribuições para o campo da educação. Foi por meio deste “desejo sobranete”, presente nas obras de Joel Rufino dos Santos (1984), que percebi a necessidade de ouvir estes sujeitos subalternizados no sentido dado por Gayatri Chakravorty Spivak(2014), que se configuram como as professoras negras da rede de etnoeducadoras

Hipóteses iniciais

A partir do acompanhamento das ações das integrantes e dos integrantes das redes estudadas temos como hipóteses iniciais que as micropolíticas que apresentam efetivos resultados quanto a propostas para uma educação voltada para a igualdade racial, tem com expoente a presença de militantes de movimentos sociais inseridos em espaços escolares e que estes se mostram sensíveis a tais

questões por estarem “encharcados” pelos conhecimentos produzidos pelos movimentos aos quais estas e estes se encontram engajados. Outra contribuição importante advinda desta imersão configura-se no tocante ao comprometimento com as agendas de lutas frente ao cenário das desigualdades. O envolvimento nos movimentos sociais, “educa” em certa medida aquela ou aquele ligada/o a estas ações e esta/este quando assume a condição de multiplicador, constrói junto a seus estudantes uma formação de cidadãos críticos politizados, e nessa relação que se dá, por redes, esse “agente multiplicador” contribui para a transformação dos outros partícipes envolvidos no processo.

Convêm ressaltar o processo de pesquisa enquanto espaço de militância, uma vez que esta investigação surge do engajamento em movimentos estudantis e movimentos relacionados à causa negra, por esta pesquisadora se reconhecer negra e sua conseqüente subalternização na sociedade e por perceber que o letramento científico não se trata somente de um esforço isolado da pesquisadora ou do pesquisador, mas sim de uma sociedade inteira, na medida em que conta com recurso público. Entendemos que este movimento se caracteriza como uma necessidade, de contribuir positivamente para a comunidade, principalmente aquela de identidade da diáspora, ressaltando o protagonismo negro nos programas de pós-graduação e sua internacionalização com redes internacionais ligadas a América Latina em conformidade com movimentos nos sentidos encontrados em ações da área de relações raciais como Copene (Congresso de pesquisadores negros) viabilizado pela ABPN (Associação Brasileira de pesquisadores negros), *Red de maestros y maestras Los Hilos de Ananse* na Colômbia e a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras no Brasil.

Dentre as nossas hipóteses iniciais, a mais latente, é a de que não baste ser uma educadora ou um educador negro para ser uma etnoeducadora ou uma etnoeducadora/o, é preciso estar envolvido com a militância direta ou indiretamente, porque só assim essa pessoa vai tendo a dimensão do que é educar para a igualdade de raça e gênero, enfrentar os que lutam para manter seus privilégios, educar e ser educado em comunhão valorizando de fato a negritude e o feminino, sem medo de se expor, de falar, ou do conflito que é inevitável. Ressaltamos estes fatos, porque como muitas pesquisas na área das humanidades de maneira geral, apontam, existem muitas pessoas lucrando e se beneficiando do racismo, então

mudar essa lógica não é desejo de todos, e quem se encontra em uma situação confortável, reage quando se sente desestabilizado.

A pesquisa em questão busca dialogar e contribuir para o campo na medida em que apresenta estas redes de intelectuais e professores negros, destacando suas contribuições às discussões no campo das relações raciais e suas trajetórias enquanto educadores comprometidos com a transformação social e principalmente, com a escola básica. Temos observado que este diálogo com a América Latina, mas, sobretudo com a Colômbia, é possível uma aproximação profícua sobre os caminhos do antirracismo. O fato de estarmos alinhados com esses e essas interlocutores/as nos apontam para a necessidade de repensarmos os vínculos até então estabelecidos com outros países, se pensarmos com base nas movimentações anteriores, que pouco se tem explorado as aproximações no campo da educação para as relações raciais no trânsito Brasil-Colômbia.

Venho observando esta relação estreita entre estes países e estes movimentos sociais a partir de minhas viagens para a Argentina em 2011; Chile e Peru em 2013. O contato com estes grupos propiciou uma compreensão outra do que é ser desafiada a enfrentar os silenciamentos que historicamente marcam o cotidiano das esferas educacionais negras latino-americanas, de fronteira, ligada a movimentos sociais.

Abordagem teórico-metodológica

Pesquisando as redes de etnoeducadores/as na perspectiva decolonial percebemos a necessidade de nos utilizar enquanto arcabouço teórico-metodológico das contribuições de importantes expoentes da área da educação para analisar os dados produzidos junto com os/as autores/as do campo dos estudos pós-coloniais. Buscamos colocar estes autores em rede para aproximar estes pensamentos de

Para alcançarmos os objetivos propostos, buscando responder as questões da pesquisa, levando em consideração que esta se trata de uma pesquisa empírica de cunho qualitativo, estamos nos utilizando de três aportes metodológicos: As entrevistas semiestruturadas e a pesquisa participante. A pesquisa qualitativa está justificada por serem as relações humanas tão complexas. Neste estudo, nos propomos a enveredar pelos contextos em que os sujeitos estão inseridos e assim, estudar mais a fundo as realidades nas quais estas e estes se encontram inseridas/os.

Ao realizar o levantamento bibliográfico e verificar a ausência de pesquisas nessa área do conhecimento, percebemos a possibilidade de contribuir e ampliar as discussões no campo da educação e de dialogar com a linha de Práticas educativas, linguagens e novas tecnologias, as quais estamos vinculados e assim, dados que nos ajude a observar aspectos outros no tocante a educação para as relações étnico-raciais. Desta forma, estamos trabalhando com o que a pesquisadora Zaia Brandão chama de triangulação fundamental para a condução do processo de pesquisa e das entrevistas, especificamente, a saber:

Empatia, engajamento mútuo (pesquisador e pesquisado) e objeto de pesquisa são elementos da triangulação fundamental para a condução do processo. O equilíbrio entre engajamento e distanciamento deve ser perseguido o tempo todo (BRANDÃO, 2010, p.49).

Neste processo da realização das entrevistas, pode-se perceber um engajamento das/os entrevistadas/os que como nos aponta Brandão (2010) não somente responderam às perguntas, mas também construíram identidades próprias ao realizar esse mergulho sobre si mesmas/os e para tal buscamos criar um clima que favorecesse essa imersão, mas ao mesmo tempo estando atentos, os máximos possíveis, ao objetivo das perguntas, aos caminhos que as respostas iam tomando, a fim de não nos perdermos neste processo. Sendo assim, entendemos o que Brandão nos aponta, ao dizer que:

Com certa frequência, no desejo de criar um clima adequado ao bom desenvolvimento da entrevista, escorrega-se para o intimismo e dilui-se a atenção seletiva que o pesquisador precisa manter para o controle da situação de entrevista. Os problemas da “deformação” da informação, do “papel interpretado pelo entrevistado”, devem ser relativizados e reinterpretados na situação de entrevistas em profundidade, sempre que se trabalha com representações sociais (BRANDÃO, 2010, p.49).

Encontrando-nos alinhados aos autores e pesquisadores decoloniais, realizando esta opção teórico-metodológica, nos preocupamos em nos colocar em uma situação de equilíbrio ao realizar os procedimentos que selecionamos, julgando serem estes, bons recursos para a construção desta pesquisa. Contudo, entendemos como necessário, manter a decolonialidade nas ações e no ambiente criado para a realização as entrevistas, trabalhando com as mesmas em blocos de perguntas, desta forma, contextualizando as respostas, até mesmo por estarmos

investigando cenários complexos e temporais e ao mesmo tempo sem perder certo “rigor”, se assim puder chamar, a fim de não nos perdermos em meio ao desenvolvimento destas ações.

Seguimos então a orientação da pesquisadora Zaia Brandão e trazemos, para este momento da pesquisa, uma entrevista na íntegra e outros fragmentos que selecionamos do caderno de entrevistas, que estamos mantendo até então, enquanto uma espécie de “diário íntimo”, ou seja, uma parte do diário de campo, e enfim, utilizamos então fragmentos previamente selecionados das entrevistas na íntegra, mas ressaltando, que das quatro realizadas, apenas uma consta de forma plena na seção intitulada apêndices. Como nos aponta Brandão, a pesquisa qualitativa é, pois, profundamente laboriosa, então buscamos manter um cuidado ao longo do processo, confirmando a provocação de Brandão, quando nos diz que fazer a opção pela abordagem qualitativa não é escolher a mais fácil, do contrário, é comprometer-se com a complexidade que a mesma nos impõe.

No tocante à pesquisa participante, nós nos apoiamos nos aportes teóricos do pesquisador Carlos Rodrigues Brandão, que quando fala de pesquisa-participante, a coloca na cena da América latina, cena essa que estamos inseridos e nos propondo a investigar, realizando os recortes necessários, entendendo que olhar para a Colômbia e realizar esse exercício de alteridade, nos ajuda a entender mais sobre nós brasileiras/os, latino-americanas/os e como nós estamos ligados por diversas redes que se entrelaçam e constituem mais essa identidade sobre nós, além da identidade “afro”. Essa experiência que Brandão (2006) chama de generosa e que pode ser entendida como uma característica das/os entrevistadas/os, e que para nós é caro, para muitos pesquisadores mais ortodoxos coloca em xeque a validade da pesquisa neste contexto, chegando a questionar se nestes contextos, trata-se de observação-participante ou participação-observante. Alinhamo-nos com a perspectiva adotada por Brandão, a partir da seguinte provocação:

E aos que até hoje perguntam ainda: mas como pode ser possível e confiável uma pesquisa que se declara “participante”? Poderíamos devolver a pergunta com outra: e de que modo hoje pode, havendo nós chegado ao ponto que chegamos, a uma pesquisa social ser útil, verdadeira e proveitosa, sem ser de um modo ou de outro “participante”? (BRANDÃO, 2006, p.9).

Quanto aos elementos que embasam nossa escolha. Para Brandão a pesquisa é participante quando ela se “projeta”, porque realiza desdobres através da

participação ativa e crescente desses autores, ao contrário das visões positivistas que trazem os atores sociais populares como coadjuvantes ou objetos da pesquisa. A pesquisa é participante porque, como se coloca como uma alternativa solidária de criação e transformação social popular e emancipatória. Nesta abordagem o compromisso político e ideológico da investigadora/o é com os setores populares e com suas causas sociais. Nesta perspectiva assumo um compromisso com o meu “outro”, aquele que procuro transformar em sujeito da pesquisa e em “co-sujeito de nossa investigação” (BRANDÃO, 2006, p.52).

Entendemos que estamos realizando a pesquisa-participante até o momento, alinhada a análise documental que ficará para a segunda parte deste processo de elaboração. Para esta análise, adiantamos que entendemos por documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres entre outros como nos afirma a pesquisadora Alda Judith Alves-Mazzotti (1998).

I - REDES E MOVIMENTOS DE INTELLECTUAIS NA AMÉRICA LATINA

Ao começar a investigação sobre as redes de Intelectuais na América Latina e percebendo a invisibilidade e ausência de pontes de diálogos mais sólidos neste contexto, viu-se a necessidade de aproximar os estudos de pesquisadoras/es já consolidadas/os neste campo que pudessem nos orientar a partir de uma abordagem voltada para a historicidade. O pesquisador chileno Eduardo Devés-Valdés se dedicou a compreender o pensamento latino-americano dos países periféricos e das redes de intelectuais neste contexto. No debate sobre a circulação de ideias entre África e América Latina o autor apresenta sua tese que parte da ideia de que há uma circulação de ideias entre os/as intelectuais africanos/as e latino-americanos/as, mas Devés-Valdés destaca a necessidade de se estreitar estas interlocuções uma vez que percebe que estas “redes” se mostram mais expressivas em outros contextos, como Estados Unidos e Europa. No contato com sua produção, observam-se os achados que se coadunam com o nosso desafio de pensar a Educação na Colômbia, no Brasil e em outros países da nossa região. Destaca as relações de parceria e como os movimentos de Intelectuais comprometidos com as transformações sociais foram sendo diluídos e como alguns tantos exploradores foram se apropriando destas pautas de lutas e reivindicações com a finalidade de explorar e traficar estes indivíduos.

A invisibilidade destas relações se dá por este caráter. É sabido que o ideário revolucionário circulava entre pensadores brasileiros, africanos entre outros, mas este apagamento intencional e o esvaziamento destas ações de insurgência nos mostram como direcionar nosso olhar para estas questões nos ajuda a entender muito dos embates políticos enfrentados na América Latina. Se tomarmos a inconfidência mineira como exemplo de movimento de resistência e emancipação, em que seus articuladores foram enviados para África, especialmente Moçambique a fim de diluir ou enfraquecer tais movimentos de “conspiração” contra a coroa, como nos mostra Valdés, deixamos em evidência a importância desta circulação de ideias que tanto impulsionaram que algumas mudanças voltadas para as classes populares ocorressem. Entretanto, observa-se como um pseudo-apoio a estas lutas era dado por parte de comerciantes de pessoas escravizadas em Angola e Moçambique durante a independência do Brasil. Estes comerciantes levaram para

Moçambique um pensamento independentista por volta de 1920 e 1830. É importante destacar as intenções destes traficantes de pessoas que se viam pressionados pelos embargos a venda de escravizados/as no Brasil por conta da legislação que passava a vigorar no País. Desta forma, vislumbravam na independência de Moçambique uma estratégia para continuar o tráfico de escravizados/as livremente longe destas fiscalizações.

Nesse sentido, o apoio incluiu os estudos de pensadores como José Martí em Cuba – importante pensador e idealizador da Revolução Cubana que a libertou da colônia Espanhola e Edward Wilmot Blyden em Serra Leoa, importante expoente do movimento pan-africanista, que originalmente buscava a libertação e igualdade de negros/as escravizados/as, movimento este que surgiu nas Antilhas e nos Estados Unidos, tendo como culminância a Primeira Conferência dos Povos de Cor. Em seu livro “O Pensamento Africano Subsaariano: Conexões e Paralelos com o Pensamento Latino-Americano e o Asiático”, Devés-Valdés nos mostra as aproximações entre os pensadores e suas ideias revolucionárias ao redor do mundo, tendo como foco as produções de pensadores periféricos entendendo o pensamento sul-saariano como parte desse mosaico, buscando descobrir aqueles “elementos motrizes” que geram seu movimento, assim como de apreender os mais importantes “motivos” que se reiteram dentro do citado pensamento, estabelecendo parentesco com os de outras intelectualidades que pensam periféricamente, buscando aí, sim, as formas específicas de como se modulam essas expressões da região (DEVÉS-VALDÉS, 2008, p.12).

A relação que o “centro” estabelece com a “periferia” ecoa e ressoa em outras partes do globo terrestre impulsionando ações e inserções destes intelectuais em outras esferas da do conhecimento. As experiências de lutas e embates teóricos e políticos contribuem para uma percepção outra sobre o que vem a ser essa periferia e quais possibilidades e desafios se encontram impostas a elas.

Nesse sentido observa-se como em um espelho a imagem refletida deste “Centro” colonizador que reagem as manifestações da periferia categorizando-as, impondo a estes sujeitos uma representação enquanto “indivíduos recalcados” ou “complexados” por não terem atingido a supremacia do Centro. Essas nuances de comportamento só são perceptíveis “aos mais sensíveis” ou “ligados a militância” por estarem em contato com estas outras cosmovisões da sociedade. Esse gênero de pensamento só é compreensível a partir de um tipo de sensibilidade cujo caráter se

aproxima do complexo de inferioridade, que se revela e se agrava tanto que seus dardos, muitas vezes mais agudos que os do centro, não chegam a este nem ao menos o ofendem, e o centro continua pensando a partir de si mesmo, dando-se conta minimamente dos insultos ou desqualificações que lhe dirige a periferia, pois seu sentimento de superioridade é a melhor couraça. Ao contrário, basta uma suave desqualificação proveniente do centro para que a intelectualidade periférica sangre hemofilicamente. O “Centro” busca se proteger do complexo por ele mesmo criado, deposita a culpa nos sujeitos a quem estigmatizou de periféricos e a intelectualidade se organiza e reflete sobre estes processos que reverberam dentro e fora dos espaços de prestígio como Universidades, entre outros. A Atuação das/os Etnoeducadoras/es com os quais se manteve contato para essa pesquisa nos ajuda a entender suas respectivas redes e modos de organização. É mister perceber que estes sujeitos membros das redes em questão fazem parte dessa agenda periférica e suas ações dentro das escolas e Universidades refletem esses saberes por eles apreendidos.

Para olhar e analisar as movimentações da rede de Ananse e da rede Carioca foi necessário investir em uma aproximação e na teoria sobre o tema aqui entendido como “redes originárias de intelectuais negras/os” partindo de conceitos e posicionamentos políticos entendidos como pan-africanismo e a relações “centro-periferia”, de modo a percebermos a gênese das inspirações que “suleiam” as práticas e ações por esses grupos adotados. Trabalhos que destacam a importância das universidades idealizadas para abrigar os povos andinos, por exemplo, é um forte indício das urgências aqui mencionadas sobre processos de legitimação de um pensamento e uma filosofia de Educação. Nesse sentido, a Universidade Andina Simón Bolívar (sede em vários países da região) é um exemplo ímpar. Pesquisando sobre as redes de Intelectuais na América Latina e percebendo a invisibilidade e ausência de pontes de diálogos mais sólidos neste contexto, nota-se a necessidade de recuperar estudos de pesquisadoras/es já consolidadas/os neste campo que pudessem nos orientar a partir de uma abordagem voltada para a historicidade.

Como já evidenciado, Devés-Valdés se dedicou a compreender o pensamento latino-americano, dos países periféricos e das redes de intelectuais neste contexto. Nos argumentos sobre a circulação de idéias entre África e América Latina o autor apresenta sua tese que parte do pressuposto de que há uma circulação de idéias entre os/as intelectuais africanos/as e latino-americanos/as, mas destaca a

necessidade de se estreitar estas interlocuções uma vez que percebe que estas “redes” se mostram mais expressivas em outros contextos, como Estados Unidos e Europa. No contato com a sua pesquisa observamos como as relações com os movimentos de Intelectuais - comprometidos com as transformações sociais -, foram sendo diluídas e seus exploradores foram se apropriando destas pautas de lutas e reivindicações com a finalidade de explorar e “traficar” literalmente estes indivíduos. A invisibilidade destas relações se dá por este caráter.

Desta forma, nós nos apoiamos nos aportes teóricos de pensadores como José Martí (Cuba) – importante pensador e idealizador da Revolução Cubana que a libertou da colônia Espanhola e Edward Wilnot Blyden em Serra Leoa, importante expoente do movimento pan-africanista, que originalmente buscava a libertação e igualdade de negros/as escravizados/as, movimento este que surgiu nas Antilhas e nos Estados Unidos, tendo como culminância a Primeira Conferência dos Povos de Cor.

Devés'-Valdés nos mostra as aproximações entre os pensadores e suas ideias revolucionárias ao redor do mundo, tendo como foco as ideias produzidas por pensadores periféricos entendendo o pensamento sul-saariano como parte do pensamento periférico, buscando descobrir aqueles “elementos motrizes” que geram seu movimento, assim como de apreender os mais importantes “motivos” que se reiteram dentro do citado pensamento, estabelecendo parentesco com os de outras intelectualidades que pensam periféricamente, buscando aí, sim, as formas específicas de como se modulam essas expressões da região (DEVÉS-VALDÉS, 2008, p.12).

Entendemos que olhar para estas redes tendo em vista, seus processos de resistência e insurgência a partir de um lugar que se tem por periférico nos ajuda a compreender as movimentações e estratégias que estes/estas pensadores/as desenvolvem a fim de se fortalecerem e de se emanciparem desta condição que o “Centro” tenta impor a todo o momento, invisibilizando estes sujeitos e suas produções, gerando um sentimento de necessidade de insurgência e reação a essas práticas colonizadoras. Nessa medida:

Entende-se por “pensamento periférico” o que é produzido por uma parcela da intelectualidade que pensa em relação ao centro e que, grosso modo, se move na disjuntiva “ser como o centro” versus “ser como nós mesmos”. Uma intelectualidade periférica (impressionada com o que é o centro, no sentido de admirada com o poder e com a

beleza do centro, centro esse que desqualifica os outros como subumanos, decadentes ou bárbaros) gera um tipo de pensamento completamente diferente do das intelectualidades dessas mesmas regiões que não se tinham dado conta da presença do centro e pensavam suas culturas dentro de seus próprios termos ou “cosmovisões” ancestrais. Essas “cosmovisões” ancestrais sofrem um terremoto quando em contato com o centro, aparecendo por todas as partes uma nova intelectualidade que pensa estruturalmente em relação ao centro (DEVÉS-VALDÉS, 2008, p.12).

A relação que o “Centro” estabelece com a periferia ecoa e ressoa em outras partes do globo terrestre impulsionando ações e inserções destes intelectuais em outras esferas da do conhecimento. As experiências de lutas e embates teóricos e políticos contribuem para uma percepção outra sobre o que vem a ser essa periferia e quais possibilidades e desafios se encontram impostas a elas. Nesse sentido observa-se como em um espelho a imagem refletida deste “Centro” colonizador que reagem às manifestações da periferia categorizando-as, impondo a estes sujeitos uma representação enquanto “indivíduos recalcados” ou “complexados” por não terem atingido a supremacia do Centro. Essa nuance de comportamento só é perceptível “aos mais sensíveis” ou “ligados a militância” por estarem em contato com estas outras cosmovisões da sociedade. Como nos mostra Valdés-Devés:

Esse gênero de pensamento só é compreensível a partir de um tipo de sensibilidade cujo caráter se aproxima do complexo de inferioridade, que se revela e se agrava tanto que seus dardos, muitas vezes mais agudos que os do centro, não chegam a este nem ao menos o ofendem, e o centro continua pensando a partir de si mesmo, dando-se conta minimamente dos insultos ou desqualificações que lhe dirige a periferia, pois seu sentimento de superioridade é a melhor couraça. Ao contrário, basta uma suave desqualificação proveniente do centro para que a intelectualidade periférica sangre hemofilicamente (DEVÉS-VALDÉS, 2008, p.12)

O Centro busca se proteger do complexo por ele mesmo criado, deposita a culpa nos sujeitos a quem estigmatizou de periféricos e a intelectualidade se organiza e reflete sobre estes processos que reverberam dentro e fora dos espaços de prestígio como Universidades, entre outros. A atuação dos Etnoeducadores estudados muito nos ajuda a entender estas organizações. É *mister* perceber que estes sujeitos membros das redes em questão fazem parte dessa agenda periférica e suas ações dentro das escolas e Universidades refletem esses saberes por eles apreendidos.

Para olhar e analisar as movimentações das redes de Intelectuais na América Latina foi necessário investir nesse mergulho na teoria destas por nós aqui chamados de “redes originárias de intelectuais negros/as” partindo de conceitos e posicionamentos políticos entendidos como pan-africanismo e a relações “centro-periferia”, de modo a percebermos a gênese das inspirações que *suleiam* as práticas e ações por esses grupos adotados. Apresentamos como exemplo dessas redes originárias as relações estabelecidas entre dois expoentes do pensamento de emancipação no continente Africano e na América Latina. Temos no continente Africano as contribuições de Frantz Fanon e na América Latina as contribuições de Paulo Freire.

De acordo com o pesquisador Devés-Valdés, Frantz Fanon relaciona o pensamento marxista, a psicanálise e a ideia de descolonização do continente Africano. A recepção de Fanon na cátedra de filosofia se dá pela influência de Jean-Paul Sartre. Sartre era um marxista existencialista que apresentou Fanon a sociedade. Tempos depois, professores no Chile considerados marxistas rebeldes, ou semi-marxistas na Universidade do Chile começaram a apresentar Fanon como alternativa ao marxismo soviético. Enquanto pensamento fanoniano era introduzido na cátedra de filosofia, o maior pensador da América latina, Paulo Freire, que neste momento vivia e lecionava no Chile, começava a pensar questões referentes à ideia de emancipação cultural como um processo de descolonização do saber dominante.

Paulo Freire viajou à África, visitou a Nigéria e Guiné-Bissau, onde teve contato com uma ideia revolucionária que ele não havia percebido na América Latina. Entendeu que não seria possível alfabetizar os povos africanos na língua do colonizador. Este processo de descolonização lingüística ele não havia experimentado nem no Brasil e nem no Chile. No Brasil ele alfabetizava as pessoas em língua lusófona, o Português. No Chile ele alfabetizava em língua Espanhola.

Desta forma, Paulo Freire começava a perceber que não seria possível alfabetizar esses sujeitos na língua do colonizador, uma vez que pretendia alcançar a libertação. Para tal seria preciso voltar a língua própria, pensar a libertação lingüística. A partir de então Freire vai se constituindo enquanto expoente e o mais importante pensador da América Latina no mundo pelo contato com as obras de Frantz Fanon. Impactando o mundo com o que viria a se tornar a teologia da libertação ou a filosofia da libertação.

Assim, existe uma circulação das ideias da América Latina no continente Africano e vice-versa há muito tempo, porém esta relação é invisibilizada pela relação com os colonizadores: Europa e Estados Unidos. Sendo assim, quando dizemos que há poucas produções na área dos movimentos sociais que viabilizem os movimentos negros na atualidade, retomamos este outro momento em que se tratava da circularidade de idéias dos pensadores que influenciam hoje estes movimentos, ainda pouco reverenciados. O pensamento que influenciou as redes de cientistas sociais mais importantes no continente Africano, em especial, no Senegal, no Quênia e na Tanzânia, foram aqueles que leram as ideias latino-americanas e começaram a compor as primeiras ideias independentistas deste Continente.

O pensamento independentista da América Latina não incluía a ideia de raça. Esta ideia foi introduzida pela intelectualidade Africana porque o colonialismo e o imperialismo agem sobre estes sujeitos de forma diferente. A exploração a que estes indivíduos estão sujeitos no capitalismo tem a questão racial como uma marca relevante de sua violência.

II – O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE OUTRAS PEDAGOGIAS

Ao enveredar pela pesquisa sobre as redes de etnoeducadores/as negros/as na América Latina, buscou-se suporte nas bases de dados que envolvem os ‘traços’ da rede no tocante a crítica pós-colonial e a formação docente na educação pública no Brasil e na Colômbia. Foram selecionadas algumas palavras-chaves que orientaram a busca por trabalhos na área da educação, mas que dialogassem com as questões de pesquisa. Um dos descritores, então, foi “Movimento Negro na América Latina”. Como desdobramento dessa varredura, emergiu o descritor “Etnoeducación”, despertando o olhar para tal presença nos portais pelos quais a pesquisa se ampliou.

No *Scielo* (Colômbia) o trabalho de Jorge Henrique García Rincón *Pensamiento educativo afrocolombiano: de los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico* (2015), foi uma pista fundamental favorecendo um caminho para outra grande referência que é o livro *Sube La marea: Educación Propia e autonomía em los territorios negros del Pacífico* (2009), do mesmo autor. No primeiro trabalho, apreende-se parte da dinâmica e da filosofia de personagens de destaque na Colômbia preocupados como o modo de inclusão dos afrocolombianos. García Rincón afirma que Manuel Zapata Olivella (1920-2004) foi, para o pensamento educativo, um dos mais radicais dos críticos, sobretudo, entre os anos setenta e noventa por seu discurso incisivo e denso. Nesse processo, viu-se que Abdias Nascimento (1914-2011) e Manuel Zapata Olivella mantiveram diálogo em fóruns internacionais e formularam críticas que se aproximavam. É necessário agregar aqui o que descreveu García Rincón sobre os vínculos dos pensadores que deixaram seu legado sobre filosofia educacional e a luta atual por reconhecimento da Diáspora Africana:

Todos al unísono, pensadores y líderes de las experiencias educativas propias han desafiado el estamento oficial para favorecer la presencia de la diversidad epistémica en la educación colombiana. Sin duda, uno de los elementos centrales en el conflicto entre la comunidad afro y el Estado es la lucha de los pensadores por la restitución ontológica de la población negra (GARCÍA RINCÓN, 2015, p. 23),

Entende-se que as lutas explícitas nas agendas dos movimentos negros do Brasil e da Colômbia se aproximam. E essas estratégias incluem como centralidade

a mobilidade educacional. Essa argumentação é significativa por começar a explicitar o ideário da “Etnoeducação” na Colômbia, em sentido mais amplo. Por outra parte, nota-se como os/as afrocolombianos/as disputam tais sentidos, como mostra Claudia Miranda, no seu trabalho “Afro-colombianidade e outras narrativas a Educação Própria como agenda emergente’ (2014, p. 1055):

[...] vimos o movimento social afro-colombiano, de um lado, propondo um conjunto de conceitos para um ementário pertinente de educação intercultural e, de outro, o Estado com um discurso mais fluido sobre a realidade multicultural do país. O discurso estabelecido, do segundo, tem sido confrontado pelo discurso insurgente do movimento afro-colombiano.

A autora parte de documentos e acompanhamento de fóruns sobre etnoeducação e interculturalidade em diferentes momentos de proposição do movimento afrocolombiano. Considera, ainda, que “os desdobramentos dessa ambiência de maior abertura – conforme indicam alguns fragmentos de textos curriculares e constitucionais – fazem emergir novos processos representativos e novas disputas retóricas. Em sua agenda, perguntam sobre o lugar de importância de uma contranarrativa sobre a presença da diáspora (2014, p.1059). Está em curso, uma luta por ruptura, conforme acentua, também, García Rincón: *Todo el universo de ideas, propuestas y experiencias de educación propia de las comunidades afrocolombianas, antes que a una racionalidad técnica, responden a una racionalidad cultural y política* (2015, p. 23).

No glossário apresentado por Cecilia Janeth M.Valencia e Alexander Cuervo Varela (2011, p. 93), “Etnoeducação” pode ser entendida como:

[...] el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural expresada en un proyecto global de vida.

Percebe-se a apropriação feita pelos coletivos das comunidades negras quando explicitam que a Educação Própria, para eles tem a ver com um modo de tradução da proposta de Etnoeducação do Estado.

Esta revisão incluiu documentos, artigos, teses e dissertações em acervos encontrados na Colômbia e no Brasil. Para ampliarmos a percepção desse ideário - na Colômbia - passou a ser relevante considerar o que está em destaque no texto

da Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Ministerio de Educación de Colômbia, 2004):

La Constitución, através del sistema educativo busca que en todas las instituciones educativas se garanticen condiciones de igualdad, reconociendo la diversidad étnica. Particularmente, para y con los afrocolombianos, el Ministerio promueve una política de respecto a la diferencia, a favor de la no discriminación social, cultural y política, a través de la "Cátedra Afrocolombiana". Ésta es una alternativa educativa posible e indispensable del Proyecto Educativo Institucional de todas las instituciones educativas del país, en aras de la reafirmación histórica, pluriétnica y multicultural de Colombia (Cátedra de Estudios Afrocolombianos, 2004, p. 9).

Destaca-se no documento acima como uma diretriz que, dentre tantos aportes, indica que "el Gobierno Nacional reglamentó la atención educativa a los grupos étnicos mediante el Decreto 804 de 1995, fijando como regla general la etnoeducación, la territorialidad, la autonomía, la concepción de vida de cada pueblo y su historia e identidad según sus usos y costumbres" (2008, p.9). Importa ressaltar a participação de intelectuais do movimento afro-colombiano em todo o processo de construção da Cátedra (MIRANDA, 2014).

Com essas entradas, observa-se como podemos nos aproximar desse pressuposto para entender os desdobramentos do trabalho feito em parceria entre Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñonez Riasco há exatamente 13 anos, o que inclui coordenação compartilhada de projetos registrados no CNPq e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Dentre esses se destacam trabalhos sobre os discursos em disputa em textos curriculares como aquele que caracteriza as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais do Brasil e o texto da Cátedra de Estudios Afro-colombianos.

Os referidos documentos, os livros e teses foram selecionados a partir da leitura de seus resumos e leitura na íntegra. Alguns dos descritores selecionadas foram: Educação antirracista, Movimentos Negros na América Latina, Relações Raciais e Educação, Multiculturalismo e Currículo e Educação Popular. A partir desta seleção inicial, buscou-se no Fórum da ANPED, os grupos de trabalho, que poderiam conter resultado de pesquisas que ajudassem na apreensão da ideia do que vem sendo pesquisado na área relacionado à temática. Inúmeros trabalhos emergiram nessa busca.

No Grupo de trabalho 08 (Formação de Professores), foram encontrados seis trabalhos que dialogam com a minha pesquisa, dentre eles um artigo que faz uma discussão sobre as expectativas e interesses dos trabalhos de formação docente no Brasil nas últimas décadas. Este trabalho me ajuda a pensar o que está sendo produzido quanto à formação de professores, uma vez que este trabalho é uma análise documental, de cunho qualitativo, que pesquisou os últimos trabalhos realizados e orientados por Professores Doutores e também pelos últimos trabalhos apresentados no ENDIPE. Esse painel de análise nos permite ter uma base de consulta sobre a teorização do fazer docente. Um segundo trabalho encontrado neste mesmo GT é “Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso, em Austin, Baixada Fluminense”. Neste trabalho Euler Oliveira busca entender como a(s) identidade(s) se apresentam na formação docente nas escolas da baixada Fluminense, a partir de um estudo de caso, com entrevistas de cunho quali-quantitativo, que mostra que o corpo docente estudado é jovem, porém experiente. Esse grupo vem de classes populares e é composto por normalistas. No caso desta pesquisa especificamente, foi inserida a dissertação de Mestrado do autor, que aborda este mesmo tema.

No Grupo de Trabalho “Currículo”, dos resultados encontrados, destaca-se dois de um grupo de quatro trabalhos selecionados. Um dos trabalhos que me ajuda a pensar as questões referentes aos currículos praticados, ao ensino de África na escola básica é o trabalho intitulado: *Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física?* A partir da posição do autor pode-se pensar como a hierarquia dos saberes marginaliza os conteúdos e as disciplinas dentro da escola. Educação Física e Línguas Estrangeiras são “tidas” como não saberes muitas vezes, como atividades recreativas, esvaziando destas disciplinas sua importância para a formação do cidadão, bem como o ensino de África, que trata a religiosidade e a cultura como não saberes, esvaziando estas categorias de sentido e distanciando os educandos negros da compreensão de sua negritude e o que ela representa.

No Grupo de Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) foram selecionados dez trabalhos, em todos estes trabalhos destacam-se a importância da discussão sobre a religiosidade de matriz Africana, ao trabalhar a África em se tratando do tema das lutas antirracistas. A necessidade de se trabalhar a Etnoeducação na perspectiva latino-americana, o papel da educação na luta

antirracista e as contribuições das práticas educativas quilombolas como forma de enfrentamento e luta por direitos, tal qual fortalecimento das identidades. Dentre estes trabalhos um apresenta a importância do projeto PIBID diversidade, que aborda questões de gênero, raciais, sexualidade entre outras em Pernambuco, pela perspectiva dos povos indígenas o título do trabalho é *formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do PIBID*.

Em relação ao GT 06, sobre Educação Popular foram selecionados três trabalhos. O primeiro texto fala sobre a relação entre teoria e prática de Paulo Freire para a educação popular, na secretaria de educação da cidade de São Paulo. O segundo artigo aborda a questão da escravidão em Uberaba e sua relação com a educação popular e o terceiro trata da relação entre a colonialidade latino-americana para a pesquisa em Educação Popular. Nesta fase da pesquisa, busquei material bibliográfico em periódicos de educação e de antropologia. Utilizei como buscadores: relações raciais; formação de professores; educação popular, pós-colonialismo. A partir desta busca, encontrei seis textos que tratam destas temáticas.

No Periódico da Universidade Federal do Pará, *Amazônica*, encontrou-se um artigo que dialoga com a pesquisa em questão *Política curricular e relações raciais: inflexões preliminares nas produções da ANPED*. Este artigo faz um estudo sobre os trabalhos da ANPED no que tange as relações raciais que me ajuda a pensar o currículo das escolas normalistas, na perspectiva da aplicabilidade da lei 10.639/03 e seus impactos na formação de professores da educação infantil formados pelo currículo, com base na relação entre essa teorização e o campo. Da revista *Educação e Sociedade*, que possui conceito A1, utilizo o texto: *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Neste texto pode-se ter um panorama da Formação Docente, com base na análise de dissertações, teses e periódicos. Este estudo aponta que há um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Da Revista Brasileira de Educação, destacou-se o texto “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença” (CANDAU, 2008), que me ajuda a pensar os conflitos existentes nas escolas brasileiras no tocante a igualdade de direitos e respeito e valorização das diferenças, e a perspectiva intercultural crítica, que parte dos estudos críticos, da pedagogia crítica para pensar as diferentes manifestações culturais dentro e fora de sala de aula.

Nessa mesma direção está o trabalho “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas”, que aborda a mesma temática.

Na pesquisa por dissertações e teses, destaca-se a tese de Claudia Miranda intitulada “Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as estratégias de Negociação na Academia”. O estudo apresentado nos provoca a reflexão acerca da presença de intelectuais negros/as no espaço das universidades bem como de pesquisadoras/es oriundos dos coletivos do Movimento Negro do Brasil, tratando de suas estratégias para negociar sua presença. Evidencia nuances da militância negra na academia e a inserção dos/as sujeitos/as negros/as nas Universidades, tecendo assim uma análise sobre sua ocupação nos espaços de privilégio – Universidades Públicas – sendo esse um movimento revelado como deslocamento, processo de insurgência dentro e fora do espaço acadêmico.

Uma importante pesquisa realizada por Luiz Guillermo Meza Alvarez (2014) e que resultou em dissertação é “*Etnografando a Red de Ananse: Política, Pesquisa e Espiritualidade Afro-Colombianas*”. Defendida no campo da Antropologia, o autor nos apresenta a rede colombiana a partir de uma etnografia reveladora para compreender o lugar de importância da questão espiritual na organização e dinâmica de trabalho. Destacou sua formação, embasamento teórico-filosófico, e nos convida a conhecer essa proposição mostrando uma Colômbia intercultural e disputada pelo movimento negro e suas instituições. Complementa com aportes que elucidam a investigação aqui realizada.

Como resultado desse primeiro apanhado, vê-se algumas especificidades que nos levam a avançar em nossas reflexões sobre a dinâmica organizacional do movimento negro afro-colombiano. Ativistas negros/as, suas táticas coletivas, seus enfrentamentos e modos de atuação nos espaços de formação e de trabalho no campo educacional são aspectos chaves.

Em outra direção localiza-se a tese de Gabriel Jardim, intitulada – *A fonte que nunca seca: uma análise sobre o trabalho cotidiano de mulheres em contato com a água*. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia (UFRJ), o pesquisador defende a idéia de que a relação das mulheres com a água não faz parte de uma natureza ou essência feminina própria; ao contrário, trata-se de uma relação de dominação e opressão socio-culturalmente construída pela divisão sexual do

trabalho. O estudo busca investigar a manutenção das estruturas de dominação colonial/patriarcal presentes tanto no trabalho cotidiano feminino em contato com a água, adaptado ou não por novas tecnologias, quanto na implementação de 'novos' projetos para o desenvolvimento de 'recursos hídricos' comunitários.

O quarto trabalho selecionado, no quesito teses e dissertações, é “Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos”, de Eliana Teixeira, da UFF, é uma dissertação de mestrado em que a autora realizou uma pesquisa quali-quantitativa, apontando para as desigualdades raciais e sociais que fazem com que muitos alunos negros não consigam concluir a escolaridade no ensino fundamental regular, ingressando assim na EJA. Durante esse processo de contínua revisão bibliográfica nos preocupamos em fazer um recorte dos últimos cinco anos, a fim de conhecer a produção já existente no campo da educação para então contribuímos para o alargamento do mesmo a partir da pesquisa em curso. Observamos uma carência em se tratar do tema das redes de movimentos sociais com recorte para raça e gênero. Contudo, vamos retomar esta discussão de maneira mais aprofundada ao longo deste capítulo.

A partir da leitura de diversos artigos em periódicos, dissertações e teses sobre o tema, percebo que há pouca discussão sobre esses movimentos de mulheres professoras e suas contribuições para o campo da educação, foi a partir desta noção de “desejo sobranete”, presente nas obras de Joel Rufino dos Santos (1984), que foi possível entender a necessidade de ouvir estes sujeitos e sujeitas por suas experiências subalternas.

Quanto ao referencial teórico-metodológico, a opção decolonial exige uma postura menos unívoca e mais pluriversal. Alinha-se ao pressuposto da afroperspectivista (NOGUERA, 2011), quando se analisa os fenômenos, a partir de um conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas. Para tal, os depoimentos em forma de entrevistas com alguns participantes das redes da Colômbia e do Brasil foram priorizados. Se considerou as fichas de inscrição enviadas pelas educadoras brasileiras para o primeiro encontro da rede no rio de Janeiro, que contam com a descrição das pesquisas por elas realizadas e a observação participante nos eventos organizados por estas redes.

Acreditamos que realizar uma pesquisa de cunho qualitativo a partir destes grupos com os quais dialogamos e que se encontram na fronteira possam nos

ajudar a compreender melhor essa relação entre o eu e outro. Estudar estes movimentos que dialogam com a alteridade, sendo assim investigar – a luz dos etnógrafos, das entrevistas semiestruturadas, das análises das fichas de inscrição e das conversas no grupo do “*what’s app*” – nos ajuda a vislumbrar quais caminhos estas micropolíticas vem trilhando e quais contribuições podem advir destes enfrentamentos.

A partir do referencial teórico-metodológico adotado encontramos um desafio de reconhecer o outro como legítimo outro, e apesar de reconhecermos nossas próprias limitações ao fazê-lo, realizamos o exercício de caminhar, percebendo nossas potencialidades na ação, o que ressalta cada vez mais nossa posição como ‘seres de fronteira’, ocupantes deste pedaço, que olha para o familiar enquanto exótico, que se sente como uma criança no mundo, que se admira, que problematiza e compreende o que até então estava posto, naturalizado.

Contribuições para outras pedagogias

Acreditamos que realizar uma pesquisa de cunho qualitativo a partir destes grupos com os quais dialogamos e que se encontram na fronteira possam nos ajudar a compreender melhor essa relação entre o eu e outro. Estudar estes movimentos que dialogam com a alteridade, a luz dos etnógrafos nos ajuda a vislumbrar quais caminhos estas micropolíticas vêm trilhando e quais contribuições podem advir destes enfrentamentos. A partir do referencial teórico-metodológico adotado encontramos um desafio de reconhecer o outro como legítimo outro, e apesar de reconhecermos nossas próprias limitações ao fazê-lo, realizamos o exercício de caminhar, percebendo nossas potencialidades na ação, o que ressalta cada vez mais nossa posição como ser de fronteira, ocupante deste pedaço, que olha para o familiar enquanto exótico, que se sente como uma criança, que se admira, que problematiza e compreende o que até então estava posto. Ao tratar aspectos da experiência de trabalho político-pedagógico e a proposta “Casa Adentro” enfatiza como “se considera posible hablar de fortalecimiento de los espacios de formación comunitaria tendientes a la cohesión y a la organización de las poblaciones en torno a las problemáticas que les incumben directamente [...] García Rincón destacou ainda:

se considera posible hablar de fortalecimiento de los espacios de formación comunitaria tendientes a la cohesión y a la organización de

las poblaciones en torno a las problemáticas que les incumben directamente y a la búsqueda endógena de caminos que lleven a la superación de las precarias condiciones materiales de vida, elevando la conciencia social y su pertenencia cultural. Estos presupuestos inducen a crear espacios permanentes de reflexión al interior de las comunidades para lograr mayor solidez y coherencia en sus concepciones políticas (GARCÍA RINCÓN, 2011, p. 119).

Das proposições acima é possível evidenciarmos a perspectiva colaborativa além de um ideário outro no trabalho “Casa Adentro”: “En el campo etnoeducativo, se construye “casa adentro” cuando los componentes del proyecto se discuten y se acuerdan por los miembros de la comunidad, y solo por estos, en un ejercicio de autodeterminación” (2011, p.121).

A rede FALE - Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (Rio de Janeiro), congregou até o ano de 2014, alfabetizadores (as), docentes universitários, estudantes de cursos de Formação de Professores na Escola de Educação da Unirio. Nesses encontros, a mesa é sempre formada por uma professora ou professor alfabetizador e um docente vinculado à universidade. A professora alfabetizadora (ou professor) conta sobre sua prática cotidiana realizada com as crianças, narra o que faz com os alunos e alunas com os quais trabalha, socializa seus saberes/fazeres. O docente vinculado à universidade fala, também, de suas experiências e pesquisas sobre o tema em pauta. Universidade e Escola básica ensinam e aprendem uma com a outra. A Rede Formad está vinculada a Rede RIE (Rede de Investigação na Escola), sediada no Brasil, vinculada ao Grupo de Investigação na Formação de Professores do Centro Universitário UNIVATES, com sede na cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul e a Rede Iberoamericana de Colectivos Escolares, formada por diferentes redes, de diferentes países: Espanha, México, Colômbia, Argentina, Brasil e Venezuela.

Após estas reflexões, busca-se perceber como é tratada a questão da cultura na perspectiva da diferença e da alteridade neste espaço de formação docente. Pensa-se trabalhar esta questão na escola elencando a perspectiva da Interculturalidade crítica, como se refere Catherine Walsh:

La tercera perspectiva -la que asumimos aquí- es la de la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blaqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afro descendientes en los peldaños

inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidade en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2010, p. 78).

A perspectiva Intercultural crítica parte das abordagens decoloniais que caracterizam um referencial teórico transformador. Analisar a escola básica, a partir da visão crítica-reflexiva pensando os efeitos que a colonização trouxe para os povos colonizados, permite pensar estas mesmas relações confusas na escola, em que a cultura do colonizado, do oprimido, fica invisível diante daquela do colonizador. Da mesma forma, as expressões culturais dos estudantes negros, não têm o mesmo espaço que a dos alunos brancos, visto que as classes dominantes são compostas por brancos. Esta disparidade Intercultural presenciada na escola a partir da referida oficina demonstra a desvantagem a que estes sujeitos estão expostos. Podemos então pensar uma aproximação entre currículos praticados, formação docente e a perspectiva adotada como interculturalidade crítica que é o que vamos pesquisar neste espaço em questão.

Entende-se, a partir dos achados acima recuperados, que estamos frente a propostas de outras pedagogias e outras educações desenvolvidas na contramão do instituído. Em outros termos, os movimentos aqui mencionados imprimem novos significados para a luta antirracista e por justiça epistêmica.

III. O VÍNCULO BRASIL-COLÔMBIA

Faz-se necessário entender aspectos sobre a gênese das articulações no trânsito Brasil-Colômbia e o tema da interculturalidade. As pesquisadoras Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riascos participaram do *Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad* (2004) e nessa oportunidade debateram sobre a questão racial no Brasil e na Colômbia. Esse encontro gerou uma parceria sólida e, em 2007 o *Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y construcción de ciudad* (Bogotá) esteve marcado por essa aliança bem como pela presença da direção da Fundação Cultural Palmares (MinC). A representação da Fundação Cultural Palmares-MinC foi garantida com a participação do seu presidente Zulu Araújo, um intelectual-ativista com reconhecimento nacional pela inserção na luta das instituições do Movimento Negro. Com esse processo, novas agendas foram idealizadas tendo como desdobramentos, a realização do “Projeto de cooperação com os países da América Latina intitulado processo de mapeamento das dimensões da cultura” e ainda a criação do Observatório afro-latino e caribenho.

Desde esse período, Fanny Milena Quiñones Riascos tem se vinculado com o grupo de pesquisa Formação de professores, currículo interculturalidade e pedagogias decoloniais (UNIRIO) e essa vinculação tem garantido avanços significativos para a pesquisa comparada. Ainda sobre essas vinculações, destaca-se o encontro dos Ministérios da Cultura de ambos os países e esse traço nos ajudou a localizar um processo inicial de colaboração e de apoio internacional. Durante a gestão do Ministro da Cultura Gilberto Gil (2003-2008), a Ministra colombiana Paula Marcela Moreno Zapata (2007-2010) fez parte de alguns processos de aproximação com o Brasil tendo em vista essas novas agendas da Fundação Cultural Palmares (Ministério da Cultura) e foi possível reconhecer seu lugar de destaque na luta empreendida no âmbito da América Latina. Colômbia é vista, portanto, como uma importante aliada para projetos e propostas que fazem parte da luta antirracista na Diáspora Africana nessa região. Conforme nossas primeiras impressões - para entender o trânsito Brasil-Colômbia - a Fundação Palmares comprometeu-se em garantir um espaço de troca de experiência no tema da preservação da memória das populações da Diáspora Africana na América Latina e a dinâmica dialógica entre os dois países vai ganhando contornos.

Vale ressaltar que a atuação da pesquisadora Claudia Miranda como consultora do “Projeto de cooperação com os países da América Latina intitulado processo de mapeamento das dimensões da cultura” e ainda a criação do Observatório afro-latino e caribenho entre 2007 e 2010. O vínculo culminou na organização do *I Seminário Internacional Intercâmbios afrolatinos: diagnóstico e perspectivas para a comunidade negra na América Latina* realizada em duas etapas no Brasil. O lançamento do Projeto Observatório Afrolatino ocorreu em 2009 e contou com a presença da Ministra da Cultura da Colômbia, Paula Marcela Moreno Zapata e com esses objetivos de cooperação, a fundação começa uma nova etapa onde a presença de pesquisadores/as e de ativistas afro-descendentes da América Latina.

Entende-se que, essas foram algumas opções institucionais que convergem para o que aponta Devés-Valdés (2008) quando defende que a construção de redes de intelectuais negras/os e de movimentos sociais corrobora para uma dinâmica de reivindicação que se caracteriza pela insistência, pelo compromisso e pelo ideário da luta política de coletivos e de organizações antirracistas.

Aspectos históricos sobre as redes da Colômbia e do Brasil

O trabalho de localizar as produções da rede colombiana, incluiu uma pesquisa nas bases de dados de referência. Uma das formas de conhecer sua história foi buscar endereços virtuais. Destaca-se a definição presente no blog *Red Tras los Hilos de Ananse* e na seção “Quem somos” está a seguinte definição de perfil:

Somos maestros comprometidos con la transformación de la escuela, para que desde la reflexión pueda dejar de ser pensada como un espacio homogeneizante, excluyente, machista y con doctrinas religiosas que se fundamenta en la fe ciega; y con una sola etnia. Luchamos por una escuela que reconozca las diferencias étnicas y culturales, que construya procesos de alteridad e interculturalidad. Respetuosa de las ciencias, saberes y conocimientos ancestrales, que han permitido vivir por años al pueblo afrocolombiano. Somos una red de maestras y maestros pedagógica, cultural y política que busca la construcción de otras lógicas de pensamiento que desde su hacer pretende recuperar y construir propuestas metodológicas ancestrales que utilizaron nuestros mayores y abuelos para vivir en armonía con la naturaleza. Somos maestros activistas que busca que la política pública tenga un sentido social sobre los individuos a los que ella recae (RED TRAS LOS HILOS DE ANANSE, 2009).

Pelo exposto, aprende-se que a rede colombiana articula política, ativismo, docência, pesquisa, luta antirracista e 'espiritualidade afro'. Trata-se, portanto, de um coletivo de docentes organizados/as na forma de 'rede pedagógica e política', além de 'pesquisadores' (em fase anterior, o nome incluía 'etnoeducadores') que procuram construir conhecimentos e metodologias, assim como outras lógicas de pensamento por meio do resgate, valorização e viabilização das populações negras/afro-colombianas naqueles espaços em que foram historicamente excluídos, como a escola e a academia. (ALVAREZ, 2014). Desenvolve seu trabalho em Bogotá (Colômbia) e segundo Luiz Guillermo Meza Alvarez, é pensada como uma *urbe* não racializada.

As suas ações vão além dos espaços escolares e a maioria dos/as integrantes é composta por mulheres, que atuam em escolas públicas. Seus e suas integrantes consideram a 'espiritualidade afro' um elemento a ser levado em conta no exercício docente na escola, nas aulas e na vida cotidiana. Em seus trabalhos e práticas se utilizam das categorias: 'interculturalidade', 'ancestralidade', 'saberes outros', 'pedagogias decoloniais', entre outras. Ao pensarmos com o autor vimos que um dos ideários da rede é assumir uma forma outra de organização, que tem como objeto central a conformação de entes autônomos, assumindo caminhos construídos desde a realidade em que vivem por entenderem que até então haviam transitado em caminhos construídos por "outros" (ALVAREZ, 2014, p.7).

Importa destacar a influência da ativista e investigadora Fanny Milena Quiñonez Riascos, uma das principais idealizadoras da *Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse*. Ao definir sua perspectiva filosófica e política, põe em relevo a penetração de alguns partícipes da rede e um aspecto dessa apresentação é a escolha de Fanny Milena Quiñonez Riascos para delegada da Comissão Pedagógica Nacional, representando a cidade de Bogotá. A pesquisadora também exerceu o cargo de Diretora de Assuntos Étnicos da Alcaldía Mayor ao longo do ano de 2015. O trabalho de Luiz Meza Guillermo Alvarez (2014) é revelador ao tratar da importância das mulheres de Tumaco nessa conformação do ativismo negro em Bogotá. A *Red Hilos de Ananse* aparece como colaboradora de inúmeros movimentos e em inúmeras ações da rede de Educação de Bogotá e de outros distritos da Colômbia.

Ao pesquisar a página web da *Rede Ananse*³ foi possível entender essas formas de inserção. Sobre o ano de 2012, aparece uma chamada para mobilização de professores e estudantes:

Encuentro académico por la construcción de una cátedra afrocolombiana

Te invitamos a leer


Encuentro académico por la construcción de una cátedra afrocolombiana

Un apoyo total a la implementación de una Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los colegios del Distrito, fue la principal conclusión del seminario "Diásporas afro-latinas, Perspectivas y Desafíos" realizado el pasado viernes 31 de agosto en la Universidad Distrital. [...]

Figura 1 – Chamada para mobilização de professores e estudantes – fonte: <http://hilosdeananse.blogspot.com.br>

No ano de 2010 o convite foi o seguinte:

LA CORPORACIÓN RED DE MAESTRAS Y MAESTROS
"TRAS LOS HILOS DE ANANSE"



INVITAN

PRIMER ENCUENTRO DE ESPIRITUALIDAD COMO UNA FORMA DE
RESISTENCIA POLÍTICA Y CULTURAL DEL PUEBLO AFRO

FECHA: 27 DE MAYO DE 2010

LUGAR CASA DEL VALLE

DIAGONAL 34 n° 5 –50

Figura 2 - Convite para o encontro – fonte: <http://hilosdeananse.blogspot.com.br>

Conforme Fanny Milena Quiñonez Riascos (2005, p. 92)

A Red Ananse é uma rede pedagógica e política que busca a construção de outras lógicas de pensamento; também pretende recuperar e levar a escola as metodologias ancestrais que utilizaram nossos ancestrais e avôs para viver em harmonia com a natureza.[...] busca colocar em circulação outras linguagens e outros discursos.

³ Para maiores detalhes ver <http://hilosdeananse.blogspot.com.br/>)

Os Hilos de Ananse se propõe abrir o debate pedagógico sobre temas e assuntos que não forma validados pela academia.

Já no Brasil, o Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras aconteceu no ano de 2015, no dia 17 de outubro no Auditório Paulo Freire, localizado no Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Contou com a adesão de cerca de cinquenta e seis participantes estando entre essas estudantes de graduação, professoras das redes públicas e estudantes de pós-graduação (Mestrado e Doutorado). As estratégias para a mobilização do evento incluíram a adesão do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO e dos Grupos de Pesquisa. A chamada foi a partir do contato e das relações previamente estabelecidas com grande parte das partícipes sendo o grupo formado inclusive, por docentes em universidades. Da Escola de Educação da UNIRIO, contamos com a presença de pesquisadoras vinculadas ao curso de graduação. A palestrante convidada foi pesquisadora Joselina da Silva (UFRRJ). Para mapearmos as linhas de contato visando apreender essa conformação do primeiro encontro, foi importante recuperar as diferentes opções de publicização alcançada. Ativistas e profissionais como Eva dos Santos Pereira (importante presença também, na conformação do Teatro do Oprimido pela parceria estabelecida com aquele coletivo à época da sua formação) dão o tom da importância desse evento na história das lutas pela educação básica. A referida professora é uma das fundadoras do bloco *Afro Agbara Dudu*⁴. Vê-se, com essas adesões, uma conformação de distintas gerações de profissionais envolvidas com a luta antirracista na Educação. São essas algumas percepções chaves que emergiram nos espaços do Centro de Ciências Humanas da UNIRIO por onde circulamos garantindo ambiências interculturais.

No Segundo Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (2016), manteve-se o formato de uma palestra de abertura - conforme ocorreu na primeira edição. Dessa vez, a convidada foi a professora pesquisadora Sheila Dias (Universidade Federal de Ouro Preto), atuante na área do Serviço Social. Sua conferência centrou-se na experiência de fazer parte desse lugar de prestígio social que é ser pesquisadora e orientar ações em prol de um ambiente universitário

⁴ O bloco carnavalesco *Agbara Dudu* foi criado em 1982 e o nome, em Yorubá significa Força Negra. Trata-se de uma organização do movimento negro carioca, localizada no bairro de Madureira - Zona Norte da cidade.

menos racista. A palestrante é, ao mesmo tempo, uma intelectual-ativista nascida na Bahia e residente, por vários, anos na cidade do Rio de Janeiro, com presença expressiva nos coletivos do Movimento Negro.

Um dos recursos adotados foi preparar um formulário de inscrições no *Google forms* que apresentou o seguinte texto:

A Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras é fruto das inspirações e do diálogo estabelecidos com a *Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse* (Bogotá/Colômbia). No Rio de Janeiro, é resultado das apostas de educadoras/professoras negras da educação básica que são, ao mesmo tempo, pesquisadoras (mestrado e/ou doutorado), livre pensadoras e ativistas de coletivos que fazem parte do Movimento Negro Brasileiro. Com base em um pensamento que nasce na contra-narrativa, o ethos educacional aqui em relevo exige outras definições sobre pedagogia (s). Nesse processo, a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras é parte de um movimento pedagógico dinamizado por sujeitas comprometidas com a agenda onde o debate sobre a educação para as relações étnico raciais ganha centralidade. Na segunda edição do encontro o tema proposto para promovermos des-aprendizagens e re-aprendizagens e garantirmos espaços de formação contínua é: “Desafios, protagonismos e identidades de etnoeducadoras negras no contexto da educação básica”. O intuito é realizarmos uma imersão aceitando desafios tais como as diferentes trajetórias e significados que atravessam nossas identidades como educadoras/professoras. Apostamos numa visão intercultural e colaborativa perseguindo outras identidades de grupo. Indagamos sobre quais as estratégias para formarmos redes e fomentarmos alternativas pedagógicas quando a centralidade é a educação básica e a pesquisa desenvolvida (com a) na escola (TEXTO DE DIVULGAÇÃO, 2016).

Nesta edição, foram registradas setenta e oito inscrições, inclusive de pelo menos duas pessoas reconhecidas socialmente como sendo “homens”, um deles, casado com uma das professoras e o outro, um pesquisador do tema do racismo na educação. Durante o ano de 2016, a comissão organizadora do evento se reuniu em diversos momentos para planejar suas ações. As expectativas para essa edição eram de que estariam presentes um número maior de partícipes comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais, entre outras demandas. Muitas das articulações da rede foram feitas virtualmente, via grupo de *WhatsApp*, assim como encontros presenciais em espaços como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, onde algumas delas se graduaram ou participam regularmente de grupos de pesquisa; aproveitaram ambiências diversas tais como uma cafeteria localizada no bairro do Centro da cidade do Rio de Janeiro, e uma biblioteca também localizada nessa mesma zona.

Os lugares foram escolhidos por serem pontos de fácil acesso e locomoção para todas as integrantes. Vale ressaltar, que esta é uma rede constituída de mulheres negras localizadas em zonas periféricas, o que demanda que os pontos de encontro sejam pensados a fim de garantir sua ida e sua volta para casa. Vimos essa movimentação como uma forma de democratizar e garantir sua presença. O coletivo de estudantes colocou-se à disposição para atuar de maneira a garantir que tudo que fosse preciso - para que o evento acontecesse - fosse feito. Nas reuniões da organização, evidenciamos o empenho do coletivo de estudantes (homens e mulheres) na realização da acolhida.

Uma das alunas da graduação que apresenta certa *expertise* em trabalhar com *design* montou a arte para a confecção do cartaz que seria exposto no formato de *banner*. Estes cartazes não ficaram somente expostos na entrada da universidade como também foram divulgados nas redes sociais. O evento foi divulgado na página de uma importante instituição do movimento negro, o *Geledés*¹.

O Segundo Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras ocorreu no prédio CCH da UNIRIO no mesmo local – Auditório Paulo Freire. Este encontro ocorreu em Novembro de 2016 e contou com a participação de educadoras das redes públicas e privadas, intelectuais negras e não negras ativistas de movimentos sociais entre outras/os. Outra vez, foi significativo indagar sobre em que medida os coletivos organizados podem contribuir com outras propostas para uma educação voltada para a luta antirracista? Portanto, o local da observação escolhido foi a UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) prédio do CCH (Centro de Ciências Humanas e Sociais) que reuniu mulheres pretas e pardas - e algumas não negras -, professoras da rede pública do Rio de Janeiro e ligadas a movimentos sociais. Havia aproximadamente cerca de 60 pessoas no local. Uma aluna negra da Pedagogia da UNIRIO fez a fala de abertura do evento em que ela se apresentou, pediu para as alunas da pedagogia se manifestarem para marcar essa presença como sendo uma presença institucional: Foi possível notar que da própria universidade, estavam presentes 15 alunas negras.

Para a fala de acolhida a convidada foi a pesquisadora e professora Dra. Joselina da Silva (UFRRJ), intelectual ativista do movimento negro com uma trajetória marcada pelo seu posicionamento como feminista e engajada nas lutas antirracistas. Sua conferência centrou-se na grande importância da luta antirracista e que foram invisibilizada apesar de atuarem e liderarem inúmeras ações e projetos.

Iniciou sua palestra com uma música que mencionava Luiza Mahín e em seguida adotou uma dinâmica onde pedia que anotássemos três nomes de mulheres negras que admirávamos relacionadas à educação e com isso pode-se notar que algumas pessoas procuraram mulheres que tiveram papel importante na educação. Quase todas custaram a anotar as referências. Em seguida, destacou o fortalecimento das mulheres negras e a agenda do feminismo negro.

Entende-se que as mulheres partícipes enfrentam uma luta específica, porque o fato de ser mulher e ser negra são elementos que, segundo as feministas, ainda são invisibilizados no movimento feminista. As professoras deram ênfase ao tema do racismo e desvalorização da estética negra bem como o problema das/os alunas/os que se viam excluídas/os por terem os traços negroides e se acharem feios. As professoras destacaram a importância das/os profissionais de se sensibilizarem com estas demandas para que estes possam se sentir parte do processo. Relataram como estas/es estudantes são discriminadas/os por terem cabelo crespo, a pele escura, os lábios grossos entre outros traços e o quanto essa discriminação afeta o rendimento escolar destas crianças.

O momento seguinte incluiu um café da manhã de confraternização, e a mobilização para o lanche gerou um resultado importante para a observação realizada. Aproveitei o café para poder conversar com as professoras, ouvindo um pouco sobre suas práticas enquanto comíamos. Como pesquiso escolas normalistas com recorte para relações raciais, consegui encontrar uma professora que trabalha em uma escola normalista lecionando a disciplina de sociologia, em que ela trata destas questões. Ela me contou sobre as dificuldades e as possibilidades de se tratar do tema das relações raciais.

No intervalo para o ritual do café a interação se deu com algumas professoras, e essas diziam que estavam emocionadas por estarem ali, pela presença de tantas mulheres negras na Universidade Pública, muitas delas são graduadas e pós-graduadas e falaram das dificuldades que enfrentaram por serem negras no contexto da Universidade. A Universidade é um território de disputa em que estes “outros coloniais” não são recebidos e acolhidos, demandando que estes sujeitos se organizem e formulem estratégias para que consigam permanecer neste espaço. As professoras discutiram os desafios e as potências para as propostas voltadas para a educação antirracista, que prevê o ensino da história da África nas escolas e que encontra dificuldades para ser aplicada, uma vez que a lei prevê o

debate sobre este tema em todas as aulas e durante o ano, não somente na data da consciência negra. Disseram também como as questões das religiões de matriz africanas encontram dificuldades para serem apresentadas, em razão deste ideário racista que está presente nas falas de suas/seus educandas/os e dos pais destes alunos.

As redes de educadores e intelectuais na América Latina se apresentam como uma movimentação de insurgência, resistência e emancipação. A formação destas redes nos mostra como as perspectivas de esforços mais individuais vem perdendo espaço para a formação do trabalho coletivo, principalmente para os grupos periféricos, justamente pelo fortalecimento e pelo empoderamento mútuo que tais configurações favorecem. Principalmente na América Latina, considerada periferia do mundo moderno e colonizador, estes sujeitos periféricos se organizam em redes de movimentos sociais a fim de alcançar suas reivindicações, na luta pelo “desejo sobranete”, presente nas demandas apresentadas pelos grupos excluídos no combate às práticas discriminatórias e frente às desigualdades sociais impostas pelos Estados historicamente oligárquicos e autoritários como aponta a pesquisadora Ilse Scherer-Warren (2008).

No âmbito escolar, e mais especificamente no Brasil, verificamos que na maioria das vezes, a presença da mulher negra na instituição de ensino faz com que ela seja a responsável pelos processos decoloniais. Essa realidade se mostra ainda que seja consenso que a presença feminina é preponderante na educação básica. Isso mostra como esses sujeitos são subalternizados nesses contextos. Busca-se abordar este tema no presente trabalho porque após longa revisão da bibliografia observou-se a fragilidade em se abordar o tema das redes de movimentos sociais com recorte de raça e gênero. Defendemos aqui que as redes de movimentos sociais no Brasil surgem desde a formação dos Quilombos com Zumbi e Dandara como lideranças. Já na Colômbia essas redes surgem com os considerados “*Cimarrones*”⁵. Observa-se uma carência na literatura que aborda o tema em tratar das questões de gênero e raça quando se fala nessas redes. A criação de redes de educadoras e de educadores negras/os no Brasil e na Colômbia respectivamente, nos mostra como essas organizações formadas por indivíduos que têm em comum

⁵Utilizamos este termo para nos referir aos membros de comunidades conhecidas como Palenques, que consistiam de comunidades afrodescendentes, no século XVII, adeptos de uma ideologia de enfrentamento e luta armada pela libertação, conforme nos aponta Miranda (2014).

suas identidades diaspóricas se manifestam nos países periféricos e como estes se engajam em micropolíticas que num processo crítico/educativo e reflexivo. Nesta medida, percebemos como a militância educa o militante e como este se torna um multiplicador destes conhecimentos construídos nestes espaços de lutas e insurgências.

Tanto a Red Hilos de Ananse como a Rede Carioca parecem preocupar-se com uma postura visando à horizontalidade nas relações, sendo este um traço marcante e de fortalecimento de suas identidades de coletivo. Observa-se a valorização dos saberes ancestrais e daquilo que é próprio ao coletivo. Desta forma, observamos o protagonismo e uma liderança marcada pelo ativismo em ambas as iniciativas. As redes de educadores e intelectuais na América Latina se apresentam como uma movimentação de insurgência, resistência e emancipação. A formação destas redes nos mostra como as perspectivas de esforços mais individuais vem perdendo espaço para a formação do trabalho coletivo, principalmente para os grupos periféricos, justamente pelo fortalecimento e pelo fortalecimento mútuo que tais configurações favorecem.

Principalmente na América Latina, considerada periferia do mundo moderno e colonizador, estes sujeitos periféricos se organizam em redes de movimentos sociais a fim de alcançar suas reivindicações, na luta pelo “desejo sobranete”, presente nas demandas apresentadas pelos grupos excluídos no combate às práticas discriminatórias e frente às desigualdades sociais impostas pelos Estados historicamente oligárquicos e autoritários como aponta a pesquisadora Ilse Scherer-Warren (2008). No âmbito escolar verificamos que na maioria das vezes, a presença da mulher negra na instituição de ensino faz com que ela seja a responsável pelos processos decoloniais. Essa realidade se mostra ainda que seja consenso que a presença feminina é preponderante na educação básica. Isso mostra como esses sujeitos são subalternizados nesses contextos.

Sendo assim, pode-se observar, durante o evento e na apresentação que se deu posteriormente, que estes movimentos insurgentes estão imersos em tensões e conflitos e a partir dos quais podemos encontrar pistas sobre como as ativistas e os ativistas têm organizado micro-políticas nos espaços escolares que atuam engajados no combate ao racismo e como no caso brasileiro, no combate ao racismo e ao machismo. A partir das pesquisas com as educadoras negras podemos tecer considerações acerca das narrativas subalternas, uma vez que as relações

entre gênero e raça se entrecruzam e estas correlações contribuíram para a contextualização e para a explicação do que entendemos por narrativas subalternas, que grupos são esses, o que querem e como podemos contribuir para uma mudança em um contexto de lutas pelo direito de ser.

Organização e conformação interculturais na América Latina

Convém mencionar uma importante contribuição advinda das redes formadas por uma intelectualidade insurgente: o *Congresso Ibero-Americano⁶ de Humanidades, Ciências e Educação* que no ano de 2016 teve sua segunda edição. Desta vez o evento que reúne grandes expoentes organizados em redes de trocas de saberes e conhecimentos com foco para as discussões no campo da formação docente, da docência enquanto experiência de deiscência e da diversidade de formas de se apresentar os achados das pesquisas realizadas por professores e pesquisadores das áreas que compõem o evento. Em sua primeira edição, trouxe a temática “Perspectivas Contemporâneas”, em que tiveram por volta de 700 inscritos, entre comunicações via Grupos de Trabalho (GTs) e mais 30 (trinta) instituições participantes. Dentre as participações internacionais contou-se com a contribuição de pesquisadores advindos da Espanha, Chile, Argentina, Peru e Suécia. Enfim, essa primeira edição consolidou um evento que merece ser reeditado por sua importância na área da Educação. O II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Políticas de Formação nos Países Ibero-Americanos colocou em debate questões relativas às políticas de formação nos campos de atuação específicos, que envolvem as Humanidades, Ciências e Educação, promovendo a troca de saberes: práticas, vivências e metodologias.

Para tanto, o Congresso visa a empreender a interlocução entre pesquisadores, profissionais da educação, estudantes de licenciaturas e bacharelados ligados à área das Humanidades, Ciências e Educação e demais interessados pela temática. O evento, portanto, coloca em perspectiva um lugar para construção coletiva de conhecimentos, trabalhos colaborativos e parcerias

⁶A Ibero-América é uma região geográfica que compreende os três países da Península Ibérica (Portugal, Espanha e Andorra) e os da América Latina hispanófono e lusófono por afinidade histórica, cultural e linguística. O termo Ibero-América é formado a partir das palavras Ibéria e América e utiliza-se para designar o grupo de países formado por Espanha, Portugal e as nações americanas independentes que foram antigas colônias destes países. Destacamos que não deve confundir-se este termo com os conceitos de América Latina e Hispano-América, devido a estes termos serem exclusivamente referidos a países americanos, excluindo os países ibéricos.

interinstitucionais de modo a evidenciar a incessante busca pela consolidação do Ensino, Pesquisa e Extensão, da Educação e formação de professores, levando-se em consideração o que se tem produzido nos países ibero-americanos, para serem socializados, problematizados com vistas a encaminhamentos comuns.

A partir de pesquisas sobre estes outros *lócus* de conhecimento como o referido fórum, encontramos a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral e da democracia. Os Estados-Membros de pleno direito e observadores são todos os países ibero-americanos que conformam a comunidade de nações integrada por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. Pensa-se a concepção de circularidade a luz dos/das autores da América Latina que se encontram conectados/as com as linhas de pesquisa que compreendem os processos de deslocamento destes sujeitos como estratégia fronteiriça entrecruzada com a dualidade expressa pelos conceitos 'adentro' y 'afuera' discutidos pelos pesquisadores Maria Del Pilar Unda (2008) e por Santiago Arboleda Quiñonez (2002) nos contextos dos tempos-espacos escolares e universitários.

Sob essa orientação, entende-se a formação das redes como estratégias adotadas por estes indivíduos a fim de encontrarem brechas em cenários excludentes e racistas, como podemos perceber no argumento de Unda Bernal, ao afirmar que:

sociedades cumplen un papel cultural amplio, o como expresan los exprese desdibujan las llamadas 'fronteras' de la escuela, encontramos un entramado de actores y escenarios que, en ocasiones, no permite diferenciar cuál es su 'adentro' y dónde comienza el 'afuera', con lo cual se replantean las maneras de entender la relación escuela-comunidad, siendo estos dos escenarios simultáneamente afectados por la manera como se realizan allí las prácticas pedagógicas, entendiendo que las escuelas en nuestros diccionarios en uno de los documentos: «el encargo social de la escuela no queda satisfecho sólo con impartir conocimiento a estudiantes (BERNAL, 2008, p. 80).

A imersão no ambiente da pesquisa tem transformado minha experiência pessoal, profissional, individual e coletiva enquanto etnoeducadora na medida em que me vejo atravessada por estas questões na proporção em que me vejo atuando com base no que chamamos de pedagogia do dissenso que se encontra alinhada ao conceito de multiculturalismo revolucionário defendido por McLaren (2000), em sua obra *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*.

Partindo da experiência com as entrevistas observamos como os/as pesquisados/as atuam subvertendo o currículo padrão que não os/as representa por não considerar as pluriversidades pelas quais estes indivíduos disputam territorialidades e ideologias. Desta forma, entendemos a necessidade de partir das propostas inspiradas nos coletivos do movimento afrocolombiano em que se tem a concepção de Educação Própria como caminho possível de alternativa pedagógica. Essa é uma possibilidade também presente no que pressupõe Claudia Miranda (2014, p.1056), quando destaca:

Nos levantamentos de manifestos, já sistematizados pelas organizações do movimento afrocolombianos, constatamos a existência de proposições sobre a proposta de Educação Própria que apresentam denúncias significativas que nos levaram a supor haver, em jogo, estratégias de manutenção de modelos hierárquicos, de currículo, bem como agendas propositivas sobre mobilidades epistêmicas inspiradas em uma abordagem intercultural. Uma perspectiva menos eurocentrada de formação humana e uma histórica preservação da situação que exotiza os “segmentos étnicos”, ao que tudo indica, estão em confronto. Nos termos de Edward Said (2003), dialogamos com a “perspectiva subalterna negra” e a crítica pós-colonial, localizando a problemática como parte do ranço de situações de subjugação ainda vigentes.

Estabelecemos interlocução com Fanny Milena Quiñonez Riascos e a presença da pesquisadora no debate educacional da Colômbia nos encaminhou para outros itinerários, sobretudo na interação que faz com a pesquisa no Brasil. A contribuição no debate sobre rede, então, emerge, por exemplo, no encontro com um cenário onde a etnoeducação afrocolombiana pode ser entendida como que um resultado da disputa travada com a proposição oficial do Estado. Destacamos a importante contribuição advinda desta interlocução após a leitura do artigo intitulado “*Redes Interculturales y Perspectivas Dialógicas em Afroamérica: La intersección Brasil-Colômbia*” (MIRANDA, RIASCOS & SILVA, 2016).

Conforme as autoras, a população afrocolombiana representa cerca de 15% do país e enfrenta condições absurdas de exclusão que devem ser entendidas como um ponto de partida para a adoção de políticas de reparação desta herança colonial

Este dado pode ser problematizado, se tomarmos como referência os relatos das/os investigadoras/es involucrados na luta antirracista e que trabalham com lideranças de comunidades negras que apontam que se somam quase uns 25% na Colômbia. As desigualdades reverberam nestas comunidades, assim como o fazem nas brasileiras marcadas pelos efeitos da diáspora. Diante destes aportes, a complexidade do tema com o qual estamos trabalhando identificamos que realizar esta investigação, com as entrevistas semi-estruturadas em blocos de questões, contribuiu de forma significativa para a confecção desta análise inicial da referida pesquisa. Os usos concomitantes destas estratégias e de outros aportes metodológicos se completaram, e nos permitiram compreender um pouco melhor as trajetórias das etnoeducadoras e do pesquisador selecionados para este momento da pesquisa.

Em muitos momentos me reconheci nos depoimentos destas professoras, uma vez que sou mulher negra e etnoeducadora. Desta forma, destacamos que por eu também fazer parte da rede, não realizo uma tradução fechada em si, na verdade quando faço a tradução destas vivências e destas identidades, estou traduzindo a mim mesma.

A *Red Hilos de Ananse* na Colômbia é, conforme foi possível apreender até aqui, uma ambiência de outros exercícios, de aprendizagens. Observa-se que as práticas parecem ser voltadas para a construção de saberes próprios, de outros letramentos raciais e que busca valorizar o apoio mútuo, outras epistemologias e espiritualidades. As autoras e autores que compõem tanto a Rede de Ananse como a Rede Carioca de Etnoeducadoras negras buscam atuar mantendo um perfil comprometido com a educação, sendo os espaços escolares formais ou não formais entendidos como *lócus* de formação, resistência e Ascensão social.

No processo de conformação da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras esses vínculos são evidentes tendo em vista a cooperação já em curso por conta do ir e vir de alguns de seus partícipes como Claudia Miranda, Luiz Guillermo Meza, Fanny Milena Quiñones Riascos, Jhon Henry Arboleda Quiñonez, Rejane Costa da Silva, Ruby Quiñones Riascos. Notadamente, as influências advindas da Colômbia

se tornam cada vez mais explícitas quando da conformação do II Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras.

IV – A OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE

A opção decolonial enquanto referencial teórico metodológico, nos permite, a utilização de métodos mais pluriversais, afroperspectivistas, que analisam os fenômenos observados a partir de um conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas (NOGUERA, 2011). Para tal, estamos analisando entrevistas com os fundadores das redes na Colômbia e no Brasil, as fichas de inscrição enviadas pelas educadoras brasileiras para o primeiro encontro da rede no Rio de Janeiro, que contam com a descrição das pesquisas por elas realizadas e a observação participante nos eventos organizados por estas redes.

O trabalho de campo nos trouxe dados empíricos sobre o *lócus* de análise. Inicialmente selecionei quatro interlocutores para realizar as entrevistas. Os critérios para esta seleção de investigação foram três: *Tempo de atuação* nestes movimentos político-pedagógicos, contribuição (pré-requisito) considerada/o necessário para compreensão de tais processos de organização e o fato de a/o interlocutora/o estar inserida na pós-graduação. Sendo assim, foram entrevistadas duas educadoras negras pertencentes à Rede Carioca de etnoeducadoras negras, uma etnoeducadora da Rede de Ananse e um parceiro e pesquisador da segunda rede. Optamos por realizar esta etapa de maneira a garantir a equidade quanto às nacionalidades das/dos entrevistadas/os. Então, temos duas brasileiras e duas Colombianas/os.

Até o momento foram ouvidas três etnoeducadoras, duas brasileiras e uma colombiana. Suas histórias individuais e coletivas se entrecruzam e nos mostram como essas mulheres lutam e militam pessoalmente, nos espaços que elas ocupam, nas suas casas com suas famílias, nos locais onde elas moram e em todos os ambientes em que elas transitam. Nas entrevistas obtidas compreendemos as trajetórias de ativismo no tocante as lutas antirracistas aos quais estas etnoeducadoras estão inseridas, dando uma contribuição outra para esta discussão, colocando a situação da mulher negra evidência, do comprometimento destas professoras com a transformação social, caminhando e construindo junto com seus estudantes outras possibilidades de ser e estar no ‘mundo racializado’:

Sim, então, esse é um elemento comum que se pode encontrar em todos esses países. Mas não em todos os países, os movimentos têm a mesma força de interlocução com o Estado, de fazer pressão também com o Estad. No caso da Colômbia e do Brasil, é muito claro que esses movimentos adquiriram, foram ganhando força, através das décadas, especialmente nas últimas décadas do século XX, e essa capacidade de articulação que foi também um processo longo. E essas articulações têm dado frutos. Um deles é que essas populações fizeram-se visíveis para as sociedades brasileiras e colombianas. Nos processos constituintes, no Brasil em 1988, na Colômbia em 1991 e uma série de normativas e marcos jurídicos também, que reconhecem essas populações na lei 10. 639 no Brasil e na Colômbia no decreto 1122 de 1998, que são marcos a partir dos quais, a população negra coloca, procura, um compromisso do estado, do ministério de Educação responsável pela educação de crianças nesses países, procurando um reconhecimento da luta antirracismo, e da história, e da cultura da população negra (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.8).

Este trabalho é parte de um movimento insurgente por entendermos a importância de situarmos o Brasil como parte das experiências latino-americanas. Em outros termos, os coletivos e grupos comprometidos com a luta antirracista estão desafiados a olhar as fronteiras e provocar novas redes de interlocução e trabalho. A entrevistada “Yemoja” enfatiza que o sistema público de educação da Colômbia se encarrega de cumprir os objetivos racistas dos que querem frear os avanços da população preta. Podemos traçar um paralelo, analisando a Cátedra de Estudos Afro-Colombianos e as Diretrizes para a Educação das relações Étnico-raciais, conforme aponta Miranda (2014). Ou seja, buscar entender como esses movimentos podem experimentar suas interfaces e junções para propor políticas públicas.

Iniciamos um trabalho levantando dados sobre a Red Ananse e seus partícipes. A observação iniciada no ano de 2015 no Brasil amplia as percepções sobre as aproximações que fomentam as hipóteses iniciais. A pesquisa me permitiu um deslocamento maior do objeto do estudo, o que me causou um movimento de me aproximar e me afastar que julgo ser necessário para certo entendimento das realidades com as quais eu estava dialogando. O objeto de estudo se apresenta e se impõe no I Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras. Aos pouco o campo se desenhou e outras questões foram decisivas. Estávamos diante de um objeto que implica vias de mão dupla a fim de compreender, confirmar ou refutar as primeiras impressões acerca do tema da Etnoeducação no Brasil com a influência da Colômbia. Percebe-se que as discussões no campo das relações étnico-raciais muitas vezes não apresentam uma visão otimista quanto à luta antirracista no Brasil,

por exemplo, porque em muitos casos, conforme observado através do levantamento bibliográfico, pouco se pergunta o que as/os educadoras/educadores pensam a respeito. Ao observarmos suas ações, veremos como estas professoras estão se organizando coletivamente para fundar – NEAB's (Núcleos de estudos Afro-Brasileiros) – nas escolas públicas em que estas atuam. Preocupamo-nos com a agenda de luta que inclui as pesquisas e as práticas de negociação com as esferas públicas estabelecidas e que definem mudanças significativas para as populações da Diáspora Africana.

A partir da revisão da bibliografia realizada utilizando como descritores os termos “movimentos sociais”; “etnoeducação” e “relações étnico-raciais”, foi possível observar que algumas/alguns autoras/autores, principalmente, que discutem o tema, não investem nas conquistas e nas percepções advindas dos coletivos do Movimento Negro no Brasil. Estes coletivos demandam mais visibilidade e reconhecimento. As redes aqui em destaque podem apontar outras problemáticas sobre a temática da educação antirracista indo além da agenda local garantida por seus partícipes. Este aspecto se confirma nas palavras de Miranda (2014), quando aponta:

Pela exigência apresentada por realidades socioeducativas profundamente desiguais no contexto latino-americano, ganha enfoque aquilo que definimos como uma agenda político-pedagógica, no trânsito e na mobilidade social de segmentos sociais envolvidos com propostas de cunho emancipatório para os herdeiros dos Palenques. Essa realidade exige, portanto, maior destaque para a dinâmica organizacional de um estrato pouco investigado nos trabalhos sobre “Movimentos sociais negros na América Latina”, conforme indicam os levantamentos que realizamos ao longo dessa última década (MIRANDA, 2014, p.1056).

Por esta razão, nos propomos a pesquisar estes movimentos para explorarmos as potencialidades destas ações coletivas e assim produzir novos saberes e conhecimentos. A proposta provocou um retorno aos meus estudos da língua espanhola – um processo que julgamos urgente para metodologicamente avançarmos. Este pode ser considerado mais uma contribuição deste estudo, de forma direta, estas movimentações reverberaram na vida dos/as profissionais e pesquisadores/as do Brasil. Refletimos sobre a necessidade de ter aulas de Espanhol em um curso de idiomas, a fim de estreitar ainda mais esse ‘comportamento de rede’ que a pesquisa fez emergir.

Sobre as propostas da Red de Ananse

Para ampliar a nossa compreensão sobre como a Rede de Ananse se articula, recorreremos à produção existente e mapeada, entrevistas com membros mais antigos deste coletivo e visitas constantes ao seu *website*. Este momento pode ser observado com maior clareza, quando refletimos sobre a percepção de um de seus membros, o entrevistado “Marinho” no que tange o sistema educativo. Assim, o depoimento foi elucidativo na medida em que relata:

Em geral, no sistema educativo, mas especialmente no nível da escola, desses primeiros níveis da formação, e é central, para estes movimentos levar a luta antirracismo para a escola, porque a escola é uma instituição de formação, mas de formação de vidas também, de imaginários, de referenciais para pensar o mundo e se relacionar com os outros homens, mulheres, grupo étnicos, grupos racializados, grupos sociais. Então, é um espaço privilegiado para levar e encarar essa luta, porque são justamente no nível da subjetividade que a luta de racismo deve ser dada. Então, essa luta antirracismo é uma bandeira comum no Brasil e na Colômbia, em geral, na América Latina, em todos esses países que os negros foram levados a força (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.3).

Marinho faz de sua presença no Brasil uma oportunidade para refletir e entender os fenômenos que nos aproximam. Com seu depoimento pude perceber nuances do ideário da rede e o compromisso das/os integrantes da rede com a luta antirracista, neste fragmento da entrevista podemos observar a importância e as estratégias por este grupo adotadas para que o trabalho com a rede pudesse avançar apesar, de todos os obstáculos, realizando as reuniões em casa, mantendo sempre o compromisso não só com as ações no campo dos movimentos sociais, mas principalmente, demonstrando um aprofundamento teórico relevante. Eu já conhecia o trabalho delas como militantes do movimento negro afro-colombiano e já conhecia uma parte das reflexões que elas realizaram sobre a escola, o sistema educacional na Colômbia e a luta antirracismo, então esse conhecimento mútuo, prévio, me permitiu realizar um trabalho muito mais próximo, muito mais de perto, porque já conhecia o que elas fazem no cotidiano.

Para a pesquisa especificamente, eu participei nos espaços de estudo, de formação, que são espaços que elas criaram, faz mais ou menos dez anos, que elas criaram para o exercício docente nas escolas, mas também para elas discutirem quais são seus pressupostos, referenciais, teóricos e práticos. Elas discutiam não só estas questões, mas também as experiências que elas têm e qual o conteúdo desses imaginários que elas têm também para a prática docente, e também elas mantiveram esses espaços todos

acontecendo nas casas delas, então eram reuniões, sessões de estudo, em que elas entre outras coisas discutiam textos destes autores que eram referência para a prática delas. Elas também aproveitavam para discutir e trabalhar alguns projetos, da parte social que elas desenvolvem, estes eram espaços para elas pensarem o racismo, pensarem nos modos de expressão, de representação do racismo no cotidiano, e também para elas pensarem a sua articulação com o movimento negro (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 8).

Sendo assim, podemos compreender como estas ações também ocorrem na Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, uma vez que, à luz do que nos mostra a Professora Doutora Miranda (2015) em parceria com a Professora, Mestre em serviço social e Etnoeducadora Sandra Marcelino (2015) referente aos esforços de educadoras buscando defender a garantia de outros discursos e outros espaços de produção de sentidos desautorizados, desta forma, podemos observar que:

Nesta perspectiva, os saberes das professoras/es podem ser vistos como resultantes de um modo de identificar-se e de traduzir as pautas que defendem a garantia de outros discursos e outros espaços de produção de sentidos para aqueles desautorizados pela sua racialização. Para isso, consideramos os vínculos frágeis entre o “político” e o “pedagógico” – questões centrais para as percepções sobre a formação contínua dos/as educadores/as., Não obstante, defendemos a autoformação como uma prática de (des) aprendizagens e de (re) aprendizagens, uma proposta que inclui outros espaços de intervenção social, escuta sensível e revisão das nossas impossibilidades como sujeitos inventados (o Eu e o outro) nos processos coloniais (MIRANDA& MARCELINO, 2015, p.128).

Diante destas questões, percebemos algumas possibilidades que estes sujeitos adotam, a fim de se fortalecerem mutuamente e construírem seus caminhos próprios e nestes movimentos de insurgência e resistência proporem novas abordagens no tocante às práticas pedagógicas que envolvem a educação voltada para a luta antirracista.

O Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras

Após a consolidação do Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (outubro de 2015) acompanhamos as formas de aproximação das participantes e, uma dessas estratégias foi a criação de um grupo no *WhatsApp*, um perfil na página no *facebook*, um *blog*, bem como a reunião (virtual da comissão organizadora a fim de avaliar o processo vivenciado). Daí outras concepções foram possíveis para desenvolver a pesquisa aqui apresentada. Nesse

processo, “as conversas de corredor” ao longo do ano seguinte, foram reveladoras. Uma vez que faço parte da rede desde sua formação, me aproximo dessa história recente considerando as exigências que a pesquisa apresenta. Portanto, não se trata de uma escrita sobre os “outros”, mas também uma escrita de si. Trata-se, por outra parte, da escrita de “nós”, como na filosofia *UBUNTU* – “*Eu sou porque nós somos*” (NOGUERA, 2012).

No sábado do primeiro encontro, um tema presente tem a ver com o racismo e a desvalorização da estética negra. Tais ênfases foram no cotidiano escolar e relataram como muitas alunas e alunos se viam excluídas/os por não aceitarem e/ou entenderem o pertencimento racial como negros/as. As participantes destacaram a importância de professores/as que se sensibilizam com estas questões focando na diminuição das distâncias que geram sofrimento nos/as alunos/as. Relataram como estes estudantes são discriminados por suas marcas como o cabelo crespo, a pele escura, os lábios grossos e etc. E o quanto essa discriminação afeta seu “rendimento escolar”.

No café da manhã (realizado no jardim do CCH – Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), em conversa com algumas dessas profissionais e estudantes na iniciação à docência, mestrandas e doutorandas, registramos que conforme, as mesmas diziam, estavam emocionadas pela presença de tantas mulheres negras na Universidade Pública. Importa destacar que muitas destas mulheres são graduadas e pós-graduadas e revelaram, inclusive, as dificuldades que enfrentam por serem negras no contexto acadêmico. Destacamos um fragmento extraído de uma das entrevistas em que a etnoeducadora “Yemoja⁷” relata sua experiência dentro dos espaços de prestígio como a Universidade Pública. Percebemos como esta presença “outra” é desafiada a resistir neste espaço colonial.

⁷Opto por utilizar o codinome “Yemoja” que na cultura Yorubá (compreende as crenças e práticas do povo yorubá, advindas do sudoeste da Nigéria), se refere ao orixá Yemanjá, para descrever uma de minhas interlocutoras, mantendo sua identidade sob sigilo, conforme combinado previamente. A escolha pelo termo se dá por diversas razões sendo elas: o fato de estarmos resgatando a(s) cultura(s) afro-brasileiras e afro-colombianas; nesta perspectiva percebemos nos relatos das entrevistadas a influência marcante das religiões de matriz africana como uma das características que unem as duas redes e o fato de esta ser o orixá que rege minha vida desde a infância. Portanto, uma vez que trabalho neste texto com histórias de vida, dentre elas a escrita de si, ou seja, a minha própria vivência, me coloco presente no texto a partir desta característica tão particular.

Eu sou para a academia a pessoa preta que fala. Eu sou a pessoa preta que causa transtorno. Eu falo na hora que alguém diz alguma coisa racista e que indica outras leituras e fala para o professor: “mas essa sua referência é muito eurocentrada”, que desestabiliza a academia precisa disso, só que os nossos trabalhos precisam ser mais vistos. Tem muita gente produzindo muita coisa boa e a academia continua tentando, hoje, talvez com menos força do que no tempo que eu fiz uma monografia, mas, hoje eu digo que academia continua tentando empurrar as mesmas referências de 12 anos atrás e continua assim tentando empurrar para a gente as mesmas coisas (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.5).

Se tomarmos este relato como exemplo para pensarmos as relações desiguais as quais estes sujeitos estão imersos para pensarmos de que forma a Universidade que forma as/os educadoras/es atua a fim de “colonizar” estes agentes, com referências extremamente eurocentradas, podemos buscar mais subsídios para tal, nas pesquisas de Claudia Miranda e de Fernando Guimarães Pimentel, na medida em que estes nos provocam, a partir do título de seu artigo, quando questionam se todos os caminhos levam à Europa, sendo assim entendemos que:

Nesse percurso mais latino-americano e menos local, traçamos um panorama comparativo dos currículos de graduação dessas instituições de prestígio social e acadêmico a partir da problematização de traços do eurocentrismo, da colonialidade e das possibilidades interculturais de formação de educadores/as. assumimos o pressuposto de que tais desenhos curriculares têm como marca estruturante a sobrevalorização da História da Europa, se comparada ao restante do mundo. Portanto, a ênfase recai nos efeitos e desdobramentos dessa distribuição nas diversas disciplinas e ementas oficiais dos referidos cursos. Da mesma forma, nos questionamos sobre o lugar da História do Continente Africano nesses espaços disciplinares. Muito embora a Lei nº 10.639/2003 determine a obrigatoriedade do ensino de história (s) e cultura (s) afro-brasileira (s), veremos que, nos fragmentos curriculares analisados aqui, a realidade ainda se coloca mais distante do que preconiza a referida lei e que, por certo, é resultado da dinâmica e estratégia de defesa dos movimentos sociais organizados em prol de uma educação antirracista (MIRANDA & PIMENTEL, 2015, p.795)

Nas rodas de conversas, as educadoras negras falaram da lei 10.639/03 que prevê o ensino da (s) história (s) e cultura (s) afro-brasileira (s) nas escolas e que encontra dificuldades para ser aplicada, uma vez que a lei prevê o debate sobre este tema em todas as aulas e durante o ano, não somente na data da consciência negra. As professoras nos informaram como as questões das religiões de matriz africanas encontram dificuldades para ser apresentado a partir das propostas

pedagógicas para uma educação voltada para a luta antirracista, outro ponto que ficou evidente, como a maioria das pesquisadas apontou, recaem sobre o tocante a espiritualidade, principalmente ao candomblé e a umbanda.

Esses foram episódios de suma importância para os passos seguintes na tentativa de apresentar nuances de uma opção possível de pesquisa comparada com a experiência da *Red. Amanse*. Pode-se supor que o trabalho de campo se intensificou com a aproximação dos grupos de pesquisa que atuam em parceria. Do mesmo modo, a opção de inscrever-me na disciplina “Contribuições da Crítica Pós-colonial para o campo educacional” (segundo semestre de 2016) ministrada por Claudia Miranda (PPGEdu-UNIRIO) e Catalina Revollo Pardo (EICOS/UFRJ).

Na primeira fase no campo, entrevistei três interlocutores, (duas mulheres e um homem) sendo uma colombiana, um colombiano e uma brasileira, que consideramos importantes para a ampliação das percepções iniciais sobre o ideário das redes em ambos os países. O colombiano é pesquisador doutorando no Brasil em Antropologia (UFRJ) e a colombiana é uma etnoeducadora jovem já com Mestrado em Educação concluído e residente em Bogotá. São partícipes da *Red.Amanse* na atualidade. As/os entrevistadas/os receberam os nomes de “INAE”, “Remoa” e “Marinho”, respectivamente.

Já na segunda fase, foram entrevistadas mais três partícipes: Sereia, Janaína e Marabá. Todas as três são professoras da educação básica, vinculadas a Universidades Públicas, seja na Graduação ou na pós-graduação, como discentes (mestrado e doutorado) e docentes. Suas contribuições foram muito significativas, para entendermos, como essas redes se formam, se constituem e quais práticas estas etnoeducadoras estão desenvolvendo nos espaços em que estão inseridas.

Como poderemos ver, “INAE”, atua em uma escola básica com projeto próprio experimentado por ela na instituição onde tem vínculo. Segundo a Cátedra de Estudos Afrocolombianos (2001), esta capacitação, motivação e participação das/dos docentes, de forma a trabalhar em perspectiva intercultural, contribui para viabilização das práticas pedagógicas voltadas para a etnoeducação, e isto requer um comprometimento dos profissionais para construir junto com seus educandos/as formas outras de se (des) aprender e (re) aprender. Em seu caso destacaríamos sua visão sobre o que é uma afro perspectiva, no sentido dado por Nogueira (2012):

Yo soy una chica mestiza, una mujer mestiza pero que en este recorrido que he dado en todo el campo tanto en el campo

académico como ispiritual me considero una mujer afro, una mujer negra. Digamos que mis raíces dependen también de un ejercicio de empoderamiento social y como mujer resistente, a otros tipos de ideales que existen en Colombia y en Bogotá [...] (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 6).

Inaê destaca a violência do racismo em Bogotá sobretudo aquela vivida por crianças e adolescentes negros. A *resistência afrocolombiana* é parte da agenda antirracista de uma professora que se declara mestiza, etnoeducadora envolvida com a pesquisa e com a docência. Declara ainda - em sua entrevista - suas percepções sobre os exercícios que podem empoderar inclusive as famílias. Algumas urgências sobre o trabalho com os estudantes frente ao problema do racismo e da exclusão dos afrocolombianos e indígenas são dados relevantes para nossas percepções.

Digamos que mi experiencia como docente en la escuela primaria y también digamos que en otros escenarios de participación y de formación han permitido empoderar y crear esos saberes otros. esos ejercicios otros políticos y sociales para la lucha frente a los procesos afrocolombianos (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 7).

Notadamente, o diálogo entre os dois países se encontra reforçado pela urgência em se pensar a formação de professores, mas como apresentamos ao longo deste texto, percebemos que não obstante a formação de professores seria capaz de sensibilizar as/os docentes para a atuação em uma perspectiva intercultural, mas pode contribuir, para o êxito de uma proposta educativa afrocentrada:

El éxito de esta propuesta educativa y cultural depende en gran parte de la motivación y participación de los docentes cuyo papel es fundamental en la validación, recreación y desarrollo de estos lineamientos. En este sentido, se hace un llamado a los Comités de Capacitación de Docentes departamentales y distritales para que incluyan los temas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los proyectos de formación permanente, especialización y actualización del profesorado, con los referentes de la multiculturalidad e interculturalidad que acompañan a los componentes curriculares e investigativos (Cátedra de Estudios Afrocolombianos, 2001, p.3).

Buscamos dialogar com a Colômbia, e pensar junto, a partir de uma perspectiva Intercultura Crítica, atuando em parceria, construindo juntos caminhos outros que nos levem à África e atuando em organizações que aqui chamamos de redes, para nos (re)conhecermos enquanto latino-americanos e visibilizando nossos

pontos de aproximação, anteriormente esquecidos. Para reforçarmos esta urgência em se tratar deste tema, destacamos as contribuições da Professora Doutora Claudia Miranda que dialoga com perspectivas latino-americanas e contribui para que possamos chegar até estas nossas hermanas, deixando claros em seus trabalhos que se trata de uma urgência reconhecer a existência de poucos trabalhos sobre movimentos negros, e juntas somar esforços para pressionar os governos ainda mais, trazendo à tona este currículo oculto, da fragilidade encontrada na literatura em se tratar dos fios dessas redes que apesar de estes estarem trançados por exímias rendeiras ou trançadeiras, pouco são abordadas nas pesquisas da área.

Estabelecemos interlocução com a pesquisadora Fanny Milena Quiñonez Riascos, importante expoente em se tratar do tema da etnoeducação na cena colombiana, escrevendo em parceria com Miranda e com a pesquisadora voltada para os estudos feministas e educação, Rejane Costa da Silva, quando juntas discutem as redes interculturais e perspectivas dialógicas na interseção Brasil Colômbia. Destacamos a importante contribuição advinda desta parceria no artigo intitulado *Redes Interculturales y Perspectivas Dialógicas em Afroamérica: la intersección Brasil-Colômbia*. Neste artigo entendemos que de segundo o PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo) a população afro-colombiana representa cerca de 15% do país e enfrenta condições absurdas de exclusão que devem ser entendidas como um ponto de partida para a adoção de políticas de reparação desta herança colonial (MIRANDA, QUIÑONES RIASCOS & SILVA, 2016).

Este dado pode ser problematizado, se tomarmos como referência os relatos das/os investigadoras/es envolvidos na luta antirracista e que trabalham com lideranças de comunidades negras que apontam que se somam quase uns 25% na Colômbia. As desigualdades reverberam nestas comunidades, assim como o fazem nas brasileiras marcadas pelos efeitos da diáspora. Diante destes aportes, a complexidade do tema com o qual estamos trabalhando identificamos que realizar esta investigação, com as entrevistas semiestruturadas em blocos de questões, contribuiu de forma significativa para a confecção desta análise inicial da referida pesquisa. Os usos concomitantes destas estratégias e de outros aportes metodológicos se completaram, e nos permitiram compreender um pouco melhor as trajetórias das etnoeducadoras e do pesquisador selecionados para este momento da pesquisa.

Em muitos momentos me reconheci nas falas destas professoras, uma vez que sou mulher negra e etnoeducadora. Desta forma, destacamos que por eu também fazer parte da rede, não realizo uma tradução fechada em si, na verdade quando faço a tradução destas vivências e destas identidades, estou traduzindo a mim mesma.

Ao realizar esta imersão no campo, foi possível entender questões das micro políticas presentes no âmbito da atuação na educação básica, e essas foram trazidas pelas/os entrevistadas/os. A opção foi por trabalhar com as entrevistas, sendo estas complementadas pela observação-participante realizada no primeiro (2015) e no segundo(2016) encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras. Por outra parte e tendo em vista as limitações para realizar a observação em Bogotá, foi decisivo levantar a história da conformação da *Red Hilos de Ananse*, a saber:

La Red Hilos de Ananse es una telaraña voluntario de maestros que comparten afinidades, sueños, utopías, divergencias, pero que también negocian significados para reconocer, conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas de la exclusión de la cultura afrocolombiana. Así, estos tienen referencias también sobre el compromiso que se va identificando con las inspiraciones y las problemáticas de la escuela actual. Eso es la red, bueno, digamos que aquí también se considera debe trabajar teniendo una telaraña fuera otros tipos de procesos unificativos para la educación, mas también para el pueblo afrocolombiano (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.4).

Essa opção tem relação com o fato do trabalho ter como foco os sujeitos e buscar conhecê-los, tentar compreender um pouco sobre as suas trajetórias ativistas. Foi possível identificar, nestas narrativas, as categorias analíticas que me ajudariam a prosseguir ou reformular as hipóteses iniciais. Ouvir seus relatos pessoais, acadêmicos, e profissionais ressignificou a minha visão de pesquisadora:

Tem um problema na sociedade que pensou em excluir essas populações negras e indígenas, na América em geral. E em especial no século XX pensou essas populações como objeto de pesquisa, esse é um problema estrutural das várias áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, estas sociedades, por outro lado, a academia e essas sociedades, porque a academia faz parte dessas sociedades, pensaram que essas populações não tinham nada a dizer. Sobre o mundo, sobre a natureza, as relações- raciais, os arranjos familiares(CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.8).

No tocante a educação básica, atuar de forma a ampliar o debate das relações étnico-raciais desde que as/os educandas/os estão inseridas na educação infantil se mostra uma agenda urgente, que como podemos observar, na rede da Colômbia, se apresenta como uma “práxis” educativa, como uma bandeira de luta deste movimento, entre tantas outras. De acordo com Maria Elena Viana Souza, podemos perceber que no Brasil essa também é uma preocupação e a autora nos chama a perceber a potencialidade que essa percepção outra acerca do fazer educação infantil nos traz:

Provavelmente, se perguntarmos às pessoas o que é o racismo, responderão que racismo é preconceito, demonstrando o quão tênue é a linha de entendimento entre um conceito e outro para os que não estão familiarizados com o assunto. Portanto, acreditamos que, ao trabalhar conceitos com as crianças, além de estarmos exercitando criticamente para o debate e para o entendimento de questões que nos afetam cotidianamente, tanto pessoal quanto profissionalmente (SOUZA, 2009, p. 84).

Notadamente, na Colômbia, aprende-se que a Cátedra de Estudos Afro-Colombianos, pressupõe que a etnoeducação contribui positivamente para essa mudança de ver, sentir e ser afrodescendente, em um contexto de diáspora, e, partindo destes pressupostos, surgem decretos parlamentares que buscam trabalhar a educação a partir de um olhar multiétnico e pluricultural.

La etnoeducación ha sido consagrada en la Constitución Política de 1991, en la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 y en los Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998. Así, el Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país superando el viejo esquema educativo integracionista, homogeneizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural (CÁTEDRA DE ESTUDOS AFRO-COLOMBIANOS, 2001, p.5).

A educação é um achado para a negociação que pode ser de longe localizado em termos da presença dos gestores, educadores e profissionais da área. O trânsito da pesquisa que definimos no intervalo Brasil-Colômbia tem sido uma oportunidade de entender as idiosincrasias e especificidades desses contextos onde estamos, os afrodescendentes, localizados. De todo modo, a agenda de luta antirracista serve de pano de fundo para nossas diferentes percepções sobre as dinâmicas adotadas pelos/as ativistas intelectuais aqui envolvidos/as.

O Segundo Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras

Após a realização do Primeiro Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (outubro de 2015), partimos para a organização do segundo encontro cuja consolidação abordou como tema os Desafios, Protagonismos e Identidades de Etnoeducadoras Negras no Contexto da Educação Básica (novembro de 2016). Desta forma, reunimos nossos esforços e realizamos uma tarde memorável que contou com a presença da professora Sheila Dias Almeida, como palestrante convidada. A Universidade Pública Federal, abriu as portas novamente para a ocupação deste espaço de privilégio, ambiência essa que viabiliza o desenvolvimento do desejo sobrando, como apresentado por Santos (1984). E diante das dissonâncias que tal espaço fomenta, o protagonismo de mulheres negras novamente desestabilizava a suposta ordem ali presente. A professora Sheila Dias em sua apresentação trouxe questões referentes aos desafios que estes ambientes impõem a estes indivíduos e como o compromisso com a formação se torna um ato de insurgência e enfrentamento necessário para que a partir da inserção de cada um destes sujeitos, outros mais possam fazer parte deste cenário. O esforço da inserção passa a ser não somente individual, mas também em prol de todo um coletivo.

Nesse sentido podemos nos apoiar nas contribuições de Miranda (2014), quando a mesma apresenta que na situação de “ranços coloniais” que o Brasil vive, buscar estas “frestas” se tornam estratégias dessa ambiência universitária, de forma buscar uma alternativa para os processos de subalternização desses indivíduos. Assim como as redes podem contribuir para que esta ambiência se ressignifique, os NEAB’S, entre outras ações podem contribuir para uma abertura e consolidação de ambiência mais colaborativas dentro destes espaços de poder, quando a mesma nos mostra que:

Além das fronteiras paradigmáticas, enfrenta-se, no Brasil, um quadro insustentável de invisibilização dos ranços coloniais alimentados pelas distintas formas de subalternização do Outro, que resulta de processos de domínio cristalizados. Nas últimas décadas, a produção acadêmica no campo das Ciências Sociais anuncia a existência de uma fresta na contramão da muralha do silêncio que alimenta a inércia e a banalização do mal do racismo. Por essa pequena abertura – a fresta –, a teoria social vem sendo desafiada a realocar os cânones científicos e, nesse sentido, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – Tebas - e grupos correlatos, instituídos em Universidades de prestígio, são espaços de consolidação de ambiências mais colaborativas entre os estudiosos interessados em

novos ingressos em termos das pesquisas acadêmicas (MIRANDA, 2014, p.195).

Nas rodas de conversas, as educadoras negras falaram temas referentes a agenda antirracista, questões de gênero e sexualidades voltam a ser discutidos a partir da divisão das participantes em grupos distintos por temática de pesquisa. Destaca-se a importância de trazer estas discussões para o contexto da escola básica e de fazer ecoar estas vozes que muitas vezes são silenciadas nos espaços escolares, e buscar uma forma de encontrar eco na universidade para que este trânsito, ressignificando as práticas destas educadoras, trazendo para ambos os espaços educações outras forjadas no enfrentamento presente entre o que se observa nos intramuros destes espaços.

Quando pensamos na construção das redes dentro e fora dos espaços escolares, como uma categoria de análise, observamos as potencialidades que tais ações desenvolvem para a comunidade escolar e para a comunidade acadêmica na mesma proporção. Tornar as micropolíticas realizadas em ambos os espaços, conhecidas pelos partícipes destas redes, possibilita a estes grupos construções no sentido de resgatar suas memórias ancestrais. Podemos refletir acerca desta proposição, na passagem a seguir:

Aí vem nossa questão com a escola. A gente precisa produzir esse conhecimento. A gente precisa fazer de uma forma, com que todas essas questões sejam ouvidas, e fazer com que nossos grupos, e é o que eu digo da minha admiração a Claudia e a todos vocês que a ajudam nesse trabalho, juntar todas essas pessoas é um passo enorme, porque dá visibilidade, porque mostra o trabalho que está sendo feito, porque diz como deu certo para uns, como pode dar certo para outros. O que a gente precisa fazer para contribuir? Esse tipo de coisa só se constrói mesmo em rede. Por isso eu acredito que essa posição da gente, diante do conhecimento constituído, como o privilegiado, está sendo descortinado pelas nossas ações em rede. Daí a essencialidade do trabalho das etnoeducadoras, do grupo das etnoeducadoras. Essa produção de conhecimento na escola básica, ainda tem uma questão a ser enfrentada, que é a nossa questão aqui de como lidar com o trabalho. E aí vem a conscientização da herança que a escravidão deixou para a gente (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.13).

Outro aspecto importante no que tange aos inscritos para participação no evento é a presença masculina que se intensificou. Desta vez, tivemos três homens inscritos, que participaram das rodas de conversas, inicialmente ao serem perguntados sobre como estes se sentiam visto que estavam em menor número e

em condição de coadjuvantes do processo. Os mesmos informaram que inicialmente se sentiram excluídos em alguma medida, por não ocuparem uma posição de maior destaque e foi então, que as outras educadoras conversaram sobre todos os múltiplos processos de apagamento das contribuições femininas em espaços como este e o porquê da construção de um movimento pedagógico que privilegie a figura feminina, como forma de questionar e fortalecer estas mulheres.

Após este momento de trocas, eles compartilharam que nunca haviam pensado e percebido como esta situação se mostra violenta e que agora haviam compreendido a urgência de mais ações como esta. Eles compraram camisetas do evento na sequência e levaram camisetas para outros parceiros de lutas, para contribuir na divulgação. Percebemos então como ainda estamos distantes de construir uma realidade mais palpável acerca das condições das educadoras negras na sociedade e também como ainda são isoladas estas ações, mas em contrapartida observamos as possibilidades e a necessidade de oportunizar outras inserções como esta.

Outro dado que nos chamou a atenção, foi a maior participação de crianças no evento, e como essa presença “outra” contribui para que tenhamos mais mulheres participando, entendendo que esta também seja uma agenda necessária de ser discutida quando se trata do fortalecimento de mulheres negras, educadoras negras. A partir desta percepção percebemos maior inclusão e adesão na formação das ações do movimento apresentado. Contamos com algumas parceiras educadoras colombianas que se disponibilizaram a realizar atividades de arte e educação com as mesmas. Os trabalhos por eles produzidos ficaram em exposição na universidade, propiciando discussões sobre a participação de crianças em atividades acadêmicas acompanhados de suas mães, como esta aprendizagem impacta para que estes sujeitos almejem fazer parte destes espaços, estar inseridos em movimentos e o letramento acadêmico, político e ético que esses passam a desenvolver.

Esta dupla característica da ambiência universitária, ou seja, de favorecer a consolidação identitária, e ao mesmo tempo, de desenvolver redes, fica evidenciada nas palavras de Inaê, conforme a primeira citação desta análise, mas também fica elucidada quando Yemoja nos aponta que:

A partir disso, aí foi muito pouco o meu tempo com o pessoal do PNEB, porque eu estava me formando, saindo da UFF em 2004, e

depois disso eu dei uma esfriada muito grande porque eu não tinha meio, sabe, eu fora da faculdade não tinha meio. Eu fui entrar no mestrado só em 2010, quer dizer, esse tempo todo afastada da UFF, do PNEB, eu não tinha minha turma preta. Então a questão da identidade é uma coisa tão importante, que a gente precisa ter meios. Daí a importância, essencialidade desse trabalho da Claudia, de fazer uma rede de etnoeducadoras (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 6).

Percebemos que este vínculo com a família está intimamente ligado com as múltiplas formas de ser e estar no mundo particulares a experiência latino-americana. O afeto, a interação e o vínculo são características que se apresentam nas relações por estes grupos estabelecidos. Entende-se que a família seja o primeiro “espaço” ou “momento” de socialização e construção da identidade dos indivíduos de uma determinada sociedade. Os povos originários valorizavam o aprendizado de crianças e adultos em comunhão, em circularidade e horizontalidade de relações. Os movimentos de intelectuais e os movimentos sociais negros também agregam algumas destas características.

Sobre o diário íntimo da pesquisadora

A inserção em um programa de pós-graduação nos permite avançar em diversos aspectos. Superar e viver novas agendas que inclui angústias e inquietudes que nos incomodam desde a experiência fora ou dentro da universidade. Ao decidir mudar o objeto de pesquisa, fazer esse giro, que consideramos uma proposta decolonial, nos deparamos com a dúvida sobre a metodologia utilizada para tratar os dados que vinham sendo produzidos. Diante disso, optamos por realizar uma triangulação, ou seja, uma articulação entre três vertentes metodológicas, como foi apresentado anteriormente. Essa ênfase quanto à escolha de iniciar um estudo de cunho etnográfico ou trabalhar com entrevistas semiestruturadas é também parte da busca de maior compreensão desse processo de tornar-se pesquisadora em um tema que atravessa a relação com a realidade brasileira.

Depois de muita reflexão e mergulho teórico-prático, optamos pelas entrevistas em blocos de questões. O trabalho com as entrevistas, apresentou, como qualquer outra ferramenta metodológica, potencialidades e desafios. Pretendemos explorar algumas delas aqui, extraídas do diário de campo, mais especificamente, o diário íntimo da pesquisadora (aprendizagens do diálogo com a antropologia), onde se apresenta percepções acerca dos fenômenos observados.

Uma possibilidade que as entrevistas favorecem, é a liberdade de expressão das/os entrevistadas/os, já que da maneira como foram organizadas, em blocos de questões, todos e todas expressaram visões plurais gerais e narrar sua história. O que nos leva para outro aspecto da triangulação, as histórias de vida. Por outro lado, as respostas se tornaram enormes, e em alguns momentos repetitivas e isso dificultou um pouco as transcrições, que levaram mais tempo para serem feitas e assim poder confeccionar o caderno de entrevistas. Vale ressaltar que optamos por fazer todas as transcrições, incluindo as mesmas em espanhol, o que nos impulsionou a retomar os estudos em curso de idiomas regular, a fim de conseguir concluir esta etapa que nos comprometemos.

Pode-se dizer, que este tenha sido talvez, o momento mais complexo e desafiador. Acreditava por vezes estar fazendo isso, e quando nos reunimos, para orientação, observava que ainda não havia compreendido de fato a literatura sobre o tema específico. De certo, o que se alcança aqui são aproximações com a busca de categorias para analisarmos os depoimentos. São tentativas aqui de vislumbrar algumas categorias de análise, traços que saltaram aos olhos, por uma série de razões que não vamos, em função do espaço, listar aqui. Mas, reforçamos que estas foram algumas de nossas reflexões e construções coletivas.

Para facilitar a compreensão acerca do processo de construção de tais categorias organizamos as categorias e os fragmentos de onde as mesmas foram retiradas por blocos de questões. Na sequência, faremos uma reflexão mais geral de como as mesmas nos ajudam a compreender as questões suleadoras e a atingir nossos objetivos gerais e específicos.

Sobre a ambiência universitária

A entrevistada Sereia inicia sua trajetória de ativismo, quando a mesma está se graduando em serviço social. Neste processo ela conhece uma colega de turma, negra e ativista de movimentos de mulheres, que a faz pensar sobre sua negritude. Isto se intensifica ao ser indagada sobre os autores e autoras negras que a mesma conhece. Podemos perceber como este fenômeno ocorre no fragmento que destacamos abaixo:

E aí eu digo que começou em 2008, porque é o ano que eu to acabando a graduação em serviço social na PUC, e aí eu encontro uma amiga, que é militante, do movimento negro, de mulheres, e ela

começa a problematizar esse meu lugar de mulher negra, porque eu sempre falava, quando eu falava da questão racial, eu falava em terceira pessoa, eram os negros, eram eles, eu nunca estava inserida. E aí, num determinado momento, ela era muito assertiva, mas uma assertiva assim, sem muito carinho pra falar, e aí ela me problematiza que preta eu era, e aí me xingou, assim de preta jabuticaba, né. E aí, isso pra mim, me tirou o meu centro, e começou a perguntar, sobre autores negros, e eu só conhecia Milton Santos, na época, porque era o mais famoso, e eu nunca tinha me deparado com essa questão racial do ponto de vista da minha própria essência, né. Da questão racial da qual eu estou envolvida (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 51).

Da mesma forma percebemos uma aproximação com a fala da entrevistada Inaê, que nos mostra que seu processo se inicia quando a mesma estava cursando a pós-graduação e teve a oportunidade, de conhecer um importante ativista de movimentos sociais, professora e idealizadora da rede de Ananse. Este encontro viabilizou o seu processo de ativismo e consolidação da sua pertença aos grupos afros. Podemos observar esta semelhança com a primeira trajetória da primeira entrevistada no fragmento que segue:

Digamos que mi trayectoria fue el inicio del ejercicio investigativo en el posgrado. Cuando hicimos el ejercicio sobre las estructuras de discriminación racial que vivenciaban los niños y las niñas en las escuelas y colegios, eso fue en el año 2007. Desde ahí nos presentaron la profe Fanny Quiñones, quién pasó a asesorar nuestro trabajo, para fortalecer este ejercicio. E, sin embargo, antes del nacimiento de la red de Ananse, existía una fundación que era el taller infantil, que las maestras de la red hacían ejercicios o fueran ejercicios formulados para la resistencia de la discriminación racial para los niños y las niñas de algunos colegios y escuelas (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 44)

A partir destes relatos, entendemos que a ambiência universitária, ou seja a inserção nos cursos de graduação e pós-graduação contribuem para o desenvolvimento destas formações acadêmicas e também contribuem para o ativismo. A inserção de ativistas nestes espaços, é algo que deve ser valorizado, porque nestas trocas entre ativistas e não ativistas em espaços de privilégio, como o espaço universitário, por exemplo, as redes começam a se formar. Desta forma, os profissionais em formação, bem como os próprios movimentos sociais saem ganhando mutuamente. A passagem a seguir, em que Yemoja fala sobre sua inserção no pré-vestibular, que iniciou sua inclinação para esta questão, mas, ela também confirma que ela se reconhece e afirma sua negritude no momento em que

ela entra na Universidade e se depara com a única professora negra, ativista e isso fica escuro no fragmento aqui destacado:

Então quando eu vou para o pré-vestibular de negros e carentes, eu começo a lidar com estas questões, mas ainda de uma forma muito tímida. Eu começo mesmo a me enveredar neste caminho, quando chego na UFF para fazer o curso de Pedagogia, em 1997, e dou de cara com uma professora universitária negra, professora Iolanda, criando PNEB, com todos os problemas que ela tinha, e dando a aula, ministrando para a gente a aula de Didática, sempre com o recorte sobre a negritude, sempre com o recorte racial muito bacana. Só que ainda me incomodava, porque chegava sempre aquela professora preta, e eu era a única preta naquela turma, e isso me incomodava um pouco porque eu ficava sendo o alvo dos olhares das pessoas que diziam “essa professora não dá aula, ela só fala de preto o tempo todo, de racismo o tempo todo”(CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.5).

A questão do reconhecimento e da pertença enquanto afro, indígenas e assim por diante se dá não somente, mas também, e de maneira bastante significativa, nestas ambiências. Observo que minha própria trajetória também se deu de forma semelhante a essa. O espaço da Universidade me ajudou a consolidar a minha pertença, e a construir minha formação de ativista e acadêmica, nesta interação com sujeitos, mais fortalecidos em suas construções identitárias, assim como eu percebi que pude contribuir com outros que estavam iniciando esses processos. Ou seja, viabilizar processos que nos ajudem a reduzir essa “solidão da população negra nos espaços de prestígio”, contribuem para uma maior “africanização” destes espaços, e consequentemente, da sociedade.

Nesse sentido podemos nos apoiar nas contribuições de Miranda (2014), quando a mesma apresenta que na situação de “ranços coloniais” que o Brasil vive, buscar estas “frestas” se tornam estratégias dessa ambiência universitária, de forma buscar uma alternativa para os processos de subalternização desses indivíduos. Assim como as redes podem contribuir para que esta ambiência se ressignifique, os NEAB'S, entre outras ações podem contribuir para uma abertura e consolidação de ambiência mais colaborativas dentro destes espaços de poder, quando a mesma nos mostra que:

Além das fronteiras paradigmáticas, enfrenta-se, no Brasil, um quadro insustentável de invisibilização dos ranços coloniais alimentados pelas distintas formas de subalternização do Outro, que resulta de processos de domínio cristalizados. Nas últimas décadas, a produção acadêmica no campo das Ciências Sociais anuncia a existência de uma fresta na contramão da muralha do silêncio que

alimenta a inércia e a banalização do mal do racismo. Por essa pequena abertura – a fresta –, a teoria social vem sendo desafiada a realocar os cânones científicos e, nesse sentido, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEAB's - e grupos correlatos, instituídos em Universidades de prestígio, são espaços de consolidação de ambiências mais colaborativas entre os estudiosos interessados em novos ingressos em termos das pesquisas acadêmicas (MIRANDA, 2014, p.195).

Esta dupla característica da ambiência universitária, ou seja, de favorecer a consolidação identitária, e ao mesmo tempo, de desenvolver redes, fica evidenciada nas palavras de Inaê, conforme a primeira citação desta análise, mas também fica elucidada quando Yemoja nos aponta que:

A partir disso, aí foi muito pouco o meu tempo com o pessoal do PNESEB, porque eu estava me formando, saindo da UFF em 2004, e depois disso eu dei uma esfriada muito grande porque eu não tinha meio, sabe, eu fora da faculdade não tinha meio. Eu fui entrar no mestrado só em 2010, quer dizer, esse tempo todo afastada da UFF, do PNESEB, eu não tinha minha turma preta. Então a questão da identidade é uma coisa tão importante, que a gente precisa ter meios. Daí a importância, essencialidade desse trabalho da Claudia, de fazer uma rede de etnoeducadoras (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 6).

Sendo assim, garantir a inserção e a permanência destes sujeitos se mostra de extrema importância para a construção de escolas e de sociedades afro, perpassa por essas ações, destaca-se assim a importância de se investir nas Universidade, na formação de profissionais e de movimentos sociais, a partir de ações como os sistemas de cotas raciais, maiores investimentos nas escolas públicas que são espaços formais de educação que abrigam maior contingente de crianças e adolescentes negras/os.

Sobre ser negra/o na escola

Nossa segunda categoria que emerge deste primeiro bloco, é o que chamamos de ser negro na escola, que tanto é uma experiência que nossas entrevistadas rememoram no tocante às suas trajetórias, quanto nas trajetórias de seus estudantes. Observamos que ser negra/o na escola é um exercício que pode contribuir para seu empoderamento enquanto negra/o ou para seu apagamento e consequente silenciamento. Podemos confirmar essa afirmação nas palavras da entrevistada Sereia, onde ela fala sobre sua experiência em escola pública, em zona

periférica, mais precisamente a região de Queimados, na baixada fluminense na cidade do Rio de Janeiro. Assim, pode-se dizer que:

Ai, eu começo a mergulhar nessas conversas, nessa literatura, mas quando eu entro para a escola, mais especificamente em queimados, em 2012/2013, em 2013, especificamente, eu percebo que eu to em queimados, que é um município preto, eu já to com a minha identidade racial formada, já responde a esses significados raciais, esse processo de conscientização racial/corporal, já nasceu em mim, já está despertado, desperto. Aí, eu chego na escola, a professora negra, colorida, usando turbante, colares, e causa um choque na escola porque até então, a população é negra, maioria dos professores são negros, mas ninguém, a questão da negritude não entra na escola, e aí, Sereia chega desarrumando um pouco aquela dita ordem (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 52).

Percebemos então a partir desta citação, a necessidade de se ter estes chamados “seres de fronteira” tanto nos espaços escolares quanto na academia, porque estes levam os conteúdos e saberes de um espaço para o outro, impactando ambos de forma recíproca, e este fenômeno viabiliza que práticas pedagógicas outras e políticas públicas e legislações voltadas para populações afros e indígenas, que sofrem a exclusão de sua educação própria, saberes e conteúdos, tenham seus direitos conquistados pelos movimentos que as/os representam garantidos em alguma medida. Desta forma, os achados desta pesquisa se relacionam com as proposições destacadas por Miranda, Quiñonez e Riascos (2014), no contexto dessas identidades negras, nos espaços escolares, quando percebemos que:

São, por isso, achados teóricos que se entrecruzam e permitem que indaguemos sobre as negritudes que se sobrepõem e que persistem como categoria de identidade negra nas Américas e na Diáspora Africana. Por ser essa a condição *sine qua non* dos/as afrodescendentes no mundo onde são interpelados/as pelas estratégias coletivas de resistência, entendemos como centralidade, dar enfoque para as perspectivas que reconhecem, nos movimentos sociais, formas outras de interpretação dos sujeitos ditos insurgentes e de seus conhecimentos (MIRANDA et ali. 2014, p. 195).

Ser negra/o no espaço escolar impõe muitos desafios e destacamos algumas estratégias para contribuir para que esta experiência de ambiência escolar perpassa por movimentações de resistência e empoderamento. Ser negra/o no espaço escolar implica em muitos desafios para estes sujeitos. Observamos como Yemoja, nos mostra como este fenômeno a afetou e como isso se configura como parte de sua proposta de reagir aos processos de racismo, vivenciados por ela na infância e na

adolescência. Esta ambiência escolar, é uma importante movimentação para a agenda antirracista. Sendo assim, observamos que:

Quando os professores lidavam com questões sobre escravidão, por exemplo, os alunos olhavam para mim e riam. Então era na escola que a gente sofria as maiores questões sobre racismo. Em casa eu não tinha esse enfrentamento, os meus avós brancos diziam que eu tinha nascido a noite e eles tinham nascido durante o dia, era uma loucura isso para mim, e ter que entender que a minha mãe era igual a mim e meus avós não eram. Então entender essa dificuldade dos meus alunos, querem ser negros, me fez buscar a teoria para aliar à minha prática (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.8).

Outra entrevistada fala de como essa experiência de ser negro/a na escola, sem poder contar com a presença de professores comprometidos com a educação étnico-racial se torna um dos muitos desafios a serem enfrentados por esses estudantes, que vítimas do sistema, da sociedade e de escolas racistas, depois vem a protagonizar o chamado fracasso escolar. É preciso rever essa lógica que aniquila com a autoestima de nossos estudantes negros e depois os marginaliza, categorizando-os como fracassados. A entrevistada Janaína fala um pouco, sobre a saga da construção da rede da qual faz parte na Colômbia, e como o sacrifício de ir às escolas e desenvolver práticas pedagógicas afrocentradas impactou no cotidiano destes estudantes, assim, podemos verificar esta afirmação, quando a mesma nos diz que:

Entonces nosotras que hacemos como maestras Ir los sábados a hacer talleres, cursos y charlas con los niños, en temas que tenían que ver con La autoestima, con La afectividad, reconocimiento como sujeto afro porque estos niños en La escuela tradicional, blanca racista, los discriminaban e hacían de ellos, sujetos inseguros, tímidos, con baja auto -estima y en algunos casos malos Estudiantes (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 37).

O surgimento das redes de etnoeducadoras é fruto destas angústias que vivenciadas por estas ativistas/educadoras negras que vão reconhecendo em seus próprios processos e nos de seus alunos, possibilidades de intervenção, a fim de construir com elas/eles e com os seus pares, nos movimentos pedagógicos acompanhados na América Latina outras pedagogias, outras formas de ser e estar no mundo e como estas propostas outras são potencializadas pelas redes de sustentação e solidariedade.

Construindo redes dentro e fora da escola básica

Quando pensamos na construção das redes dentro e fora dos espaços escolares, como uma categoria de análise, observamos as potencialidades que tais ações desenvolvem para a comunidade escolar e para a comunidade acadêmica na mesma proporção. Tornar as micropolíticas realizadas em ambos os espaços, conhecidas pelos partícipes destas redes, possibilita a estes grupos construções no sentido de resgatar suas memórias ancestrais. Podemos refletir acerca desta proposição, na passagem a seguir:

Aí vem nossa questão com a escola. A gente precisa produzir esse conhecimento. A gente precisa fazer de uma forma, com que todas essas questões sejam ouvidas, e fazer com que nossos grupos, e é o que eu digo da minha admiração a Claudia e a todos vocês que a ajudam nesse trabalho, juntar todas essas pessoas é um passo enorme, porque dá visibilidade, porque mostra o trabalho que está sendo feito, porque diz como deu certo para uns, como pode dar certo para outros. O que a gente precisa fazer para contribuir? Esse tipo de coisa só se constrói mesmo em rede. Por isso eu acredito que essa posição da gente, diante do conhecimento constituído, como o privilegiado, está sendo descortinado pelas nossas ações em rede. Daí a essencialidade do trabalho das etnoeducadoras, do grupo das etnoeducadoras. Essa produção de conhecimento na escola básica, ainda tem uma questão a ser enfrentada, que é a nossa questão aqui de como lidar com o trabalho. E aí vem a conscientização da herança que a escravidão deixou para a gente (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.13).

Uma outra proposição semelhante, que nos convida a continuar nossas apostas sobre este prisma, seria a fala da entrevistada, Marabô, quando a mesma fala das potencialidades da rede e de como a mesma, também reforça a construção dessa “etnoidentidade” que vai emergindo a partir dos debates, encontros e trocas que estas movimentações oportunizam. Sendo assim, ilustramos essa afirmação com as palavras de Marabô, quando a mesma nos diz que:

Então Dani, é assim que eu penso, é assim que eu sinto a rede. No momento em que a rede nasce, em que essas etnoeducadoras, ou melhor, que as educadoras vão se encontrando e vão se descobrindo étnicas, na medida que elas vão socializando seus saberes, elas vão trocando suas experiências, elas vão construindo sua identidade de etnoeducadoras. Porque eu percebo e acredito nisso, que cada educadora que percebe em si a sua potência étnico educadora, ela vai trabalhar essa construção dessa identidade étnica no espaço dela de educação, entendeu. E é só através disso que a gente pode começar a trabalhar essa perspectiva de mudança, de encontro, de descoberta, de valorização dessa cultura africana e

indígena que nos atravessa, e que traz essa cultura miscigenada (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.65).

Queremos destacar, a importância de se pensar, o caráter afro indígena, da etnoeducação. Este conceito, articula ambas as construções identitárias, agregando outras em diversos contextos. Este é um aspecto importante de ser discutido porque os contextos sociais e políticos que atravessam Brasil e Colômbia, e se pensarmos, a América Latina em sua totalidade, vemos que não podemos separar estas formas identitárias, que se encontram marcadas pela diferença colonial, inventada pelos colonizadores, a fim de subjugarlos. As redes não somente subvertem essa lógica da diferenciação e da subalternização, como coloca estas culturas na centralidade do debate, atuando assim, de com base em uma perspectiva contra hegemônica.

Sobre etnoeducação em disputa

Quanto às trajetórias de vida podemos observar que as falas das entrevistadas apontam para que o início de seu ativismo, e seu trabalho com a etnoeducação comece pelo convívio com outros ativistas. Podemos dizer, que este é um caráter multiplicador dos movimentos sociais. Esta postura voltada para a etnoeducação nos encaminha para outra subcategoria que vamos chamar então de uma “etnopostura”. Nossas entrevistadas nos trazem este dado na medida em que nos apresentam a importância de se destacar que esta não é uma questão que possa ser esquecida. Há que se ter uma postura outra voltada para esta perspectiva.

A etnoeducadora Inaê, nos chama atenção para a particularidade destas redes, em especial, ela destaca características da rede de Ananse, mas que percebemos, que se aproximem das experiências por nós pesquisadores, e pelas integrantes da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras. Estas redes, além de atuarem no campo acadêmico, também articulam saberes ancestrais e conhecimentos oriundos das religiões afro, como a espiritualidade Yorubá. Isso fica escuro, nas palavras de Inaê, quando a mesma nos questiona:

¿Por qué esta red es particular? Porque hay más maestras, madres y sabedoras y madres de santo en particular. Y para poder fundamentar el ejercicio desde una educación formal pero también informal, porque también la particularidad de red de maestras académicas, intelectuales, pero que también trabajan los procesos ancestrales, con la espiritualidad yoruba. Entonces desde ahí, tenemos dos elementos importantes para trabajar en la academia e investigación, como también la resistencia y para que los niños y las

niñas se reconozcan como afro colombianos, porque de otra manera hacen parte de una cultura, de unos procesos importantes de una construcción de nación, siendo que también se resiste por la ancestralidade, en una sociedad que va se empoderando, así que los niños y las niñas reconozcan que existen otros tipos de religiones, que no solamente existe la religión católica, anglicana o el sincretismo. Que esto también es parte de esta ruptura, y contra la colonización. (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 47)

Destaca-se, como estes movimentos pedagógicos na América Latina, podem representar, redes pedagógicas decoloniais, na medida em que partem de uma ruptura, com estruturas sociais, políticas, econômicas e religiosas, buscando trazer para o cerne de suas práticas saberes africanos e indígenas. Resgatando saberes de algumas localidades do continente Africano, buscando nestas rupturas e resgates trazer uma contribuição para uma educação mais intercultural. Encontramos aproximação com essa afirmação a partir da proposição de Miranda (2014) no sentido da valorização do outro colonial, que podem ser afros ou indígenas, por exemplo, percebemos que:

Nas propostas Etnoeducativas estão em disputa discursos e práticas sociais quando esses são examinados a partir dos estudos sobre análise crítica do discurso nos termos de Norman Fairclough (2010).³⁴ Os aspectos políticos que adornam o modelo de diálogo instituído entre os segmentos fixados em lados opostos do ordenamento colonial, ainda presente pelas inspirações da metrópole, ou se quisermos, pela colonização epistêmica, apontam para novos desenhos teórico-metodológicos para que invistamos em pesquisas sobre textos/propostas curriculares comprometidos/as com a valorização do Outro do discurso educacional (MIRANDA, QUIÑONEZ E RIASCO, 2014, p.200).

De acordo com Marabô, a Rede de etnoeducadoras pode auxiliar no resgate histórico, cultural, e ancestral, nessa medida, estabelecendo diálogo com a natureza e o pertencimento latino. Esses aportes são caros para os movimentos mais voltados para a perspectiva Intercultural crítica, conforme a pesquisadora Catherine Walsh (2006) nos mostra, e a etnoeducadora Marabô aponta em sua fala quando conclui que:

Então assim, a rede carioca de etnoeducadores é um resgate vivo, significativo, de encontro, de empoderamento, de potências que nós educadores afro-indígenas trazemos. Então, a rede ela vai tecendo fios vivos de história, fios de ancestralidade. Porque a linha dessa rede é a ancestralidade. Como se a ancestralidade vivificasse em cada momento em que se há uma roda de etnoeducadores. Em que se há uma roda do pensar a etnoeducação. Porque sem a identidade étnica, não se há pertencimento latino, não se há pertencimento

pátrio, não se há conexão com a natureza (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 65).

Outro viés relevante que se observou nas práticas vivenciadas e nas falas destacadas e a circularidade, a roda, essa predisposição a olhar a/o outra/o. observamos que durante o encontro da rede que se deu no ano de 2016, no Rio de Janeiro, foi designado um tempo considerado para o trabalho em roda, as chamadas rodas de conversa. Nessas rodas as etnoeducadoras apresentavam suas pesquisas, suas práticas, seus relatos de experiências e uma interação com a prática da outra, dando sugestões, fazendo perguntas e questionando o que estava sendo compartilhado.

Sobre Afropolíticas ou Etnopolíticas

Observamos estas entrevistadas apontam para a importância de suas práticas nas redes, para pensarmos como estas se articulam, no tocante às políticas públicas, passando a fazer parte de todas as reflexões acerca da temática étnico-racial. Participando, da construção de documentos importantes para a comunidade afrocolombiana. Podemos perceber, como Janaina, descreve sua relação com as políticas públicas afrocolombianas, no fragmento em destaque:

Entonces, yo empiezo a hacer parte de todas las reflexiones, de todo movimiento que tiene que ver con la educación, para los grupos étnicos, para las comunidades afrocolombianas que hacen parte de una misión pedagógica nacional, que pasan la interacción entre el gobierno, entre las comunidades, las entidades que se pensaba las políticas públicas para los afros, para la educación (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.42).

Por outra parte, Inaê mostra como no contexto das lutas sociais, espaços estes, de aprendizagens e de formação dos movimentos sociais, as quais, as ativistas destes movimentos afrocolombianos estão inseridas, também podem contribuir para a reformulação de valores outros e diferentes estilos de vida, em que o aprendizado se dá, também, através dos provérbios africanos. Isso se torna aparente na medida em que nos diz que:

Entonces empezar a transcender porque muchas las luchas sociales tienen que ver con las políticas públicas, racial y de la espiritualidad, que van transformarse en otros tipos de vida diferentes. Que dan sentido, como las de las matrices africanas también nos enseñan con

proverbios otros valores y estilos de vida (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p.50).

Assim, refletir com base nas entrevistas, nos ajuda no sentido de propor outras epistemologias, que repensem a educação mais voltada para os movimentos sociais, nos apropriando destes saberes e epistemologias, para então, ampliarmos nossas percepções acerca do nosso entendimento no que tange a etnoeducação, nos apoiando em pressupostos alinhados com o “giro decolonial” (GROSSFOGUEL, 2007), em se tratar de práticas mais voltadas para às rupturas com formas coloniais de organizar-nos e com a busca pelo bem-viver, como pressupõem as/os autoras/es alinhadas/os com a perspectiva Intercultural Crítica, constituindo redes de sustentação e trocas de saberes e conteúdos, etnocentros.

Sobre ausências

No tocante as ausências, assim como observamos ao realizar, a revisão da bibliografia, as ausências sobre recursos teóricos, no que tange as populações afro, mesmo em se tratando de um arcabouço teórico que se encontra alinhado com as pedagogias críticas, pedagogias alternativas, ainda percebemos esse apagamento nas produções realizadas na área. A passagem a seguir reforça, e nos salta aos olhos, sobre como trazer estas referências para a centralidade é urgente e uma aposta decolonial na medida em que desafia essa nova senzala que é o apagamento e o silenciamento. Sendo assim, Janaina afirma que:

Pero, dentro de este movimiento pedagógico nacional que reivindicábamos una nueva escuela, un nuevo maestro, una nueva manera de hacer escuela, encontramos, y en esas luchas de encontrar nuevas pedagogías, pedagogías alternativas, pedagogías críticas, ay también hay una ausencia del tema afro, y a decir, buscaban mirar la diversidad de prácticas, diversidad de maestros, diversidad de temáticas, pero el tema afro no aparece por ningún lado. Entonces, nosotras, un grupo de maestras conmigo, hacemos una propuesta, de también mirar como en la escuela colombiana interactúa la cultura afrocolombiana en la escuela, como se movilizan los maestros, como se piensan los maestros afro, sino solamente los afros, como los maestros blancos/mestizos piensan lo afro (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2016, p. 41).

Por outro lado, esse silenciamento, pode ter sido desafiado e subvertido por práticas, que estas etnoeducadoras buscaram desenvolver, o que pode ter contribuído para que as ações em rede e esse “pensar em rede” tenha convergido

para a criação de novas movimentações no campo educacional e político, podendo vir a impactar as políticas públicas pensadas para essas populações. A contribuição destas mulheres educadoras, contribuiriam para a tentativa de alcançar alguns de nossos objetivos com essa investigação.

As trajetórias de vida, a pesquisa participante concomitantemente com as entrevistas semiestruturadas nos ajudaram a perceber, que se por um lado verificamos, e destacamos que existam tais apagamentos, por outro as redes se organizam buscando contribuir para que essa realidade seja impactada positivamente, e se possa aproximar de “virada” epistemológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na referida pesquisa buscou-se entender como os movimentos de educadores/as negros/as podem contribuir no tocante às práticas pedagógicas voltadas para a luta antirracista. Pensar as pedagogias decoloniais como parte das alternativas curriculares nos insere em um paradigma outro, a fim de entender as relações inspiradas num formato onde colonizadores e colonizados, - assim como as desigualdades entre homens e mulheres – são inseridos de modo distinto e considerando hierarquias que desumanizam o último grupo acima citado. Esta motivação surgiu a partir dos estudos que subsidiam a formulação de outros aportes epistemológicos na chamada América Latina. Com esses horizontes, apostou-se em um trabalho baseado na perspectiva de etnoeducação disputada na Colômbia e envolvendo o Estado e os movimentos sociais. O intuito foi de apoiar itinerários mais ao Sul para a realização de pesquisas e análises sobre aspectos invisibilizados e que estão relacionados com as populações da Diáspora Africana presente na nossa região. Objetivou-se adensar uma agenda propositiva de investigação sobre disputas de sentido para as alternativas pedagógicas bem como chamar a atenção para outras concepções de luta antirracista. Notadamente, os coletivos aqui privilegiados vêm imprimindo estratégias para os enfrentamentos que essa luta exige. Valeria destacar, que enfrentamos um projeto educacional de inspiração colonial, de subalternização de um segmento inteiro (Diáspora Africana), mantendo sua exploração e subjugação.

No caminho escolhido, de tornar-se pesquisador/a com foco nos estudos pós-coloniais e decoloniais, encontramos um debate profícuo onde emerge o protagonismo das redes de professoras/es que lutam contra o racismo e pela mobilidade socioeducacional nos países em destaque. E o tema da Etnoeducação atravessa todo o escopo adotado. Foi possível entender aspectos significativos das articulações realizadas no Brasil e na Colômbia, as ações partindo do reconhecimento de pontos de diálogo entre as duas redes escolhidas para o estudo. Percebe-se como estas apresentam ideários onde a denúncia, a busca de metodologias de trabalho acadêmico e pedagógico, as formulações e vertentes filosóficas estão fortemente marcadas pela possibilidade de revisão de propostas curriculares e de percepção do legado de resistência negra.

As interseções alcançadas é um aspecto relevante para analisar as opções metodológicas aqui privilegiadas. Avançar na construção do material empírico significou estabelecer coautoria e encontrar elementos constituintes do que apresenta a literatura sobre como trabalhar com entrevistas, observação de cunho etnográfico, entre outras abordagens e formas de formulação de um trabalho no nível do Mestrado em Educação. As entrevistadas e a entrevistadora construíram juntas os achados aqui inseridos. Entende-se que essa pode ter sido uma das tarefas mais desafiadoras diante do mundo em rede que se desnuda a cada passo dado. A pesquisa pode vir a contribuir no sentido de deixar pistas e novas inserções ao problematizar o engajamento de educadoras/es e ativistas comprometidas/os com a agenda antirracista no Brasil e na Colômbia. Nessa medida, percebemos que os investimentos em pesquisas comparadas, pesquisas sobre redes de educadoras/es, ainda são pouco abordados, configurando assim, a relevância e o caráter inovador desta investigação, para o campo no qual se encontra - o campo da Educação.

Importa destacar como as/os entrevistadas/os reconhecem os obstáculos da luta antirracista em ambos os países estando dentre suas percepções a ausência de profissionais negras e negros nas esferas de promoção de maior mobilidade social. Diante desse cenário, e entendendo a escola como um dos espaços que refletem as inspirações coloniais dessas sociedades, tais pensadores/os reúnem-se para trocar experiências sobre suas práticas (analisadas aqui) como sendo contra-hegemônicas e que sugerem estratégias de ação resistente. O presente trabalho pode indicar brechas para compreendermos a centralidade do trabalho em rede, nesse caso, de um esforço metodológico e político-pedagógico entre educadoras/es, ativistas, especialistas que se agrupam e se constituem como sujeito coletivo. Nessa conformação, problematizam representatividade de seus corpos o epistemicídio provocado pelas distintas formas de colonialidade e que ainda sustentam as propostas educacionais do Brasil e da Colômbia.

Entende-se que as/os partícipes das redes pesquisadas possuem uma perspectiva decolonial pelo exercício empreendido para formular novas estratégias de aprendizagem e de formação incluindo os coletivos, as associações, as instituições escolares, os cursos de formação universitária e os programas de pós-graduação onde estão vinculadas/os. Nesse sentido, as percepções que emergiram com a observação participante e com as entrevistas contribuiriam para que o

material produzido indicasse a variedade de possibilidades que o objeto deste constructo nos proporciona. Percebe-se, ao longo da trajetória de formação, que esta pesquisa não se encerra nesta etapa do Mestrado concluído com a sistematização da dissertação. Efetivamente, o resultado aqui apresentado é um começo já que a partir das conversas em fóruns da área, da crítica ao apreendido e das inúmeras leituras que esse texto pode suscitar, deve-se ampliar as impressões alcançadas sobre o campo privilegiado.

Notadamente, tratava-se de um objeto de pesquisa pouco explorado quando consideramos o contexto latino-americano. Não obstante, aprendemos, nesse percurso, que o que se privilegiou foi fragmentos de uma realidade desconhecida no Brasil. Desta forma, o convite estaria feito: localizar o que for possível, mas se posicionar na cena partindo de impressões iniciais de uma pesquisa inacabada. Tentar ir além do que aqui se alcançou pontuar, problematizar e discutir. Outras “miradas” devem ser lançadas no campo da etnoeducação, da Educação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ALGENBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVAREZ, Luis Guillermo Meza. **Etnografando a ‘Red de Ananse’: Políticas, Pesquisa e espiritualidade Afro-Colombianas**. 2014. (134) Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em antropologia Social – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro.

ANDRADE, Marcelo. **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

BERNAL, María del Pilar Unda; CRUZ, Juan Carlos Orozco; CÉSPEDES, Abel Rodríguez. **Expedición pedagógica nacional: una experiencia de movilización colectivo de conocimiento pedagógico**. *Nodos y Nudos*, v. 2, n. 10, 2008.

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF, 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei 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**. Brasília, DF, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. 2ª Ed – Aparecida, SP: ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com Pós-Graduandos**. 2ª Ed- Rio de Janeiro: Forma & ação, 2010.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 20/01/2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. **El girodecolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar, 2007.

CADERNO DE ENTREVISTAS. Entrevistadora: Danielle de Deus França Gomes Galvão Vaz. Rio de Janeiro, 2016-2017. Vários arquivos.mp3. Entrevistas concedidas por professoras para a pesquisa de mestrado.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Lineamientos Curriculares**. Bogotá: Maya, 2001.

DABAS, Elina. Najmanovich, Denise. Redes. **El lenguaje de los vínculos: Hacia la construcción y el fortalecimiento de la sociedad civil**: [Primer Encuentro Internacional de Redes Sociales, celebrado en Buenos Aires en 1993]. Paidós, 1995.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **O pensamento africano sul-saariano. Conexões e Paralelos com o pensamento Latino-Americano e o Asiático (um Esquema)**, Rio de Janeiro, Clacso Ediciones/Educam, 2008.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes (Ed.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Editora UFG, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GEWANDSZNAJDER, Fernando; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARTÍNEZ, Axel Alejandro Rojas; RIASCOS, Fanny Milena Quiñonez; IBARRA, Aroldo Guardiola. La ruta Afrocolombiana, una oportunidad para pensar la educación en la sociedad multicultural. *Nodos y nudos*, v. 2, n. 14, p. 56-61, 2003.

MIRANDA, Claudia; PIMENTEL, Fernando Guimarães. **Currículo de história na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam à Europa?** *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 793-815, 2015.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñonez; QUIÑONEZ, Jhon Henry Arboleda. **DISCURSOS E PROPOSTAS ETNOEDUCATIVAS NO BRASIL E**

NA COLÔMBIA/ETHNO-EDUCATIONAL DISCOURSE AND PROPOSALS IN BRAZIL AND COLOMBIA. Revista de História Comparada, v. 8, n. 1, p. 189-211, 2014.

_____, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones; SILVA, Rejane Costa da. **Redes interculturales y perspectivas dialógicas en Afroamérica: la intersección Brasil-Colombia.** Revista da FAEEBA, vol. 25, n.45, 2016,

_____, Cláudia. **Currículos Decoloniais e outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Desafios Políticos- Pedagógicos frente a Lei 10.639/2003.** Revista da ABPN, v 5, n.11. jul. – out. 2013, p. 100-118.

_____, Cláudia. **Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente.** Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, p. 1053-1076, dez. 2014.

_____. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

_____, Cláudia; PIERRO, Maria Clara Di; AGUIAR, Francisco Lopes (Org.). **Bibliografia Básica sobre relações raciais e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____, Cláudia. **Projeto de pesquisa Formação de professores, pedagogias decoloniais e interculturalidade(s): agendas emergentes na escola e na universidade,** Rio de Janeiro, UNIRIO, 2013 (Mimeo).

NOGUERA, Renato. UBUNTU COMO MODO DE EXISTIR: **Elementos gerais para uma ética afroperspectivista**. Revista da ABPN, v. 3, n. 6, p. 146-150, 2012.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo, Cia das Letras, 1996.

RIASCOS, Fanny Milena Quinonez. **La etnoeducación en comunidades afrocolombianas**. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría en Educación, 2000

RINCÓN, Jorge Henrique García. **Sube la marea, educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico**. Pasto: Edinar, 2009.

_____. **Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico**. Revista Colombiana de Educación, N. ° 69, segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia.

_____. La Etnoeducación Afro “Casa Adentro”: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano. Pedagogía y Saberes No. 34 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2011, pp. 117 – 121.

SAID, Edward W. **Cultura e política**. Boitempo Editorial, 2003.

SAIDÓN, Osvaldo. Las redes: pensar de otro modo. **Redes: el lenguaje de los vínculos**. Buenos Aires: Paidós, p. 203-207, 1995

SAMPAIO, Carmen Sanches, Tiago Ribeiro, Jacqueline de Fátima dos Santos Morais. **Formação docente instituinte: o fórum de alfabetização, leitura e escrita**. RevistAleph, dezembro 2014 ANO XI - Número 22.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória**. Caderno CRH, v. 21, n. 54, p. 505-517, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: Diálogos com a lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SOUZA, Maria Elena Viana – **“Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania”**. In: *Relações étnico-raciais na escola: desafios e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639/03*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

STRECK, Danilo R. **Fontes da Pedagogias Latino-americanas: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R. et al. Paulo Freire. **Ética. Utopia e educação**, v. 6, 2004.

VALENCIA, Cecília Janeth M. & VARELA, Alexander Cuervo. **Cátedra de Estudios Afrocolombianos: límites y perspectivas**. Risaralda (Colombia): Programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, 2011.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar. A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-46, 1978.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Viana, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Formação de professores: Um campo de possibilidades Inovadoras.** In: A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores! Campinas, SP: Papirus, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: **Construyendo Interculturalidad Crítica.** Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, 2010.

APÊNDICES

BLOCOS DE QUESTÕES

Primeiro Bloco:

Danielle– Olá, estamos começando essa entrevista para pensar um pouco a trajetória da rede de etnoeducadores que você se encontra inserida (o), sendo assim você pode se identificar e falar um pouco, em linhas gerais, sobre sua trajetória de vida, sobre você enquanto ser de fronteira e seu interesse/sua inclinação para a etnoeducação, descreva como surge essa vontade de estar na formação continuada.

Segundo bloco:

Danielle – Você enquanto professor da escola básica ou da Universidade Pública, e como você esclarece, tem uma experiência de militância, optou por uma identidade também afrodescendente marcada por experiências de leituras que guiaram essa militância, você reconhece na sua opção pela temática que pesquisa a necessidade de levar aos seus alunos/orientados a importância do recorte que faz e que perpassa o seu interesse de construção do conhecimento?

Terceiro bloco:

Danielle – Então sobre a sua identidade de militante/acadêmico você acha que existe alguma tensão nesta proposição constante, porque você se constitui como uma/um etnoeducadora/educador referência para mim e para tantos outros que estão iniciando a sua carreira e estão comprometidos com o avanço do debate sobre as relações raciais e ao mesmo tempo você é nesta nossa representação, ou seja, na representação que a gente constrói ao seu respeito, você e o militante, faz parte deste grupo que escreve a história da militância no Brasil ou na Colômbia. Então eu queria saber em que medida você percebe uma tensão na sua proposição, então quando você é desafiado a produzir conhecimento, quando você é desafiado a participar das ações propostas pelo governo, o que você acha que fica dessa sua dupla identidade, o que marca na sua atuação nessa dupla identidade?

Quarto bloco:

Danielle – Você tem agora nessa última parte da nossa entrevista a oportunidade de falar sobre você enquanto professor e pesquisador, inserida/o em uma rede de etnoeducadores, quais contribuições você observa deste movimento para sua prática e para a discussão acerca das relações raciais? Quais intervenções a sua experiência enquanto pesquisador/educador e militante você poderia compartilhar conosco, a fim de ampliar a discussão acerca das relações étnico-raciais e implementação de políticas públicas nesse sentido. O que na sua percepção, causa tantas dificuldades/entraves para que esta temática seja trabalhada nos espaços escolares de maneira eficiente?