



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GLEICE MELO SILVA QUEIROZ

**ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: CAMINHOS
INSURGENTES PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

Feira de Santana-BA
2023

GLEICE MELO SILVA QUEIROZ

**ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: CAMINHOS
INSURGENTES PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual de Feira de
Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda.

Feira de Santana - BA
2023

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Queiroz, Gleice Melo Silva

Q44e Escrevivências de professoras negras: caminhos insurgentes para as questões étnico-raciais na escola / Gleice Melo Silva Queiroz, 2023. 203f.: il.

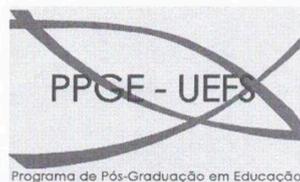
Orientador: Eduardo Oliveira Miranda.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2023.

1. Professoras negras. 2. Escrevivências. 3. Corpo-território. 4. Decolonialidade. 5. Educação étnico-racial. 6. Pedagogia antirracista. 7. Corpo-território Escreviente. 1. Miranda, Eduardo Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU:

37:308



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GLEICE MELO SILVA QUEIROZ

“ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: CAMINHOS INSURGENTES PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 31 de março de 2023.

Prof.a. Dr/a. Eduardo Oliveira Miranda
Orientador/a – UEFS

Prof.a. Dr/a. Claudilene Maria Silva
Primeiro/a Examinador/a - UNILAB

Prof.a. Dr/a. Renilda Ferreira Cazumbá
Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADA

Sem dúvidas, para as mulheres negras, especialmente às dos laços geracionais, às que me apontaram o caminho vital da resistência, que, de diferentes modos, me deram *régua e compasso* para o meu traçado nessa existência, além do que representa o amor e a força que nutre a minha luta. Dedico, assim, à minha avó paterna Alcina Silva (in memorian), à minha mãe Marilene Melo e à minha filha Maria Paula Melo. E, citando as minhas irmãs, Jucimary Silva, Jamile Silva e Jaqueline Silva, estendo a todas professoras negras, com um abraço cheio de esperança, na continuidade de nossos passos de insurgências ancestrais na educação.

AGRADECIMENTO

É com muita emoção que me encontro neste momento para agradecer a concretização deste trabalho! Inicialmente, exalto a luz divina, a Deus que me guia e ilumina, e todas as intersecções que contei recorrendo a essa graça em sabedoria, proteção e fortalecimento durante toda essa caminhada.

O importante reconhecimento à minha família, minha Marilene Melo e pai Paulo Silva, por serem minha base de educação e todos os esforços nesse ato de educar e cuidar de mim e minhas irmãs Jucimary Silva, Jamile Silva, Jaqueline Silva e do meu irmão Paulo José Silva. Sou feliz por nossa irmandade que une e fortalece o nosso lar, com a leveza e alegria das crianças da família – Maria Paula, Ivan Cleber, Gabrielle, Luane, Nathaly, Ana Júlia, Luiz Artur, Rafaela e Elis – e momentos de respiro nos demais (re)encontros felizes.

Ainda com carinho agradeço à minha amada filha Maria Paula, que com amor, autonomia e parceria, ajudou muito nessa travessia. À Derlan Queiroz, companheiro de vida, pelo afeto, compreensão e apoio ao se dedicar mais a nossa filha. E estendo a gratidão, por todo apoio e alegrias compartilhadas, aos/as familiares Veronice Silva, Denice Queiroz, Veronildes Queiroz, Eronize Queiroz, Veronildo Queiroz e Benito Queiroz e a todos/as demais da família.

Sou muito grata ao professor e meu orientador, Eduardo Miranda, por me oportunizar essa trajetória de (des)construções formativas, que favoreceu na minha constituição enquanto corpo-território escrivente. Destaco que a amizade e a compreensão de Edu foram fundamentais nesse processo, como também o grupo de pesquisa, que é o nosso quilombo na universidade. Assim, estendo esse agradecimento por toda acolhida no início do mestrado, os diálogos e trocas fortalecedoras, às colegas Lucymara Carvalho, Joselice Souza e Daniela Barreto, bem como, Juliana Soares pela nossa parceria e amizade.

E, nesse contexto, ressalto a minha gratidão à professora Marta Alencar, nossa Martinha, também coordenadora do grupo de pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade, pelo acolhimento, aprendizado e fortalecimento, nas atividades do grupo e do estágio docência, bem como, contando com sua leitura e percepção nos momentos que precisei durante a pesquisa, sendo uma inspiração na docência, enquanto mulher negra professora.

Agradeço imensamente, às sujeitas da pesquisa, às professoras negras Aline Barbosa, Fabiana Batista, Jamile Dias, Nilldinha Odara e Sara Silva, por serem essenciais nesse processo coletivo da pesquisa, essa conquista só foi possível por ter vocês comigo. Esse sentimento também alcança colegas da minha trajetória profissional, referências no trabalho étnico-racial, as professoras Hely Pedreira e Jocelia Rodrigues. Também, às professoras Maria Cristina de Sampaio e Railda Neves, pelas indicações solicitadas e contribuições formativas. E, as professoras da banca examinadora, Claudilene Silva e Renilda Cazumbá pela condução acolhedora, generosa e potente de contribuições ao trabalho, além da representatividade, como mulheres negras professoras, favorecendo na minha afirmação como corpo-território escreviente.

Minha gratidão à Universidade Estadual de Feira de Santana e a todas as pessoas que se tornaram parceiras nessa jornada, destacando o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) desde a atuação participativa e acolhedora para a realização remota do curso, devido à pandemia de coronavírus (COVID 19), possibilitando a finalização com êxito. De forma especial, aos/às docentes Elenise Cristina Andrade, Marco Antônio Barzano e Jaqueline Grilo, pelas significativas contribuições. Aos funcionários Hélio Costa e Carlos Vilas Boas pela atenção e auxílio recebido, bem como, colegas de turma, principalmente, da mesma linha de pesquisa, que mantivemos maior interação. Ressalto a parceria nos trabalhos e eventos acadêmicos, além do companheirismo no decorrer do curso, à Daniele Britto, Adriane Carneiro, Nataly Ferreira, Juliana Santos, Daniela Moura, Carlene Leão e Liliam M. Sampaio.

Sou grata ao incentivo para continuidade da vida acadêmica pelas professoras Sônia Lima e Tatiane Lucena, do grupo MULIERIBUS - Mulheres e Relações de Gênero e Educação, da UEFS. Ressalto a oportunidade de todas as experiências formativas que ocorreram de forma remota, momentos enriquecedores de trocas, aprendizados e criações, que colaboraram nesse percurso do mestrado. Por meio da professora Jane Rios e Graziela Dias, expresse minha gratidão ao grupo DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica, da Universidade do Estado da Bahia. Sou grata, também, às professoras e artistas Lene Costa e Marcinha Costa pela participação na oficina “Declama Preta”, ofertada pelo teatro do Centro Universitário de Cultura e Arte da UEFS.

Agradeço também todos os gestos de amizade, cuidado, apoio e torcida, que foram essenciais para mim nessa caminhada, sobretudo de mulheres, significando o quão importante é o ato de levantarmos umas às outras. À vocês, Denise, Karine, Suanny Karine, Ana Paula,

Rose, Néia, Dona Ninha, Vanusia, Amanda, Hadoyka, Geicilene, Geisa, Lilian, Tarcila, Jaqueline, Juliana, Renata, Érika, Leandro, Maria do Socorro, Zhara, Simone, Adriana, Jailton, Edson, Leidiran, Daiane, Dioene, Marcelo, Jovita, Flávia, Kátia, Aline, Quésia, Carla, Iane, Elvira, Ubiraildes, Vanessa, Luciana, Patrícia, Marília, Isis, Meire, Ivonilda, Alexandra e Rosimeire (in memorian). E para as pessoas que posso não ter citado, saibam que guardo cada gesto em meu coração e se sintam contemplados/as também nesses agradecimentos.

Ainda com muita gratidão por essa concretização, que representa uma conquista compartilhada por/para minha coletividade negra, saúdo com orgulho as minhas ancestrais. Rainhas e heroínas africanas e a todas mulheres negras que pavimentaram caminhos para que nossas *vozes-mulheres* ergam histórias, vivências e escritas negras. À professora, escritora e poetisa, Conceição Evaristo, por suas/nossas escrevivências, que inspirou o enegrecer desses caminhos, minha eterna gratidão!

VOZES-MULHERES

Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender como as Escrevivências de corpo-território de professoras negras podem evidenciar proposições decoloniais para uma pedagogia antirracista, através do encontro partindo de mim, do meu corpo, em socialização com as professoras, Aline Barbosa, Fabiana Batista, Jamile Dias, Nilldinha Odara e Sara Silva, da rede municipal de Feira de Santana - Bahia. A partir da metodologia da pesquisa empírica, voltada à análise qualitativa, foi utilizado o dispositivo das Escrevivências como aporte teórico-metodológico, que traz uma contra-narrativa afrofeminina diante dos atravessamentos sobre ser mulher, negra e professora e, sobretudo, compartilha experiências de atuações com as temáticas raciais na escola. Com as reflexões e provocações contra-hegemônicas dos estudos de Conceição Evaristo (2005) acerca das Escrevivências; Eduardo Miranda (2014) sobre o Corpo-território; Maldonado-Torres (2020) e Catherine Walsh (2014) no tocante à Decolonialidade e uma discussão que abrange o Feminismo Negro, com as teóricas Lélia González (1988), Sueli Carneiro (2005), bell hooks (2017), também um destaque para a Pedagogia Antirracista, tais como tratam Nilma Gomes (2005) e Petronilha Silva (2005), a dissertação dá enfoque as professoras negras, como as sujeitas da pesquisa, visibilizando essas vozes, vivências e escritas que se forjam por meio das resistências e insurgências. Nesse sentido, se deu os encontros que denominei *Roda para Escre(vi)ver*, as criações de *artefatos desenhísticos e fotográficos* e as escritas de *si/de nós* que partem do *Corpo-território Escreviente*, uma categoria de análise desenvolvida nesta pesquisa. Essas contribuições potencializadas no coletivo entre mulheres negras professoras, refletem ainda a ancoragem com o campo da Sociopoética, no momento vivido da contra-análise, cunhado por Jacques Gauthier (2012). Diante dessas construções coletivas, ressalto o transgredir de professoras negras, como protagonistas da sua/nossa história, que apresenta as escrevivências como roda motriz de potência pedagógica para (re)educar as relações étnico-raciais, despontando caminhos de efetivação das leis raciais educacionais.

Palavras-chave: Professoras negras. Escrevivências. Corpo-território. Decolonialidade. Educação Étnico-racial. Pedagogia Antirracista. Corpo-território Escreviente.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how the body-territory Writings of black teachers can highlight decolonial propositions for an anti-racist pedagogy, through the encounter starting from me, from my body, in socialization with the teachers, Aline Barbosa, Fabiana Batista, Jamile Dias, Nilldinha Odara and Sara Silva, from the municipal network of Feira de Santana - Bahia. Based on the methodology of empirical research, focused on qualitative analysis, the device of Writings was used as a theoretical-methodological contribution, which brings an Afro-feminine counter-narrative to the challenges of being a woman, black and a teacher and, above all, shares experiences of actions with racial themes at school. With the counter-hegemonic reflections and provocations of the studies by Conceição Evaristo (2005) about *E Escritovências*; Eduardo Miranda (2014) on the Body-territory; Maldonado-Torres (2020) and Catherine Walsh (2014) regarding Decoloniality and a discussion that covers Black Feminism, with theorists Lélia González (1988), Sueli Carneiro (2005), bell hooks (2017), also a highlight for Anti-Racist Pedagogy, as discussed by Nilma Gomes (2005) and Petronilha Silva (2005), the dissertation focuses on black teachers, as the subjects of the research, making visible these voices, experiences and writings that are forged through resistance and insurgency. In this sense, the meetings that I called *Roda para Cre(vi)ver* took place, the creations of drawing and photographic artifacts and the writings of self/us that depart from the Writing Body-territory, an analysis category developed in this research. These contributions enhanced in the collective among black women teachers, also reflect the anchoring with the field of Sociopoetics, in the lived moment of counter-analysis, coined by Jacques Gauthier (2012). In view of these collective constructions, I highlight the transgression of black teachers, as protagonists of their/our history, which presents writing as a driving wheel of pedagogical power to (re)educate ethnic-racial relations, emerging paths for implementing racial educational laws.

Keywords: Black teachers. Writings. Body-territory. Decoloniality. Ethnic-racial Education. Anti-Racist Pedagogy. Writing body-territory.

LISTA DE ARTEFATOS E FIGURAS

Artefato fotográfico 1 - Corpo negro grita.....	60
Artefato fotográfico 2 - Mãos amarradas.....	65
Artefato fotográfico 3 - Mulher Negra.....	120
Artefato fotográfico 4 - Corpo-território Escreviente.....	130
Artefato fotográfico 5 - Corpo-território Escreviente.....	131
Artefato fotográfico 6 - Corpo-território Escreviente.....	134
Artefato fotográfico 7 - Corpo-território Escreviente.....	137
Artefato fotográfico 8 - Corpo-território Escreviente.....	139
Artefato fotográfico 9 - Corpo-território Escreviente.....	141
Artefato desenhístico 10 - Memórias.....	146
Artefato desenhístico 11 - Memórias.....	147
Figura 12 - Valores Civilizatórios Afro-brasileiros.....	152
Figura 13 - Sankofa.....	153
Artefato desenhístico 14 - Memórias.....	154
Artefato desenhístico 15 - Memórias.....	156
Artefato desenhístico 16 - Memórias.....	158
Artefato desenhístico 17 - Memórias.....	160
Artefato fotográfico 18 - Roda para Escre(vi)ver.....	177
Artefato fotográfico 19 – Unidas escre(vi)vemos.....	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	42
Gráfico 2.....	42
Gráfico 3.....	43
Gráfico 4.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEFS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

ERER EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

LDB LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MMN MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS

SUMÁRIO

1. CAMINHOS DE INTRODUÇÃO DA PESQUISA: ESCRIVIVÊNCIAS INICIAIS.	16
2. CAMINHAR METODOLÓGICO INSURGENTE.....	26
2.1 - Iniciando o caminho da metodologia.....	26
2.2 - Caminhando com as Escrevivências.....	26
2.2.1 - Conceição Evaristo e suas/nossas Escrevivências: uma perspectiva afrofeminina.....	29
2.2.2 - Escrita de si/de nós: caminho afirmativo da pesquisa pelas Escrevivências.....	36
2.3 - Sobre a criação dos dados da pesquisa.....	40
2.4 - Sobre a análise dos dados da pesquisa.....	46
3. CAMINHOS INSURGENTES COMO APORTE TEÓRICO DA PESQUISA: PROVOCAÇÕES INICIAIS.....	49
3.1 - Desbravamentos iniciais da perspectiva da Decolonialidade.....	49
3.2 - Conhecendo o Corpo-território e criando possibilidades insurgentes como Corpo-território Escreviente.....	54
3.3- Memórias e diálogos sobre mulheres negras e educação escolar.....	69
4. CAMINHOS INSURGENTES COMO APORTE TEÓRICO DA PESQUISA: PROVOCAÇÕES EM MOVIMENTO.....	84
4.1 - Vivências e diálogos sobre a educação para as relações étnico-raciais.....	84
4.2 - Professoras negras: um breve panorama deste campo de estudo.....	92
4.3 - Docência negra: lugar de insurgências?!.....	106
5. CAMINHOS INSURGENTES NAS VIVÊNCIAS DA RODA PARA ESCRE(VI)VER DE PROFESSORAS NEGRAS.....	123
5.1. - O transgredir de professoras negras desvelando o Corpo-território Escreviente...123	
5.2. - Pensando a Pedagogia Antirracista: experiências compartilhadas entre professoras negras.....	144
5.3. - Insurgências e Interculturalidade da Roda para Escre(vi)ver.....	162
5.4. - Contra-análise: o reencontro de professoras negras na Roda para Escre(vi)ver.....	174
6. CAMINHOS INSURGENTES EMERGIDOS DA PESQUISA – SEM A OBRIGATORIEDADE DA CONCLUSÃO.....	184
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICES.....	195

1. CAMINHOS DE INTRODUÇÃO DA PESQUISA: ESCRIVIVÊNCIAS INICIAIS.

*Recordar é preciso.
O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente naufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a bóia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.
(Conceição Evaristo)*

Evocando memórias sobre o que passou, a compreensão se alargou do passado que marca a minha trajetória, reflete o meu presente e possibilita o meu transformar de hoje, com mais esperar¹ nos meus dias, para a construção do amanhã. É por isso que escolhi esse poema da epígrafe – *Recordar é preciso* –, que remete lembranças, toca em vivências, encoraja escritas de nossas *Escrevivências*. O aprendizado dessa abordagem potente com a intelectual Conceição Evaristo, que diz da sua pertença abarcando essa nossa coletividade negra, descortina rotas insurgentes por meio dessa ferramenta ancestral.

E assim rememorei o passado, dialogando com o poema, sinto que “o mar vagueia sob os meus pensamentos”, aflorando o trajeto forjado na luta e resistência desde a minha ancestralidade africana. Partindo da minha corporeidade e andanças, do que sou, vivo, sinto, reflito e (des)construo, expresso *Corpo-território*, do que aprendi com o autor, professor e orientador, Eduardo Miranda. Nesta conexão pulsante – *Corpo-território Escrevivente* –, denomino essa perspectiva que exercita a quebra do silenciamento, de autoria negra feminina, protagonizando nossas histórias e experiências, na (re)construção de caminhos insurgentes.

Ao permitir o “movimento vaivém nas águas-lembranças” trago a minha ascendência, na pessoa da minha avó paterna, Alcina Silva, a minha mais velha que tenho recordação do tempo que convivi, de quem marcou tanto a mim como toda família. Era o seu afeto e cuidado, a começar em seu sorriso largo e abraço grande e macio, também me marca o cheiro de óleo de coco de seus cabelos brancos, longos e alisados. Lembro bem que eu amava ficar penteando, ela sentada no final da tarde na sala e eu usando a sua escova branca para lhe

¹Significa ter esperança em movimento/ação, conforme pensamento de Paulo Freire. Disponível em: [É preciso ter esperança, mas ter... Paulo Freire - Pensador](#). Acesso em maio de 2023.

pentear, hoje penso que poderia ter sido com os próprios dedos, conhecendo suas raízes e aprendendo a gostar dos meus crespos. Mas, sei que naquela época foi muito mais difícil para voinha, diante das opressões da sociedade para as mulheres negras, que ela não teve a oportunidade de se (re)conhecer na sua estética negra para se identificar e se afirmar.

A lembrança que guardo também tem sabor e cheiro delicioso, que dá vontade de saborear, era a do preparo e da comida na mesa feita por minha voinha Alcina, saberes ancestrais que ainda me alimenta e fortifica, principalmente, quando feitas das mãos de suas filhas, minhas tias Maria Helena Silva e Alaíde Silva. Não esqueço da risada de voinha ao perceber a minha espera pela panela do mingau feito para as minhas primas mais novas – Nariana Silva e Nívea Silva –, era na casa sempre cheia da minha tia Neusa Silva. Ficava pertinho da casa da minha família, onde cresci ao lado das minhas irmãs Jucimary Silva, Jamile Silva e Jaqueline Silva e do meu irmão Paulo José Silva, sob a criação do meu pai Paulo Pereira Silva e da minha mãe Marilene Melo Silva.

Foi a realização de um sonho de conseguir construir uma casa própria na terra onde nasceram, se constituíram e têm as fortes memórias de suas raízes em Cruz das Almas. Nesta cidade do interior do Recôncavo Baiano que cresci, tendo nascido em Salvador, onde meu pai trabalhou por muito tempo, depois nos mudamos para outra cidade. Foi diante das lutas diárias, sendo uma família negra de origem social com baixo poder aquisitivo, que painho e mainha tiveram essa feliz conquista de retornarem à cidade natal. E assim também tive a oportunidade de constituir uma ligação afetiva com esse lugar, da convivência divertida com primos/as, amigos/as e outros vínculos e experiências de grande valor em minha formação pessoal e profissional.

A recordação da minha infância e juventude, é um (re)brotar de emoções que me contagiam “dos meus marejados olhos [...] salgando-me o rosto e o gosto”. Pois, são memórias não só de encantos, doçuras e alegrias, mas também de dores, lágrimas e adversidades, em meio a uma sociedade que oprimia. Eram enfrentamentos interligados de raça, gênero e classe, na época da minha avó, sem possibilidades de estudar, trabalhou desde cedo e casou, criando praticamente sozinha cinco filhos e quatro filhas, por meio do trabalho doméstico² e, posteriormente, da fábrica de charutos³, retratando a condição de vida de mulheres negras, que ocupa uma das pautas centrais da luta do Feminismo Negro⁴.

² Se refere ao trabalho exercido em uma casa particular, que antes se chamava na casa de família/dos brancos.

³ Se refere ao trabalho exercido na fábrica de Charutos Suerdieck, que funcionava na cidade de Cruz das Almas.

⁴ Movimento teórico-político auto-organizado por mulheres negras, tal como exorta Djamilia Ribeiro (2018).

Em proporções e formatos diferentes, para o nosso povo, sobretudo para as mulheres, a imposição de subserviência para anulação de nossa existência, marca vivências nessa modernidade totalmente composta de colonialidades⁵. Lembro que a minha mãe vivenciou, quase exclusivamente, o papel de dona de casa⁶, era um contexto patriarcal e de relações sexistas que muito impactavam a nós mulheres. Quando eu e minhas irmãs já estávamos mais crescidas, minha mãe chegou a trabalhar em uma escola particular, na função de decoradora artística. Apesar de ter formação docente, do seu potencial artístico e todo esforço para conciliar as múltiplas jornadas, não permaneceu por muito tempo no trabalho, acredito que o cenário doméstico foi o que mais lhe afetou e respingou também na sua vida profissional.

Dessas marcas que trago em mim, só com o passar do tempo, em meio às experiências e saberes (re)construídos, agora partindo do meu corpo-território escreviente, entendo o quanto que esses passos de quem veio antes refletem no que sou e tenho me tornado, como conquista de direitos que seguirão reverberando na minha descendência. É por isso que estou iniciando com memórias de mulheres importantes da minha trajetória, que com suas lutas apontaram o necessário caminho das resistências, além de tantas outras significações em minha vida. O incentivo da minha mãe nos estudos, ao instruir nas atividades escolares e compartilhar da sua formatura, referenciando tia Neusa por ter exercido a profissão, atuando na docência e na gestão, mais a profissão de contabilidade. Acredito que o fato da minha mãe não ter exercido a docência, também movia o seu desejo pela realização profissional das filhas e a conquista da emancipação financeira/ feminina.

Destaco que a influência materna conduziu a minha escolha pela profissão docente, além de ter sido uma orientação paterna, para mim e as minhas irmãs, cursar o magistério, que o meu pai atrelava a maior garantia de emprego na região. Já para o meu irmão mais novo, não foi a mesma indicação, a universidade seria a melhor opção. Mas talvez, nem meu pai tenha se dado conta que a cultura machista prevalecia, diferenciando os papéis sociais dentro da própria família. Ainda sobre o curso universitário, lembro que ele dizia desse sonho que almejava um dia e, sem dúvida, seria uma dupla realização. E assim se efetivou, tanto por parte do meu irmão mais novo quanto por mim e minhas irmãs, que tivemos essa concretização, partindo do que ousamos almejar, lutar e conquistar, como mulheres negras professoras, sendo motivo de orgulho para toda a família.

⁵ Significa “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36).

⁶ Se refere ao trabalho exercido em casa sem remuneração e a real valorização.

Recito o meu sentimento de “eternamente naufraga, mas os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam”, sim, para nós mulheres negras, é imperativo agarrar a coragem para submergir, mesmo que ainda vestígios de medo permaneçam. Seguindo com resgate da memória, trago lembranças da formação para a docência, que se iniciou no nível médio cursando o magistério, tendo a experiência no campo de estágio e como professora em escola particular. Mediante a necessidade de qualificação e profissionalização da carreira, dei continuidade a formação inicial, ingressando no ensino superior. Contudo, é importante dizer que essa decisão não foi fácil, implicava mudança de cidade, sem ter condições de custear meus estudos. Um reflexo do que ocorre com um público majoritário da educação pública, formado por filhos/as da classe trabalhadora e pertencentes à população negra.

Foi a educação que abriu portas de transformação em minha vida, o acesso ao ensino superior me oportunizou conquistar novos horizontes e ocupar outro patamar social. Quando destaco o valor da universidade para mim, as políticas afirmativas estão diretamente associadas, na época tive acesso a moradia na residência universitária e a bolsa estágio-acadêmico, vinculada à assistência estudantil. Essa garantia e a sua ampliação de direito para a permanência da juventude negra na universidade, faz toda a diferença de modo pessoal e coletivo. Recordo algumas marcantes vivências nas aulas, cursos, eventos e movimentos, enquanto estudante e bolsista-residente, que comecei a despertar o senso crítico e o engajamento político.

Na graduação, destaco o contato com a pedagogia freireana, pelo viés revolucionário de Paulo Freire, o posicionamento contra as injustiças e a favor dos oprimidos. Suas experiências educativas com proposições para a educação libertadora despertaram o reconhecimento valoroso da minha escolha enquanto professora. Passei a compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo, a desejar assumir esse lugar com uma prática pedagógica implicada na conscientização e para transformação da realidade de cada estudante. Foi essa provocação, somada a minha trajetória de luta, que contribuiu para forjar o meu posicionamento de compromisso pela educação, buscando caminhos para fazer a diferença na formação desses/as sujeitos/as.

Contudo, não posso deixar de dizer que fez muita falta a ausência da literatura negra na minha vida, tanto no aspecto da construção/afirmação da identidade pessoal quanto profissional. Posiciono assim, um lugar de fala de mulher e negra que passou pelo processo de escolarização sem ter sido afetada de forma positiva ou provocada a discutir e entender as

questões raciais, nem a problematizar as diferentes formas de manifestação do racismo. E nem me foram oportunizadas a debater sobre opressões de gênero, ainda mais raras, essas reflexões de forma articulada, como preconizam as mulheres negras da educação, intelectuais e ativistas, que associo ser, conforme finaliza o poema de Conceição Evaristo, “a boia que me emerge [...] o mistério subsiste além das águas”.

Compartilho um fato que ocorreu quando lecionei em uma turma da Educação Infantil, em uma zona rural perto do município de Cruz das Almas, logo após a formatura de Pedagogia. Foi um comportamento de não aceitação da identidade negra por uma criança de pele retinta, que tinha pintado o seu corpo em casa usando pasta de dente, a mãe veio me contar e pediu ajuda porque o filho dizia que ser preto era feio. Nisso, de forma tímida, passei a conversar com o estudante sobre o assunto, envolvendo afeto e elogio a sua beleza, também nos momentos de roda envolvendo toda a turma com história infantil sobre autoestima, respeito e convivência entre colegas. No momento não mencionei sobre o racismo, desse latente problema que gera conflitos entre estudantes, como na rejeição de crianças negras das brincadeiras, as piadas pejorativas sobre o cabelo, a cor de pele e de seus outros traços fenotípicos negros.

Minha dificuldade de nomear o racismo e abordar diretamente a temática, por mais que conhecesse o lugar de angústia vivenciado por essas crianças, visto que remetia à minha infância, ao silenciar e entristecer quando sofria um ato de discriminação racial, era a insegurança da minha própria constituição de mulher negra professora e o silêncio da escola no trabalho com a educação étnico-racial. Devido a lacuna dessa formação, que atravessou diretamente a minha construção da identidade negra, na minha família e em todo o meu processo de escolarização, bem como a necessidade de investimento profissional na carreira, é que busquei realizar cursos de extensão e de pós-graduação, voltados à gestão e coordenação escolar, às questões étnico-raciais, de gênero e da educação inclusiva.

Especificando sobre as temáticas da educação para as relações étnico-raciais, iniciei a complementação da minha formação inicial, que tive esse fagulho, quase seria inexistente, de acesso a essas discussões na universidade, com a disciplina étnico-raciais no final do curso de pedagogia, por uma professora negra. Cabe salientar, que, majoritariamente, as demais disciplinas eram de cunho eurocêntrico, lecionada por professores/as não negros/as. Esse impacto no meu percurso estudantil, também me demandou a busca por outras oportunidades formativas, que já no exercício docente, fiz um curso de extensão sobre as questões raciais e a

educação, na cidade de Cruz das Almas, lembro que esse projeto foi indicação da vereadora na época, a professora negra Ilza Francisca da Cruz, através do apoio da deputada estadual, a professora negra Olívia Santana, e que contou com a docência negra também para ministrar essa formação.

Como trabalhadora da educação em Feira de Santana, professora negra atuando na coordenadora pedagógica, busco desenvolver no âmbito escolar um papel articulador, mobilizador e de contribuição para o/a professor/a em diálogo com toda a comunidade escolar. Para mim, ocupar esse lugar urge o desempenho de uma posição de representatividade negra, implicada no combate à reprodução do racismo, desconstrução de estereótipos e preconceitos, bem como atos discriminatórios. Isto é uma das minhas preocupações, haja vista tenho consciência do papel crucial que a educação escolar precisa cumprir, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem e de convivência respeitosa em meio às diferenças e diversidades presentes na escola.

Diante desse grande desafio, cada ação construída de modo individual e coletiva inquieta o cotidiano escolar, tensionando o currículo para a EREER. Destaco a contribuição decisiva da disciplina de Identidade e Cultura, como parte diversificada da Área de Humanas, que, especificamente, trata da cultura africana, afrodiáspórica e indígena. Também, envolvendo o diálogo com as demais disciplinas, de modo a contemplar no planejamento esse trabalho pedagógico; na formação em serviço com leitura compartilhada de referências negras e busca de parcerias externas – professores/as, estudantes negros/as e indígenas universitários/as, pessoas de movimentos sociais e da comunidade –, para o debate das questões raciais e de outros marcadores das diferenças, tendo ainda essa colaboração nos projetos didáticos e interdisciplinares da escola.

Outros exemplos, com roteiro de visitas/viagens de estudo; escolha de paradidáticos; vivências reflexivas nas mediações de conflitos, com intervenção direta não minimizando atitudes racistas ao considerá-las, segundo justificativa do agressor/a, apenas brincadeira. Ressalto, ainda, a contribuição da formação continuada de currículo da rede municipal, na abordagem da temática da EREER, mediada pela Coordenadora da Proposta Curricular de Educação para as Relações Étnico-raciais, a professora negra Maria Cristina de Jesus Sampaio. E, recentemente, com a atuação engajada nessas formações docentes tratando dessas temáticas para uma educação antirracista, com a Coordenadora do Núcleo de Inclusão e Diversidade, a professora negra Railda Neves Souza.

Focalizo as professoras negras com a prática na EREER, ademais representam as sujeitas dessa pesquisa, sendo o lugar da experiência que trago neste estudo, pensada e construída pela vivência do chão da escola, sobretudo. Desde a sua idealização, sabia que encontraria outras professoras negras, que, assim como eu, se colocavam/colocam em ação em torno desse trabalho. Afinal, diretamente contei com essa referência da docência negra na minha trajetória profissional, em duas escolas públicas de atuação em FSA. Foi com a professora pedagoga Hely dos Santos Pedreira, na Associação Feirense de Assistência Social (AFAS), e a professora geógrafa Jocélia Rodrigues Santos, no Centro de Educação Básica (CEB), que despertavam para o ensinamento da potência de nossa negritude e a conscientização sobre as questões étnico-raciais, desde a leitura de seus corpos-territórios, como representatividade positiva de mulheres negras professoras.

Nessa direção, ênfase saberes e fazeres educativos permeados de marcantes vivências que, apesar dos atravessamentos conflituosos e desafiadores, expressam potência pedagógica e de vida, como as que partem do próprio corpo protagonizado por professoras negras. Assim, destaco que esse anseio de falar dessas experiências, como foi partilhar da minha construção e afirmação da negritude, com a realização de oficinas dessas temáticas na escola, surgiu a partir da minha vivência de transição capilar. Esse período de resgate ao meu cabelo natural, às minhas raízes ancestrais e ao meu pertencimento racial, (re)direcionou à rota para o meu retorno à academia, como estudante/pesquisadora, mobilizada desse despertar de corpo e cabelo, pensando a identidade negra e a ampliação da atuação por uma educação livre de preconceitos, discriminações e racismo.

Processo este, potencializado por meio do contato com a categoria analítica Corpo-território, cunhada por Eduardo Miranda, que suscita compreender o corpo, a sua constituição humana, como parte do constructo sócio-bio-cultural, expandindo ao seu redor a partir da sua própria corporeidade (MIRANDA, 2014). Ainda para o autor, essa perspectiva oportuniza o (re)pensar do próprio corpo, pois “é o corpo-território que olha o mundo, que sente o outro, que se atravessa das experiências, que rasura as nossas certezas, fervilha a nossa imaginação” (MIRANDA, 2020, p. 27), em uma dimensão de si e de como se é afetado pelo meio, tendo o entendimento da pluralidade ao seu entorno.

Lembro do encontro com esse estudo, das discussões sobre a decolonialidade, experiências africanas e afrodiaspóricas, principalmente das mulheres do feminismo negro, quando passei a (re)conhecer que a minha trajetória de vida traduz saberes de resistências e

potencial de insurgências. E mais, que expressar essas memórias, partindo da minha corporeidade, tem valor também como produção de conhecimento, reflete a minha ancestralidade e representa diferentes modos de (re)existir da comunidade negra. Logo, comecei a compartilhar as minhas vivências no mestrado, a encontrar ressonância em outras vozes – marcadamente de mulheres negras –, que contribuíram no meu fortalecimento. Esse destaque foi na experiência em uma disciplina optativa ministrada pelo professor Eduardo Miranda, que também coordena com a professora Marta Alencar o grupo de pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade, no qual sou integrante.

Provocada a pensar no meu corpo-território, eu que estava em (re)construção da minha identidade negra, fui instigada a contar sobre minhas trajetórias de vida e profissão, envolvendo a questão racial, me afirmando também enquanto pesquisadora. Desse modo, participei de eventos acadêmicos, enfrentando silenciamentos causados pelo racismo e sexismo, bem como em todas as disciplinas cursadas no mestrado buscava me posicionar nas discussões e criações, partindo da leitura de corpo. Com o estágio no ensino superior na disciplina Relações étnico-raciais na escola, ministrada pela professora regente Marta Alencar dos Santos, ampliei minha experiência na docência negra, com a inspiração engajada em seu trabalho antirracista/decolonial. Destaco, também, o acolhimento, a afetividade e as trocas nesse processo, inclusive pelo aprendizado de ressignificação das aulas de forma remota.

Diante dessas minhas experiências, é preciso realçar que o sentimento de acolhida e apoio entre mulheres negras, reconhecendo os atravessamentos que nos afetam, representa a abordagem da Dororidade. Essa perspectiva cunhada por Vilma Piedade (2017), expressa o significado de solidariedade entre mulheres negras, em meio à dor compartilhada do racismo entrecruzada pelo sexismo e outras opressões sociais, que me movimentaram a ressignificar trajetórias e a insurgir. Nisso, passei a conhecer mais as intelectuais do Feminismo Negro, com essas teorizações que fazem sentido para mim, politiza para o enfrentamento dessas incidências que agravam a condição de ser mulher e negra na sociedade. Afinal, aponta o legado de resistência negra e a construção de caminhos insurgentes, tal como Lélia González (1988) cunha a Amefricanidade, forjados por nossa ancestralidade africana e da continuidade dos passos afrodiaspóricos de quem nos antecederam e se encontram nas trincheiras de luta.

Ancorada nesses pressupostos contra-hegemônicos, decoloniais e da intelectualidade negra, me oportunizaram inquietações e desconstruções existenciais impulsionando para o desbravar de novos caminhos epistemológicos, diferente da visão eurocentrada que silencia e

invisibiliza as histórias do meu povo preto e demais culturas não-brancas. Foi conhecendo a escrita afrofeminina das *Escrevivências*, cunhada por Conceição Evaristo (2005), que expressa a escrita das vivências, visibilizando esse lugar das vozes de mulheres negras, afirmo como aporte teórico-metodológico dessa pesquisa. É um posicionamento que representa a significação “de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (EVARISTO, 2005, p. 6), com o compromisso político de romper com o apagamento histórico, trazendo à tona essas mulheres e professoras na posição de sujeitas/protagonistas, para a (re)construção de novos caminhos da EREER.

Dessa maneira, trago a tessitura dessa dissertação com as experiências de quem passou/passa pela negação de sua história e cultura negra, que, segundo Sueli Carneiro (2005), reflete o epistemicídio, mas conseguiu transgredir e no processo de quebra do silenciamento ocupa a docência negra, com práticas potentes que forjam uma pedagogia antirracista. É assim que abordo o tema, *Escrevivências de professoras negras: caminhos insurgentes para as questões étnico-raciais na escola*, tendo como sujeitas da pesquisa as professoras negras, que contam suas histórias no seu lugar de protagonismo. Por isso, a base dessa pesquisa se constitui exatamente nessa inspiração do ato de escrita de mulheres negras, professoras da educação básica, pelas *escrevivências* como aporte teórico-metodológico, evidenciando ainda possibilidades outras no uso desse dispositivo, que se configuram uma incursão decolonial.

É importante situar que o trabalho com as temáticas raciais na escola, com práticas pedagógicas de forma positiva, tem ganhado mais espaço a partir dos marcos legais, instituídos como política pública federal, conforme legislação⁷ educacional brasileira. Porém, ainda há muito a avançar no cumprimento dessas orientações, requerendo o investimento em novas estratégias de atuação, como exorta Nilma Gomes (2005a). Por isso, diante dos desafios, dificuldades e tensões a superar no cotidiano escolar, visto que o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) presente na sociedade reverbera na escola, considero as *escrevivências* um caminho para aplicabilidade/efetividade da legislação para a EREER. Nesse sentido, me provocou a investigar o seguinte problema: De que forma as *escrevivências* de corpo-território de professoras negras podem evidenciar proposições decoloniais para uma pedagogia antirracista?

⁷ Referente a obrigatoriedade do ensino das temáticas da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial previstas na LDB 9.394/1996 alterada pela Lei 10.638/2003 e atualizada pela Lei 11.645/2008, ambas sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Assim, trago o objetivo geral: Compreender como as escrevivências de corpo-território de professoras negras podem evidenciar proposições decoloniais para uma pedagogia antirracista. Como objetivos específicos, busquei: identificar cinco professoras negras de escolas municipais de Feira de Santana com atuação nas temáticas raciais; evidenciar se a afirmação da negritude das professoras reverbera em práxis antirracistas; conhecer a partir das escrevivências das professoras negras as possíveis contribuições para a educação das relações étnico-raciais na escola.

A partir disso, o estudo se deu de forma empírica, usando a pesquisa qualitativa, por meios das Escrevivências como aporte teórico-metodológico, e que ainda se uniu ao campo da Sociopoética – fase da Contra-análise –, que sendo este um dispositivo filosófico e prático (GAUTHIER, 2012) também de cunho contra-hegemônico, se alinhou, sobretudo, por potencializar o coletivo valorizando a potência do corpo para a construção do conhecimento. Desse modo, no capítulo seguinte, apresento essas discussões e os percursos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que perfizeram experiências de corpo-território escrevivente, desses corpos que sentem, expressam, criam e respondem às ações diárias, reagindo a elas, ao quebrar o silenciamento e protagonizar as suas/nossas histórias, enquanto mulheres negras professoras.

2. CAMINHAR METODOLÓGICO INSURGENTE

*Um dia, e agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita.
(Conceição Evaristo).*

2.1 - Iniciando o caminho da metodologia.

O estudo se desenvolveu de forma empírica, pela pesquisa qualitativa, como um campo de investigação que possibilita ao estudo das relações, representações, crenças, percepções e opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem, pensam e que traduzem suas histórias de vida. Desse modo, Maria Cecília Minayo (2008) apresenta que o método qualitativo além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novos conceitos e categorias durante a investigação.

E agora, já conhecendo o percurso qualitativo que deu o suporte inicial para o caminhar desta pesquisa, apresento as *Escrevivências*, utilizada como aporte teórico-metodológico dessa investigação. Desse modo, me desloco para o lugar representativo de mulheres negras, onde acesso essa tecnologia de base ancestral e afrodiáspórica, que humaniza a nossa existência e nos dá a possibilidade para escre(vi)ver. No tópico a seguir, trarei maiores apontamentos.

2.2 - Caminhando com as *Escrevivências*.

No próprio termo *escrevivências*, Conceição Evaristo (2005), expressa o seu significado como uma escrita das vivências, que representa “a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (EVARISTO, 2005, p. 6) repleto de memórias, subjetividades e experiências. As *Escrevivências* como ferramenta metodológica surge a partir dessa teorização e se desenvolve como parte do processo de (re)construção de conhecimentos outros, uma escrita científica afrofeminina, a partir de vivências das resistências e insurgências de mulheres negras.

Para além de uma modalidade de pesquisa, as *Escrevivências*, como um aporte teórico-metodológico, representa uma ferramenta suficiente para acionar uma ação perceptível em seu fundamento, na sua composição investigativa e na criação da própria escrita textual. E assim orienta um posicionamento de compromisso político em romper com

o apagamento e invisibilidade, diante de uma sociedade opressora que impõe historicamente ao nosso povo preto um lugar de subalternidade.

As mulheres negras são as mais impactadas, visto que não correspondem aos valores de cunho eurocentrado, pelo contrário, são tidas como inferiores pelo padrão universal correspondente à cultura branca. Assim, demarcar o lugar das *Escrevivências* na universidade representa uma reparação histórica, que oportuniza emergir à cultura negra no reconhecimento desse saber imbricado em epistemologias forjadas nas resistências. Isto se configura, conforme Sueli Carneiro (2005), um tensionamento ao epistemicídio, quanto a manutenção de uma única forma do saber em detrimento dos demais, é o que fere a nossa existência pela negação como sujeitos/as construtores de conhecimento.

E tendo em vista a necessidade do cumprimento de ações afirmativas na educação, as possibilidades com as escrevivências são de grande contribuição para essa efetivação de vias antirracistas. Caminhos estes fundamentais que se reverberam na escola, onde focalizo a intencionalidade dessa pesquisa, em vista da (re)construção de novos caminhos pedagógicos para efetivação das orientações do trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais e dos conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodiáspórica. É assim que estabeleço a busca pelo resgate das histórias e experiências do cotidiano escolar e da vida de professoras negras, de modo que se lançando por meio das escrevivências contribua com essa (re)construção, que apontam imbricações decoloniais.

De forma contundente, Conceição Evaristo (2020, p. 35) diz que as Escrevivências:

É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha.

Significa romper com uma história negada e silenciada ocupando um lugar de escrita que visibiliza a voz do povo preto, as lutas frente ao racismo e as formas de resistências produzidas através dos saberes das raízes ancestrais africanas e da diáspora. É desse modo que as escrevivências, segundo Conceição Evaristo (2020), se posicionam, não para adormecer a casa-grande, mas causar incômodo com a visibilização das histórias pretas. E, assim, a mulher negra assume o protagonismo da escrita e deixa explícito o viés existencial, contrapondo aos parâmetros discriminatórios da sociedade.

Posso afirmar o giro decolonial⁸ diante da ofensiva da colonialidade, cuja sociedade brasileira retrata um quadro histórico de exclusão e invisibilidade, no qual a negação e dificuldade imposta às mulheres negras imperam, principalmente quando se trata de alcançar espaços de poder. Posto isso, evidencio, trazendo à memória, o grito proferido por mim ao saber do resultado da seleção do mestrado em que fui aprovada. Lembro que fiz questão de registrar por escrito e tornar público que *ocupar esse lugar na universidade continua sendo um ato de resistência! E nós, mulheres negras, estaremos lá, sim!*

É dessa maneira que as *Escrevivências* nos representa, enquanto mulheres negras, reverberando as nossas lutas, resistências e insurgências, a partir da memória ancestral, dos saberes e experiências na diáspora africana, contrariando a visão eurocêntrica de imposição de uma história única. Tal compreensão remete ao pensamento de Conceição Evaristo que provoca a refletir: “a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?” (EVARISTO, 2020, p. 49-50). Diz sobre a conquista da posse da escrita como ato político, de transpor ao lugar de protagonismo, de poder utilizá-la com mais liberdade e transmitir a nossa potência de vida, sendo instrumento coletivo de luta contra as opressões.

Desse modo, assumo a posição política desse ato, a subversão da localização de subalternidade imposto pela sociedade, conquistando o lugar de pesquisadora com o meu corpo-território escreviente⁹, visto que empreender uma escrita engajada é também ocupar, é reivindicar e romper com a neutralidade. Assim, evidencio as *Escrevivências*, como aporte teórico-metodológico, afinal é um dispositivo potente que alcança diversas possibilidades para a (re)construção do conhecimento, ao passo que apresenta epistemologias outras, tal como africana e afrodiaspórica, e não se trata de sobreposição de um saber, mas de construir pontes que contemplem as diversidades culturais para um trabalho de respeito às diferenças.

É importante situar que a decisão em caminhar com as *Escrevivências*, foi definida por mim em meio aos debates nas aulas de Pesquisa em Educação. Foi em um momento da discussão em que apresento a minha inclinação por pautar as experiências de vida e profissão que nos atravessam, enquanto mulheres negras professoras, por meio das *escrevivências*.

⁸ Abordagem formulada por Nelson Maldonado Torres (2020), que representa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico contra a lógica da modernidade/colonialidade.

⁹ Perspectiva analítica desenvolvida por mim, constituída da experiência coletiva com mulheres negras professoras, que expressa a leitura da corporeidade negra, por meio da escrita dos atravessamentos vividos e experiências, bem como (des)construções movidas de potência existencial, literária e artística. Saiba mais nos capítulos subsequentes.

Diante da demonstração de desconhecimento da maioria da turma, mostrei o livro de Conceição Evaristo, *Olhos d'água*, e no diálogo ressalté que a escritora é uma importante referência na literatura negra brasileira. Foi assim que falei sobre a autora, destacando a potência das Escrevivências, da representação dessa escrita que emite significações e possibilidades outras, traduzindo a corporeidade da mulher negra e a nossa coletividade nesta diáspora africana.

Partindo desse lugar de pertencimento, expresso em Conceição Evaristo e no seu fazer docente, teórico e literário, de quem sente, conta e se implica com as pautas da negritude, que trago no meu ímpeto contribuir para tornar a escola e a academia enegrecida¹⁰, significando um ganho qualitativo para a equidade na efetivação de direitos à população negra, em que converge na educação das relações étnico-raciais. Assim, segue para o próximo tópico elucidando essas reflexões com um relato da vida de Conceição Evaristo e sua intelectualidade, bem como contribuições de outras intelectuais negras, que inspiraram a minha caminhada nessa pesquisa, com suas experiências no uso do dispositivo das Escrevivências.

2.2.1 - Conceição Evaristo e suas/nossas Escrevivências: uma perspectiva afrofeminina.

Considero importante falar sobre Conceição Evaristo que, além da inspiração pela história de resistência, potência e conquista, reivindica oportunidades mais justas diante das lutas e enfrentamentos do povo preto, principalmente das mulheres. Hoje, ainda que a autora tenha logrado o reconhecimento como grande nome da literatura brasileira, é preciso evidenciar que essa conquista somente ocorreu tardiamente. E, isto, tem razões nas colonialidades que operam, inclusive, por manter o anonimato das mulheres negras nas instituições educativas, reproduzindo invisibilização e apagamento epistêmico.

Posto isso, apresento brevemente o relato da vida de Conceição Evaristo, conforme consta no prólogo do seu livro *Olhos d'água*, com sua primeira edição publicada no ano de 2016. Maria da Conceição Evaristo de Brito, mulher negra, oriunda de uma família humilde que morava numa favela da zona sul de Belo Horizonte, foi a segunda filha entre nove irmãos. Concluiu o curso Normal aos 25 anos, ao tempo que trabalhava como empregada doméstica.

¹⁰ Parte do ato de questionar e romper com o silêncio racista das instituições, de modo a fissurar o currículo eurocêntrico, possibilitando equânime relações raciais e a plena implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Saiba mais nos capítulos subsequentes, com os estudos da escritora Sueli Carneiro.

Posteriormente, passou a morar no Rio de Janeiro, onde foi aprovada num concurso público para docência e seguiu carreira no magistério fluminense.

Ainda baseado no livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2016), ela deu continuidade aos seus estudos, cursando a graduação em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Teve as primeiras publicações, estreando na literatura negra, pelo Grupo Quilombhoje – série Cadernos Negros –, no ano de 1990. Dentre importantes obras literárias, o romance Ponciá Vicêncio, publicado em 2003, que foi traduzido para o inglês e publicado em 2007 nos Estados Unidos, traz questões do cotidiano da mulher negra, fortemente perpassadas pelas opressões estruturais da sociedade brasileira.

Assim, a escrita de Conceição Evaristo traz essa provocação, que reflete a denúncia e o engajamento no combate ao racismo, preconceitos e discriminações acometidas ao nosso povo preto, sobretudo a nós, mulheres negras, diante dos percursos opressivos. Desse modo, é marcante em suas criações literárias, artigos e ensaios, uma perspectiva afrofeminina, tal como evidencia nas escritas refletindo suas escrevivências ao dizer:

[...] Às vezes, não poucas, o choro da personagem se confundia com o meu, no ato da escrita. Por isso, quando uma leitora ou um leitor vem me dizer do engasgo que sente, ao ler determinadas passagens do livro, apenas respondo que o engasgo é nosso. A nossa afinidade (Ponciá e eu) é tão grande, que, apesar de nossas histórias diferenciadas, muitas vezes meu nome é trocado pelo dela. Recebo o nome da personagem, de bom grado [...] (EVARISTO, 2017a, p. 7-8).

Ainda reitera, ao trazer de forma significativa, a primeira experiência escrita memorialista, construída a partir de um texto ficcional, envolvendo escrita e vida. Essa concepção traduzida pela autora, é a criação de uma forma de escrevivência, tal como segue:

[...] entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção... Na base, no fundamento da narrativa de *Becos* está uma vivência, que foi minha e dos meus. Escrever *Becos* foi perseguir uma Escrevivência. Por isso também busco a primeira narração, a que veio antes da escrita. Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha. Assim nasceu a narrativa de *Becos da memória* (EVARISTO, 2017b, p. 11, grifo da autora).

Esse rico conhecimento construído por Conceição Evaristo, tem sido alicerce para criações outras, que subvertem modelos hegemônicos, inclusive, demarcando a potência da autoria de mulheres negras. Destaco a possibilidade das Escrevivências com o seu ato de transbordar subjetividade, criatividade e genialidade, expressa na intelectualidade da autora

que permeia o universo de ser mulher, negra, mãe, professora, escritora, poetisa, militante, e tudo mais de valor imensurável, para mim, reflete em inspiração, empoderamento e representatividade potente da nossa existência.

De fato, as escritas das intelectuais negras são muito significativas, tocam em aspectos subjetivos que falam sobre nós/por nós. E faz toda diferença ouvir/ler histórias pretas. Digo isso, considerando o meu próprio atravessamento, quando passo a me fortalecer e encorajar a enfrentar o que não conseguia lidar. Situações em que precisei mobilizar em mim a busca do autoconhecimento com o resgate da minha estética negra concomitante à maior conscientização racial fruto de experiências cotidianas e do acesso ao conhecimento a essas temáticas. As trocas no ato de compartilhar vivências pessoais e coletivas, relacionadas ao fortalecimento da minha negritude e dessa afirmação identitária, contribuíram para que eu chegasse nessa decisão posicionada pelas Escrevivências.

Nesse sentido, demarco essa autoria negra fundante na perspectiva das *escritas de vivências*, como destaca Conceição Evaristo ao resgatar a imagem da *mãe preta* submetida aos afazeres de cuidado da casa e dos/as herdeiros/as da casa-grande, sendo o instrumento de fazer adormecer os/as mesmos/as com histórias de ninar (EVARISTO, 2020). E assim, realça esse entendimento ao dizer sobre as Escrevivências, que “foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo” (EVARISTO, 2020, p. 30). É o que demonstra essa continuidade, da abordagem afrofeminina das escrevivências, mulheres negras se pautando em outras – nossas mais velhas e mais novas –, referendando os saberes ancestrais e da diáspora africana.

Essa escrita engajada por nós, mulheres negras, atuou construindo caminhos de valorização do protagonismo de nossas vozes e compartilhamento de nossas experiências, em que vínculo ao pensamento de bell hooks¹¹ (1995) sobre a política do cotidiano, na qual não se dicotomiza o trabalho intelectual da compreensão da nossa própria realidade, mas que oportuniza a todas as pessoas essa percepção, tendo a possibilidade de mais envolvimento, comprometimento e participação na vida comunitária. Assim, trago estudos investigativos de mulheres negras, que marcam as diversas possibilidades das Escrevivências no trabalho acadêmica, tendo sido fundamentais para o embasamento desta pesquisa diante da minha

¹¹ Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, em homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. Sendo assim, mantenho a escrita da forma que a autora decidiu se identificar.

escolha abrangente de utilização como aporte teórico-metodológico, tais como descrevo a seguir essas contribuições científicas afrofemininas.

Conhecendo inicialmente a pesquisa de cunho dissertativo de Amanda Crispim Ferreira (2013), defendida no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, que traz as *Escrevivências* para falar das lembranças e memórias, lugar marcado por aspectos históricos, sociais e culturais, do povo negro no Brasil, a partir de produções de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Geni Guimarães. Com base na análise específica sobre as *Escrevivências*, destacando que Conceição Evaristo assume esse conceito no lugar de autobiografia. Para tal, Amanda Ferreira (2013, p. 48):

[...] relata que para a escritora o termo define melhor sua escritura. Escritura que reflete aquilo que ela é, o que pensa, por que ou quem luta. Escritura que não tem a intenção de ser neutra, denúncia que não tem intenção de ser implícita, palavras trabalhadas, escolhidas, escritas para incomodar, mexer, transformar e que constituem o trabalho não só de Evaristo, mas de várias outras mulheres.

De fato, mais mulheres negras têm se autorizado a apresentar a abordagem das *Escrevivências*, de Conceição Evaristo, na metodologia da pesquisa, tal como Lissandra Vieira Soares (2017), com dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisadora faz a leitura de seu corpo, sendo trabalhadora e pesquisadora negra, relata que sentiu a necessidade de utilizar as *Escrevivências* para narrar as trajetórias de vida das mulheres coparticipantes da pesquisa.

Ainda sobre os aspectos metodológicos vivenciados pela pesquisadora Lissandra Vieira Soares, foi baseada na pesquisa qualitativa, com uso de observação participante, registrado em diário de campo e de entrevista etnográfica. Na experiência de Soares (2017), foi utilizada as *Escrevivências* para contar as histórias das mulheres negras com as quais conviveu durante a pesquisa, por meio do texto ficcionalizado, possibilidade trazida pela literatura negra de Conceição Evaristo.

Destaco o diferencial insurgente na escolha metodológica do relato pelas *Escrevivências*, tal como Lissandra Soares (2017, p.114) expressa suas considerações se posicionando politicamente:

[...] as *Escrevivências* despontam como uma metodologia e uma ética de pesquisa que aposta na escrita como forma de resistência. Abordar as vidas de mulheres negras, não como objeto passivo da pesquisa, mas como potência artística, inventiva,

por meio da escrita literária, é um modo de evidenciá-las(mo-nos) como protagonistas de suas(nossas) próprias histórias.

Evidencio, também, a tese para fins de doutoramento da professora Fernanda Felisberto da Silva (2011), que optou pelas Escrevivências para a condução da escrita de sua pesquisa, enfatizando que teve como motivação a temática do amor, percorrendo o estudo de obras literárias das escritoras negras – Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston.

Ainda sobre essa pesquisa de doutoramento, na sua potência de tratar do campo da afetividade, partindo do lugar da escrita de mulheres negras e escritoras, os aspectos sociorraciais foram trazidos demarcando o seu posicionamento. Assim, deixa claro a sua implicação com a temática da pesquisa, inclusive professora Fernanda Silva (2011, p. 22) expressa que:

[...] falar da escrita da população negra e mais especificamente de mulheres negras, é o grande ‘nó’ desta pesquisa, pois estamos justamente trazendo para o centro, neste caso a Academia, tudo aquilo que alguns setores conservadores insistem em deixar à margem.

É importante dizer que esse posicionamento reflete o meu sentir nessa escrita de dissertação, diante da ausência de referências negras na minha trajetória de vida, que respaldem uma escrita afrofeminina, com marcas de subjetividades, resistências e insurgências. Na oportunidade, compartilho minhas escrevivências que toca nesses aspectos:

Entre se lançar ou não
 Pensamentos e vozes
 Você pode? Vai conseguir?
 Não já se ousou demais?
 Profundas indagações
 Tocam em suas marcas
 Revive dor e temor
 Atravessamentos opressivos
 Que não são só seus...
 Antepassados subjugados
 Memórias não tão distantes
 Dói
 Pesa
 Silencia
 Histórias entrecruzadas
 Mãe, irmãs, filha.
 Resistir
 Reexistir
 Insurgir¹²

¹² Poema autoral da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo, 2021.

Assim, trago os atravessamentos, enquanto mulher e negra e trabalhadora da Educação Básica, nos enfrentamentos que perpassam questões raciais, de gênero e de classe, vividos por mim, que refletem a nós, da nossa comunidade, principalmente, de mulheres negras. Posicionamento este que conflui com a reflexão posta por bell hooks ao pautar sobre as intelectuais negra, dizendo que “esses conflitos parecem particularmente agudos para as negras que também têm de lutar contra aqueles estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam outros (e até nós mesmas) a questionar se somos ou não competentes se somos capazes de excelência intelectual” (HOOKS, 1995, p. 472).

De forma categórica me representa, quando a professora negra, bell hooks (1995) conta seu processo de inserção na vida intelectual, que conflui com meu momento atual de percorrer uma formação em que encontrasse, assim como diz ter descoberto, um lugar de autoconhecimento. A autora trata como um refúgio em que sua atuação propiciou a construção da própria identidade subjetiva, fortalecendo com mais autonomia para lidar com as marcas dolorosas da infância, visto que o desenvolvimento do pensar crítico e vivências combativas das opressões, podia ser também revertida para a cura interior e como forma de sobrevivência. Nisso destaca o seu olhar para a valorização do trabalho intelectual, sem considerar reconhecimento e status, afinal possibilitaria melhor condição de sobrevivência e o gosto pela vida.

E é assim que bell hooks considera “intelectual é alguém que lida com ideais transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo [...] e alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla” (HOOKS, 1995 p. 468). Nesse sentido, a docência assume um papel de educar ensinando a transgredir, base de um posicionamento crítico frente às estruturas racistas e sexistas de uma sociedade capitalista. Dessa forma, a autora direciona para a atitude de romper com a mente colonizada, isto é, destaca a necessidade da descolonização da mente. É partindo das suas próprias experiências intelectuais, enquanto professora negra, que nos encoraja com as suas palavras, tal como bell hooks, (2017, p. 23-24), conclama:

[...] como minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

Dentro dessa pedagogia engajada, que concebe educação como agente transformador e libertador, luto por construir o meu fazer docente, que independe da função que ocupo como trabalhadora da educação. Realço que esse despertar se iniciou desde que conheci as ideias do educador Paulo Freire, na universidade, no período da graduação. Atualmente, ao ter acesso às leituras de professoras/intelectuais do Feminismo Negro, a exemplo de bell hooks, que também me inspira na escrita autorizada, percebo as proximidades e sensações vividas no percurso formativo, tal como hooks diz: “quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador” (HOOKS, 2017, p. 15).

Nisso demarco que a escrita também reflete como uma prática que urge a emancipação do nosso povo negro, protagonizando as nossas histórias. Por isso, quando ocupo, com as Escrivivências, a representação de uma escrita de autoria negra, possibilitada com o uso dessa ferramenta como aporte teórico-metodológico, conquisto a liberdade de escrever, contemplando as nossas vozes. Ou seja, passo a me expressar, inclusive, na escrita acadêmica, alicerçada em minhas raízes, traduzindo as memórias de resistências e as sensações do meu corpo negro, que são mais transmitidas pela oralidade, assumida no papel pela escrita em primeira pessoa.

Nessa experiência que encontra identificação entre mulheres negras, conforme aprendi com os ensinamentos de Conceição Evaristo (2005), bem como, nos estudos de Amanda Ferreira (2013), Lissandra Soares (2017) e Fernanda Silva (2011), somada as participações de eventos e cursos com o retorno afetado dos relatos que perpassam as questões raciais, ganhei fôlego para sustentar esse caminho metodológico insurgente. Realço, também, como tudo começou da vivência de corpo e cabelo com a transição capilar e da aproximação com a categoria corpo-território (MIRANDA, 2014), estudos da decolonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020) e teóricas feministas negras, a exemplo de Lélia González (1988), bell hooks (2017), Sueli Carneiro (2005) e Djamila Ribeiro (2018), elas que conseguiram romper com a percepção de distanciamento do trabalho intelectual com a vida cotidiana, que, como bell hooks (1995), assegura essa significativa relação e inspira no forjar da escrita acadêmica ligada à experiência concreta que conta as nossas histórias.

Assim que passei a refletir sobre a extrema necessidade de romper com os silenciamentos, no processo de emancipação pessoal e coletiva, compreendi que é vital nos colocarmos como protagonistas da nossa história – na posição de mulheres negras professoras –

para sermos vistas e ouvidas, no chão da escola, da universidade e da vida. A partir disso, tendo a intencionalidade da (re)construção de novos caminhos pedagógicos para o trabalho com as temáticas raciais, movida de corpo-território escreviente, construí algumas características orientadoras da pesquisa fundamentada teórico-metodologicamente pelas Escrevivências, conforme percurso trilhado neste estudo e, os procedimentos utilizados, que nos próximos tópicos irá se aprofundar justamente nesse campo.

2.2.2 - Escrita de si/de nós: caminho afirmativo da pesquisa pelas Escrevivências.

*Primeiro foi o verbo de minha mãe. Ela, D. Joana, me deu o mote: 'Vô Rita dormia embolada com ela...' A voz de minha mãe a me trazer lembranças de nossa vivência, em uma favela, que já não existia mais no momento em que se dava aquela narração.
(Conceição Evaristo).*

Nesse caminho traçado pela escritora Conceição Evaristo percorre a escrita do seu livro *Becos da memória*, que reflete uma vivência sua e dos seus, que abrange a nossa coletividade negra. Segundo Evaristo (2017b), essa primeira experiência de cunho memorialista foi construída a partir de um texto ficcional, na qual a escrita circunda a vida. Assim, conta: “em poucos meses, minha memória ficcionalizou lembranças e esquecimentos de experiências que minha família e eu tínhamos vivido, um dia” (EVARISTO, 2017b, p. 10-11). É o que indica para a autora o princípio de uma forma de escrevivência, forjada a partir do lugar de pertencimento de ascendência e descendência negra.

Nesse processo, a sensibilização para escuta é fundamental, tanto para ouvir a voz do outro quanto para deixar fluir a nossa memória interior, trazendo as marcas da ancestralidade africana e as vozes atravessadas da existência negra nesta diáspora. A compreensão é de que o ato da escrita, na perspectiva das Escrevivências, vai se constituindo na base das memórias de realidades vividas. Assim, reforço com a fala de Evaristo ao dizer que: “a entonação da voz de mãe me jogou no passado, me colocando face a face com o meu eu-menina” (EVARISTO, 2017b, p. 11). É o encontro com a voz de quem conta, produzindo as sensações corporais, que se envolve aos seus pensamentos e contempla a nossa coletividade, que concebi para uma escrita de si/de nós, e isto parte da ação de um Corpo-território Escreviente.

Sobre a importante experiência da escuta, Evaristo (2017b) chama atenção que essa prática é anterior ao exercício da escrita, constituindo um encontro que ocorre mergulhado na subjetividade, que a autora considera como sendo a primeira narração. Assim, compreendo ser uma escuta afetada-reflexiva, e que se configurou como elemento fundamental para a construção das Escrevivências. Contudo, ainda é evidenciado pela autora, que essa escrita de autoria negra “nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência” (EVARISTO, 2020, p. 34).

Para reforçar essa compreensão, realço o destaque de Conceição Evaristo contando sobre o fundamento que forjou o conceito das Escrevivências:

A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande” [...]. Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado [...] (EVARISTO, 2020, p. 29-30 grifo da autora)

As Escrevivências, portanto, rompem com o cerceamento da voz e da escrita negra, haja vista “me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana” (EVARISTO, 2020, p.30). Oportuniza a visibilização do protagonismo negro, com as nossas vozes na escrita de *si/de nós*, revelando uma consciência ancestral e de compromisso com a comunidade ao pautar as temáticas raciais. Assim, relacionei às falas das memórias, das lembranças do vivido, das histórias de vida, de acontecimentos que atravessam o cotidiano do povo negro, e até mesmo transpondo em tantas outras possibilidades insurgentes para uma escrita acadêmica.

Nesse sentido, trago a professora e intelectual Fernanda Felisberto Silva (2020), dessa vez com uma publicação recente sobre a “Escrevivência como rota de escrita acadêmica”, na qual conta as suas experiências, que inclusive alcança pela sensibilização, subjetividade e afeto, diante de sua implicação enquanto mulher negra professora universitária. Desse modo,

a autora tece a sua escrita, demarcando as possibilidades potentes das Escrevivências, ressaltando que:

[...] construir novas latitudes teóricas tem sido uma reparação epistemológica e uma verdadeira revolução, e o percurso de trazer as Escrevivências para o mesmo pódio dos outros gêneros de textos acadêmicos concede a distinção de convocar a autoria a se fazer presente em primeira pessoa, sem modalizadores, fazendo com que essas novas produções sejam textuais, mas também sensoriais, pois têm som, têm cheiro, têm paladar, têm aconchego, mas também têm dor, e expurgar a dor é fazer as pazes com o presente (SILVA, 2020, p. 173).

Dessa tessitura, fortaleceu o fio da minha escrita que se fez em diálogo com as obras de Conceição Evaristo, me conduzindo de forma mais segura à vivência dessa pesquisa empírica, a partir do dispositivo das Escrevivências, que, representando uma perspectiva afrofeminina, concede um sentido interligado da intelectualidade e do ativismo de autoria negra. E neste movimento escrevivente, tendo como eixo basilar as questões de raça, gênero e classe, segundo Silva (2020), possibilita esse diálogo na percepção das experiências de mulheres negras e de origem pobre, refletindo também a repercussão desse fazer em suas criações das escrevivências, ato este que se reverbera para a vida.

Diante da trajetória acadêmica e, mais especificamente, da prática da docência negra, Fernanda Felisberto Silva (2020) mostra como tem se firmado uma atuação ativista que reconhece se traduzir como uma *reparação epistemológica*, a partir de diversos modos. Com isso, realça que pelas Escrevivências:

até o momento não foi possível elencar todos os marcadores que as estudantes utilizam para demandar esse operador teórico, porém vejo esse uso recorrente como um condicionante de autoria segura, o que me leva, cada dia mais, a pensar a importância de ampliar o conceito de Escrevivência, decodificando elementos de sua práxis textual, como um elemento de empoderamento frente ao texto convencional, criando, assim, uma rota alternativa, que concede fluidez à autoria discente frente às produções acadêmicas tradicionais, gerando uma autonomia e originalidade nesses trabalhos (SILVA, 2020, p. 172).

É assim que Felisberto (2020) provoca para a ampliação do uso das Escrevivências que, diante da potência dessa escrita representativa e contra-hegemônica de autoria negra, não se restringe como ancoragem teórica, mas confere o salto ao método e, mais ainda, uma modalidade de criação textual acadêmica. Dentre as possibilidades mencionadas e a experienciada por mim e, tantas outras possíveis de serem (re)criadas, que se coloca em uma escrita posicionada, reafirmo conforme Silva (2020) que as escrevivências evaristianas inserem autoria negra, feminina e de origem proletária, sem se esconder atrás de uma linguagem escrita na terceira pessoa do singular.

O ato de se erguer para uma escrita que reflete vivências, trazendo à tona saberes afrodiaspóricos, que lhe confere a liberdade de escrever em primeira pessoa, contrapõe ao paradigma de predominância eurocêntrica. Ou seja, quebra os padrões da colonialidade que valorizam unicamente a cultura branca, subalternizando o lugar da pessoa negra, sobretudo da mulher. Sobre essa perspectiva decolonial, Silva (2020, p. 169-170) relata que:

coadunando com a ideia de se rever a colonialidade do saber, entendo que faço parte de um conjunto de intelectuais que trazem o ativismo para sua prática cotidiana de transformação dentro da universidade, o que cria um pacto de transgressão e empatia com os estudantes que antecede a sala de aula, que se concretiza na interação e troca cotidiana de saberes [...] Além disso, é necessário sinalizar que esse movimento transcende os muros das universidades, e encontra eco, também, na educação básica, já que possuímos algumas gerações de professoras e professores, já formados sob o signo da Lei nº 10.639.03, comprometidos e empenhados em uma educação antirracista.

Nessa identificação, a docência negra marca para mim essa atuação apontada por Fernanda Silva (2020), que assertivamente associa ao efeito da legislação educacional, e que saliento demarcando a negritude estando à frente no forjar de uma pedagogia antirracista. Assim, a urgência de trazer as nossas vozes afrofemininas da educação básica para o centro da discussão, também no enfrentamento ao racismo institucional, que ousei colocar tinta no pincel e dar outro movimento de corpo-território a minha escrita, subvertendo com as escrevivências, que me possibilitou a insurgência de ser corpo-território escreviente, visibilizando contranarrativas que ecoam vozes minhas/nossas histórias silenciadas.

Nesse processo, potencializado entre pares – mulheres negras professoras –, afirmo a criação da perspectiva de Corpo-território Escreviente, na corporificação de sujeitas que contam suas experiências na escrita de si/de nós, envolvendo o fazer artístico e literário, caracterizando a resistência das escritas pretas coletivizadas. Diferente de uma linguagem neutra, na via dessa pesquisa de campo, com o dispositivo teórico-metodológico das Escrevivências, assumo o posicionamento crítico e político com as pautas negras, inclusive na epistemologia feminista negra. Nessa perspectiva, Patrícia Hill Collins (2020 p. 165) preconiza que:

Como as mulheres negras têm acesso a experiências que acumulam o ser negra e ser mulher, uma epistemologia alternativa utilizada para rearticular o ponto de vista delas deve refletir a convergência desses dois conjuntos de experiências. Raça e gênero podem até ser analiticamente distintos, mas na vida cotidiana das mulheres negras eles operam conjuntamente [...] Portanto, a relevância da epistemologia feminista negra pode residir em sua capacidade de enriquecer nossa compreensão de

como os grupos subordinados criam o conhecimento que fomenta tanto seu empoderamento quanto a justiça social.

Dessas experiências que encontram identificação entre mulheres negras, visto que partem de nossas corporeidades pelos vieses de raça e gênero, trago do chão da escola atuações com essas provocações que são muito caras para mim e marcantes em minha trajetória profissional. Estar diretamente falando desses atravessamentos, realço que foi a partir da afirmação da minha negritude com a transição capilar e a prática da partilha dessas temáticas na escola, potencializada à luz do corpo-território, bem como nas trocas e fortalecimento, sobretudo entre mulheres negras.

Essas vivências foram fundamentais para me encorajar a seguir essa rota aberta pelas minhas ancestrais e pavimentadas por quem veio antes de mim, contribuindo para romper com a percepção de distanciamento do trabalho intelectual com a vida cotidiana, como também ensina bell hooks (1995), assegurando essa relação da escrita acadêmica ligada à experiência concreta. Sendo assim, confere uma demarcação essencial para visibilização das lutas, saberes e potências da comunidade negra, representando ainda o pertencimento e protagonismo intelectual das mulheres negras, que para mim ampliou o resistir e insurgir nos espaços que ocupo.

Posto isto, reafirmo o caminho que trilhei com as Escrivivências, como aporte teórico-metodológico de pesquisa, cuja modalidade foi potencializada pelas criações literárias dos poemas e pelas artes visuais das fotografias e dos desenhos, estes constituídos como Artefato – fotográfico e desenhístico¹³. Destaco também, que utilizei essa ferramenta de autoria negra praticando o gênero textual, além do que apresentei essa possibilidade como estratégia pedagógica para a educação das relações étnico-raciais, constituída da experiência de corpos-territórios escrevientes de professoras negras. E desse modo, nos tópicos subsequentes, a explicitação de como utilizei os procedimentos metodológicos.

2.3 - Sobre a criação dos dados da pesquisa.

É importante dizer que esta pesquisa se deu de forma remota, visto que na época o cenário de pandemia do novo coronavírus (COVID 19) no Brasil, havia a necessidade de se manter restrições de convívio social como uma das medidas de enfrentamento da doença,

¹³ Intitulei como um recurso artístico potente, que aflora inspiração para a visibilização da nossa história. Nas discussões seguintes apresento mais sobre esse recurso que compõe a perspectiva que constitui de Corpo-território Escreviente.

além do que a atividade educacional na rede pública de Feira de Santana encontrava-se nesse formato de ensino. Desse jeito, se deu o período de construção do projeto de pesquisa de campo, a preparação e o planejamento, bem como nas etapas realizadas da criação dos dados com as professoras negras, mantendo essa via até a finalização do trabalho de campo, em decisão conjunta com as sujeitas da pesquisa.

Isto posto, seguem as etapas das construções dos dados desta pesquisa, em que na primeira etapa consistiu na inserção do campo para identificação das professoras negras, que contribuíram, como sujeitas deste estudo. Para isto, foi estabelecido os parâmetros: escolha de cinco professoras negras a partir de autodeclaração, se reconhecendo negra (preta ou parda), segundo critérios de cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); ser professora efetiva da rede municipal de ensino de Feira de Santana - Bahia, que estivesse na ativa ou aposentada; formação inicial completa e com especialização/cursos de extensão (se tivesse) e fosse atuante nas questões étnico-raciais na escola.

Quanto à busca para identificação das sujeitas da pesquisa, contei com a colaboração de coordenadoras pedagógicas de escolas e da coordenação da EREER da Secretaria de Educação do município de Feira de Santana. Após esses diálogos, entrei em contato por meio telefônico (aplicativo WhatsApp), com as professoras indicadas. A partir dos critérios já mencionados, me apresentei e falei de forma breve sobre a pesquisa, convidando-as para a participação junto a mim. Ao conseguir o aceite de cinco professoras negras, cuja quantidade correspondia ao percentual que, em alinhamento com o orientador da pesquisa, considerei adequado para este trabalho dissertativo, dei continuidade a esta etapa inicial de construção dos materiais para o acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e envio de um questionário, no qual todas correspondiam aos critérios estabelecidos para participação.

Sobre a produção do questionário, utilizei o ambiente virtual pelo formulário do Google Forms. Após o acompanhamento pelo meu orientador da pesquisa, continuei com a utilização do aplicativo WhatsApp e enviei o questionário para 5 professoras negras. No formulário, inicialmente, busquei tecer 3 perguntas de reconhecimento das sujeitas da pesquisa, sendo elas o nome, e-mail e telefone das professoras. Essas perguntas tiveram o objetivo de identificar as respostas de cada uma delas para conseguir desenvolver os questionamentos posteriores e as respostas de cada uma delas. A partir desse primeiro momento, foi inquirido sobre a sua idade e reconhecimento identitário a partir de sua autoafirmação racial, como podemos conferir abaixo:

4- Qual a sua faixa etária?

5 respostas

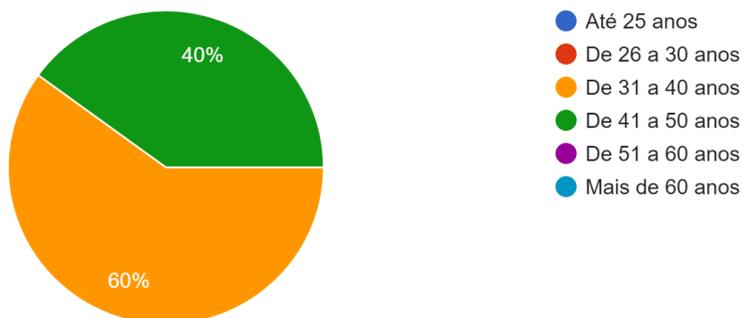


Gráfico 1

5- Qual a sua cor/raça? (classificação do IBGE)

5 respostas

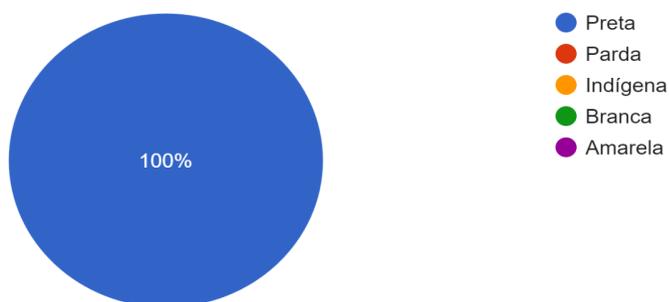


Gráfico 2

Como pode ser observado nos gráficos anteriores, as sujeitas possuem idade entre 31 e 50 anos e todas se autodeclararam como mulheres pretas. Esses dados me serviram na pesquisa tanto para o levantamento correspondente a um dos critérios do perfil de participação como sujeitas da pesquisa, quanto vislumbrar o indício de um dos propósitos de investigação dessa pesquisa que versa sobre o pertencimento racial negro das referidas professoras.

As questões 6 e 7 do formulário dizem respeito à formação acadêmica das sujeitas, em que todas colocaram sua formação em Pedagogia e suas respectivas especializações. Das 5 professoras que responderam ao questionário, 3 professoras responderam que fizeram

pós-graduação em Psicopedagogia e 2 professoras relataram a especialização em História Afrobrasileira e Indígena como área de formação. Já as questões 8 e 9 buscou identificar as escolas de Feira de Santana que essas docentes atuavam – cujas sujeitas relataram ser professoras da rede básica de educação, trabalhando em escolas públicas da cidade –, e qual a sua área de atuação dentro do ambiente escolar.

A pergunta de número 10 procurou saber qual o grau de conhecimento das docentes com as leis federais sobre a abordagem sobre as culturas afrobrasileiras e indígenas no ambiente escolar, tendo como resultado o seguinte gráfico:

10- Você conhece a temática da educação para as relações étnico-raciais expressa na LDB 9.394/1996? (Leis 10.639/2003 e 11.65/2008).

5 respostas

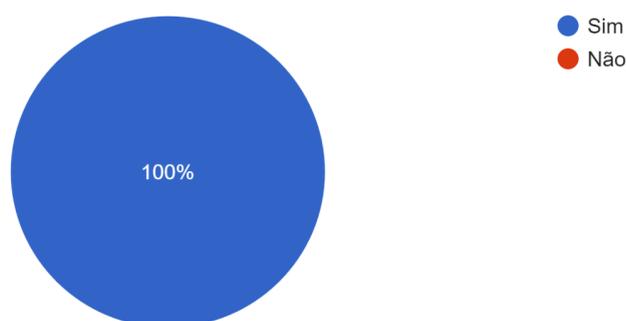


Gráfico 3

Em continuidade, a questão 11 buscou conhecer de modo geral o trabalho da escola e da professora contemplando a temática étnico-racial. Nesse sentido, as professoras informaram que: a escola tem buscado realizar atividades e momentos formativos, porém ainda não há a concretização institucional acerca dessa temática; tem sido proposto rodas de leitura que abordam a temática; contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEFS, com estudos e revisão nos planejamentos, investindo na questão identitária para a autoestima das crianças por meio da literatura infantil, vídeos, músicas, dramatizações, desfiles para valorização da imagem de cada estudante. Após a finalização do programa perceberam a necessidade de institucionalizar esse projeto de maneira transversal dentro de cada eixo temático da educação infantil; outro destaque de atuação conta que o trabalho versa pela literatura, oficinas, a cultura e a arte, e as brincadeiras;

no ensino fundamental, se refere ao trabalho de forma interdisciplinar relacionando os objetivos de aprendizagens com abordagens que valorizem os saberes africanos, afrobrasileiros e quilombolas, dialogando com Comunidade e personalidades negras locais e globais, ainda destacando que precisamos muito avançar.

12- Você já ouviu falar das Escrevivências?

5 respostas

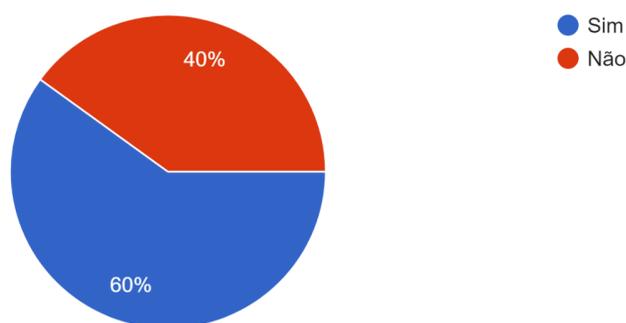


Gráfico 4

A última pergunta teve a intenção de saber se as docentes conheciam a perspectiva das Escrevivências e como compreendiam. Nesse questionamento, as respostas obtidas foram muito pessoais – a partir de suas relações no cotidiano, enriquecendo o debate –, tendo relatos diversos, como a professora que já sabia o que significava essa abordagem, baseado nas suas leituras; outra professora que discorreu que Escrevivência é a prática de registrar a rotina escolar – tendo uma perspectiva pedagógica do assunto –; a docente que entendia que esse conceito diz respeito às falas de mulheres negras sobre suas experiências e vivências; e a professora que disse que desconhecia o termo, mas que parecia relacionar as experiências positivas que teve durante o PIBID, que possibilitaram o aprendizado e reconhecimento das Escrevivências no dia a dia.

A segunda etapa do trabalho de campo consistiu em colocar em prática a Roda para Escre(vi)ver, no qual foi definido o dia da semana e o horário de disponibilidade em comum com as cinco professoras, por meio do contato em um grupo de WhatsApp criado com o mesmo nome dos encontros. Assim, mantive o contato para a realização dessas atividades de campo, que foram desenvolvidas em 5 (cinco) Rodas para Escre(vi)ver, em dias de segunda-feira no período da noite, realizadas semanalmente pela plataforma Google Meet,

sendo autorizadas as gravações para transcrição das falas e a utilização de imagem como dados da pesquisa.

Sobre o planejamento dos encontros de dialogicidade, a fim de suscitar a ideia do espaço de diálogo e interações respeitosas, característica de perspectiva freireana¹⁴, organizei a Roda para Escre(vi)ver – evidenciando, sobretudo, a temática racial inspirada por um provérbio africano diferente como tema –, que consistiu inicialmente com o acolhimento, recepcionando com músicas suaves, que evocavam os elementos da natureza. Logo depois, a sensibilização, por meio de videoclipes da literatura e arte negra, provocou o envolvimento e a participação, o que favoreceu no sentimento de partilha das nossas experiências atravessadas nas questões raciais.

Em seguida, o momento de mobilização com as discussões na intenção de dialogar entre nós sobre as abordagens de Corpo-território e das Escrevivências, sobre nossas ações voltadas à Educação para as relações étnico-raciais e à construção de uma Pedagogia Antirracista, bem como as Insurgências Decoloniais reverberadas em nossos posicionamentos e práticas, na escola e na sociedade. Por fim, o momento de orientação para as criações de artefatos com a utilização de fotografias, desenhos e poemas, tendo a última construção dessa escrita resistência – Escrevivências – permeada das rodas que giravam entre nós, suleada¹⁵ por um provérbio africano como tema, expressando memórias, subjetividades, pertencimento e experiências, que partem da fala de si e apontam para a coletividade negra.

É importante ressaltar que ambas criações foram instigadas pelo processo emancipatório de sentir o próprio Corpo-território Escreviente, o fluxo potente de perspectivas interligadas que tracei novas marcas com a minha experiência, de modo a quebrar o silêncio, emergir a história negra, provocar a denúncia, fortalecer as resistências e ressignificar uma dor subjetivada em práticas de insurgências. Caminhos estes de ampliação dos seus contornos no coletivo entre mulheres negras professoras, em meio aos diálogos, trocas e criações, tanto construído nos momentos síncronos, na reunião pelo Google Meet, como nos assíncronos, com a comunicação e postagens das construções pelo grupo do WhatsApp, compartilhadas nos encontros semanais.

¹⁴ Evidencio um dos aspectos dessa abordagem cunhada por Paulo Freire (2020).

¹⁵ Diz respeito às relações entre Norte e Sul no centro da reinvenção e emancipação social, sendo resistência à dominação eurocêntrica do Norte. Assim, as produções epistemológicas do eixo Sul, trazem à tona os saberes frutos das resistências dos grupos subalternizados, a exemplo da cultura negra, em contrapartida à visão imperial do Norte (SANTOS, 2002).

Outro destaque a dizer foi que, nas vivências da Roda para Escre(vi)ver, o caminho trilhado na construção dos dados desse trabalho se delineou para o protagonismo e visibilidade das professoras negras. Sendo assim, consta a apresentação dessas experiências, no capítulo 5 (cinco), tendo a autoafirmação de cada sujeita – com nome, sobrenome e a sua própria imagem –, se identificando na pesquisa. Esse ato demarca a subversão à neutralidade, uma resposta decisiva de mulheres negras professoras para sair das margens e ocupar o centro com nossas vozes, escritas e presença atuante, ao passo que evidencia um posicionamento decolonial e da episteme feminista negra, haja vista que o racismo institucional dificulta esse reconhecimento, valorização e devida visibilização dos saberes e existências negras.

E nesse contexto, provoca o caminho da quebra dos silenciamentos, destacando que, se ontem foi negado às mulheres negras escravizadas a posse da sua própria voz, hoje, assumimos que nos pertencem também. (EVARISTO, 2020). Assim, a potência da voz, da escrita e das criações insurgentes que partem dos nossos corpos-territórios escrevíveis, estamos validando por pertencimento de autoria negra, sem contar que reflete uma desobediência epistêmica¹⁶, protagonizando essa transgressão enquanto professoras negras. Ainda ressalto, que todo ato pedagógico constituído na construção dessa metodologia de pesquisa, uso de artefatos de fotografias, desenhos e das próprias escrevivências, trago no intuito da (re)construção de novos caminhos pedagógicos para efetivação das orientações do trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais e dos conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodiaspórica. Posto isso, sigo em continuidade tratando da experiência da análise de dados.

2.4 - Sobre a análise dos dados da pesquisa.

No momento da retomada dos encontros, intitulados Roda para escre(vi)ver, para análise dos dados, utilizei das gravações e das transcrições dos encontros e áudios, bem como das minhas Escrevivências feitas em um caderno de campo, um caderno que organizei com essa denominação para escrever livremente sobre os sentimentos, subjetividades e memórias ativadas nessa vivência, e recorri também às criações dos artefatos fotográficos, desenhísticos e escrevivências de professoras negras, sujeitas da pesquisa.

Para organização dessa análise, foram destacadas três categorias centrais, diante do que mais marcou cada encontro, cujas denominações foram: *Ato confessional*, perspectivado

¹⁶Abordagem cunhada por Valter Mignolo (2008) de razão decolonial, se refere a toda ideia e ação construída por grupos subalternizados pela sociedade, que tensiona à lógica da modernidade/colonialidade.

por bell hooks (2017), que desvela os nossos corpos-territórios de mulheres negras; *Pedagogia Antirracista*, com destaque às abordagens de Nilma Lino (2005;2017) e Petronilha Silva (2005), de provocações e proposições dessa atuação, perpassando por nossas experiências do trabalho para Educação das Relações Étnico-raciais; *Insurgências e Interculturalidade*, enfoque em bell hooks (2017) e Catherine Walsh (2014), nas reflexões inquietantes que provocam fissuras e fortalecem à transgressão, tais como expressos na Roda para Escre(vi)ver, cujas todas as vivências e análises do trabalho de campo foram apresentadas no capítulo 5 (cinco) dessa pesquisa.

A partir da etapa da análise de dados, do estudo aprofundado e atento ao que foi contado, expresso e criado pelos corpos-territórios escreviventes, das sujeitas da pesquisa em todos os encontros, somados à minha própria voz, ou seja a leitura de corpo todo das experiências que me atravessavam e se encontravam participando dessas construções com o coletivo de cinco professoras negras, aconteceu o encontro da Contra-análise. Etapa esta, que representa o momento de encerramento da pesquisa, com o método da Sociopoética – dispositivo filosófico e prático que senti a conexão com o aporte teórico-metodológico das Escrevivências –, sobretudo na percepção de provocar a potência do corpo, possibilitando a fluidez da nossa corporeidade a romper com o engessamento que limita a liberdade de expressão e criação mais artística e poética no processo de pesquisa.

A Sociopoética foi cunhada por Jacques Gauthier (2012), sendo esta etapa da análise dos dados – *Contra-análise* – especificada como o momento que se retorna ao coletivo para a análise conjunta do que foi construído a partir dos encontros com o grupo, para possibilitar a confirmação, retificação e reconstrução da análise dos dados, se necessário. O autor ressalta que “pode diretamente tomar a forma de uma discussão, como pode ser mediada por novas produções de tipo artístico, na condição que sejam de realização e apresentação rápida.” (GAUTHIER, 2012). Assim, percebi que a utilização da contra-análise seria possível, considerando as possibilidades de realização de criação coletiva, o estímulo a diferentes linguagens e a viabilidade do fator tempo para concretização da etapa.

Realço que, segundo Jacques Gauthier (2012), o momento da contra-análise é propício para se estudar criticamente as hipóteses levantadas, a interpretação de aspectos não revelados e para apreciação e validação. Entretanto, chama atenção que “a razão ser da contra-análise é a elaboração coletiva de problemas, confetos e personagens conceituais inovadores” (GAUTHIER, 2012, p. 102). Ressalto o pensamento de Gauthier (2012) sobre o significado

de *confetos*, o qual concebe a interligação entre conceito e afeto, visto que ao reconhecer os conhecimentos construídos também por meio do corpo, mobiliza criações emanadas de subjetividade, ancestralidade, afetividade e sem perder a cientificidade.

Diante disso, foi organizado mais uma Roda para Escre(vi)ver para a contra-análise, conforme os demais encontros aconteceram, sendo que anterior a este momento manteve contato com as 5 (cinco) professoras pelo nosso grupo de WhatsApp. Foi explicado sobre a realização da contra-análise, construída a partir das experiências vivenciadas com o coletivo. Na conversa que retomamos a partir desse contato, optei por encaminhar uma Escrivivência poética criada para expor os atravessamentos, conceitos e confeitos provocados pelas trocas durante as rodas.

E assim ficou combinado para que fosse feito a leitura e análise, trazendo para o quinto encontro as afetações sentidas por cada corporeidade de mulheres negras professoras. Além disso, ficou acordado sobre a criação coletiva de um artefato que representasse os nossos encontros da Roda para Escre(vi)ver. Foi decidida pela fotografia que seria enviada e a escolha da simbologia que melhor descrevesse essa experiência da pesquisa construída coletivamente. Os desdobramentos do poema e artefato coletivo, dessa conversa no grupo com as sujeitas da pesquisa, para o momento da contra-análise, foram socializados na última subseção do capítulo 5 (cinco). Anterior a apresentação dessas vivências na Roda para Escre(vi)ver, segue para o diálogo com o arcabouço teórico dessa pesquisa.

3. CAMINHOS INSURGENTES COMO APORTE TEÓRICO DA PESQUISA: PROVOCAÇÕES INICIAIS.

*Vento vem me trazer boas novas
Que eu sempre esperei ouvir
Vento vem me contar os segredos
De chuva, raio e trovão
Vento que me venta da cabeça aos pés
E eu me rendo.
(Luedji Luna).*

3.1 - Desbravamentos iniciais da perspectiva da Decolonialidade.

*Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos que foram escravizados.
(Makota Valdina).*

Trago a voz potente e presente de uma mulher negra e professora representando a luta contra o racismo na Educação, sendo este um dos grandes legados deixados por Makota Valdina. Desse modo, utilizo dessa afirmação também para reforçar a constatação da problemática racial constituída desde a colonização, com a escravização, até os tempos atuais referentes aos corpos negros. Destaco que as reflexões se embasam em abordagens contra-hegemônicas e epistêmicas, a saber: da decolonialidade, da categoria analítica do Corpo-território e das proposições da intelectualidade negra.

Com os estudos dos Intelectuais da rede decolonial, como Dussel (1993), chamam atenção que, desde 1492, com a chegada das caravelas nas Américas, nasce um projeto civilizatório dominador e exploratório elaborado como a concepção da modernidade. Nesse sentido, a Europa se constitui como universal e destrói toda identidade e direito dos povos originários e africanos, vistos como “incivilizados”. Dussel (1993) propõe que isto causou o encobrimento do outro através da naturalização das violências contra esses povos colonizados em nome do pleno progresso europeu.

Dialogando com a perspectiva já acima discutida, Maldonado-Torres (2020), reforça que o princípio da colonialidade se dá a partir da lógica de desumanização iniciada no período colonial, que se refere à concepção de modernidade, e que pode ser compreendida a partir dos seguintes termos: modernidade/colonialidade e modernidade ocidental. Assim, o autor sugere que a decolonialidade é o processo de luta e resistência em combate à colonialidade e seus

efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos, expressos pelas desigualdades de acesso aos direitos sociais, no silenciamento de saberes e apagamentos de existências.

O pensamento decolonial, segundo aponta o referido autor, abrange uma visão de mundo plural, que criticamente instiga análises contrárias a processos impingidos pela modernidade/colonialidade, conforme sinalizado acima, podendo despontar no questionamento e novas atitudes frente a essa estrutura universalista e opressora arraigada nessa sociedade. Assim, reconhecendo a necessidade de visões diferentes que apontem caminhos decoloniais, Maldonado-Torres (2020, p. 29) concebe que essa teorização:

reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chaves da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais [...] Mais especificamente, o pensamento e a teoria decoloniais exigem um engajamento crítico com as teorias da modernidade, que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias.

E diante dos estudos da decolonialidade, Maldonado-Torres (2020) conceitua a expressão giro decolonial como movimento de resistência teórico-prático, que expressa um posicionamento de combate às colonialidades do poder, do saber e do ser. Em outras palavras, o giro decolonial emerge um pensamento diferente da proposição ocidental eurocentrada, que focaliza como padrão a cultura branca e inferioriza os demais grupos étnicos. Nesse sentido, o referido autor evidencia criticamente a dimensão política e epistêmica que afirme outros projetos de vida, que abarca as especificidades dos grupos subalternizados pela sociedade, a exemplo de nós, pessoas negras. Afinal, como destaca Maldonado-Torres (2020, p. 50), “a decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito”.

Considero ser essa uma alternativa essencial e determinante que tensiona as colonialidades, de modo a rasurar os paradigmas da razão universal da branquitude, no qual não concebe que “muitos mundos podem coexistir” (MIGNOLO, 2008, p. 296). Sobre o colonialismo,¹⁷ trago Carla Akotirene (2020, p. 39), que, de modo preciso, enfatiza:

africanas e africanos nas Américas foram impedidos de pensar, orar ou praticar seus fundamentos, submetidos aos racismos epistêmicos religiosos e depois ao racismo de cor, o sexismo fez as mulheres serem queimadas como bruxas na inquisição, destruídas sob a forma de bibliotecas de oralidade, na Europa. Os indígenas, por serem seguidores da espiritualidade não-cristã do sistema do mundo moderno

¹⁷ O colonialismo ocorreu a partir da invasão portuguesa ao Brasil, o Colonialismo se refere à formação histórica dos territórios coloniais (MALDONADO-TORRES, 2020).

colonial, sofreram a matança que permanece aos não-brancos, implicações políticas esboçadas pelas intersecções coloniais dinamizadas por fluxos identitários.

E é assim que a luta se (re)faz atualmente contra as opressões coloniais, que, de forma perversa, impõem o pensamento hegemônico branco¹⁸ – baseado na racionalidade eurocêntrica –, como padrão dominante a ser seguido por outros povos. Aníbal Quijano (2005), apresenta essa ideia da colonialidade do poder, e ressalta sobre a repressão à subjetividade do colonizado, que diz respeito aos seus valores, modo de pensar, produzir saberes, sentir e agir de acordo ao mundo do colonizador.

Conforme Quijano (2005), a ideia de raça surge como uma estratégia europeia de colonização, cujo objetivo era inserir um imaginário de dominadores versus subalternizados, a fim de se reproduzir, de modo geral, a estrutura de dominação ocidentalizada, tendo a globalização como um novo padrão de poder mundial. Lembrando que se refere a uma investida europeia, tendo origem na constituição da América e do capitalismo colonial/moderno, um atributo que segue na colonialidade do poder.

É importante dizer que a ordem de estruturação dessa colonialidade/modernidade se dissemina não só pelos aspectos econômicos, mas por uma construção cultural que influenciou a hierarquização de raça. Silvio Almeida (2019, p. 18) ressalta esse contexto em que:

a expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. Se antes desse período o ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas.

Nessa perspectiva, a abordagem de raça se estabelece como meio de classificação social, sinalizada pelas diferenças fenotípicas (cor de pele, tipo de cabelo, dentre outras características) entre dominantes e dominados, sendo historicamente criadas novas concepções. Na contramão da perspectiva dos teóricos raciais, que discutem o termo raça por

¹⁸ Destaco, conforme Carla Akotirene (2020, p. 47-48) que “quando se fala branco se está falando para além da cor da pele, até devido a fluidez e contingência da experiência de ‘brancura’ – a mesma pessoa é identificada de modo diferenciado em regiões diferentes, pois para Europa, entretanto, só é branco o branco europeu. Vejamos o branco como sistema político, em que raça, classe e gênero proporcionam uma experiência imbricada de privilégios [...] A identidade branca desmascara quem se passa por negro sem sê-lo, dando as chances políticas de ser branco de verdade [...] considerar branquitude um privilégio, implica no valor político de ter mais um salário, o ‘salário público e psicológico’”.

um viés biológico, enfatizo a resignificação dada pelo Movimento Negro, que se apropriou da ideia de raça como uma categoria política, como afirma Nilma Gomes (2017, p. 21) expressando que:

ao resignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas [...]

Esse posicionamento do Movimento Negro representa uma estratégia necessária no embate ideológico ao discurso colonial de privilégio branco. Nesse sentido, a interpretação política de raça é utilizada para efetuar denúncias, exigir ações de reparação e pensar na construção/fortalecimento identitário da população negra. Dessa forma, é cada vez mais revelada a existência do racismo, visto que o Brasil não encara, de fato, esta problemática racial, como evidencia uma investigação realizada pela Pesquisa Atlas, que identificou que 90,6% dos brasileiros reconhecem que há racismo no Brasil, mas 97,5% das pessoas não se reconhecem como racistas.¹⁹

Ao falar dessa realidade, reflito sobre o meu corpo negro, tal como a música: *14 de maio*, de Lazzo Matumbi e Jorge Portugal que diz “No dia 14 de maio, eu saí por aí. Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir. Levando a senzala na alma, eu subi a favela. Pensando em um dia descer, mas eu nunca descí [...]”, cujo projeto colonial de hierarquização das raças usurpou os meus ancestrais do direito à existência e/ou da vida com dignidade.

Pensar na possibilidade de sonhar, vivenciando a transformação de sua realidade e das/os suas/seus, foi – e ainda é – uma tarefa difícil, já que a opressão que acompanha o nosso povo negro se perpetua e se atualiza cotidianamente, a fim de criar obstáculos para que esses próprios sujeitos se reconheçam como potências e protagonistas de suas histórias. Isso conflui com o pensamento de Makota Valdina – na epígrafe dessa seção – ao alterar o discurso oficial de que os negros eram escravos – mantendo a lógica de subordinação infligida pelos brancos – e apresentando a contranarrativa que afirma esse lugar de opressão pelo qual o povo negro passou em parte da sua história, reivindicando a real história da nossa ancestralidade, visto que começa em África – berço da humanidade.

Acerca do racismo, Sílvio Almeida o define como “uma decorrência da própria

¹⁹Mais informações em: [90.6% da população diz que há racismo no Brasil, mas 97,5% não se considera racista | Revista Fórum \(revistaforum.com.br\) Racismo no Brasil | Atlas Inteligência](https://revistaforum.com.br/Racismo-no-Brasil-Atlas-Inteligencia) Acesso em: 14 de jul 2021.

estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares” (ALMEIDA, 2019, p. 34, grifo do autor), sendo base de formação da sociedade à lógica da exclusão, no qual favorece um grupo racial em desfavor dos demais. Deixo esclarecido, portanto, que o privilégio é da pessoa branca, legitimada como grupo étnico hegemônico que se constitui representante da cultura dominante, gerando de modo intencional “a produção da inferioridade que é, assim, crucial para sustentar a descoberta imperial”, conforme apregoa Boaventura Santos (2002, p. 23).

E o suposto pensamento de superioridade da elite branca europeia, visto como ideal e universal, atribui ao ser humano branco este lugar de privilégio. Assim, reafirmo que a sociedade brasileira se sustenta nesse legado, (re) produzindo uma estrutura racista, machista, sexista, em que se acirram as desigualdades como estratégia da manutenção do poder da branquitude. É importante destacar os estudos de Maria Aparecida Bento (2002), apontando a discussão da branquitude, que se refere a características da identidade racial do branco brasileiro, construída a partir do branqueamento, ou seja, a ideia de corpo belo, capaz e aceitável como modelo de referência em detrimento a “outras” formas de existência.

Assim se sustenta a subalternização às diferenças com o atributo de negatividade e inferiorização à produção e socialização dos saberes e experiências históricas, científicas e culturais dos povos africanos e da diáspora. Nesse sentido, os teóricos da decolonialidade identificam a predominância de mais de uma dimensão das colonialidades, visto que:

as visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. Várias formas de acordo e consentimento precisam ser partes delas. Ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo. A identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos precisos de poder, noções de ser e concepções de conhecimentos (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42).

Portanto, pela colonialidade do poder, do saber e do ser, a modernidade europeia opera para a manutenção e perpetuação do eurocentrismo e, por conseguinte, opressão dos grupos subalternizados. No entanto, é importante não esquecer todo movimento de luta e resistência desses povos, construído ao longo dos tempos – e que nesse trabalho me posiciono diretamente sobre o povo negro –, em que trago uma discussão que nasce da essência de ser negra vivenciada por mim, pelo meu corpo-território, que experencia e afirma a potência criadora do Corpo-território Escrivente.

3.2 - Conhecendo o Corpo-território e criando possibilidades insurgentes como Corpo-território Escreviente.

*Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar.
(Luedji Luna).*

Com este trecho da música “Um corpo no mundo”, da artista negra Luedji Luna, inicio este tópico realçando a minha localização racial, que é uma mulher negra que vos fala., assim aprendi com o *corpo-território* que a minha corporeidade constitui parte importante do meu ser. Essa formação corporal reluz identidade e é carregada de memória que diz sobre nós, nossa história e ancestralidade, bem como aponta para as diversidades e diferenças, que (de)marcam *um corpo no mundo*. Mediante a fala desse corpo, apontando também a inter-relação com território, Eduardo Miranda traz à luz:

a dimensão da categoria corpo-território, a qual propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias (MIRANDA, 2014, p. 69-70).

Despertar para esse olhar possibilita instigar a busca do conhecimento de si, a perceber o seu corpo, entender a sua constituição humana para além da dimensão biológica, pois justamente a ideia de Corpo-território (MIRANDA, 2014, p. 42-43) “escreve (grafia) a sua bagagem cultural pelos espaços (geo) que circula é ampliar o ato de refletir sobre as ações que compõem o fluido mosaico das nossas vidas (bio)”. E assim o autor provoca a reflexão considerando dimensões plurais na construção de um corpo, isto é, entendendo a sua composição por via biológica, cultural e social.

Essa percepção do corpo entrelaçada nessas dimensões e somada às significações de experiências que um território, que “funciona como a plataforma, à superfície na qual os corpos assumem a função de lápis e projetam as cores, danças, sons, entre outros elementos tangíveis ou não aos olhos” (MIRANDA, 2014, p. 65), representa a categoria analítica Corpo-território. Ainda sobre isso, Eduardo Miranda (2014, p. 69) ao cunhar essa perspectiva explica que:

se faz necessário contextualizar a junção dos conceitos corpo e território. A emersão na categoria território, como multiplicidade de territorialidades, demonstrou que a

sua concepção por muito tempo esteve condicionada, apenas, à demarcação física e estática de um espaço. Entretanto, apresentamos uma visão que nos permitiu compreender o território por outra perspectiva, na qual o simbólico concebe as suas poli movimentações culturais.

Miranda também aborda que o corpo-território evoca vários sentidos e significados que perpassam a corporeidade de cada sujeito (re)construídos nos espaços que ocupa, conexão que está imersa na cultura. Acerca disso, o autor Muniz Sodré (2005, p. 41) afirma que “cultura é a metáfora do movimento do sentido, não entendido como uma verdade mística do além ou oculta em profundidade a serem sondadas, mas como busca de relacionamento com o real”. Muniz se posiciona contestando a ideia universalista de símbolos que representam um todo, que gera a racionalização cultural, inclusive perante a toda expressão da vida humana, no que se limita ao conhecimento ocidental eurocêntrico, se sobrepondo aos demais.

Assim como Muniz Sodré, o professor Eduardo Miranda (2014) demarca em seus estudos a centralidade na questão racial, emergindo os saberes da cultura negra, que são fruto das experiências construídas coletivamente com nossa ancestralidade africana. Inspirado nos pensamentos de Sodré, que ressalta a cientificidade da cultura negra, para romper com o apagamento histórico que nega corpos negros, suas territorialidades múltiplas e seus saberes, afirma a existência das afetações simbólicas que na cultura opera o espaço-lugar, o território, enquanto força propulsora, significando algo que possa gerar ou conter ações.

No que tange ao corpo, Muniz Sodré sinaliza o seu entrelaçamento com território, haja vista que “o corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros. Quanto mais livre sente-se um corpo, maior o alcance desse poder de orientar-se por si mesmo, por seus próprios padrões” (SODRÉ, 2003, p. 135 apud MIRANDA, 2014 p. 70). E ainda ressalta o pensamento do autor dizendo que o:

território do corpo, relacionado com o espaço pessoal, como o próprio corpo e o espaço adjacente - esta é uma delimitação invisível do espaço que acompanha o indivíduo, sendo capaz de se expandir ou contrair-se de acordo com a situação e caracterizando-se, portanto, pela flexibilização (SODRÉ, 2003, p. 39 apud MIRANDA, 2014 p. 70-71).

Assim, o autor desperta para a necessidade de caminhar partindo do entendimento da sua própria corporeidade, se desprendendo da limitação imposta por padrões homogeneizadores do sistema dominante, de modo a abarcar a potência inerente à sua subjetividade interior, desde as experiências ancestrais até as constituídas na formação de si e apreendidas na interação social. E assim afirma que: “o corpo é a peça principal de todas as

articulações com os homens, animais, com toda a natureza. É um corpo que carrega os símbolos, o imaginário, os mitos, os saberes, valores, enfim, toda relação com o real do seu grupo e conseqüentemente é um corpo-território” (MIRANDA, 2014, p. 71). É, portanto, a compreensão da perspectiva ampliada da junção de corpo e território, que associado ao ato escreviente, endossa um processo de escrita sem a dicotomia de corpo e razão.

Na esteira dessas criações centradas nas experiências da população negra, reconhecendo e valorizando essas corporalidades, destaco a confluência entre Corpo-território e Escrevivências. A partir das construções literárias e acadêmicas, a intelectual negra Conceição Evaristo evoca uma “ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças” (EVARISTO, 2020, p. 30), mediante essa premissa que se constitui a perspectiva inicial das *Escrevivências* como as escritas das vivências que partem de mulheres negras.

Nessa consonância que inspira o posicionamento na escrita por meio de contranarrativas para construir novos discursos de enfrentamento às colonialidades e reconstituição histórica que agregue os excluídos/marginalizados da história, Walter D. Mignolo (2008) atribui como desobediência epistêmica, sinalizando que assumir essa postura está relacionada à prática da descolonialidade²⁰, pois confronta esses sistemas opressores – sobretudo sexistas, racistas e classistas – que seguem reverberando de modo interligado²¹.

O autor menciona a escritora estadunidense Gloria Anzaldúa ao afirmar que seguir o caminho da descolonialidade epistêmica é um desafio que a mulher negra vem enfrentando há muito tempo, indicando que ela “precisou lidar com a epistemologia de fronteira e o pensamento de fronteira” (MIGNOLO, 2008, p. 304)²². O fato de Anzaldúa ser uma mulher

²⁰ Walter D. Mignolo (2008, p. 304-305) diz que a “Descolonialidade significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade [...] implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais”. Percebo a proximidade do sentido com a terminologia decolonialidade, como opção paralela feita pelo autor, que compõe com Maldonado Torres, dentre outros, o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), e tal como também expressou: “Isto é, em síntese, ‘la versant de-colonial’ (ou a opção descolonial) que está acontecendo em escala global pela simples razão de que a lógica da colonialidade [...] tem e continua “nivelando o mundo” (MIGNOLO, 2008, p.315).

²¹ Carla Akotirene (2020, p. 45) traz essa discussão evidenciando à Interseccionalidade, como a “articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista”, sendo que mais adiante retomo abordando essa perspectiva.

²² A epistemologia de fronteira é um pensamento que Gloria Anzaldúa e Walter D. Mignolo trabalham em suas pesquisas, indicando uma reação subversiva diante da subalternidade que é imposta por essa construção social de modernidade eurocêntrica. Ver mais em: (ANZALDÚA, 2000; MIGNOLO, 2008).

não-branca em uma sociedade masculina e heteronormativa lhe confere uma condição marginal, na posição fronteira entre um território de invisibilidade e reconhecimento de sua existência.

Ao escrever o texto *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, Anzaldúa (2000, p. 230) afirma que:

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena?

Por meio dessas palavras fortes que vazam, sobretudo, a dor atravessada no processo da tomada da escrita por mulheres de cor, reflito sobre o contexto das minhas ancestrais, que deixaram as plantações da era escravista e a subserviência aos lares e aos homens brancos, para reaver o nosso lugar como escritoras e contadoras da nossa história. Desse território situado na epistemologia de fronteira e da desobediência, que se percebe as Escrevivências evaristianas, que partem dessa leitura construída de representatividade pelo seu território, como espaço de resistência às colonialidades, compondo uma ancoragem contra-hegemônica e fronteira do sul global²³ centralizada no pensamento negro.

É a busca por inverter a rota imposta da padronização eurocêntrica mediante um caminho que se vislumbra decolonial, este que reveste construções nascedouras das resistências e insurgências negras, pode desenvolver a essencial constituição do que chamo ser Corpo-território Escreviente. Essa perspectiva contempla os conhecimentos teóricos-metodológicos de representatividade da pertença negra, decolonial e contra-hegemônica, sobretudo, das experiências vivenciadas por mim e nas interações entre minhas pares.

Assim, reafirmar o corpo como componente dessas histórias, que carrega as marcas das vivências como uma tatuagem que acompanha os/as sujeitos/as em sua jornada, é um importante passo para conceber que o corpo-território é um espaço para a construção de Escrevivências. Foi assim, vivenciando desse corpo provocado pelos vieses decoloniais, que pude reconhecer que em mim habita um território de resistências, que eu ainda não havia

²³ Para retratar as produções de conhecimentos advindas dos territórios periféricos/semiperiféricos como identificados de Terceiro Mundo (SANTOS, 2009).

experimentado dentro dos muros educacionais, mas que demandaram contra-atacar as amarras reproduzidas que operavam por aprisionar as raízes de minha raça, gênero e classe.

A percepção, a reflexão e a ação que partem do meu corpo a partir desses marcadores e do enfrentamento diário das opressões que constituem esse universo, enquanto mulher, negra e professora/ trabalhadora em Educação, dentre outras nuances, geraram a afirmação consciente da minha existência e a atitude encorajada de unir mulheres negras professoras erguendo minha/nossas vozes, escritas e histórias pretas. É nessa continuidade dos passos da minha ancestralidade resgatados por minhas mais velhas e todas/os mais engajadas/os na pavimentação de caminhos emancipatórios e contra-hegemônicos, que o Corpo-território Escreviente se forja. É um movimento insurgente de um corpo que se desloca e se transforma coletivamente, irmanado ao ato libertador de ser, estar e traçar novas rotas, quebrando o silenciamento para falar de *si/de nós*.

Desse modo, permanece acesa a chama construída por quem veio antes de mim e que se fortalece a cada ação potencializadora que faz diferença na história que está sendo contada sobre o nosso povo preto. A partir do momento em que uma pessoa passa a escre(vi)ver a sua história como protagonista, começa a refletir em si e na comunidade essas lutas e conquistas, sendo mobilizador do sentimento de resiliência e enfrentamento às colonialidades. É que um Corpo-território Escreviente, ao ser protagonizado rompe com o apagamento e silenciamento histórico, ainda se reconhecendo potente e pertencente a uma história ancestral honrada e digna de orgulho. Posso afirmar que muda a vida de quem cresceu sem ter referências valorizadas de suas origens e seu legado cultural-identitário-político.

É preciso entender que o Corpo-território Escreviente extravasa memórias de dor porque subjaz a corporeidade negra, que diante dos atravessamentos históricos coloniais e da continuidade com as colonialidades, é difícil não externar esses acontecimentos dolorosos. Mas, muito além disso, expressa a caminhada de resistências e insurgências, ainda ressignificações potentes de trajetórias quando ditas, ouvidas, escritas, lidas e legitimadas. Sendo de autoria afro-feminina, atravessa um território fronteiro com o conhecimento de causa e compromisso em dar visibilidade às nossas histórias negadas e as experiências de potência ancestrais e afrodiaspóricas. E assim, reforço a importância do lugar de protagonismo das mulheres negras, para se expressar do seu jeito, utilizando diferentes

linguagens que extrapolam saberes ocidentais e suas cosmovisões,²⁴ relacionando à leitura da constituição de seu Corpo-território Escreviente.

E assim que, partindo da minha corporeidade, ao me afirmar Corpo-território Escreviente, potencializada entre mulheres negras professoras, trago essa sistematização como a possibilidade de aflorar contra-narrativas a partir do lugar que ocupo, podendo me colocar nas minhas falas, escritas e práticas. Quando você começa a se posicionar, partindo desse protagonismo, se encoraja a quebrar os silenciamentos, nomeando as situações que não eram ditas e/ou eram mascaradas e enfrentando esses processos que afetam a mim e aos/às meus/minhas.

É importante dizer que através do ato de rememorar a minha ancestralidade e ecoar as vozes das minhas mais velhas e mais novas, foi possível reunir e compartilhar parte dessa história, além de reconhecer em mim, a história das/os minhas/meus. E a partir da experiência corporificada por mulheres negras professoras, que sensibilizadas na criação de artefatos, que conheci como uma possibilidade de “um arrastar a arte e(m) desestabilizações entre cultura, pesquisa e educação” (ANDRADE; BARZANO, 2020, p. 347), como elemento artístico que constitui do fazer da perspectiva Corpo-território Escreviente.

Elenise Andrade e Marco Barzano apresentam a definição de artefato – *arte-fato* –, como o ato de “pensar/expressar a arte não como um modelo formatado de conhecimento, mas aceitar uma invasão de fluxos, potências, estremecimentos” (ANDRADE; BARZANO, 2020, p. 347). Assim, vivenciei que o artefato favorece uma variedade de possibilidades de diálogo entre arte – o recurso imagético – e o fato – a história que a imagem está contando –, e que a corporeidade negra pode mobilizar sentidos outros, a exemplo das trocas que tocam e tensionam o sentir, o pensar e o agir, transpondo em escrevivências.

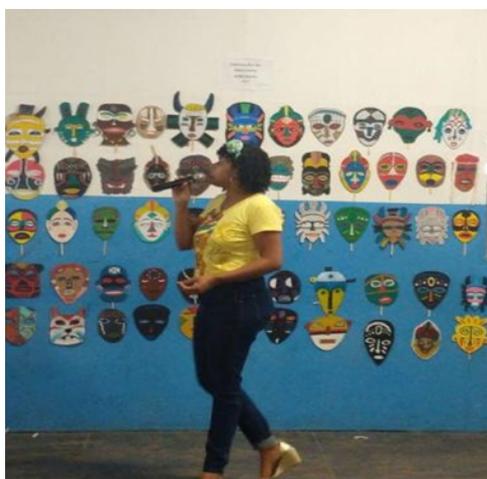
Trazer artefatos que corroborem com o Corpo-território Escreviente podem provocar rasuras em discursos coloniais, sendo um ato potente de mobilidade que extrapola compreensões e pode se contrapor a esses padrões estabelecidos por visões hegemônicas (ANDRADE; BARZANO, 2020). O entrecruzamento das experiências com as abordagens de Corpo-território, Arte-fato e Escrevivências avivaram o meu caminhar na pesquisa, por me permitir explorar a inventividade envolvendo corpo, memórias, subjetividades e potências criadoras, por meio das fotografias, dos desenhos, dos poemas.

²⁴ Em contraposição à *cosmovisão*, que privilegia um padrão único cultural – branco – de base eurocêntrica, a *cosmopercepção* se refere a concepções outras de culturas que valorizam diferentes sentidos, podendo estar articulados entre si, sem privilegiar o visual, a exemplo dos povos iorubás (OYĒWÚMÍ, 2002).

Assim, afirmo a sua utilização enriquecida na experiência, com a denominação de Artefato fotográfico e desenhístico, como um recurso artístico/criativo repleto de potência, que aflora inspiração, emoção e poética, forjado por mulheres negras para visibilização da nossa história. Essa provocação mobiliza o corpo para o ato reflexivo, que pode ser expresso por meio da escrita em torno da questão racial, favorecendo a (re)construção do trabalho da educação para as relações étnico-raciais. É desse modo que apresento os artefatos ao longo do texto, intitulado de acordo ao seu recurso imagético da fotografia e do desenho.

Reafirmo que essa inserção, como artefatos fotográficos e desenhísticos, compõem a perspectiva analítica que constitui de Corpo-território Escrevvente. Esse uso artístico, ressalto como sensibilização que possibilita ao corpo sentir, falar e se projetar em novas sensações para uma escrita tomada pela experiência, com mais liberdade de expressar vivências, inquietudes, reflexões e reinvenções. Desse modo, trago um artefato fotográfico, com minhas escrevivências, de uma experiência pedagógica na EREER, apontando atravessamentos do corpo negro que resiste e insurge.

Artefato fotográfico 1 - Corpo negro grita



Fonte: Foto do arquivo pessoal da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo.

corpo negro, grita!
 corpo silenciado
 ferido e apagado
 corpo moldado
 e constrangido
 corpo resiste
 insurge e incomoda
 corpo movimenta
 e afeta o devir
 corpo mobilizador
 desobedece e afronta
 Corpo-território Escrevvente
 sente, transgride e sobrevive
 o corpo negro grita²⁵

Em confluência ao propósito desse uso da linguagem imagética, apresento Rosana Paulino (2011), artista plástica e intelectual brasileira, que aborda a temática de gênero e raça como aspectos principais das suas obras de arte. A autora demonstra o significado e valor das imagens, visto que sempre foram utilizadas para contar histórias e criar o

²⁵ Poema autoral da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo, 2020.

imaginário cultural, destacando, a partir das suas vivências, o viés negativado predominante na sociedade ao se tratar do povo negro:

desde criança, não me encontrar representada por imagens que, quase sempre, insistiam em colocar os/as negrodscendentes em posição inferior e/ou estereotipada são elementos que chamaram minha atenção. Olhar e não me ver representada nos livros escolares, sempre com seus modelos de família branca e feliz, cabendo aos negros os papéis de serviçais, ver as novelas e anúncios de televisão que em quase todos os casos reservavam aos negros sempre o mesmo tratamento estereotipado são fatores que, sem dúvida, contribuíram para uma atuação artística na qual o viés político se encontra fortemente marcado (PAULINO, 2011, p.23).

Como mulheres negras, experienciamos a perversidade orquestrada neste país estruturado pelo racismo e patriarcado. Paulino em seu fazer artístico, aborda essas opressões, desde as “primeiras obras realizadas, ainda como aluna, como é o caso da instalação *Parede da Memória*, e será reforçado em peças como *Bastidores*, apresentado no Panorama do MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo – de 1997” (PAULINO, 2011, p.23, grifo da autora). A artista cria obras de artes visuais com imagens provocativas e denunciadoras da nossa história, utilizando fotografias, tecidos, linha, agulha e variados objetos, que fazem alusão também aos papéis delimitados pela sociedade às mulheres negras²⁶ e, notadamente, na arte intitulada *Bastidores* (PAULINO, 2011) vislumbra o silenciamento apontando a violência imposta aos corpos femininos negros desde o passado escravagista.

Destaco também a perspectiva decolonial da arte visual produzida por Rosana Paulino, que rasura a história oficial, deslocando as imagens e inserindo elementos de atributos culturais africanos e afrodiáspóricos, como reparação histórica e (re) construção positiva sobre o nosso povo negro. Como descreve Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 32):

as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

²⁶ Para Rosana Paulino (2011, p. 25-26, grifo da autora) o uso de elementos do mundo “feminino” tem sido uma constante na elaboração de minhas peças. Seja por ter sido tocada pelo exemplo de minha mãe, que foi bordadeira durante boa parte da minha infância e a quem eu via bordar por horas a fio, seja por ter tido uma educação “à antiga”, na qual tomei contato – e gosto – pelas costuras e panos ou simplesmente por ter facilidade no uso deste tipo de material [...] Ultrapassando a problemática do gênero, claramente expressa na obra, os problemas ligados à identidade étnica também despontam neste trabalho através de sua fatura.

Por isso, somada a esta provocação da intelectual nigeriana, não tenho dúvidas o quanto é premente o engajamento de combate às colonialidades, que operam por continuar despedaçando o direito a humanidade dos/as sujeito/as negros/as, em seu modo de ser, saber e poder. Sendo a história importante, uma parte fundamental dela é poder ter o direito de escrevê-la e recontá-la, partindo de vozes invisibilizadas, que se colocam afirmando o seu Corpo-território Escreviente para contar as suas/nossas experiências. Nesse sentido, as Escrevivências se inserem como elemento crucial de reconhecimento e reescrita dessas jornadas e histórias.

Realço que esse caminhar de Corpo-território Escreviente parte dos atravessamentos vividos, das experiências, das memórias, das marcas deixadas na coletividade transpassada nas questões de raça, gênero e classe, enfim, toda a movimentação que articula as territorialidades. Sobre isso, Eduardo Miranda (2014) caracteriza as territorialidades como espaços configurados por simbologias que marcam a cultura negra permeada por saberes ancestrais forjando identidades afrodiaspóricas, ou seja, lugares dotados de pertencimento. Lembra também, que perpassa tramas provocadas pelas relações sociais, considerando imposições do Estado, porém que nem sempre são predominantes dado aos embates constantes da resistência negra produtora de insurgências.

Uma das experiências que traduziu o despertar do meu Corpo-território Escreviente, foi de início do mestrado, entre discussões na turma e a produção de *arte-fato* para pensar nas *(in)visibilidades (im)possibilitadas por perambulações cotidianas*²⁷. Para mim, que trazia fortes inquietações e motivações para a pesquisa, trazendo como sujeitas desse processo as professoras negras, cada momento possibilitado remetia ao meu corpo e as minhas experiências. Assim, trazia relatos partindo da minha corporeidade negra, recordo o quanto fui afetada e me provocava erguer a minha voz, mesmo passando pela dor, ao contar o quanto o incômodo preconceituoso e as discriminações ferem quem está nesse lugar – momento que não conseguia conter as lágrimas e nem o sentir o nó na garganta. Entre as pausas para recobrar o fôlego, insistia em retomar o diálogo, pois, os

²⁷ Proposta de atividade da disciplina Cultura e Educação, ministrada pela professora Elenise Cristina Andrade, em que me permitir o mergulho nas discussões e criações conectadas aos fios da pesquisa. Este convite aceito estava presente também na leitura indicada, no texto Encontros com-fabulatórios: criações imagéticas em ventos indígenas e afrobrasileiros, quando as autoras Ana Carolina B. Costa e Alik Wunder (2020) dizem da expressividade das imagens de identidades afro-brasileiras e indígenas, que podem criar e gerar novos pensamentos e encontros educacionais.

silenciamentos latentes vivenciados por nós, mulheres negras, não mais prevaleceria. Afinal, quando se conquista essa ruptura, sobretudo, fortalecida pelo conhecimento, é um bem que não se esgota e não tem mais volta.

Dentro desse processo, destaco também a experiência marcante com duas disciplinas²⁸ do mestrado, quando passei a ter outra leitura sobre corpo, inclusive baseada na discussão da Decolonialidade, que direciona para os saberes das resistências, dando ancoragem para o *giro decolonial*, criação/fortalecimento de ferramentas de tensionamento às colonialidades. Na categoria analítica Corpo-território, destaco a possibilidade de (re)construção com conexões ao nosso redor, que afeta e ressignifica o sentir, escutar e falar, a partir do próprio corpo. Isto é, potencializou em mim o autoconhecimento, confrontos e (des)construções, contribuindo no transformar da minha corporeidade – *troca de pele* –, que na coletividade empodera,²⁹ também como sujeita do conhecimento, valorizando a voz, a escrita e as vivências de corpo.

Essas experiências que instigaram a minha percepção sobre a corporeidade negra, conduziram a encontros potentes com a intelectualidade que me representa. Trago a contribuição de Nilma Gomes (2017) quando chama atenção que em meio a processos tensos e conflituosos, sobretudo “o corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização” (GOMES, 2017, p. 95). Saliento, a identificação trazida pela autora sobre os estudos da ecologia do corpo, que são as próprias experiências advindas da corporeidade negra, expressa no embate das relações de poder, que se afirmam como orientador de novas produções de saberes e tipos de relações. Ainda enfatiza que o caminho para essa nova construção de *ecologia dos saberes* se dá pelo aprendizado das *epistemologias do Sul*, conforme os estudos de Boaventura de Souza Santos:

são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas. A esse diálogo entre saberes Boaventura chama de ecologia de saberes. (SANTOS, 2010, p. 19 apud GOMES, 2017, p. 54).

²⁸ Tópicos Especiais em Educação II e Cultura e Educação, ministradas pelo professor Eduardo Miranda Oliveira no PPGE/UEFS.

²⁹ Joice Berth (2020, p. 153) chama atenção: “que é importante se empoderar no âmbito individual, porém é preciso que também haja um processo no âmbito coletivo. Quando falamos em empoderamento, estamos nos referindo a um trabalho essencialmente político, ainda que perpassasse todas as áreas de formação de um indivíduo e todas as nuances que envolvem esses processos, entendemos que não é possível empoderar alguém. Empoderamos a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual com o coletivo”.

Essa observação é importante para a compreensão das abordagens que têm nutrido meu Corpo-território Escrivivente, sendo assim, escolhida para sulear essa pesquisa. Destacando o aspecto da ecologia dos saberes, encontro confluência para inspirar vivências com os sentidos e as memórias ancestrais, dentre outras experimentações que potencializam o forjar da minha (re)existência. Caminhando nesse sentido, evidencio que a referida categoria analítica conduz a tomar consciência sobre as colonialidades que incidem sobre o corpo. Assim, ancorada na abordagem da decolonialidade, provoca a desenvolver uma postura de repensar, rebater e ressignificar a corporeidade, de modo que “não somente permita a possibilidade de questionamento crítico, mas também a emergência de visões do eu, dos outros e do mundo que desafiam os conceitos de modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 48).

E dentro dessas concepções fundamentadas, sobretudo, na tradição da resistência negra, o diálogo com o corpo deve criar possibilidades a partir das cosmopercepções, tal como a intelectual africana, Oyeronke Oyewumi (2002), relata que na experiência dos povos iorubás e em culturas diferentes da ocidental, o enfoque não se restringe ao sentido visual. Ao contrário, de modo mais inclusivo, vivenciam a combinação de sentidos imbricando com a dimensão cognitiva, ou seja, corpo e pensamento caminham juntos, diferente do mundo ocidental em que predomina a cosmovisão europeia de pensamento racional, anulando vivências nativas e de origem africana e, por conseguinte, negativando a relação do indivíduo com o corpo.

Minha corporeidade de mulher negra foi provocada a expressar, como trago no artefato fotográfico abaixo, o diálogo com leituras não hegemônicas pautadas nas temáticas subalternas, baseado em Boaventura de Souza (2002), para pensar se as “descobertas” imperiais chegaram ao fim. A partir dessa discussão e inquietação nos encontros com a turma do mestrado,³⁰ me senti mobilizada à criação fotográfica, partindo da minha experiência, entrelaçada aos marcadores sociais das diferenças – raça, gênero e classe.

³⁰ Disciplina Cultura e Educação orientada pela professora Elenise Cristina Andrade.

Artefato fotográfico 2 - Mãos amarradas



Fonte: Foto do arquivo pessoal da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo.

Nesse embate das palavras e imagens, busco retratar as amarras coloniais que nem sempre estão visíveis, mas ainda persistem, “porque, sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto” (SANTOS, 2002). Considero que a própria expressão imagética fala por si, complemento dizendo que as colonialidades operam cotidianamente, sobretudo, oprimindo mulheres negras. Sendo assim, meu Corpo-território Escreviente, que reporta a mim e à nossa história coletiva, enquanto pessoas negras da diáspora africana, confirma que não chegaram ao fim.

Se as *imagens de controle*, perspectiva analítica cunhada por Patricia Hill Collins (2016) são projetadas para naturalizar o estigma da imagem das mulheres negras como seres subalternizados e reforçar o discurso branco hegemônico, pode-se considerar as *imagens desestabilizadoras* como uma resposta a essa visão controladora imposta às mulheres negras. De acordo ao que Nilma Gomes (2017) traz de inspiração em Boaventura Santos (2006), as imagens desestabilizadoras são figuras capazes de estabelecer o espanto e a indignação. A autora relaciona e concebe a ampliação dessas imagens ao ato de resgate do Movimento Negro, pautando a fatídica escravização e suas consequências, diante dessa sociedade racista, patriarcal, classista e norteadada pela globalização capitalista.

E justamente as imagens desestabilizadoras, evocam a gênese das Escrevivências, quando reportam ao passado da escravização negra, ao mesmo tempo que reflete a situação presente estruturada pelo racismo. Desse modo, sigo potencializando as escritas escrevientes

de corpo-território, demarcando a minha e nossas vozes em ser afrodescendentes no Brasil. Afinal, conforme provoca Neusa Souza:

saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 17-18).

Esse processo retrata os conflitos de reconhecimento da identidade e afirmação de pertencimento negro. E assim, o movimento de Corpo-território Escrivivente reflete a *escrita-corpo* de mulheres negras, trazendo o âmago dos efeitos das colonialidades versus a resistência constante para conseguir traçar uma rota de superação, resiliência e conquistas diante desses combates. E nesse processo o trajeto não é nada fácil, pois é preciso confrontar os vieses impostos de subalternidade para me reconhecer e auto afirmar como mulher negra, em diferentes nuances, colocando a minha corporeidade como uma couraça de enfrentamento às barreiras que se apresentam na minha caminhada.

De forma afetada, concebendo a escrita entrelaçada com a vida, Gloria Anzaldúa (2000) conflui diante desses atravessamentos, destacando que esse ato de escrever para mulheres negras reverbera inclusive a condição de nossa existência e a luta por se inserir como sujeitas da nossa história, pois:

como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (ANZALDÚA, 2000, p. 230).

Acredito que indagar e confrontar esses estigmas racistas subalternizantes é fator vital para emergir o reconhecimento e afirmação da potência ancestral que subsiste à nossa corporeidade negra. Por meio também do protagonismo de Corpo-território Escrivivente, que fala do/com corpo negro, possibilita essa posicionalidade, sobretudo de resistência, sendo ainda para mulheres negras, um grito insurgente, de quem consegue libertar vozes e escritas silenciadas e invisibilizadas na história, ecoando o ontem, o hoje e o amanhã, um futuro este projetado com mais oportunidade e equidade para a nossa comunidade preta e demais que se encontram à margem da sociedade.

Assim, aprendi com as Escrivivências de Conceição Evaristo e ao tecer o diálogo com Gloria Anzaldúa, encontro também o acolhimento dessa escrita da vivência cotidiana por nós,

mulheres negras, inclusive com a potente expressão pela poesia. É assim, tal como ela compartilha:

não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos - chamo isto de *escrita orgânica*. Um poema funciona para mim não quando diz o que eu quero que diga, nem quando evoca o que eu quero que evoque. Ele funciona quando o assunto com o qual iniciei se metamorfoseia alquimicamente em outro, outro que foi descoberto pelo poema. Ele funciona quando me surpreende, quando me diz algo que reprimi ou fingi não saber (ANZALDÚA, 2000, p. 234).

Entender que um Corpo-território Escreviente pode ser poesia, apesar das lutas cotidianas adversas, é se deixar tocar pelas palavras possibilitando o processo de cura e de enfrentamento do caos, inclusive dentro de nós mesmos/as. Essa atitude favorece romper o silêncio, erguer a si próprio/a com altivez e tomar posse da sua voz, da sua escrita, da sua história. Justamente esse caminho trilhado por nós, mulheres negras, que evoca o universo subjetivo transpassado na experiência de raça, gênero, classe, nos impulsiona a (re)criar/(re)construir a nossa própria existência, tanto como diz Conceição Evaristo (2005) pela exposição da escrita das vivências, quanto conflui com que Gloria Anzaldúa (2000) fala em escrever sobre o que mais nos liga à vida, provocando uma nudez revelada.

Essa necessidade que perpassa corpos racializados, digo a nós, pessoas negras, que não tivemos/temos escolha diante dessa realidade imposta socialmente, tendo que driblar as condições desiguais e confrontar constantemente o medo e o silenciamento. É no conhecimento e conscientização do lugar potente da nossa herança ancestral africana e da luta afrodiaspórica pela vida e preservação desses saberes de resistência, que o Corpo-território Escreviente se nutre como um elemento essencial e de suma relevância nesse processo. É desse corpo que falamos “a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito [...] linguagem marcada pela classe e pela etnia” (ANZALDÚA, 2020, p. 229). O corpo é considerado e tem valor pessoal e coletivo, afinal abriga as subjetividades que revelam as histórias e experiências de si/*de nós*, como vetor de memórias, movimentos e conhecimentos, e mais por ser construtor de escritas, vivências, ou seja, escrevivências.

Contudo, pensando nesse corpo, concebido como território, (MIRANDA 2019, p. 35) é preciso estar atento para os desafios e enfrentamentos para possibilitar uma corporeidade viva, visto que:

as exigências da racionalização impõem aos nossos corpos abandonar desde muito cedo a nossa criança, o nosso olfato, a nossa sensibilidade de se emocionar no encontro com o outro, o toque, a visão aguçada, por fim, o nosso espírito. Vamos caminhando por uma lógica que busca, a todo custo, a humanização controlada [...]

Como consequência, o corpo-território deve ser ensinado que a sua existência como protagonista só será possível se aprender a criticar a objetificação imposta pelo sistema.

Identificar as incidências das colonialidades é extremamente importante para que consigamos compreender o que torna o corpo explorado, estigmatizado, violentado, apagado, silenciado, excluído e desqualificado. Cada objetificação, visível aos olhos ou não, se reverbera para quem sente na pele, um sofrimento gigantesco, e isso independe de suas múltiplas facetas coloniais. No tocante às mulheres negras, é importante mencionar a ampliação da teorização sobre formas de colonialidades, tal como Maria Lugones (2014) – representante da rede decolonial – forja ao perspectivar as Colonialidades de Gênero. E assim, explica que:

ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos (LUGONES, 2014, p. 939).

Com este pensamento, a autora provoca a percepção sobre as opressões coloniais aos corpos subalternizados, interpelando os padrões eurocêtricos e, ao mesmo tempo, indicando a necessária permanência desse enfrentamento, se consagrando como a teórica da resistência. E nesse contexto, destaco também a professora Catherine Walsh, outra teórica que se destaca como via de resistência, fortemente no campo educacional. Sendo uma das importantes representantes da proposição de uma pedagogia decolonial, Walsh (2014) destaca em seus estudos que pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência, se opondo à dominação eurocêntrica monocultural, como na insurgência dos saberes e fazeres construídos no processo de luta dos grupos subalternizados, a exemplo da diáspora africana, para possibilitar a (re)existência e a (re)humanização.

Diante dos estudos sobre a pedagogia decolonial evidencio o conceito de Interculturalidade crítica, que encontra em Catherine Walsh um elo relacional com a concepção dessa pedagogia, tal como Oliveira e Candau (2010, p. 27) apresentam ao dizer que para a autora:

o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida

da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25).

Destaco que esse posicionamento também foi encontrado na pesquisa do professor Eduardo Miranda, ao provocar o corpo-território-docente com proposições da educação decolonial, dentre as quais “recorre aos saberes e valores culturais do chão da escola para inventar o currículo e pensar a avaliação a partir das subjetividades curriculares da sua localidade que também dialoga com os conteúdos globais” (MIRANDA, 2020, p. 88). Sendo assim, defendendo os vieses da interculturalidade crítica, ressalta a função docente como vetor de resistência e tensionamento para a emersão de vivências contra-coloniais/decoloniais, fortalecidas pela epistemologia do Sul.

Abarcando esses conhecimentos que me provocaram no processo de perceber, sentir e viver essas ventanias decoloniais, inclusive em atitude de confronto, foram (e ainda são) fundamentais para a expansão da minha compreensão dos atravessamentos, enquanto mulher negra professora, bem como na constituição do ser Corpo-território Escrivivente. Isso possibilitada na ancoragem de base teórica e metodológica advinda, principalmente, da tecnologia ancestral africana e afrodiaspórica, que fortemente representa as questões étnico-raciais, refletindo a minha corporeidade e do nosso povo preto. E assim trago memórias, experiências perpassadas pelo racismo e reflexões, sobretudo, com a intelectualidade negra, conforme seção seguinte.

3.3- Memórias e diálogos sobre mulheres negras e educação escolar.

*Tornar-se negra é uma conquista.
(Lélia González).*

É notória a dificuldade em lidar com a questão racial em nosso país, exemplificada pelas discussões acima e pela minha própria vivência de mulher negra que não teve consolidada essa identidade racial desde a infância. Assim, começo destacando Lélia González (1988) na epígrafe desta seção pelo seu legado de denúncia ao racismo brasileiro e ao combate às opressões de raça, classe e gênero, que se entrecruzam e acirram as desigualdades. No fundo, a ideia que prevalecia era de que a miscigenação entre as etnias ocorreu de maneira harmoniosa. Uma falácia que perdurou por muito tempo e, para mim, até a fase adulta. Originada de família negra, com diferenças fenotípicas (tom de pele), eu era

identificada pelo meu pai e minha mãe tendo a cor parda, comparada à fruta jambo pela tonalidade da cor, mas sem se referir a mim como pessoa negra.

De acordo com Kabengele Munanga (2005) a falta de preparo para lidar com a problemática racial no Brasil, não se refere ao que comumente se atribui – à falta de instrução –, mas por conta da ideologia da elite branca dominante na criação do mito da democracia racial³¹. É proliferada a visão de um país mestiço, de convivência harmoniosa entre as diferentes raças, sendo que nunca existiu igualdade de condições entre brancos, negros e indígenas, bem como aos seus descendentes. E que, reflexo de uma educação eurocêntrica, se reproduz, em função desta, preconceitos e discriminações raciais alicerçadas em base racista que estrutura a sociedade brasileira.

Nesse contexto, rememorando a infância, não lembro da minha família me chamar negra, de ter trazido à valorização dessa identidade e nem eu me reconhecer assim. Foi na escola que passei a escutar essa identificação racial, em um tom negativo, vinculado a piadas. Cresci vivenciando situações de discriminação racial pelo meu tom de pele, meu cabelo e outros marcadores físicos inerentes à população negra. A reação era o silêncio e a vergonha. Não sabia reagir de outra forma que não fosse desejar o alisamento do cabelo para me sentir bonita. Ainda na infância comecei com o processo do “pente quente” e na adolescência passei a utilizar a química de variadas substâncias, pois só assim tinha a sensação de adquirir beleza necessária para ser aceita no âmbito social.

A partir desse exemplo, partindo da minha corporeidade, dialogo com Eliana Cavalleiro (2003) de que o silêncio no ambiente familiar e escolar, diante dos conflitos ocasionados na convivência com a diversidade étnico-racial, tende a agravar a auto-estima e autoconfiança rebaixada das crianças e jovens negros, tendo uma imagem de si inferiorizada, em contraposição às brancas que se veem em condição de superioridade. A falta de atitude e intervenção crítica do adulto pode contribuir para a formação de pessoas preconceituosas e discriminatórias, cristalizando o racismo que gera vantagens e privilégios para uns em detrimento de outros.

Para romper com a hierarquia instituída que se beneficia do racismo, Lélia González se coloca de forma pioneira a denunciar a situação vivida pela população negra e, também, indígena do país, formulando a categoria *Amefricanidade*. De acordo com Alex Ratts e Flávia

³¹ Abordagem formulada por Gilberto Freyre de negação o racismo no Brasil a partir de um discurso de que a construção racial no país sucedeu de forma harmoniosa. Para saber mais, ler: FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala, 1933-1973: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. J. Olympio, 1973.

Rios (2010), a partir de 1978, Gonzalez intensifica os deslocamentos em viagens como ativista do movimento negro e professora universitária, percorrendo vários espaços sociais, sobretudo, em territórios brasileiros e de continentes que compõem o Atlântico Negro. Lélia González foi se tornando uma mulher amefricana, se fortalecendo em sua identidade racial, na participação ativa nas lutas, demarcando o racismo e o sexismo como opressões fundantes articuladas a outros sistemas de dominação, e das experiências compartilhadas de enfrentamento ao colonialismo expressadas pelos grupos subalternizados.

Para os autores, esses percursos feitos por González pela América Latina, em torno da construção da identidade étnico-racial amefricana, acaba por construir um:

legado e a forma de resistência cultural, a passagem do conhecimento ancestral de uma geração para outra e a subversão negra dos códigos da cultura dominante (religião, língua, vestuário etc.) subsidiam, segundo González a categoria político-cultural da amefricanidade (RATTS e RIOS, 2010 p. 144).

Vale observar, diante do pensamento de González sobre a questão racial, que:

o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negro e índio na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura... (GONZÁLEZ, 1988, p. 73).

Conforme os estudos da *Amefricanidade* em Lélia González (1981), constrói-se, como um sintoma da neurose da cultura brasileira, um ideário a ser reproduzido, e que se constituiu como imaginário de sociedade branca, considerada uma herança de país que tem na base de formação estrutural o racismo, cujo paradigma imposto pelo eurocentrismo é de ser humano universal. Nesse contexto, ocorre o racismo por denegação, cujos mecanismos principais para consolidar a ideologia do branqueamento, foram as ideias de miscigenação e de democracia racial, desmascaradas por Lélia González (1981) ao apontar e denunciar a violência sexual sofrida pelas mulheres negras desde os tempos coloniais.

Constatar e questionar essa desumanização converge com as reflexões trazidas por Sueli Carneiro (2011, p.15) de que há uma “prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente leva à naturalização da

desigualdade de direitos”. E revela a cruel face do racismo que afeta a subjetividade das pessoas negras, seja nas questões ligadas à autoestima e à insegurança quanto na aceitação da sua identidade, comumente referente à aparência física, dentre outros impactos emocionais e psicológicos.

Segundo Maria Aparecida Bento (2002) há um privilégio simbólico e concreto do grupo racial branco, visto que são constituídos como padrão de referência universal, gerando para a população negra, além de perdas culturais e psíquicas, a permanente desigualdade racial e social. Essas estratégias da classe dominante para manutenção do poder constitui “o caminho da desumanização do negro, deixando-o sem raízes, para melhor dominá-lo e explorá-lo” (MUNANGA, 2020, p.39).

De fato, pertencer a um grupo racial em que foi estabelecida uma visão pejorativa de inferioridade intelectual, moral, social e todo menosprezo por diferenças das características fenotípicas e culturais, nos faz sentir o peso da opressão e das desvantagens, sobretudo sendo mulher e negra. E isso acaba gerando dificuldade de reconhecimento positivo da identidade negra. De acordo com Nilma Gomes (2020, p. 138),

o processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta. A inserção e circulação do negro e da negra em outros espaços sociais podem contribuir para o repensar dessa situação, para a problematização e o enfrentamento desse conflito.

E nesse sentido a militância negra segue fortalecendo a luta, proveniente dos saberes produzidos desde as primeiras experiências dos movimentos de resistência negra do Brasil, como apontam os estudos de Lélia González (1988) sobre o Quilombo dos Palmares – contestando a imagem reproduzida de submissão e docilidade à escravidão. Desde então, a organização do processo de resistência negra com o Movimento Negro representa o enfrentamento contra o racismo, a violação de direitos e os efeitos danosos do não reconhecimento e afirmação da negritude. Com esse movimento se reconstrói o significado positivo de ser negro, contrapondo a mentalidade estereotipada que foi atribuída à população negra.

Representa também ao caráter educador que Nilma Gomes (2017) atribui ao Movimento Negro, o responsável por confrontar a monocultura do saber ocidental, fazendo emergir saberes emancipatórios identitários, políticos e estético-corpóreos. Tais saberes refletem as formas de sentir, pensar, ser e de viver do povo negro no mundo.

Aos poucos no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade. Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra – não sem conflitos e contradições – para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural – também não sem conflitos (GOMES, 2017 p. 94-95).

E essa opressão precisa ser nomeada, deixar claro que o racismo é um problema muito grave da sociedade, e que afeta de modo negativo as pessoas negras cotidianamente. É uma questão complexa, mas que precisa ser encarada e não negligenciada. Uma das formas de tratar do assunto é por meio da conscientização racial, a busca pelo conhecimento e o compromisso em pautar esse debate, rompendo com o apagamento e silenciamento que historicamente produz privilégios.

De acordo com Nilma Gomes (2005b) o *racismo* é um comportamento, uma ação, por conta da aversão em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio da cor da pele, tipo de cabelo, etc. É também um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, bem como resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. Se expressa na forma *individual*, manifestando-se por meio de atos discriminatórios e/ou atingir níveis extremos de violência. Já o racismo na forma *institucional* são ações discriminatórias sistemáticas realizadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto, por exemplo, quando ocorre isolamento de bairros, prática realizada pela escola, por meio dos livros didáticos com imagens estereotipadas.

Ainda de acordo com Nilma Gomes (2005b), trago mais duas conceituações para melhor compreensão, identificação e combate. Sobre o *preconceito*, é um julgamento prévio e negativo que se cria sobre uma pessoa e grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião marcada por estereótipos. Em relação à *discriminação racial*, não ocorre apenas no plano das ideias, mas viola direitos com atitudes (ação ou omissão) baseadas em questões de raças, podendo ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Estabelecer o entendimento desses conceitos é fundamental para que atos racistas sejam identificados e combatidos com mais facilidade. Porém, existem outras razões que dificultam a ação comprometida pela eliminação do racismo presente na estrutura da sociedade.

No que diz respeito à educação, na condição de mulher negra professora, atribuo o seu importante valor à humanidade, que se constitui fator preponderante nessa formação, emancipação e mobilidade social das pessoas, primordialmente da comunidade negra. Como

processo social – a educação se insere de modo bem amplo, aqui, nesta pesquisa –, estou me referindo mais ao espaço escolar, lugar de encontro e convivência com as diferenças e diversidades, de socialização do conhecimento, dentre outras experiências formativas. Diante disso, Nilma provoca à reflexão de que:

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional a aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações [...] (GOMES, 2005a, p.154).

Essa concepção, que se respalda na legislação educacional brasileira, preconiza uma educação para todos/as, garantindo os seus direitos humanos, tais como os princípios antirracistas. E isto converge com o meu posicionamento no trabalho de buscar caminhos para contribuir com a (re)construção da educação para as relações étnico-raciais. Entretanto, na realidade, uma dificuldade defronta com a contradição da lei por não assegurar total condição de cumprimento, que se volta às políticas públicas de (re)estruturação da escola como um todo. Assim, considerando que educação escolar apresenta um contexto complexo, como instituição estatal, (re)produz o racismo, preconceitos e discriminações. De forma geral, a escola ainda apresenta uma constituição forjada na lógica excludente, predominantemente de padrão eurocêntrico, que acaba reforçando a manutenção dos papéis sociais desiguais.

Segundo Kabengele Munanga (2005, p. 18) “a primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades [...] é também racista”. E por ser estrutural não tem como negar a sua existência nas instituições, nas incidências das experiências de convivência e curricular. Por isso, é imprescindível, se colocar na resistência e contar com aqueles que têm consciência do seu papel e, mesmo em situações adversas, assumem o desafio da atuação e da busca de caminhos, confrontando o status quo, em prol da educação para as relações étnico-raciais,

Pensando no processo de apagamento e silenciamento do conhecimento produzido pelo povo negro na África e na diáspora africana, destaco os estudos da intelectual Sueli Carneiro (2005), que evidenciam o conceito de epistemicídio, cunhado por Boaventura de Sousa, e retrata o impacto de culturas negadas como via eficaz e duradoura da supremacia ocidental. Essa desvalorização do patrimônio histórico e cultural, mantendo a visão única de superioridade eurocêntrica, provoca o racismo epistêmico. Senti na pele também essa opressão simbólica, que se arrastou durante todo o meu processo de escolarização,

impactando na construção do sentimento de pertença racial e de aproximação e orgulho aos modos de ser e viver da negritude.

Sueli Carneiro amplia o debate sobre o tema, adicionando em suas discussões a força da sua experiência, subjetiva e acadêmica, de mulher negra no Brasil. A autora também evoca seu lado político de fazer ecoar as vozes de intelectuais negras, apresentando as contradições enfrentadas pelo povo negro em relação à educação e às desigualdades presentes nessa conjuntura. Assim, Carneiro (2005, p. 97) aborda que:

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

Nisso, o fator formação continuada é de extrema necessidade, principalmente, enquanto profissionais da educação, para reverter o racismo epistêmico, tendo acesso ao letramento racial que pode desconstruir estereótipos e preconceitos para garantir um trabalho com as diversidades de saberes e do respeito às diferenças. Reconheço, também, diante do meu lugar de fala, sendo uma mulher negra, professora e coordenação pedagógica, que ocupar espaços de liderança tensiona o epistemicídio e confronta o próprio racismo institucional, que dificulta a população negra da ocupação desses espaços, além de requerer uma constante demarcação para a sua permanência. E, isto, implica fortalecimento das resistências, como nas relações interpessoais, contando com as parcerias para uma boa articulação no andamento dos trabalhos, bem como essa busca positiva também fora do ambiente escolar.

Nesse processo, têm sido valiosas as oportunidades de estudo, tal como conhecer o legado de Lélia González (1988) e de demais intelectuais negros/as, pois são base para orientar os caminhos de quem se insere na luta contra as opressões que estruturam essa sociedade, trazendo lições importantes de enfrentamento às barreiras para ocupar lugares não estabelecidos para nós, mulheres negras, a partir da sua própria vivência. Nesse sentido, Djamila Ribeiro (2019a, p. 40), aponta dados de uma pesquisa que revela que “mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico”. É uma

realidade perversa esse abismo racial, a mulher negra esbarra com muitos obstáculos e entraves para ocupar espaços que historicamente foram negados, não que desconsidere o valor de qualquer profissão, mas que é de direito todos terem oportunidades, inclusive, à mobilidade social.

Daí a importância de demarcar a presença de uma professora negra na escola, como também compondo a equipe gestora, ou seja, que consegue alcançar positivamente a criança e a juventude negra ao ser lida, sobretudo pelo engajamento de corporeidade com a temática racial, como referência e representatividade afrodiáspórica. Aprendi, inspirada nos estudos em Lélia González, que, na condição de mulher e negra, tenho que me apresentar com nome e sobrenome, me posicionando politicamente frente ao racismo e sexismo para que não coloquem o meu nome da maneira que quiserem e/ou o desprezem como forma de subalternização.

Posto isso, resgato a experiência da transição capilar, recorro das tensões subjetivas ligadas à autoestima, autoconfiança e autoconhecimento do meu corpo negro. Um processo de embate com representações impostas pela cultura branca de modelo de beleza e aceitação social. Não foi fácil transgredir essa estrutura opressiva, porém libertadora e de convocação à negritude “que faz parte do processo de resgate de sua identidade coletiva... de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade” (MUNANGA, 2020, p. 20).

Por isso, contar com a possibilidade de trocas e apoio, principalmente entre pessoas negras, é fundamental para conseguir se reerguer com a afirmação da identidade negra. Seria a importante busca do quilombamento³², afinal, considero que assumir o cabelo natural é um ato revolucionário, e que requer forças para resistir e insurgir. É uma das maneiras de enfrentamento do racismo, provocando fissuras nas colonialidades desta sociedade de hegemonia branca, ao passo que pessoas negras começam a contestar essa supremacia, se desvencilhando do branqueamento³³. Se afastar do imaginário de branqueamento é complexo de encarar, haja vista que, conforme já destacado por Maria Aparecida Bento (2002), o ser humano branco aparece como padrão universal a ser seguido, na identificação do corpo belo,

³² Relacionado a quilombo, um lugar de resistência negra, quilombamento é encontrar apoio, afeto e fortalecimento nas lutas do povo negro. Também conhecido como quilombismo, saber mais sobre a temática em Lélia González (1988).

³³ Segundo Maria Aparecida Bento (2002) geralmente se referem ao branqueamento como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Sendo que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, do final do século XIX e início do século XX, cujo objetivo é extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro. Isto evidenciava uma resposta ao medo gerado pelo crescimento da população negra, que conforme o Censo de 1872, chegava a 55% do total dos brasileiros.

do corpo inteligente, do corpo honrado, enfim, em todo aspecto de humanidade, em detrimento aos demais grupos raciais.

Os estudos da psicanalista negra, Neusa Sousa (1983), também abordam esses confrontos impostos de ideal do branqueamento, indicando que os/as negros/as, ao ascenderem socialmente, se deparam com o custo de lidar emocionalmente com o reconhecimento do seu pertencimento racial, resultando no processo de embranquecimento – passando pelo conflituoso procedimento de negação, sujeição e até supressão da própria identidade –, a fim de serem valorizados e incluídos na sociedade. Nisto, reforço que se afirmar na negritude não é um processo fácil, perpassa pelo ato de *saber-se negra* que significa “viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (SOUSA, 1983, p. 17-18).

E é assim que Lélia González (1988) conflui, afirmando ser uma conquista para a mulher negra (re)empossar sua identidade racial na negritude, mesmo porque revelam conhecimentos forjados intelectualmente sobre/com os saberes da experiência da questão racial, enquanto mulheres racializadas que atravessaram os desafios de ser negra no Brasil. Considerando também a trajetória constituída pela minha corporeidade negra, reafirmo que “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é *tornar-se negro*” (SOUSA, 1983, p. 77, grifo meu). Diferente do privilégio da branquitude, que desde ao nascer a pessoa branca não experimenta os preconceitos e estereótipos raciais negativados em suas características físicas/estéticas e culturais. Ao contrário, se vê rodeada de atributos positivos e de valor humano que predominam em todas as esferas da sociedade, seja econômica, social, política e cultural, de forma representativa e vantajosa, visto serem os herdeiros beneficiários³⁴ do processo histórico que produziu/produz discriminação e desigualdade racial (BENTO, 2002).

Esses estudos apontam para um olhar crítico às questões raciais, desconstruindo o *racismo à brasileira* (GONZÁLEZ, 1988)³⁵, na sua penumbra de negação e silêncio,

³⁴ Significa que as pessoas brancas têm o privilégio simbólico e concreto bastante positivo, devido a escravização negra que ocorreu por mais de três séculos no Brasil. Reconhecendo as diferentes dimensões do privilégio, mesmo em situação de baixo poder aquisitivo, brancos e brancas, permanecem tendo o privilégio simbólico da brancura. Saber mais em Maria Aparecida Bento (2022).

³⁵ Lélia González retrata com essa abordagem a caracterização do racismo velado, cujas práticas, por vezes, são negadas, quando a sociedade afirma que não há racismo no Brasil.

sobretudo apoiada no mito da democracia racial – ao ponto de considerar a inexistência do racismo no Brasil –, naturalizando o branqueamento que opera enviesado ao ato de mestiçagem, como se esse processo entre as raças tivesse ocorrido, desde a sua gênese, sem conflitos, com aceitação passiva da violência aos corpos de mulheres indígenas e africanas. E isto é mais um enfoque para dizer que a repercussão dessa tragédia que imperou na colonização, ainda marca vivências de opressão racial e de gênero, de forma atualizada nessa modernidade totalmente composta de colonialidades.

Nilma Gomes (2020), ao trazer a reflexão no que tange a relação entre corpo, cabelo crespo e identidade negra, sinaliza que, apesar do intenso processo de miscigenação ocorrido no Brasil, o corpo negro, ao longo da história, tem buscado reagir como veículo de um território em constante luta e resistência, bem como de (re)conexão à ancestralidade africana. Por isso, é preciso considerar que:

Por mais que a escravidão e a diáspora negra tenham obtido sucesso na despersonalização do negro, por mais que a mistura racial tenha mesclado corpos, costumes e tradições e por mais que o contato com o branco tenha disseminado um processo de discriminação intrarracial entre os negros e introduzido uma hierarquização racial que elege o tipo de cabelo e a cor da pele como símbolos de beleza ou de feiura, todo esse processo não conseguiu apagar as marcas simbólicas e reais que nos remetem à ascendência africana. O corpo, a manipulação do cabelo, são depósitos da memória (GOMES, 2020, p. 344-345).

É a presença das características negróides – que remete à descendência africana, fenotipicamente aparentes no corpo –, que identifica a estética negra. As manifestações tradicionais de herança africana e da diáspora, expressas na história e no cotidiano do grupo racial negro, também são passíveis de sofrer preconceito, discriminação e racismo, pois, “vistos como marcas de inferioridade, a presença desses sinais é rejeitada pelo ideal do branqueamento e tratada de maneira eufemística no mito da democracia racial” (GOMES, 2020, p. 40). E é o que diretamente faz com que, negros e negras, sejam afetados/as pelo racismo.

Nilma Gomes (2020) afirma que esses elementos da memória carregam experiências da ancestralidade africana e se fortalecem nos seus símbolos de beleza e identidade negras que foram apagados pelo racismo. A partir do Movimento Negro, houve a proposição de retomar a valorização dos seus traços fenotípicos e de valorização racial. Um caminho tomado pelo povo negro para se reerguer dos efeitos do racismo, ressignificando os traços que, antes, eram

menosprezados e os termos que lhes eram impelidos, para se reconstruir, sem perder sua raiz, afirmando sua negritude.

Gomes (2020) traz esse destaque, apontando os atravessamentos que acometem a população negra dado ao legado desse pertencimento, em composição às características étnico-raciais inscritas no corpo negro, nas quais historicamente são sinais que marcam o anseio do ideal de apagamento e negação, visto que a imposição social de valorização ao padrão branco, buscava induzir ao branqueamento, tal qual destacam os estudos de Bento (2002). Daí afirmo, conforme Kabengele Munanga (2020, p. 20), que “a negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas”.

É falando de identidade negra, que Nilma Gomes (2005b) traz uma abordagem alertando da dinâmica conflitiva que a envolve, visto que identidade não é algo inato, se refere à forma de ser no mundo e com os outros. Considerando um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais, a identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, assim implica para o grupo racial a construção do olhar de pertencimento sobre si mesmo, a partir da relação com o outro.

No que tange às mulheres negras, como já sinalizado, seria o desafio de *tornar-se negra*, pensando na busca do encontro com o seu pertencimento racial, tendo que percorrer uma rota contrária ao ideal de branqueamento imposto por essa sociedade moderna/colonial, que somente privilegiou a cultura e os traços característicos da herança eurocêntrica branca, não oportunizando ao povo negro o conhecimento positivo da ancestralidade africana e da sua própria cultura negra, de modo a valorizar, se identificar e afirmar com orgulho a sua negritude.

Reconhecendo a complexidade dessas questões da identidade, haja vista que é uma temática profundamente discutida e reatualizada pelo professor e antropólogo Kabengele Munanga (2020), que considera englobar fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológico e raciais, destaco a sua ponderação ao dizer que:

uma perspectiva mais viável seria situar e colocar a questão da negritude e da identidade dentro do movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento. Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado [...] O racismo é um fato que confere à “raça” sua realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e

exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política (MUNANGA, 2020, p. 15).

É assim que corpos negros transgressores avançam, concebendo que a construção da identidade negra é um ato pessoal e é também político, como exorta bell hooks. Afinal, por mais que o reconhecimento da identidade negra englobe o aspecto individual, parte de si próprio, o alcance de *tornar-se negra* passa por um processo coletivo, atravessando uma dimensão da coletividade negra, no qual se constrói uma identidade política. E isso tem grande significado para mulheres negras, inclusive porque marca a busca por romper com o silêncio e se engajarem, emergindo, em meio às ausências impostas pelas colonialidades, para que, com posse da sua potência, encontre/ celebre o alcance da sua voz (HOOKS, 2019).

Como um corpo negro escreviente, protagonizando a minha/nossa história, compartilho um ato de insurgência, a partir da minha transição capilar, um processo significativo de (re)encontro ancestral e despertar da negritude, afirmando-a e assumindo-a, na coletividade, como uma identidade política, tal como expressa as minhas escrevivências poéticas:

Preta linda, Linda preta!
 Teu cabelo é tua essência
 É sua força ancestral
 Reluz sua beleza
 Afeta seus sentimentos
 E o poder de se amar
 Traz as marcas de resistências
 Que te impulsionam a aquilombar
 A esperança se refaz de que
 juntas podemos revolucionar

*Revoluciona com o teu cabelo, preta!*³⁶

Como parte da leitura do meu corpo, percebendo-o constituído de memórias ancestrais da resistência negra, essa escrita poética autoral surge confrontando as colonialidades por meio da experiência corporal – contrária ao ideal de branqueamento – de (re)conhecer e aceitar o meu cabelo crespo³⁷. Significa ratificar que “a recuperação dessa identidade começa

³⁶ Poema autoral da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo, 2020.

³⁷ Nilma Gomes (2020) afirma que no caso das pessoas negras, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude no corpo, mostrando que a identidade negra, enquanto construção social, é materializada, corporificada.

pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2020, p. 19).

E foi assim, quando mais assertivamente passei a gostar dos traços característicos da raça/etnia negra, afirmando as minhas raízes ancestrais, busquei me potencializar com a literatura negra, decolonial e de corpo-território, possibilitando começar a fissurar opressões coloniais subjetivadas em meu corpo e que refletem em minha existência, despertando memórias e provocando a an(cor)agem escreviente para ressignificação, pessoal e coletiva, na luta antirracista, inclusive um sentimento que se configura como projeto de vida. Para pensar nesse processo, destaco Miranda (2019, p. 27) ao dizer que:

Exercitar esses sentidos é permitir ao corpo-território viver/existir a partir de sua própria experiência e não se reduzir a viver pela linguagem e experimento do outro. Ou seja, olhar o mundo, exclusivamente, pelas narrativas do outro pode se tornar problemático, já que o nosso corpo-território recai na leitura embaçada e colonial sobre os elementos que compõem as suas espacialidades, em que muito se perde, detalhes são minimizados, particularidades são homogeneizadas. O corpo-território precisa experimentar o mundo com leituras próprias, para sentir a energia vital presente no encontro com o outro.

Como um corpo-território educador, as provocações trazidas convergem com a pedagogia freireana que inquieta a uma *prática problematizadora* de compreensão do mundo, não como uma realidade estática, mas que se movimenta e está em processo e transformação, tal como elucida Paulo Freire (2020). Para o autor, o corpo tende a mover-se, “então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 2020, p. 100). Provocações que remetem à ideia de *corpo consciente*, conforme o autor sinaliza, no qual traduz a consciência de si e do mundo, que implica na intervenção crítica na sociedade e na compreensão de que a educação libertadora possibilita ao ser humano se reconhecer como sujeito/a social e histórico.

Essas reflexões dialogam também com Joice Berth (2020), apontando a perspectiva da Conscientização, cunhada por Freire, que foi de inspiração para a abordagem do Empoderamento. Berth³⁸ aborda a ideia do *empoderar a si próprio*, quando o/a sujeito/a

³⁸ A autora Joice Berth (2020) destaca a inspiração em Paulo Freire, quanto em Patrícia Collins, Ângela Davis e Srilatha Batliwala, que “consideram o empoderamento uma aliança entre o conscientizar-se criticamente e o transformar na prática algo contestador e revolucionário em sua essência (...) que é importante empoderar no âmbito individual, porém é preciso que também haja um processo no âmbito coletivo” (BERTH, 2020, p. 153).

reconhece o seu potencial, a partir da construção da consciência crítica associada a uma atuação transformadora. Destaco a ressalva, de acordo aos estudos empreendidos por Freire, que a perspectiva da conscientização não se limita ao individual, mas também a partir do social e do coletivo. Entre outras coisas, o pensamento freireano contribuiu decisivamente para o reconhecimento da minha identificação na docência, sobretudo, por me ensinar a possibilidade de intervenção e transformação pela educação.

Trago em minha trajetória na educação, como professora negra e coordenadora pedagógica, a *esperança crítica*, como exorta Freire (1996), mesmo em cenários de retrocessos³⁹. Procuo não me abater pela desesperança, mas acreditar (na luta e)na resistência, sobretudo, construída no chão da escola. E isto me move na busca por *esperançar*, também com o coletivo dos/as trabalhadores/as da educação, de quem assume a posição contrária ao “discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir” (FREIRE, 1996, p. 76).

Assim, forja o meu corpo-território escreviente, que sabe do valor da educação pública, principalmente, para as pessoas negras e pobres desse país. Majoritariamente são os que ocupam esse espaço educativo no ensino básico. Já estive nesse lugar como estudante, hoje, como profissional da educação, não poderia ter outro posicionamento como de contribuição na luta cotidiana pela educação pública de qualidade e reparação histórica por meio da educação antirracista. É nesse sentido que encontro na pedagogia do oprimido, da autonomia e da esperança, em Paulo Freire (1996; 2020), somado na base de articulação do pensamento negro, mais potência para *transgredir* numa pedagogia antirracista.

Com bell hooks (2017) também me retroalimento das reflexões freireanas e, com mais profundidade, amplio o olhar para as diversas categorias de opressões que incidem na vida das mulheres negras, evidenciando que não ocorrem de forma isolada, mas pelo inter cruzamento das questões raciais e de gênero, dentre outros marcadores. Sendo esta abordagem sistematizada em 1989 pela feminista negra Kimberlé Crenshaw (2002) denominado como *interseccionalidade*.

³⁹ Se refere aos retrocessos ocasionados desde o golpe político na esfera do executivo federal em 2016, se aprofundando após a eleição presidencial do ano de 2018, a exemplo da retirada de conquistas e direitos dos grupos minoritários, a perseguição aos professores com ameaças à liberdade de cátedra contida na proposta de Lei intitulada Escola sem Partido, bem como o congelamento de investimentos sociais, inclusive na Educação. Mais informações disponíveis em: <Especialistas apontam saídas para 5 anos de retrocessos na educação (redebrasilatual.com.br) > Acesso em: 4 de julho de 2021.

Nessa esteira, Djamila Ribeiro (2019a) reafirma que as mulheres negras trazem suas escritas autorizadas a partir do seu lugar de fala⁴⁰. É desse modo que nos (re)erguemos com os nossos passos existenciais, silenciamentos e invisibilidades históricas, lutando pelo direito a ter voz e protagonizar a nossa história. Desse modo, trago novamente a feminista negra, bell hooks (2019, p. 38-39) que nos incentiva como mulheres negras a assumirmos o nosso lugar de fala, indicando que:

fazer a transição do silêncio à fala é, para oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta.

É uma fala que traduzo como a constituição empoderada do meu Corpo-território Escrivivente, que faz toda a diferença para conseguir ressignificar a minha própria existência, e expandir esse posicionamento no meu cotidiano e no mundo. Como dito, não é fácil, porque o peso do último lugar conferido às mulheres negras na escala das opressões afeta negativamente, afinal envolve perdas sociais, econômicas e emocionais, dentre outros condicionantes. Por isso, urge a busca do letramento racial, inclusive para compreender a abordagem cunhada por Vilma Piedade, que trata da:

Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo racismo. E essa Dor é Preta [...] carrega no seu significado a dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo. Contudo, quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, têm um agravo nessa dor (PIEDADE, 2017, p. 16-17, grifo meu).

Esse ensinamento trazido pelo protagonismo intelectual de mulheres negras precisa ser valorizado, para que ouçam essas vozes, leiam essas Escrivivências, reconheçam essas diferenças e assumam atitudes antirracistas, mas a que se concretize no dia-a-dia, e não apenas no discurso com o uso de hashtag em redes sociais. Assim, darei continuidade à discussão, na seção seguinte, perpassando pela educação para as relações étnico-raciais.

⁴⁰ O lugar que se ocupa socialmente confere ter experiências distintas e outras perspectivas. Saiba mais em Djamila Ribeiro (2019a).

4. CAMINHOS INSURGENTES COMO APORTE TEÓRICO DA PESQUISA: PROVOCAÇÕES EM MOVIMENTO.

*Apesar das acontecências do banzo
há de nos restar a crença
na precisão de viver
e a sápiante leitura
das entre-falhas da linha-vida..
(Conceição Evaristo).*

4.1 - Vivências e diálogos sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Nós sempre precisaremos promover e encorajar o ato de “erguer a voz”.
(bell hooks)

Com essa epígrafe, começo tecendo a escrita desta seção e afirmo sobre a importância da educação na promoção do encorajamento, da quebra do silêncio e da emergência da voz para oportunizar às pessoas negras o protagonismo e a transformação da sua realidade. A fala da professora negra bell hooks na epígrafe, pode ser compreendida como um chamado para o engajamento e compromisso docente na educação antirracista, visto que, por meio das instituições educacionais, conceitos/valores estereotipados e discriminatórios são reproduzidos e podem/devem ser combatidos.

E nesse contexto trago a provocação de Sílvio Almeida (2019, p. 34) que revela o papel preponderante que deve ser assumido em combate ao racismo:

entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Reforço assim o papel central da educação na construção de práticas antirracistas, focalizando o ambiente escolar como um espaço que deve, inclusive, (re)construir uma identidade positiva das pessoas negras. Para isso, a escola precisa refletir, repensar e/ou fortalecer a sua prática pedagógica ampliando os saberes e visões sobre o mundo, fissurando

concepções universais focadas em um único padrão de existência que, por conseguinte, anula e invisibiliza diferentes culturas, como é o caso dos saberes africanos e das experiências construídas em diáspora, com seus modos de ser e existir. Destarte, bell hooks (2017, p. 50) afirma que

como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

Esse sentido abrange a pauta da educação para as relações étnico-raciais, que se volta para produzir uma reparação histórica, pensando na articulação entre cidadania, convivência e identidade positivada, como destaque à comunidade negra. É assim que Nilma Gomes provoca indagando para “a superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/as alunos/as negros/as. Significa rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos [...]” (GOMES, 2001, p. 89).

Porém, para a efetivação da educação antirracista, a escola enfrenta uma série de entraves e conflitos, visto que perpassa o campo das relações de poder que constitui o currículo, as práticas docentes, interferências da comunidade, bem como as políticas de Estado. Kabengele Munanga (2005, 17) afirma que:

apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Sem dúvida esse processo de desconstrução de estereótipos e preconceitos precisa partir dos adultos para alcançar as crianças e a juventude. Ninguém passa a ser racista por si só, foi aprendido, e é necessário defender que o professor é parte fundamental na contribuição do combate ao racismo na escola. Diante da minha experiência de trabalho, compartilho desse compromisso, juntamente a colegas professores/as que atuam, com práticas da EREER, no âmbito da sua disciplina e agregando no trabalho coletivo, E nesse sentido, Eliane Cavalleiro (2001, p. 141) afirma que:

O desejo permanente de refletir com educadores a temática racial não significa que eu entenda que os prejuízos da população negra se dão unicamente no espaço escolar, tampouco que eu pense que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Ele se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo. E, felizmente, ao longo dessa trajetória tenho encontrado muitos educadores negros e não-negros comprometidos com a eliminação do racismo e outras discriminações no ambiente escolar, tornando a escola um espaço de desenvolvimento e satisfação para todos os que lá estão presentes.

Reitero, assim, a relevância desse compromisso docente, proporcionando aos educandos uma prática educativa antirracista, que busca atuar no trabalho com as relações étnico-raciais, possibilitando o respeito, a valorização das diversidades e diferenças e o combate ao preconceito e à discriminação racial. Como bem salienta bell hooks (2017, p. 24-25), “um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação como prática da liberdade [...] é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Assim, destaco como uma orientação à pedagogia antirracista, em que a prática da liberdade se configura um caminho de oportunizar aos estudantes a quebrar o silêncio, a conhecer e expressar a sua cultura, a eliminar a invisibilidade, ou seja, que a pessoa negra na escola tenha garantido a presença sem hostilização, a participação com valorização, o protagonismo sem exclusão.

Destaco que a escritora bell hooks (2017) apresenta a sua trajetória, enquanto professora negra, engajada no combate ao racismo, sexismo, herança colonial e capitalismo, além do reconhecimento à educação freireana como inspiração pedagógica e militante para uma atuação transgressora e libertadora. Desse modo, diz:

Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornamos sujeitos mais tarde.” Realmente é difícil encontrar palavras adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada e lutei comigo mesma para encontrar a chave – e essa luta me engajou num processo transformador de pensamento crítico. Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização – a mentalidade colonizadora (HOOKS, 2017, 66-67).

De forma tocante, as obras de Paulo Freire inspiram também a mim e acredito que a muitos docentes engajados, que se sentem contemplados com uma pedagogia crítica e conscientizadora sobre a realidade. Afinal, essa abordagem traduz o legado das experiências da educação popular freireana, que reverbera na valorização das diferentes culturas na escola. Ressalto que Catherine Walsh o considera uma referência para o desenvolvimento dos estudos

da Pedagogia Decolonial e Interculturalidade crítica, que se encontra em construção, tal como afirmam Oliveira e Candau (2010), de que essa perspectiva, para Walsh, se entrelaça “a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Ainda nesse sentido, ressalto o chão da escola pública como território da resistência, povoado pelas diferenças e diversidades que – em meio à complexidades e conflitos – socializam, colidem, inquietam, provocam e aquilombam. Isto se apresenta, em alguma medida, quando a expressão das subjetividades que afloram os corpos-territórios (MIRANDA, 2014) educadores – bem como educandos, atravessados, principalmente, em marcadores de raça, gênero, classe /origem social – demarcam posicionamentos, atuações cotidianas e produções de conhecimento nas questões raciais. Apesar das incidências das colonialidades que normatizam o currículo prescrito de viés eurocêntrico, que denotam a disseminação do racismo institucional, esses corpos insurgem fissurando o instituído e subvertendo esse status-quo que privilegia a branquitude.

Importante dizer que esses acontecimentos precisam avançar para a mudança, institucionalmente, na educação escolar que ainda “parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco [...] reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indelévels” (CAVALLEIRO, 2001, p. 141). É diante dessa necessidade que se tenha nas escolas uma prática educativa segundo as orientações da pedagogia antirracista e que possa ter uma base para o trabalho com as relações étnico-raciais. Assim, (re)construindo possibilidades de diálogo com saberes e valores cotidianos, aprendendo a descavar conhecimentos ancestrais e afrodiaspóricos, de conquista do forjar o pertencimento racial e, mais que isso, de contribuição no espaço escolar pela territorialidade insubmissa que resiste e insurge, traçando “caminhos que em seu andar enlaçam o pedagógico e o decolonial” (WALSH, 2014, p.8).

É nesse contexto que compreendo a pedagogia antirracista, envolvendo a perspectiva decolonial – posto que emerge do questionamento ao eurocentrismo –, e o que demanda a necessária formação docente de modo continuado, haja vista que as colonialidades condicionam a reverberação do epistemicídio. Essas ausências – e/ou quando a temática racial pouco é aprofundada, seja na universidade, nos sistemas de ensino e no próprio espaço

escolar –, recaem na “urgência do corpo-território-formação⁴¹” (MIRANDA, 2019, p. 117), uma essencial preparação para o trabalho da ERER, de modo a favorecer a aplicabilidade/efetividade da legislação educacional.

No que diz respeito à legislação educacional que respalda sobre a educação para as relações étnico-raciais, a LDB 9.394/96, prevê que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, Art. 26-A, LEI 9.394/96). Foi assim, a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, que sem dúvida possibilitou um avanço na política pública da educação sobre as questões raciais, resultado das lutas sociais do Movimento Negro nas trincheiras de resistência por reparação histórica e conquista de direitos para a população negra. Salientando também que no ano de 2008, com a Lei 11.645, ocorreu a inclusão na legislação educacional abrangendo os povos indígenas. Essas alterações na nova LDB é que determinaram o repensar do currículo oficial das escolas com o conhecimento da temática racial e, de forma positiva, em vista à superação da visão preconceituosa, discriminatória e racista.

Dizer que a obrigatoriedade trazida na lei para o estudo da temática étnico-racial não se restringe apenas às disciplinas de História, Português e Artes, nem exclusivamente à data 20 de novembro – Dia da Consciência Negra –, mas deve estar presente em todo âmbito curricular e respaldado no Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse sentido, Nilma Gomes (2005a, p. 154) indaga: “Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa?”. É uma provocação que me conduz à afirmação de que não posso recusar essa atuação, não só pela obrigatoriedade da lei, mas pela responsabilidade pessoal e coletiva, enquanto mulher negra professora, de contribuir para o combate ao epistemicídio, para que estudantes negros e não-negros tenham acesso aos saberes de matrizes culturais africanas e afrodiaspóricas, como também indígena, e não somente o da cultura branca.

Na esteira dessa legislação, tem a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), que mobiliza para as mudanças dos currículos das escolas, bem como a atualização dos seus projetos

⁴¹ O autor traz a perspectiva cunhada em sua pesquisa: *corpo-território*, destacando diferentes experiências até a conquista do seu *corpo-território-formação*, no que aponta a trajetória inacabada de contínuos estudos e aprendizagens nas trocas em todos os espaços de educação e cultura. Saber mais em Miranda (2014; 2019).

político-pedagógicos. Esse documento legal prevê princípios norteadores voltados à consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e a promoção de ações educativas de combate ao racismo, preconceito e a discriminação racial (BRASIL, 2004).

Ainda como sistematizador dessas orientações legais, buscando a institucionalização da educação para as relações étnico-raciais, foi formulado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Esse documento pedagógico visa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, de modo a contribuir na construção de uma escola plural, democrática e de qualidade (BRASIL, 2009).

Em se tratando da escola, Nilma Gomes (2005a) segue com a provocação sobre o equívoco de alguns educadores/as pensarem que não é responsabilidade da escola discutir as temáticas raciais. E questiona se não é contraditório negligenciar essa atuação ao passo que concordem com a perspectiva da educação sendo uma construção de saberes culturais e sociais, como um processo amplo e complexo de formação do ser humano. Destaco ainda quando a autora sinaliza o pensamento atribuído ao papel da escola meramente de: “transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira [...] Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais [...]?” (GOMES, 2005a, p. 146-147).

De fato, conforme constatação e dados de pesquisa do IBGE, a maioria da população no Brasil é negra, que corresponde a totalidade de 56,1% (estimativa de 53,8%) entre as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas (IBGE/PNAD, 2021). Ao mesmo tempo, representa o grupo racial de maior índice também na escola pública, dentre outras informações das desigualdades⁴². Assim, as indagações acima reverberam em mim, enquanto educadora – mãe e profissional –, mas, antes de tudo, por ser uma mulher negra e que também transitou nesse lugar na condição de estudante. Se deparar com as ausências das discussões étnico-raciais na escola foi predominante na minha trajetória, do mesmo modo que foi o primeiro âmbito de experiência com o racismo. Porém, destaco, segundo Eliane Cavalleiro,

⁴² Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica – n.48. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – 2ª edição – pelo IBGE. Disponível em:> Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE liv101972_informativo.pdf (ibge.gov.br). Acesso em 14 de julho de 2022.

“que tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para seu reforço” (CAVALLEIRO, 2001, p.147).

E ao salientar na direção da educação antirracista, considera que:

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem sistematicamente, alijado muitos indivíduos do direito à cidadania. Esta preocupação deve, portanto, estar presente desde a educação da criança pequena, até a educação do futuro profissional das mais distintas áreas de trabalho. Ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra (CAVALLEIRO, 2001, p. 151).

E exatamente na minha trajetória profissional, quem estava à frente dessa luta eram professoras negras. Como já citei anteriormente⁴³, foi um marco essa experiência que me encorajava ao engajamento por uma educação antirracista. Quando vislumbrava a temática africana e afro-brasileira sendo trabalhada, desde a demarcação dessas culturas em suas próprias corporeidades. Pela afirmação racial negra, tanto na estética utilizando o cabelo natural, como nas indumentárias representativas da nossa ancestralidade africana. E para além disso, com a movimentação das ações em torno dessas temáticas, se constituindo referências positivas na minha prática pedagógica e, conseqüentemente, refletida nessa pesquisa. Isto é mais um conhecimento de Corpo-território Escrivivente, que exercita este ato, partindo da leitura do seu próprio corpo, que reverbera memórias ancestrais e experiências compartilhadas nesta diáspora africana.

Ainda dialogando com Cavalleiro (2001), garantir à população negra o direito de conhecer e aprender sobre a sua história, que lhe foi negada e silenciada historicamente, é, inclusive, contribuir para a superação do sentimento de inferiorização, não reconhecimento de sua beleza, de suas potencialidades, da sua própria identidade negra. Conforme salienta Nilma Gomes, sobre o trabalho de enfrentamento ao racismo institucional, que “não depende apenas de preceitos legais e formais [...] Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (GOMES, 2001, p. 89). Nesse processo, a escola como um todo não deve se portar de modo indiferente às demandas das diversidades e das diferenças, tal como a racial, sem que se institucionalize a política pública de Lei Federal 10.639/2003, conferida pela legislação educacional brasileira.

⁴³ Relembrando as professoras Hely dos Santos Pedreira e a professora Jocélia Rodrigues Santos, que atualmente estão aposentadas da rede municipal de ensino de Feira de Santana.

Isto evidencia a urgência da ação para efetivação da legislação em pauta, até porque são décadas da sua existência e carece de não mais adiá-la. Assim, é preciso se atentar ao projeto político pedagógico da escola, caso necessário, repensá-lo coletivamente ao passo que se ressignifica o currículo. Um processo formativo que se dá no chão da escola requer posicionamentos que questionem a naturalização de paradigmas de base excludente, na medida que tensiona dizeres e fazeres coerentes com a proposta educativa para as relações étnico-raciais, constituída por uma pedagogia antirracista mobilizadora de práticas inter/transdisciplinares, cujo ato se perspectiva decolonial.

Portanto, representa aos educandos negros e não negros a conexão aos diferentes modos de produção de saberes e existências, afinal não se restringe aos eurocentrados. Segundo Petronilha Beatriz Silva (2005, p. 156), ter acesso aos estudos de África e da Diáspora Africana,

Significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira.

Petronilha Silva (2005) trata de Africanidades Brasileiras, sinalizando ser um campo de estudo que pode estar presente tanto na escola quanto na universidade, seja por disciplina, programa de estudos envolvendo diferentes disciplinas e, outro aspecto fundamental, que por abranger as diversas áreas do conhecimento, pode refletir a temática nos conteúdos e metodologias de ensino. Dessa forma, reforça o quanto é essencial avançar na educação para as relações étnico-raciais, trazendo o conhecimento e a compreensão da história e da ancestralidade dos povos africanos e de seus descendentes presentes na nossa cultura, e de como afeta a existência e resistência do povo negro brasileiro.

De fato, novos caminhos precisam ser forjados para a construção da educação antirracista, nesse sentido segue a apresentação do próximo tópico. Lembrando a epígrafe inicial que: “nós sempre precisaremos promover e encorajar o ato de ‘erguer a voz’”. E essa provocação me inspirou nestas escrituras.

Dizia para mim:
um dia eu ainda vou contar...
ecoar a minha voz
e erguer outras vozes

somar com tantas outras
 Que lutam!
 Resistem!
 Sabem!
 Fazem!
 Reconstroem!
 E nesse entrelaçado
 escre(vi)ver a nossa história
 atravessar a dor
 acolhendo
 dororidade
 e traduzir
 em criações insurgentes
 Feita por Pretas
 Mulheres Professoras
 Inspiradas nas “mais velhas”
 Fortalecendo os caminhos
 (Re)educando a luta antirracista na escola.⁴⁴

4.2 - Professoras negras: um breve panorama deste campo de estudo.

Chegou a hora de darmos luz a nós mesmas!
(Petronilha Beatriz Silva)

Decidi iniciar essa escrita com uma epígrafe provocativa e inspiradora da intelectual, ativista e professora negra, Petronilha Beatriz Silva. Primeiro, por ser uma voz que me representa como mulher que reconhece a sua negritude atuando na docência e assume o lugar de protagonismo da sua história, no qual aspiro que sigamos conquistando. Segundo, por ser referência na luta por uma EREER, contribuindo na formulação de políticas públicas de inclusão para garantia de acesso e permanência da população negra nas escolas e nas universidades brasileiras.

E é seguindo esse caminho, “de darmos *luz a nós mesmas!*”, como *Petronilha Silva* (1998, p. 1) exorta, que coloco sob holofotes o campo de estudos *professoras negras*, tendo em vista que se configura o tema central deste trabalho, no qual posiciono como sujeitas, ao invés de objetos de estudo, para me referir às participantes da pesquisa. Esse posicionamento visibiliza a humanidade da mulher negra como ser pensante e produtor de conhecimento, contrariando a visão estruturante, excludente, da sociedade. A intelectualidade negra reivindica, tal como bell hooks (2017), desse lugar de direito das mulheres negras, e que se

⁴⁴ Poema autoral da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo.

caracteriza um compromisso político inadiável, sendo um ato transgressor de enfrentamento ao racismo, machismo, sexismo e elitismo.

Nesse sentido, irei apresentar produções acadêmicas de mulheres negras que se aproximam com o meu estudo, a partir de um levantamento bibliográfico sobre Professoras Negras e Relações Raciais na Escola. Durante a pesquisa, pude perceber o avanço dos estudos sobre essa temática datado a partir dos anos 90. Isto evidencia o efeito da luta do Movimento Negro na construção de políticas públicas – ações afirmativas na educação, e que obteve crescimento entre o limiar da década de aprovação de leis da EREER⁴⁵ e a institucionalização de novas legislações⁴⁶. Inclusive, Nilma Lino Gomes, que é referência nesse campo do saber e do conhecimento, ressalta que:

o projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (GOMES, 2017, p. 130).

E nesse processo, têm sido configuradas as novas pesquisas em educação, comprometidas com as questões raciais, sobretudo, partindo de profissionais da intelectualidade negra. Esse engajamento ganhou mais força a partir da soma do Movimento Negro Unificado e contribuiu decisivamente na visibilização de denúncias, reivindicações e outros fazeres na potência do trabalho de pessoas negras acerca da efetivação para uma educação antirracista. Caminhos necessários para romper silenciamentos e apagamentos na educação escolar, quando a história e as culturas de grupos subalternizados pela sociedade são negadas nos currículos.

Conforme a professora Ana Célia da Silva ressalta em seus estudos sobre a representação do negro no livro didático, esta é uma realidade anunciada, em que “os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania” (SILVA, 2005, p. 21). Embora as contribuições das legislações da EREER tenham passado a se

⁴⁵ Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 (Alteração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* incluindo no currículo: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena).

⁴⁶ Lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), Lei 12.711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Educativas Federais e Ensino Superior) e Lei 12.990/14 (Cotas nos Concursos Públicos Federais) (GOMES, 2017, p. 71).

preocupar com a reformulação das leituras sobre os povos invisibilizados nos últimos anos, nota-se que ainda se faz necessária a desconstrução de discursos que reforçam esses estereótipos.

Como enfoque desse trabalho, passo a evidenciar algumas produções do campo de estudos *Professoras Negras*, a partir do mapeamento e seleção dos trabalhos de pesquisadoras e professoras negras sobre esse campo. A partir dessa organização, selecionei quatro trabalhos acadêmicos, os quais discutirei de forma cronológica, visando conhecer e apresentar essas produções, que apontam um olhar interseccional de raça e gênero.

Começo citando a pesquisa de Nilma Lino Gomes, que se destaca como referência no pioneirismo deste estudo, com a dissertação de mestrado defendida em 1994, intitulada: “A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial”. A pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal da cidade de Belo Horizonte, investigando como o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribui para a reprodução do preconceito e discriminação racial e de gênero, inclusive sobre essas interferências em suas práticas pedagógicas na escola. Gomes percebe que a interação entre essas mulheres e as pessoas da família, as amigas, no trabalho e na militância política, exercem influência na constituição delas como mulheres e docentes negras

Nessa pesquisa de Nilma Gomes, foi utilizada a metodologia do tipo etnográfica, com observações e registros em campo, bem como utilização da história oral para a realização das entrevistas e análise do discurso, versando na questão racial e de gênero presentes no âmbito escolar e nos depoimentos das professoras. Dos resultados obtidos, revela que o racismo, os preconceitos e as discriminações, estão inerentes na cultura, sendo reproduzidos nas relações entre professores e estudantes e na escola em geral, o que reflete a estrutura da sociedade brasileira. É apontada a presença do imaginário que concebe a inferiorização do negro e a falsa ideia de democracia racial, dificultando a percepção de racismo e o seu enfrentamento na escola. E isto retrata a influência ainda das teorias racistas, provenientes dos séculos XIX e XX, nas relações raciais no Brasil. Essa constatação reflete também na constituição da identidade racial para as mulheres professoras negras, que perpassa por conflitos no processo de reconhecimento, auto afirmação e valorização com posicionamentos positivos das questões da negritude.

Assim, a pesquisa destaca o quanto é fundamental o estudo que versa sobre a raça e o gênero ampliando a abordagem em categorias analíticas e nos aspectos de formação humana.

De acordo com Nilma Gomes (1999, p. 61), em um dos seus artigos científicos, ao tratar da conclusão da pesquisa, diz que:

falar em relações raciais e de gênero, discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica uma nova postura profissional, uma nova visão das relações que perpassam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, o respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social.

No estudo de mestrado de Patrícia Maria de Souza Santana (2003), tem como título “Professores(as) Negros(as) e relações raciais: percursos de formação e transformação”, que ocorreu por meio do estudo de biografias, utilizando história oral para a realização das entrevistas semi-estruturadas com professores(as) negros(as) – quatro mulheres e um homem, docentes da rede pública de ensino de Belo Horizonte.

A pesquisadora buscou compreender a forma como esses profissionais vivenciaram o problema racial em seus percursos escolares e profissionais, e como estruturaram as suas práticas pedagógicas, a partir dessas vivências. Apresenta como uma das principais constatações que o/as professor/as negro/as eram a maioria à frente dos projetos antirracistas, e esses docentes enfrentavam dificuldades na realização de suas ações no cotidiano escolar, demonstrando o quanto a temática das relações raciais ainda tem pouca abrangência nas instituições educacionais.

Patrícia Santana (2003) apresenta também que a atuação do/a professor/a negro/a, analisada a partir de suas vivências, está intimamente ligada a maneira como cada um se constitui como pessoa. E que, conseqüentemente, evidencia que as identidades profissionais e pessoais se entrelaçam, contribuindo para o entendimento da experiência da prática pedagógica dos professores. Assim, com base no estudo realizado, a autora considera:

que cada percurso dos professores negros representa uma forma singular de ver as relações raciais que é marcada, justamente, por suas vivências e pelos significados que atribuíram/atribuem a elas. Apesar de existirem muitos pontos em comum entre esses professores, cada um expressará uma concepção e uma atuação diferenciada. Posso adiantar que algo comum é a vivência com a discriminação racial, característica peculiar aos que são vistos como diferentes e desiguais. Mas o enfrentamento dessas discriminações poderia compor um quadro de vários matizes (SANTANA, 2003, p. 50).

Também merece destaque o trabalho dissertativo de Claudilene Silva, com o título: “Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar”, defendido em 2009. Como metodologia, utilizou o método biográfico ou histórias de vida, evidenciando a voz das professoras negras, em relação ao seu processo de construção identitária e de sua prática curricular. A pesquisa foi realizada em duas etapas com as docentes negras, servidoras efetivas da rede de ensino do Recife, que participaram do Curso História e Cultura Afro-Brasileira: promovendo a equidade étnico-racial na educação, tendo respectivamente: aplicação de questionário de identificação e entrevista semi-estruturada. E na análise dos dados, a pesquisadora fez uso da técnica de análise temática e leitura exploratória das narrativas.

Sobre os resultados da pesquisa, Claudilene Silva (2009) destacou a constatação do processo de construção da identidade de professoras negras, a partir da percepção de seu pertencimento étnico-racial, demonstrando que a autoafirmação como pessoa negra, por parte dessas docentes, aconteceu por diferentes maneiras e vivências sociais. Revela que essa constituição identitária acontece, seja no convívio e posicionamento sobre o pertencimento racial na família, nas experiências escolares ao sentir a discriminação durante a infância, no imaginário social presente nos discursos públicos, na convivência com pessoas brancas, principalmente, frequentando os seus espaços de privilégios, e quando acessa a formação sobre a história e a cultura africana e afrodiáspórica.

É interessante ressaltar que Claudilene Silva (2009, p. 109) identifica esse percurso no qual as docentes negras passam a se reconhecer e construir o seu pertencimento racial, dialogando com os estudos sobre estágios de constituição identitária das pessoas negras apresentados por Ferreira (2000), que considera ocorrer o estágio de submissão (sobreposição da cultura branca desvalorizando as raízes étnico-raciais negras), estágio de impacto (desequilíbrio da identidade constituída pelo padrão branco, emergindo para o reconhecimento racial negro), estágio de militância (autoafirmação da negritude e posicionamento de negação ao padrão hegemônico branco) e estágio de articulação (sentimento de pertença positivado de ser negro e participação na resistência contra as violências raciais). Compreende que esse movimento não ocorre de forma fixa e linear, visto que os estágios para as pessoas negras representam “momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, sobre as pessoas e sobre

seu mundo, dentro do *continuum* de desenvolvimento da identidade” (FERREIRA, 2000, p. 69 apud SILVA, 2009, p.102 grifo do autor).

Nisso, também se evidenciaram os aspectos formativos, no qual Claudilene Silva (2009, p.139) afirma que:

considerando a relevância que a formação adquire no percurso da pesquisa, importante é dizer que não é qualquer tipo de formação inicial ou continuada sobre a temática que irá contribuir com o processo de construção identitária dos sujeitos. Os processos formativos sobre a temática específica necessitam oferecer referências positivas sobre a história da população negra, pois são essas referências que geram ou possibilitam a identificação étnico-racial, responsável por despertar ou aguçar o desejo das professoras buscarem mais informações sobre o tema. Com esses saberes elas elaboram estratégias para discutir a temática em sala de aula. É a incorporação de tais estratégias em sua prática pedagógica cotidiana que as podem transformar em práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Assim, a elaboração de uma proposta de formação específica para temática também se configura como uma questão posta para o aprofundamento pelos resultados da pesquisa.

Já Míghian Danae F. Nunes, através de sua dissertação de mestrado intitulada: Histórias de Ébano: Professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo, defendida em 2012, utilizou a metodologia biografia, registrando, a partir de entrevistas, as histórias de vida de oito professoras negras. Foi um trabalho investigativo que buscou evidenciar as professoras negras da educação infantil de uma diretoria que atende a distritos, possuindo 28 escolas de Educação Infantil. Assim, se debruçou nas relações estabelecidas dessas professoras com o trabalho pedagógico, como também as percepções sobre racismo, sexismo e o conhecimento. Na apresentação dos resultados da pesquisa, destaca o reconhecimento sobre a relevância do magistério para as mulheres negras, vislumbrando ser mais um lugar possível de atuação, diante do que o racismo opera na sociedade, atribuindo posições sociais marcadas pela subalternidade.

É nesse contexto que a pesquisadora ressalta a importância, para mulheres negras, da conquista profissional na Educação, bem como traz a ponderação de acordo aos resultados da pesquisa de que *tornar-se professora* de crianças pequenas, carrega outros significados, e que são representações possíveis de serem compreendidas somente quando mulheres negras falam sobre suas próprias vidas (NUNES, 2012). E assim, destaco também quando Míghian Nunes apresenta as considerações finais da pesquisa dizendo, sobre/com professoras negras da Educação Infantil, que:

uma das constatações possíveis de serem feitas a partir dos relatos de vida destas mulheres, em comunhão com outras pesquisas realizadas é que, na maioria das vezes, as mulheres que conseguiram formar-se tiveram a colaboração de familiares ou amigos que não puderam formar-se, por motivos que também guardam relações com o racismo ou o sexismo. Sendo assim, as mães, avós, tias ou irmãs são o sustentáculo daquela mulher negra, estando ela representando a luta de várias gerações de uma família. É impossível pensar que estas mulheres estão sozinhas nesta caminhada, pois estiveram acompanhadas pelo desejo de muitas mulheres que vieram antes dela ou que com ela conviviam. Os ritos que envolvem estas passagens – colação de grau, formatura, festas – constituem-se na celebração de um momento de vitória de todo o grupo familiar, que necessita estar empenhado para muitas vezes apenas um membro consiga obter o diploma de Ensino Superior (NUNES, 2011. p. 245).

Dessa realidade atravessada pelo povo negro, em destaque às mulheres negras, apesar dos avanços no acesso à escolarização do Ensino Superior, a exemplo da minha família, em que no ano passado celebramos a conclusão do curso de graduação da minha irmã mais velha, completando os/as cinco filhos/as de painho Paulo Silva e mainha Marilene Melo, diplomados em universidade pública, ainda há um grande contingente apartado desse direito. Considerando os impasses, não só no processo de resistência para a promulgação das legislações antirracistas, mas para a eliminação da distância entre o que determina a lei e o que se efetiva como via de equidade, esse caminho para a população negra sempre demandou forçar a abertura das portas, como se deu a conquista das políticas afirmativas na educação, com a liderança do Movimento Social Negro.

Lembrando que a efetividade das ações afirmativas para as pessoas negras, conforme explica Cidinha da Silva (2003, p. 21) significa que:

a oferta de oportunidades é apenas um dos primeiros passos. É fundamental garantir, aos protagonistas em questão, as condições materiais e simbólicas para que as dificuldades ou desníveis sejam superados e as escolhas possam ser feitas de maneira lúcida e consequente, a médio e longo prazos. É preciso prover condições para a construção da igualdade [...].

Cabe um destaque ao agravante cenário de exclusão da população negra na história da educação brasileira, que tardiamente tiveram acesso à escolarização e, conseqüentemente, apresenta a menor participação em níveis mais elevados de escolarização. Essa realidade culmina na permanente luta do Movimento Social Negro pressionando a promulgação de políticas públicas em ações afirmativas, contemplando também a inclusão de negros e negras em cursos de pós-graduação no ensino superior. Ainda sobre a lacuna das experiências iniciais educacionais dessa população, Mariléia Cruz (2005) reflete sobre o tema apontando os

ínfimos dados históricos, no que constata a dimensão eurocêntrica que privilegia a branquitude, sendo oportuno salientar, como um pensamento decolonial, “revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação”(CRUZ, 2005, p. 23).

Nessa conjuntura, diante do pouco registro encontrado, haja vista ao processo de apagamento e silenciamento das experiências dos povos negros – não apenas –, e que a autora em seus estudos destaca como *europocentrismo histórico* (CRUZ, 2005), salienta que iniciativas educacionais partiram da resistência da população negra “quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares” (CRUZ, 2005, p. 27), ainda no Brasil Império e no início do período da República, na busca pela libertação e acesso à cidadania. Vale observar que as mulheres negras foram os últimos grupos racializado a ter acesso à educação, conforme Mariléia Cruz (2005) aponta alguns estudos, (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999), em que destaca uma das experiências escolares citadas por ter sido o primeiro colégio feminino, conhecido como Perseverança ou Cesarino, no ano de 1860, em Campinas, no estado de São Paulo.

A pesquisadora Mighian Nunes (2012) traz um destaque nesse sentido, citando os estudos de Schuma Schumacher e Erico Brazil (2000), ao salientar a iniciativa revolucionária de Maria Firmina dos Reis com a fundação de uma escola infantil, mista e gratuita, em São Luís do Maranhão, no ano de 1880. Informa que, mesmo sem ter cursado uma escola convencional, possuía instrução com habilidades também na língua fluente em francês, além de relatos de sua aprovação em concurso público para o ensino primário oficial, sendo nomeada em 1847, em meados do século dezenove. Maria Firmina é reconhecida por pesquisadores e críticos como um marco na literatura abolicionista, visto ser *uma* mulher brasileira pioneira na escrita de romance em que trata da escravização no Brasil, voltado ao abolicionismo. A sua obra romancista é intitulada de *Úrsula*, sendo que utilizou o pseudônimo “Uma Maranhense”, revelando uma estratégia de enfrentamento das opressões, enquanto mulher, negra e de família pobre, ainda mais diante do contexto histórico da época de segregação racial.

Isto evidencia algo muito marcante no histórico secular do povo negro, da não passividade e nem ausência da luta contra toda condição opressiva desde o período escravocrata. Embora prevalecesse/prevaleça a negligência e omissão alicerçada pelo viés

racista da sociedade, tendo a conivência do Estado brasileiro – visto que “o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais” (ALMEIDA, 2019, p. 54) –, negros e negras não se dispuseram/dispõem a aceitar a subalternização de seus corpos.

Ao contrário, se sobrepõem desenvolvendo resistências de todo modo, como na aquisição e socialização do saber, tal é o exemplo citado de Maria Firmina dos Reis, que ocupou o espaço formal da educação, provando a potência de acessar lugares outros, diferentes do estabelecido para as mulheres negras no lugar de servidão, ou, conforme a abordagem de Lélia González (1984), exclusivamente de mucama, da mulata e da mãe preta.

Corroborando com a discussão, segundo Mariléia Cruz (2005), na escolarização dos negros, apesar dos preconceitos e discriminações raciais sobre a sua capacidade de realização de experiências escolares e sociais, eles sempre contestaram, refutando essa visão de inferiorização. Comprovando o crescimento da intelectualidade negra, no período republicano, as pessoas negras passaram a ocupar lugares que eram constituídos somente pelos brancos. A autora reforça sobre os enfrentamentos de que:

a luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000 apud CRUZ, 2005, p. 29).

No que tange as professoras negras, a construção simbólica negativada em torno do povo negro, ampliada no final do século XIX e início do XX, conforme a pesquisadora Patrícia Santana (2003) destaca, com base nos estudos de Maria Lúcia Müller (1999), que predominou a visão ideológica higienista difundida no Brasil, tendo o ideário do branqueamento, perpassando as discussões da época como de nacionalidade brasileira. Nisso teve o agravante de aspectos construídos com estereótipos negativos voltados à população negra, enfatizando um *biotipo saudável*, no qual privilegiava o padrão físico branco e, conseqüentemente, excluía negros e negras.

Pontuam que, nas décadas iniciais do século XX, houve a diminuição da presença de mulheres negras na docência primária, resultado da exigência criteriosa, principalmente voltada à saúde, aparência física e comprovação de estudos, para o ingresso e permanência no magistério. E, que embora não fosse explícito, o preconceito racial visivelmente se evidencia pelo caráter tendencioso e excludente que favoreceu as mulheres brancas, na carreira docente, em detrimento às mulheres negras.

Foram necessários muitos anos para que aumentasse o número de professoras negras na carreira do magistério. Anos esses marcados por diversas transformações políticas e sociais que modificaram o acesso à educação, permitindo a entrada de setores sociais há muito excluídos dos processos de escolarização. As mudanças começaram a ser sentidas a partir de 1960 com a ampliação do número de vagas nas escolas públicas. Não sem razão, a partir desse momento, também a carreira do magistério foi perdendo, pouco a pouco, o seu prestígio. Caberia aos setores desde muito discriminados na sociedade, pobres, negros e mestiços, assumir uma carreira profissional já não muito valorizada. Para os negros, essa carreira ainda se constituía em uma forma de ascender socialmente se comparada às posições que historicamente ocuparam na sociedade brasileira. (MÜLLER, 1999 apud SANTANA, 2003, p. 57-58).

Patrícia Santana (2003) ainda ressalta, de acordo a constatação da pesquisa, o significado da escolha do magistério por possibilitar uma oportunidade em não se tornar doméstica, também como garantia de formação no Ensino Médio e que o magistério aparece como uma escolha não muito bem pensada. Desse modo, a autora considera que a profissão docente proporciona um diferencial socioeconômico em comparação à realidade da maioria da população negra no Brasil. Nessa direção, Claudilene Silva (2009) aponta que, para as mulheres, o acesso ao magistério se apresenta como um lugar de afirmação das potencialidades intelectuais, visto que existia até o século XVIII, a crença de que elas tinham uma razão inferior à dos homens. E chama atenção de que, para as mulheres negras, o sentido do magistério carrega um duplo significado, ou seja, o enfrentamento ao sexismo e ao racismo sobre a falaciosa ideia de julgamento das suas capacidades.

A este respeito a pesquisadora Nilma Gomes (1999, p. 57) também aborda em seus estudos, enfatizando o grande desafio de:

ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, e, é claro, avanços, mas também um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa ainda suportar diferentes tipos de discriminação. Ser mulher negra e professora apresenta-se como uma outra forma de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente este espaço, que anteriormente era

permitted only to men and whites, means much more than a simple professional insertion. It is a rupture with one of the various stereotypes created about the black Brazilian, or rather, that he is not intellectually capable.

A pesquisadora Claudilene Silva (2009) ao situar, a partir dos estudos de Jerry Dávila (2006), diz que a intenção da elite brasileira da primeira metade do século XX é organizar a educação pública universal brasileira para forjar um Brasil embranquecido, nos moldes mais europeus e reproduzindo o ideal de modernidade vinculado à brancura. Cita que foram os intelectuais, progressistas e funcionários públicos brancos, influenciados nas teorias raciais do século passado, que criaram escolas impregnadas de normas racializadas, pois, para as elites brasileiras desse período a negritude era sinônimo de falta de saúde, preguiça e criminalidade

Por esse motivo, testemunhou-se no Rio de Janeiro a criação de condições hostis para negros e pobres que tentassem ser professores” (DÁVILA, 2006 apud SILVA, 2009, p 65). Desse modo, evidencio o exemplo das colonialidades operando em políticas institucionais ligadas à eugenia⁴⁷, subalternizando os corpos negros em sobreposição ao favorecimento da branquitude, em vista à promoção da identidade nacional brasileira de cunho eurocêntrico.

Em relação à população negra no magistério, Claudilene Silva (2009), ainda ressalta que somente após a política de expansão industrial, por conta da necessidade de mão-de-obra mais qualificada para o trabalho, que impulsiona a expansão da educação pública e a docência negra consegue atingir maior crescimento na função. É pertinente, no entanto, refletir que essa ampliação da atuação de professoras negras “tenha se dado a partir do momento em que a educação formal passou a ser desvalorizada, uma vez que prepararia as camadas populares para o trabalho e considerada uma atividade extensiva do trabalho doméstico” (SILVA, 2009, p. 65).

É nesse período pós-abolição que, de forma lenta e estratégica, as elites brasileiras encontraram uma forma de inserção dos negros e negras na escola com a manutenção do status quo, isto é, não alterando a classe dominante do poder que já perdurava há séculos. Além de também pontuar que a educação escolar seria uma preparação para o trabalho, Mighian Nunes (2012 p. 132) diz que, como “espaço de socialização iniciaram-se entre as décadas de 60 e 70, mas, infelizmente, estes temas só começaram a mudar o modo como a

⁴⁷ Ao se referir ao magistério, a eugenia foi praticada por parte das autoridades na década de 20 e 30, em vista à modernização da educação pública, e se volta ao branqueamento da categoria docente seguindo critérios rigorosos de exames médicos para o acesso aos cursos de formação – Escola Normal/Instituto de Educação, ainda com investimento na imigração europeia (MULLER, 1999 apud SANTANA, 2003).

escola estava sendo estruturada ao final da década de 80 e, ainda assim, estas mudanças não alcançaram todo o país”.

É importante demarcar o resultado da luta do Movimento Negro para a educação da população negra, contestando esse formato de escolarização com a sua reprodução do viés ideológico racista, tal como Nilma Gomes (1999) aponta em seus estudos e faz menção a Luís Gonçalves (1985) no seu pioneirismo na pesquisa, abrangendo o silenciamento no âmbito escolar como manutenção do racismo intitucional, sendo que “a discriminação racial no interior da escola nem sempre é expressa sob a forma de hostilidade e agressão explícita ao negro, mas está presente enquanto discurso” (GONÇALVES, 1987 apud GOMES, 1999, p. 57).

É na contramão dessa prática que as diversas iniciativas forjadas por variados setores do Movimento Negro – associações ou partidos políticos –, conforme Mighian Nunes (2012), traziam reflexões e provocações sobre educação, num sentido amplo, construindo nas resistências, reivindicações que também repensassem e contribuissem com a formação educacional da população negra, como exemplo: Frente Negra Brasileira (1930); Associação Cultural do Negro, com a imprensa negra (1954) tendo jornais como O Exemplo (1892-1930); O Menelik (1915); O Clarim D’Alvorada (1924) e o Teatro Experimental do Negro, TEN (1944).

Nilma Gomes (2017) salienta que o Movimento Social Negro segue destacando-se ao longo das décadas no Brasil, como um *ator político e educador*, em inúmeras iniciativas e atuações em prol ao acesso à Educação Básica e a continuidade dos estudos no Ensino Superior para negros e negras. Focando em um projeto educativo emancipatório,

o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista. A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir qu tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p. 24-25).

Diante da delimitação dessa pesquisa no lócus da educação escolar para as relações étnico-raciais, enfatizo as políticas públicas e ações institucionais nessa perspectiva, fruto de demandas históricas tensionadas ao Estado brasileiro pelo Movimento Negro, conforme Nilma Gomes (2017) ressalta que foi a partir dos anos 2000, também com a intensificação na ressignificação e politização da raça, que mudanças mais marcantes passam a ser implementadas por meio de legislação federal.⁴⁸

Além disso, Nilma Gomes (2017) também destaca que, no âmbito acadêmico, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, que realizam o COPENE, congresso desses pesquisadores, para abordar estudos sobre a temática racial, compartilhando saberes da resitência e construindo lugares, inclusive, de reconhecimento dessas experiências de conhecimentos, originalmente produzidos na luta do Movimento Social Negro. Cita ainda, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003) e a de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no Ministério da Educação (2004). Todavia, adverte que “o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram” (GOMES, 2017, p. 36).

Compreendo, a partir da ponderação de Gomes, que essa lentidão é intencional, justamente para frear as conquistas de direitos de políticas públicas igualitárias. Essa é uma maneira de perpetuar a ideia de inferiorização a qual os negros devem estar em relação às pessoas brancas, uma medida racializada da branquitude para manter seus privilégios. Nesse processo, o Movimento Negro atua, a partir da intensificação de lutas, para se contrapor a retrocessos de retiradas de direitos e para garantir mais oportunidades à população negra. Medidas, como manifestações pela implementação dessas políticas públicas, buscam barrar os efeitos dessa racialização, criada no período da colonização, que afetam, inclusive em desvantagens, os corpos-territórios de negros e negras.

Visivelmente os seus impactos repercutem, como adverte Lélia González (1988), com o racismo à brasileira, velado pelo mito da democracia racial, que mantém o imaginário social da condição de inferiorização, estabelecido por relações atravessadas por preconceitos, discriminações e desigualdades, sentida pelo povo negro, principalmente as mulheres.

⁴⁸ Destaque para a Lei 10.639/03 – alterando a Lei nº 9.394/1996 (2003); Lei 11.645/08 – alterando novamente a LDB (2008); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais (2009); Lei Federal 12.288/10 – Estatuto da Igualdade Racial (2010); Lei 12.711/12 – ações afirmativas de cotas sociais e raciais (2012); Lei 12.990/14 – cotas raciais nos concursos públicos federais (2014).

Destaco que os estudos apresentados acima evidenciam essa realidade que retrata a problemática das questões raciais no Brasil, no que tange à Educação escolar e as professoras negras. Investigações essas, realizadas pelo protagonismo negro, que, em se tratando desse campo de estudo, passei a conhecer mais a fundo a partir da indicação feita na qualificação.

Percebi, assim, que as minhas inquietações e necessidades vitais de trazer uma pesquisa com o campo de estudo professoras negras, encontravam confluência com essas pesquisadoras que também possuem saberes da experiência de serem mulheres, negras e professoras. E vale sinalizar a crescente presença de pesquisadoras na temática racial e que, mais recentemente, têm se debruçado na abordagem sobre/por professoras negras, entretanto, devido às condições vivenciadas até a defesa dessa pesquisa, não pude contemplar mais trabalhos como almejava.

É importante dizer que o racismo estrutural gera profunda perpetuação das desigualdades raciais, além do que essa opressão arraigada na sociedade brasileira, repercute nas instituições educativas atravessando também a nós, professoras negras. Em diálogo com as pesquisadoras desse campo de estudo (GOMES; 1999; SANTANA, 2003; SILVA, 2009; NUNES, 2012), reafirmo as ponderações desses enfrentamentos cotidianos, desde o percurso escolar à experiência profissional. Nesse processo, o reconhecimento e a afirmação do pertencimento racial por parte de professoras negras, geralmente influenciado na convivência no âmbito da família, no trabalho e/ou em diferentes espaços, ajudam a construir a sua identidade racial, favorecendo uma postura antirracista.

Ainda nessa tessitura, antes de passar para o próximo tópico, destaco a potência do encontro com as discussões apresentadas, pelos caminhos identificados em confluência e ainda pelos distanciamentos, seja nas diferenças que contemplam território, espaço-tempo, ancoragem teórico-metodológica quanto da condução de cada corporeidade afetada nesse processo. Assim dizer que é marcante e significativo o encontro de/com mulheres negras e professoras, inclusive para “darmos luz a nós mesmas!”.

Neste momento, sigo tecendo essa escrita à luz de vozes, majoritariamente de mulheres negras, um legado representativo que pavimentou estradas em condições mais intransponíveis, alterando a rota da história em contrariedade às colonialidades e possibilitando também que eu chegasse neste lugar. Assim, passo para o próximo tópico, abordando, de forma sucinta, uma reflexão da mulher negra professora, pensando no lugar social estigmatizado na subalternidade e a insurgência da docência negra nesse processo.

4.3 - Docência negra: lugar de insurgências?!

Nossos passos vêm de longe!
(Jurema Werneck).

Penso que o debate da docência negra não pode estar apartado da história de luta das mulheres negras, dada a importância do reconhecimento e honra ancestral a quem construiu caminhos de resistência, deixando um grande legado de saberes também como forma de insurgência. Como bem conclama Jurema Werneck, e direciono reverenciando, sobretudo as mais velhas e as contemporâneas, os “nossos passos vêm de longe!”. Foi assim, contando com as conquistas dessa luta secular, que cheguei até aqui, um lugar historicamente negado ao povo negro, principalmente à nós, mulheres, cuja sociedade confere à condição de subalternidade.

Assim como Sueli Carneiro (2011), abomino o processo histórico que destituiu a humanidade de pessoas negras, ao transformá-las em mercadorias e ferramentas de trabalho para exploração dos seus corpos e lucro capitalista. E após 300 anos de escravidão no Brasil, essas pessoas escravizadas, oriundas de diversos territórios africanos, foram libertas sem a garantia de usufruir a liberdade com direitos, sendo relegadas, de fato, a um lugar de marginalização social. A autora aponta esse quadro histórico, salientando ser a categoria raça, construída sócio-culturalmente de forma hierarquizada, privilegiando a branquitude⁴⁹, “determinante na configuração da estrutura de classes em nosso país” (CARNEIRO, 2011, p.18).

Já é constatado nos estudos sobre desigualdade racial no Brasil pela literatura feminista negra⁵⁰, que as mulheres negras estão localizadas na base da pirâmide, o que significa uma posição de inferioridade imposta pela sociedade por meio das opressões de raça, gênero e classe social. Esse enfrentamento apontado por Sueli Carneiro (2011), e que sintetizo retomando pontos já abordados em diálogo com o meu Corpo-território Escreviente,

⁴⁹ Além da conceituação por Maria Aparecida Bento abordada em tópicos anteriores, retomo com Sueli Carneiro (2011, p. 91) que define a branquitude como sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas como no fato de que há absoluta prevalência da branquitude em todas as instâncias de poder da sociedade [...].”

⁵⁰ Segundo Patrícia Hill Collins (2020) pode ser visto como um conhecimento subjugado, experiências de mulheres negras norte-americanas, bem como as afrodescendentes na esfera transnacional, marcando o pensamento feminista negro e o ponto de vista das mulheres negras com mais inventividade do que análise dos pontos de vistas e pensamento de grupos dominantes.

representa os desafios de sobreviver ao ódio racial pelos preconceitos, discriminações e violências, a naturalização das desigualdades, a perversa exclusão, a intolerância no direito de ser e existir, o apagamento epistêmico, o conflito de identidade, o desejo de embranquecimento e de todo preterimento pela diferença contrastada no padrão branco de humanidade.

A visibilização dessas temáticas que atravessam o universo de ser mulher negra, que por muito tempo foi desconsiderada, especialmente no tocante aos aspectos raciais, é fruto da presença dessas mulheres nos movimentos sociais, contestando a visão eurocêntrica e universalizante de gênero, conforme retrata Sueli Carneiro (2003), expoente representante do feminismo brasileiro. A autora destaca a decisiva atuação do Movimento de Mulheres Negras no tensionamento à democratização do Estado na criação de políticas públicas de promoção à igualdade de gênero e combate à discriminação contra as mulheres, bem como a luta contra as violências – doméstica e sexual – com estabelecimento de políticas específicas, dentre outras ações.

Ainda segundo Sueli Carneiro (2003 p. 129),

pensar a contribuição do feminismo negro na luta antirracista é trazer à tona as implicações do racismo e sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes. O esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão.

Vale observar o destaque à marcante história de luta empreendida por mulheres negras do passado, à medida que, ao pavimentar os caminhos com diferentes estratégias de resistência, construíram saberes a partir da luta. Nilma Gomes (2017) reconhece a participação crucial das mulheres negras na consolidação do papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, protagonista na produção de conhecimentos emancipatórios. A autora considera que o MMN em sua militância constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos, ressalta os aspectos políticos dessa construção por entender a relevância da sua ação como aqueles que reeducaram as identidades, a relação com a corporeidade e na própria atividade política interna e externa do Movimento Negro. Inclusive, pontua como destaque os feitos da militância negra, que:

denunciam a violência machista dentro do próprio Movimento Negro e demais movimentos sociais, nas relações domésticas, nas disputas internas; quer sejam no emprego, nos movimentos, nos sindicatos e nos partidos. Elas reeducam homens e mulheres negros, brancos, de outros pertencimentos étnico-raciais, e também elas mesmas. As questões de raça e gênero só se tornaram mais destacadas no movimento feminista devido à denúncia das mulheres negras, de que apesar do caráter progressista dessas lutas, a invisibilidade dada à questão, ao racismo e à violência contra a mulher negra atuam como uma regulação conservadora dentro dos próprios espaços de emancipação social (GOMES, 2017, p. 73).

O protagonismo das mulheres negras na organização dos movimentos feministas negros, seja em âmbito nacional como internacional, fez toda a diferença na visibilização de pautas específicas que atingem a condição de existência de ser mulher e negra, possibilitando o alcance de conquistas de direitos. Entretanto, é necessário frisar que, devido às colonialidades que incidem em opressões estruturais, ainda se enfrentam realidades de dificuldades e muitos desafios, cuja luta diária da população negra e, principalmente, das mulheres, se encontra em desvantagem pela junção do racismo e do patriarcado, sobretudo.

Na publicação *Mulheres, Raça e Classe*, de Ângela Davis (2016), a autora destaca o pioneirismo de Sojourner Truth no feminismo negro, ao participar da Convenção em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851, proferindo o discurso “Não sou eu uma mulher?” (DAVIS, 2016, p. 71). Esse trecho demarca a potência de mulheres que revolucionaram a própria luta, quebrando os silenciamentos para falar de si e dos atravessamentos com as questões de raça, gênero e classe, em prol da coletividade. Esse relato de Sojourner Truth, mulher negra, abolicionista, que vivenciou as duras realidades da escravização, reverbera dentro de mim, ultrapassando fronteiras de território-espaço-tempo, assim escrevo:

Eu sou uma mulher negra professora!
Preciso me levantar diariamente,
fôlego para quebrar o silêncio,
ainda tenho que indagar:

“Não sou eu uma mulher?”

Trago em mim lutas ancestrais
e caminhos pavimentados:
raça, gênero, classe...
ainda tenho que indagar:

“Não sou eu uma mulher?”

Tive que dá aulas nas ruas,
ocupar a casa do povo
e a prefeitura,
ainda tenho que indagar:

“Não sou eu uma mulher?”

Guardo memórias de dor,
sistema opressor/perseguidor
fere corpo educador,
não tenho como não indagar:

“Não sou eu uma mulher?”

Mulher negra professora,
nas trincheiras a resistir
com coragem ancestral
fez ontem
faz hoje
fará amanhã

*Mulher Negra Professora Insurgente!*⁵¹

Essa provocação despertada pelas experiências das mais velhas, que fundamentaram a perspectiva Feminista Negra, de forma interseccional, reflete fortemente nos dias de hoje, como nessa minha escrita de *Corpo-território Escrivivente*. Como aborda Conceição Evaristo (2020), as escrevivências de mulheres negras têm o objetivo de incomodar, assim considero que pode tensionar, transformar a partir da humanização, direcionar às ações afirmativas, dentre tantos efeitos que podem ser possibilitados no uso dessa ferramenta teórico-metodológica insurgente, que representa a história coletiva de mulheres negras, recaindo na minha própria corporeidade.

Ângela Davis (2016), reconhecida como uma das escritoras, ativistas e professoras estadunidenses de grande contribuição ao Feminismo Negro, já anunciava a interseccionalidade. Ressalto a reflexão feita em torno das experiências de mulheres negras entrelaçando as opressões sexistas, classistas e, principalmente, racistas, que marcam uma construção social fundante na hierarquização e dominância de um grupo sobre outro. Mostra o legado de saberes construídos na luta por libertação e justiça social, essencialmente pelas organizações das resistências por mulheres negras, além dos trágicos acontecimentos do período da escravidão norte-americana.

A autora também chama atenção para a crítica ao feminismo hegemônico por negligenciar as pautas específicas das mulheres negras, dentre outros movimentos, com a deslegitimação de marcadores sociais da diferença, trazendo à tona o território de conflitos e disputas inerentes nesses processos. Trago outro destaque, quando Ângela Davis reconhece Sojourner Truth, como uma representatividade histórica, por fortalecer a luta militante das mulheres negras, e que as suas palavras ressoam como inspiração, afinal “o fato de sua raça e

⁵¹ Poema autoral da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo.

de sua situação econômica serem diferentes daquelas das demais não anulava sua condição de mulher. E, como mulher negra, sua reivindicação por direitos iguais não era menos legítima do que a das mulheres brancas de classe média” (DAVIS, 2016, p. 73).

Nessa esteira, também destaco o posicionamento de bell hooks (2017;2019), professora, escritora e ativista/feminista negra, que apresenta fundamentais abordagens na construção da teoria Feminista Negra e de uma pedagogia engajada que ensine a transgredir, educando para a liberdade. A autora bell hooks (2014), desde o seu primeiro livro: *E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo*, inspirada no discurso de Sojourner Truth, traça um caminho para a interseccionalidade, ao apontar as opressões racistas, sexistas e classistas que atravessam as vivências das mulheres negras. Assim, se coloca em contraposição a qualquer tipo de exploração e dominação, inclusive às práticas coloniais no próprio movimento feminista, ao considerar como padrão universal as experiências das mulheres brancas.

A autora considera que, à medida que a contribuição de Sojourner Truth e de outras abolicionistas negras na luta por igualdade racial e direitos civis nos Estados Unidos tenha sido um marco no enfrentamento à invisibilização das mulheres negras, começando a garantir mudanças importantes, abriu-se caminhos para que outras dessas mulheres, conscientes politicamente, reivindicassem por ter voz e vez e seguissem pavimentando a luta para beneficiar as mulheres negras, conseqüentemente, a todo o povo negro. Vale destacar a necessária provocação forjada por bell hooks (2014, p. 139):

É uma contradição que as mulheres brancas estruturaram o movimento de libertação de mulheres que é racista e exclui muitas mulheres não brancas. No entanto, a existência dessa contradição não deve conduzir a que qualquer mulher ignore os assuntos feministas [...] eu escolhi reapropriar o termo “feminismo”, para focar no fato de que ser “feminista” em qualquer sentido autêntico do termo é querer para todas as pessoas, femininas ou masculinas, a libertação dos padrões dos papéis sexistas, de dominação e de opressão [...] Nós, mulheres negras que defendemos a ideologia do feminismo, somos pioneiras. Nós estamos a clarear um caminho para nós mesmas e para as nossas irmãs. Esperamos que quando elas nos virem alcançar o nosso objetivo – não mais vitimizadas, não mais menosprezadas, não mais com medo – elas tenham coragem e sigam.

Nesse sentido, bell hooks em suas teorizações, contribui na organização da abordagem do Feminismo Negro, sinalizando para a valorização das experiências das mulheres negras, que envolve vivências pessoais, bem como reflete o coletivo, caracterizando um movimento político-teórico-prático que se volta à luta no combate a todas as formas de opressão. É desse modo que “coletivamente para confrontar a diferença e para expandir nossa consciência sobre

sexo, raça e classe como sistemas interligados de dominação, sobre os modos pelos quais reforçamos e perpetuamos essas estruturas, que aprendemos o verdadeiro significado da solidariedade” (HOOKS, 2019, p. 67).

Cabe salientar que, em bell hooks (2017, 2019), se evidencia uma docência negra engajada, inspirada na pedagogia libertadora freireana, transgredindo com a perspectiva Feminista Negra como metodologia que encoraja ao ato de erguer a voz. É insurgente, ao propor uma nova episteme ao feminismo, com diálogo aberto, trabalho coletivo, compartilhamento de saberes e de vivências pessoais, de maneira comprometida, reflexiva e humanizada. Chama atenção para uma experiência individual necessária na formação da consciência crítica, que seria estar mais aberto ao desconhecido e a novas formas de pensar, partindo de cada sujeito. Considera ser um processo de aprendizado importante para a luta, embora reconheça ser um caminho difícil, mas necessário para uma transformação revolucionária.

Como bem evidencia a categoria analítica corpo-território (MIRANDA, 2014; 2019; 2020), por perceber a rica possibilidade dessa experiência de atravessamento com o corpo, tocando nas subjetividades e possibilitando desconstruir paradigmas, destaco o poema do professor Eduardo Miranda (2021, p. 468):

Rachar e despencar
 Corpo meu
 Tem deixado de ser
 Por oras dono da razão
 Não sei se ele ganha
 Afirmo que ele perde?
 Adormece ou anestesia-se?
 Olha com as mãos
 Cheira com os olhos
 Degusta com as narinas
 Compreende com o paladar
 Dança com o corpo alheio
 Se impõe, mas cede
 Exige, mas entrega
 Fala escutando
 Escuta falando
 Cartografa epistemes
 E não temes se rachar
 Se quebra para ampliar
 O que sobrou?
 Porquê devo te contar?
 O mais gostoso é se despencar.

Tal provocação se soma às novas perspectivas epistêmicas Feministas Negras em bell hooks (2017;2019), que apresenta a metodologia de como ensinar para transgredir as barreiras

que aprisionam e/ou limitam o potencial criativo, crítico e engajador, possibilitando a leitura de corpo, sem as opressões do racismo. Sua abordagem encontra confluência na perspectiva da Cosmopercepção em Oyèrònké Oyèwùmí (2002), de modo a conseguir olhar para si e ao seu redor com criticidade e buscar caminhos que recuperem e emancipem os/as sujeitos/as em sua humanidade, sem a visão que tenta dissociar o corpo e a mente pela racionalidade que privilegia uma única cosmovisão moderna ocidental.

Isso expressa os impactos das colonialidades nos corpos racializados, em que a supremacia branca condicionou à linearidade de padrões eurocêntricos, encobrendo a potência do ser, do saber e do poder, a exemplo desses corpos lidos como inferiores. Essas minorias, que compõem grupos sociais em desvantagens de direitos pela sociedade capitalista, foram impostas a partir de um discurso hegemônico racista, classista e patriarcal, dentre outros marcadores das diferenças, conforme apregoam (DUSSEAL, 1993; MALDONADO-TORRES, 2020; QUIJANO, 2005; LUGONES, 2014; MIRANDA, 2020).

Ainda nesse sentido, bell hooks (2017, p. 233) exorta que:

Para curar a cisão entre mente e corpo nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço para a intimidade. Incapazes de encontrar esse espaço no inglês padrão, criamos uma fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras. Quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, falo o vernáculo negro. Aí, nesse lugar, obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua.

É nessa direção, trilhando caminhos de insubmissão às colonialidades, que a autora aponta o lugar de enunciado da voz no ato da escrita de mulheres negras. Essas escrevivências partem do corpo das mulheres negras e reverberam importantes abordagens, como afirma bell hooks (2017;2019) em suas criações feministas negras. Dentre as terminologias, a palavra *resistência*, trazida na escritura da autora, converge com a minha compreensão de integrante da população negra – que está condicionada a marcadores de raça, gênero e classe –, como sendo a condição vital de sobrevivência. Notadamente para a mulher negra, pelo histórico de luta desde o período da colonização até os dias de hoje com as incidências das colonialidades, o peso das desigualdades percorre o seu cotidiano, provocando essa necessidade intrínseca da resistência. Assim, reitero com bell hooks (2019, p. 226):

de fato, para muitas pessoas exploradas e oprimidas, a luta para criar uma identidade e nomear a própria realidade é um ato de resistência, pois o processo de dominação

– seja a colonização imperialista, o racismo ou a opressão machista – tem nos esvaziado de nossa identidade, desvalorizado nossa linguagem, nossa cultura, nossa aparência.

Diante da luta das mulheres para se transformarem em sujeitas, construindo caminhos em meio às resistências, se erguendo com suas vozes, incansavelmente, por direitos de ser, estar e viver no mundo, é que utilizo a terminologia *insurgência*. Essa palavra se refere a um ato de transgressão ao status quo, mantido como padrão hegemônico, tal como bell hooks (2017) reforça a partir do reconhecimento da sua prática como insurgente, que sendo uma professora negra, inspirada nas pedagogias anticolonialista, libertadora e feminista, atuava implicada em tensionar as parcialidades que reproduzem o racismo e o sexismo, efetivando a novas estratégias voltadas ao engajamento crítico, à voz ativa e a “ter a oportunidade de experimentar a educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2017, p. 25).

É importante sinalizar a confluência com os estudos de Catherine Walsh (2014), que se inspira também em Paulo Freire e nos pensamentos de Frantz Fanon, apresentando o sentido da *insurgência* relacionada à decolonialidade com imbricação no pedagógico, bem como consistindo no ato contrário – o pedagógico na decolonialidade –, na qual cunha a perspectiva pedagogias decoloniais.

Desse modo, a autora sinaliza da necessidade de alargar as possibilidades de novos caminhos que provoquem gretas, deslocamentos e fissuras nas estruturas da modernidade/colonialidade, requerendo a construção de práticas insurgentes em todo contexto de lutas e resistências. Sendo assim, pedagogias decoloniais vão além da atuação em processos educativos institucionalizados, afinal essa perspectiva tem potencial de traçar “caminhos para criticamente ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que ao mesmo tempo avivam a desordem absoluta da descolonização contribuindo com uma nova humanidade, como assinalou Frantz Fanon” (WALSH, 2014, p. 16).

Ainda trazendo as contribuições da intelectualidade da América Latina, mais precisamente fincado no contexto brasileiro, destaco a abordagem da Decolonialidade Afro-Brasileira, demarcada por Eduardo Miranda (2022) o qual cunha essa ideia na busca pela descentralização da geopolítica do conhecimento, entendendo a relevância de visibilizar as resistências forjadas pela população negra e indígenas do Brasil, situando também os atos insurgentes nos confrontos às colonialidades, dentre outros aspectos, a partir desse ganho referenciado. Em vista à compreensão dessa abordagem analítica, o autor expressa que:

a Decolonialidade Afro-Brasileira estabelece que as escrituras (grafia) do espaço (geo) não são representativas apenas do opressor, ou seja, os grupos hegemônicos podem criar vias para invisibilizar e apagar as bases filosóficas dos subalternizados, mas mesmo assim estes grupos estão (re)existindo e grafando territorialidades que reafirmam as suas organicidades. Caso contrário, não teríamos a dinamicidade e luta pelo direito de existir das casas de Candomblé, dos quilombolas, das reservas indígenas, das movimentações dos grupos ciganos, das reterritorializações dos grupos LGBT+, entre tantas outras formas de reinventar outras espacialidades (MIRANDA, 2022, p. 32).

Cabe retomar algumas abordagens do legado da militante feminista e intelectual Lélia González, precursora brasileira nos debates sobre as relações raciais, sexistas e classistas no feminismo, a partir do pensamento afro-latino-americano. Para formar a perspectiva da amefricanidade, a autora precisou seguir os caminhos pavimentados pela ancestralidade africana e afrodiaspórica, as lutas e resistências, e se lançando para as insurgências com o resgate dessas histórias, das memórias dos combates coloniais, dos saberes culturais diversos do povo negro. Foi esse processo de busca, organização, trocas e de atuação intelectual ativista, que possibilitou a reconstrução pessoal e pertencimento coletivo, mais posicionado politicamente, do território diaspórico como lugar amefricano. Considero oportuno evidenciar os pensamentos de Lélia González (1988, p. 76):

Quanto a nós, negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos, enquanto descendentes de africanos, se permanecemos prisioneiros, cativos de uma linguagem racista? Por isso mesmo, em contraposição aos termos supracitados, eu proponho o de americanos ('Amefricans') para designar a todos nós. As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade ('Amefricanity') são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, lingüístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo [...] para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...] Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica [...].

Nesse sentido, destaco a contribuição de González nos diversos espaços sociais e campos de saber que, notadamente, como já constatado, é consagrada referência dos movimentos sociais, na militância de mulheres negras, na academia, e, sobretudo, pela intelectualidade negra. Embora na academia ainda haja um número de docentes negros menor em relação aos brancos, alguns docentes não negros também passaram a pautar temáticas raciais, sexistas e classistas articuladas com a perspectiva da Amefricanidade, sobretudo pensada com as experiências compartilhadas das mulheres negras e indígenas, de quem vive

estigmatizada no lugar de subalternidade pela sociedade brasileira. E sobre o pensamento da autora, vale evidenciar com Alex Ratts e Flávia Rios (2010, p. 100):

Mesmo sem ter sido pioneira no discurso a respeito das condições específicas de exploração e subordinação a que eram submetidas as mulheres negras. Gonzalez foi uma das autoras que mais debateram o assunto, dedicando boa parte da sua vida intelectual a construir um pensamento crítico que explicasse as causas socioculturais e econômicas que criavam um contexto de desigualdade de raça, sexo e classe.

É importante salientar, esse potencial insurgente do legado intelectual ativista da professora González, que percebo se configurar contra-hegemônico, como um giro decolonial, em outras palavras, se alinha à decolonialidade⁵². Afinal, ao forjar a categoria político-cultural da Amefricanidade, construiu bases teórico-práticas para alargar o horizonte da luta antirracista, antisexista, anticlassista, anticolonial e anticapitalista, em diversos campos, inclusive epistêmico, em qualquer território amefricano. Ainda nesse sentido, confluindo na discussão, apresento os destaques realizados pelas professoras Claudilene Silva e Eliete Santiago (2016, p. 81) sobre:

o pensamento decolonial da vertente latino-americana é marcadamente fundamentado nas ideias desenvolvidas por intelectuais integrantes do Movimento da Negritude como Aimé Césaire, Amílcar Cabral e Frantz Fanon, entre outros, apresentadas em trabalhos que datam da segunda metade do século XX, tais como: a raça como elemento estrutural na hierarquização dos povos; a desumanização dos colonizados, que são transformados em “coisa”; a relevância da descolonização das mentes no processo de descolonização territorial; a necessidade de o colonizado desaprender para reaprender a sua própria humanidade. Algumas dessas ideias também estão presentes no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, que tem contribuído de forma significativa para a construção de uma educação humanizadora cuja produção tem referenciado nossos estudos.

Concordo com o reconhecimento por quem deixou o seu legado revolucionário de luta contra as opressões para libertação e emancipação dos oprimidos pelo sistema colonial/capitalista, que realmente pode ser considerado alicerces que pavimentaram/pavimentam muitas frentes de resistência. De pensadores brasileiros, menção ao professor Paulo Freire, que cabe ainda ponderar das ideias pedagógicas que tensionam e orientam saberes e práticas fundamentais à ação docente, voltadas ao oprimido, a indignação, ao diálogo/conflito, à esperança, à autonomia, que são obras que traduzem proposições de pedagogias libertadoras, considerando, inclusive, que “a prática preconceituosa de raça, de

⁵² Trata da Decolonialidade Afro Brasileira que apresenta na proposta a visibilização do conhecimento das intelectuais negras e realinhamento das vias de produção do saber, por Eduardo Miranda (2022).

classe, de gênero ofende substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 36).

E como salientei sobre a professora Lélia González, ela, que também considera como importante via de emancipação à Educação, lutando por visibilizar a questão do negro, em destaque à realidade vivida por mulheres negras e indígenas, produziu potentes trabalhos, conforme Alex Ratts e Flávia Rios (2010), valorizando a língua de origem africana e o dialeto construído na variação da linguagem falada em diáspora, intitulada por Lélia de *pretuguês*⁵³. Embora tivesse que enfrentar o preconceito e a discriminação racial, inclusive quando assume uma linguagem não-padrão, principalmente na academia, se tornou consagrada sendo uma voz de mulher negra que “se tornou conhecida no Brasil e no exterior. É bem mais que isso, pois essa intelectual ativista faz parte de um esforço coletivo de legitimação intelectual protagonizado pelo movimento negro e feminista no processo de redemocratização do Brasil” (RATTS e RIOS, 2010 p.13).

Em se tratando do ato da docência negra, a trajetória de Lélia ratifica o processo de resistência para ocupar esse lugar, tensionando os sistemas de dominação que operam para condicionar a mulher negra, como um corpo subalterno, mas que insurge partindo da sua própria corporeidade. Como Alex Ratts e Flávia Rios (2010, p. 50) expressam, Lélia se posicionou: “fora do lugar social destinado à mulher negra nas sociedades americanas (ou amefricanas) de passado escravagista: o da escravizada, subalternizada, trabalhadora inferiorizada. Lélia não apenas rompeu com esse lugar, mas lutou para que as mulheres negras fizessem o mesmo”. Sendo que o caminho de emancipação foi pavimentado por se atrever a romper com o silêncio e a ousadia de assumir a posse da escrita, de uma linguagem insubmissa aos cânones hegemônicos de poder, baseada nas experiências da amefricanidade.

Nos estudos de Sueli Carneiro (2011), que traz Lélia González como uma das principais referências, a condição das mulheres negras pelo atravessamento das opressões impostas pelos sistemas de dominação, no contexto do Brasil e toda América Latina, representa um dos pontos centrais da luta. Como pioneira do feminismo negro nesse país, reforço que a professora Sueli se coloca de forma crítica ao pensamento social brasileiro sobre

⁵³ Abordagem criada por Lélia González (1988, p. 70) significando: “[...] marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de ‘pretos’ e de ‘crioulos’, os nascidos no Brasil, é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo”.

a problemática racial, apontando as raízes históricas em que o racismo se estruturou na sociedade e a persistência de práticas discriminatórias de cunho colonial. Assim, não pode perder de vista, conforme Sueli Carneiro exorta que:

um feminismo negro no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedade [...]. Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na expressão configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras⁵⁴.

Nesse diálogo, destaco o termo *enegrecer* pela conotação pujante no tocante às temáticas raciais, constituindo em tensionamentos para demarcar lugares de direitos, diferente da forma pejorativa de um estigma negativado e excludente, relacionada a uma construção ideológica, que confere o “lugar de negro”. Lélia González apontou sobre os espaços determinados para a população negra em condição precarizada pelo viés de inferioridade desde o período colonial, segundo Alex Ratts e Flávia Rios (2010).

De acordo com os estudos de Sueli Carneiro (2005; 2011), fica evidente o dispositivo da *racialidade* – uma análise da dimensão racial do Brasil forjada pela autora –, ao passo que uma raça, detentora de privilégios, se coloca superior em relação à outra. Isto traz a ampliação da leitura do racismo de quem fala sobre a temática, tendo a experiência do atravessamento, no lugar de subalternidade conferido pela branquitude. Sobre esse lugar negativado e excludente voltado à população negra, a autora informa fazer parte de um contrato racial, em que o epistemicídio e a tecnologia do biopoder cumprem papel estratégico, tal como esclarece:

É esse poder que permite à sociedade livrar-se de seus seres indesejáveis. Essa estratégia Michel Foucault nomeou de biopoder, que permite ao Estado decidir quem deve morrer e quem deve viver. E o racismo seria, de acordo com Foucault, um elemento essencial para fazer essa escolha. É essa política de extermínio que cada

⁵⁴ Segundo artigo consultado no site da Geledés – Instituto da Mulher Negra São Paulo SP – [Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br), no qual a professora Sueli Carneiro é fundadora e coordenadora-executiva. Acesso em jul 2022.

vez mais se instala no Brasil, pelo Estado, com a convivência de grande parte da sociedade (CARNEIRO, 2011, p.134).

Pensando desse lugar da racialidade, a autora escancara a urgência da luta antirracista em diferentes frentes de combate, com o necessário direcionamento de políticas públicas mais equânimes, para garantia de sobrevivência da população negra, visto que a diferença da cor/raça, destoada do padrão branco privilegiado, é fator de desigualdades. Como exemplo, visivelmente se comprova que “pobreza tem cor no Brasil”, (CARNEIRO, 2011, p.57), cuja autora destaca que “o processo de globalização, determinado pela ordem neoliberal acentua o processo de feminização da pobreza”⁵⁵, sendo necessário analisar essas transformações a partir de uma perspectiva do feminismo negro. Não tem como não reconhecer quem são os alvos permanentes dos ataques de toda ordem. E nisso se registra a presença das colonialidades que operam para desumanizar corpos negros, aprisionando suas subjetividades, que, em relação às mulheres negras, tem seus efeitos triplicados.

Lélia González afirmava “exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos)” (GONZÁLEZ, 1984, p. 225), o que traduz a manifestação da branquitude de não validar a nossa fala, no apagamento e silenciamento dos saberes da ancestralidade africana, tal como apregoa Sueli Carneiro (2005; 2011), contemplando a ideia de epistemicídio. Para isso, partindo de seus atravessamentos enquanto mulheres negras, professoras e intelectuais ativistas do feminismo negro, propuseram reflexões críticas também no âmbito da academia, contestando o padrão único de saberes eurocentrados e a exclusividade desse modelo na produção científica. Corroborando, Grada Kilomba (2019, p. 54, grifo da autora), reflete sobre esse lugar de subalternidade na academia e da epistemologia que lhe contempla:

vale lembrar que a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém. Meus escritos podem ser incorporados de emoção e de subjetividade, pois, contrariando o academicismo tradicional, as/os intelectuais negras/os se nomeiam, bem como seus locais de fala e de escrita, criando um novo discurso com uma nova linguagem. Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito *branco*, pois escrevemos de lugares diferentes [...]. Um discurso que é tão político quanto pessoal e poético, como os escritos de Frantz Fanon ou os de bell hooks. Essa deveria ser a preocupação primordial da descolonização do conhecimento acadêmico.

⁵⁵ Idem nota número 54.

E assim a intelectual, artista e feminista negra portuguesa, Grada Kilomba (2019), fala desse processo de descolonização do conhecimento a partir do seu corpo, da escrita que perpassa o pessoal e o coletivo, assumindo que a sua voz na escrita demanda uma epistemologia que a reconheça como sujeita e não objeto do conhecimento. A este respeito, a autora diz que: “tal posição de objetificação que comumente ocupamos, esse lugar da “Outridade”⁵⁶, não indica, como se acredita, uma falta de resistência ou interesse, mas sim a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade negra” (KILOMBA, 2019, p. 51).

E, de fato, essa ausência recai na construção de uma corporeidade que dificulta a transposição das barreiras do *racismo cotidiano* que coloca mulheres negras no local de submissão sendo *o outro do outro*. Relacionando as discussões de Grada Kilomba (2019), e bell hooks, percebe-se a marginalização dos corpos negros, imposta pelos brancos ao lugar da outridade, que se colocam no centro de privilégio social. Dado o sentido da sobrevivência, Kilomba salienta a necessidade de se incluir a posição de centralidade, não perdendo de vista o espaço/local da *margem* como território de resistência para negros e negras, “porque onde há opressão, há resistência. Em outras palavras, a opressão forma as condições de resistência [...] É o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito” (KILOMBA, 2019, p. 69).

Lembro da intelectual feminista e poeta negra estadunidense, Audre Lorde (2019, p. 44-45), trazendo uma reflexão que segue em confluência:

Esse nosso lugar interior de possibilidades é escuro porque antigo e oculto; sobreviveu e se fortaleceu com essa escuridão. Dentro desse local profundo, cada uma de nós mantém uma reserva incrível de criatividade e de poder, de emoções e de sentimentos que ainda não foram examinados e registrados. O lugar de poder da mulher dentro de cada uma de nós não é claro nem superficial; é escuro, é antigo e é profundo. Quando olhamos a vida ao modo europeu com apenas um problema a ser resolvido, confiamos exclusivamente em nossas ideias para nos libertar, pois elas, segundo nos disseram os patriarcas brancos, são o que temos de valioso. No entanto, quando entramos em contato com nossa ancestralidade, com a consciência não europeia de vida como situação a ser experimentada e com a qual se interage, aprendemos cada vez mais a apreciar nossos sentimentos e a respeitar essas fontes ocultas do nosso poder – é delas que surge o verdadeiro conhecimento e, com ele, as atitudes duradouras. Neste momento, acredito que nós, mulheres, carregamos dentro de nós a possibilidade de fundirmos essas duas abordagens tão necessárias à sobrevivência, e é na poesia que nos aproximamos ao máximo dessa fusão.

É realmente uma necessidade de sobrevivência, e acrescento ser conquista de direitos buscar esse *centro*, mas reconhecendo que continua sendo na *margem* o local de

⁵⁶ Abordagem formulada por Kilomba para destacar o processo de desumanização do outro (que seria o corpo negro).

pertencimento, encontros das resistências e fortalecimento para as insurgências. Essa reflexão remete às experiências de quilombo traduzida também nos estudos da intelectual, poeta e feminista negra Beatriz Nascimento. Alex Ratts (2006, p. 68) compartilha o poema de Nascimento (1977) para reafirmar que o corpo negro se constitui um rico quilombo:

Entre luzes e som, só encontro, meu corpo, a ti.
 Velho companheiro das ilusões de caçar a fera.
 Corpo de repente aprisionado pelo destino dos homens de fora.
 Corpo/ mapa de um país longínquo que busca outras fronteiras,
 que limitam a conquista de mim.
 Quilombo mítico que me faça conteúdo da sombra das palavras.
 Contornos irrecuperáveis que minhas mãos tentam alcançar.

Com esta linguagem poética, rememoro uma vivência de Corpo-território Escrevvente de declamação de poesias performatizadas na live do Declama Preta⁵⁷, conforme apresentada na figura abaixo. A imagem retrata o momento que se reporta o deslocamento dos povos africanos para serem escravizados no Brasil, a dor dessa captura forçada, mas também a luta dos quilombos, bem como o fortalecimento para mulheres negras em aquilombamento. Assim, “o fazer do corpo-território não pode se limitar ao compasso das palavras [...] Aprisionar o corpo-território às sílabas é limitante para a pluralidade do ato de comunicar, trocar, sentir e afetar por outros sentidos próprios dos seres humanos” (MIRANDA, 2021 p. 479).

Artefato fotográfico 3 - Mulher Negra



Fonte: Foto do arquivo pessoal da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo.

⁵⁷ Projeto baseado nas autoras Conceição Evaristo e Paulina Chiziane para promover práticas artísticas e literárias pretas, por Márcia Neide dos Santos Costa (Marcinha Costa) e Marcilene dos Santos Costa (Lene Costa).

Dialogando com Miranda (2021), trago os pensamentos da intelectual e professora Conceição Evaristo (2009), “não me desvencilho de ‘um corpo-mulher-negra em vivência’ e que por ser esse ‘o meu corpo, e não outro’, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta” (2009, p. 17). As experiências que pude vivenciar, de inspiração afrofeminina, tocaram em minhas subjetividades e contribuíram na (des)construção de uma nova corporeidade, que me permitiram perceber-me como um corpo-território escreviente.

Nesse sentido, Conceição Evaristo, realça as peculiaridades próprias da criação da escrita feminina negra, perspectivada pelas Escrevivências, de que não se pode perder de vista que há um lugar circunscrito na condição de ser negro e negra no Brasil. Sendo assim, partindo dos atravessamentos das mulheres negras, evoca uma subjetividade vivenciada tendo uma implicação, sobretudo, política. A este respeito, Djamila Ribeiro (2018, p. 19) faz menção ao ressaltar a declaração de Conceição Evaristo, de que “nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara⁵⁸”, como considero um meio fundamental de quebra do silenciamento.

E é nessa busca de se contrapor aos estigmas de subalternização, que as mulheres negras, por atravessarem vivências consideradas *não-lugar*, criam rotas de resistências, ainda que dolorosas, mas que podem emergir ao lugar de potência, conforme reforça Djamila Ribeiro (2018), diante de uns dos aspectos dos estudos de Patrícia Hill Collins⁵⁹. Em outras palavras, Djamila esclarece que esse *não-lugar* de mulher negra “permite enxergar a sociedade de um lugar social que faz com que tenhamos ou construamos ferramentas importantes de transcendência [...] a estratégia de ver a força da falta como mola propulsora de construção de pontes” (RIBEIRO, 2018, p. 23).

Por essas palavras mobilizadoras que reverberam dentro de mim, considere necessário me reportar ao Feminismo Negro, como uma alternativa de alcance as ferramentas que impulsionam e potencializam para a quebra do silenciamento e o protagonismo de mulheres

⁵⁸ Djamila Ribeiro (2018) fala mais sobre a analogia do uso da máscara, citando a pesquisadora Grada Kilomba que em seus estudos resgatou a história de Anastácia, mulher africana, que quando escravizada foi obrigada a utilizar máscara cobrindo a boca. Ressalta a forma de silenciamento e negação da humanidade imposto para afirmação do projeto colonial. E salienta, dizendo: “mas, ainda que sejam caladas e negligenciadas, vozes se insurgem” (RIBEIRO, 2018, p. 18).

⁵⁹ Patrícia Hill Collins (2016) traz a abordagem do outsider within (forasteira de dentro) se referindo a localização social que acompanha as mulheres negras que são agentes do conhecimento dentro da academia.

negras professoras. Como aponta, bell hooks , “é impossível que floresçam intelectuais negras se não tivermos uma crença essencial em nós mesmas no valor de nosso trabalho e um endosso correspondente do mundo à nossa volta para apoiá-lo [...]” (HOOKS, 1995, p. 475). Essa insurgência requer fortalecimento e apoio, como bem sinaliza a autora, representando um ato que move ao enfrentamento aos lugares predeterminados por essa sociedade excludente, e isso foi nutrido e ensinado pelas experiências dessa opção teórica de autoria negra feminina.

E, nesse sentido, aponto a constatação de que ser professora negra, diante do histórico de negação, apagamento e estigmas discriminatórios, provoca em si, principalmente para estudantes negros e negras, uma representatividade que vislumbra possibilidades de transformação da sua realidade. Afinal, a inserção do povo negro na educação formal, bem como na formação em magistério, ora restrita à legitimidade masculina e branca, gera também uma mobilidade social, mesmo enfrentando uma crescente precarização da carreira docente.

O destaque é que, ocupar o espaço da docência negra, subverte a localização de subalternidade imposta pela sociedade para nós, mulheres negras, requerendo a permanente luta e resistência para se afirmar no lugar de insurgências. É comunicando a significativa atuação de professoras negras na (re)construção de uma pedagogia antirracista, que se unem em uma Roda para Escre(vi)ver, com suas próprias vozes, experiências e escritas, que refaço o *esperançar*, apesar dos grandes desafios, mas já ousou ecoar:

Ao nos virem erguer nossas vozes
 veremos olhares desviantes
 gestos de incômodo
 hostilização nos negando
 mas a potência dentro de nós
 se manterá triunfando!
 Ao lerem as nossas Escrevivências
 que não acariciam
 nem bailam
 despertam
 forçadamente
 acordam!
 Ao ocuparmos este lugar de direito
 Vão entender!
 Mas vão entender?
 Importa é Escre(Vi)ver!
 Para mim e para você, preta!
 Escrever é viver!
 É poder!!!
Escre(Vi)ver é poder.⁶⁰

⁶⁰ Poema autoral da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo, 2021.

5. CAMINHOS INSURGENTES NAS VIVÊNCIAS DA RODA PARA ESCRE(VI)VER DE PROFESSORAS NEGRAS.

*É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros [...],
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante.
(Conceição Evaristo).*

5.1. - O transgredir de professoras negras desvelando o Corpo-território Escreviente.

Quando mulheres negras se posicionam a partir do seu corpo-território Escreviente e transpõem fronteiras no transgredir em vias decoloniais, podem conseguir fissurar o cânone do saber eurocêntrico imposto pelas colonialidades. Isto porque reverbera a potência da *escrita de nós*, ao passo que evoca e partilha as experiências que partem de si, atravessadas nas questões raciais que se conectam à coletividade negra, desvelando uma nova corporeidade na (re)construção de caminhos insurgentes. Afinal, como afirma Conceição Evaristo, “e se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais” (EVARISTO, 2020, p. 30).

Sendo essa a gênese da perspectiva das Escrevivências cunhada por Conceição Evaristo (2020), no corpo-território de professoras negras, se torna uma ferramenta potente que afeta e toca nas memórias para expressar as vivências de mulheres negras da educação básica. Um ato que considero transgressor, conforme elucidada a pedagogia engajada por bell hooks (2017), que confronta o silenciamento e todo imaginário de subalternização que impera na sociedade sobre o povo negro. É o movimento de erguer a voz e partilhar saberes existenciais cotidianos tão importantes, fala da “diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (HOOKS, 2017, p. 12).

Essa posição inspirada na pedagogia freiriana, que encontra em bell hooks o fortalecimento transgressor no combate às opressões, evidencia a sua prática pedagógica marcada pelo ato confessional. Assim, bell hooks (2017, p. 35-36) conta que:

Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de

aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico.

E assim ocorreu no primeiro encontro da Roda para Escre(vi)ver, com as 5 (cinco) professoras negras, sujeitas da pesquisa, que junto a mim se debruçaram, refletiram, sentiram e construíram, a partir do subtema: “Eu sou porque nós somos!” um provérbio africano, mais conhecido por traduzir a palavra africana UBUNTU. Nesse encontro a categoria que predominou, a partir das oralidades, das trocas partilhadas, dos artefatos fotográficos construídos e das próprias escrevivências de corpos-territórios de mulheres negras professoras, foi o ato *confessional*, conforme a professora e intelectual bell hooks (2017) nos ensina e indica esse caminho insurgente. E assim compartilho as minhas escritas:

Lembro quando iniciaram os encontros após tanta espera e anseio na concretização das ideias projetadas na pesquisa. Uma grande satisfação, a *Roda para Escre(vi)ver* começa a ganhar vida, e não poderia se dar de outra forma que não fosse por meio de convite para professoras negras, colegas de profissão no município de Feira de Santana, se unindo e erguendo nossas vozes, atravessadas nas experiências das questões étnico-raciais. No primeiro momento estava tensa, tanto no quesito tecnologia, no que se refere a gravação dos encontros, quanto na receptividade das sujeitas da pesquisa. Fiz uma fala de abertura emocionada, contendo ao máximo as lágrimas por lembrar da trajetória que percorri até chegar nesse momento. Por mais que tenha aprendido que não preciso retrair as subjetividades do meu corpo-território no processo da pesquisa, ainda travo uma batalha interior para desengessar a rigidez imposta pela racionalidade eurocêntrica. Afinal, somente agora tive a oportunidade de conhecer possibilidades outras para visibilizar saberes e experiências de mulheres negras nessa diáspora africana. Permitir (re)criar, (re)construir e (re)encontrar com a nossa história ancestral, emergindo o que sou, como sou, entendendo que somente sou, porque somos todos, todas, todes nós. É no coletivo, constituindo o meu/nosso corpo-território, com a ferramenta escrevvente que nos representa e impulsiona à afirmação da nossa voz-escrita-vida, na liberdade do corpo, mente e emoção para ser, pertencer e fazer pesquisa.⁶¹

Foi assim que busquei assumir o lugar de pesquisadora, não me desvencilhando do corpo-território de mulher negra professora e de tudo mais que abarca quem sou. Como provocadora envolvida nesse processo de pesquisa, participo de todo movimento de construção do conhecimento científico, por meio das Escrevivências de professoras negras. Realçando a perspectiva da categoria confessional, segundo bell hooks (2017), que convoca à prática engajada de encorajar o ato de erguer a voz, capaz de quebrar silêncios e mobilizar o compartilhamento de vivências, de modo a estar disposta também a partilhar e construir com o coletivo.

⁶¹ Escrevivências no caderno de campo, Gleice Melo, 2022.

No primeiro momento, recepcionei as professoras, sujeitas da pesquisa, com uma música suave, criando um ambiente de acolhimento e relaxamento, a partir do som da natureza pelo elemento água. Logo depois, de modo a inspirar o transgredir do movimento da Roda para Escre(vi)ver, exibi o videoclipe da nossa mais velha, a professora e intelectual Conceição Evaristo, quem fortemente exerce a ancoragem dessa pesquisa, por abrir os caminhos com os estudos das Escrevivências.

Após a chegada das cinco professoras, realizei a saudação inicial com o momento de apresentação entre nós, seguida da exibição de Evaristo declamando a sua poesia *Vozes Mulheres*. Logo depois, provoquei o diálogo sobre a arte exibida, do que sentiram e representava para si/para nós as Escrevivências evaristianas. Pairou um silêncio inicial, como aguardando quem seria a primeira a falar. Assim, comecei a partilhar:

Falei da emoção do meu encontro com a escrita do poema *Vozes Mulheres* de Conceição Evaristo, que escolhi para iniciar a primeira apresentação de trabalho como mestranda, no ano de 2020. Período drástico da pandemia (Covid 19) no ano que as aulas tiveram que ser interrompidas pela necessidade do distanciamento social para preservação da vida. Até que a universidade que tenho vínculo, buscou se aproximar da comunidade acadêmica e da externa, por meio da modalidade remota, e na realização da Jornada Virtual de Extensão. Apresentei a temática racial, partindo dos meus atravessamentos de corpo-território de mulher negra professora. Compartilhei desse momento com o meu orientador, professor Eduardo Miranda e a minha colega de curso Danielle Brito, compondo uma atividade do grupo de pesquisa Decolonialidade, Corpo-território e Educação. Foi essa experiência que me convocou a trilhar os caminhos da pesquisa com/sobre Professoras Negras e despertou para seguir os passos de Conceição Evaristo e as suas/nossas Escrevivências. Assim, quando passei a cursar as disciplinas do mestrado de Cultura e Educação e a de Metodologia Científica, passo a desbravar essas inquietações por uma pesquisa que atravessa o meu corpo-território, por meio das Escrevivências.⁶²

É nessa direção que trago a minha voz na escrita registrada no meu caderno de campo, tanto para expressar a vivência do momento, com as sujeitas da pesquisa, como expondo os atravessamentos com a minha corporeidade, envolta nas questões do percurso da pesquisa e da sua temática. Para bell hooks (2017), deve considerar que a “ênfase à questão de encontrar a própria voz, se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concebendo mais ‘autoridade’ a algumas vozes que as outras” (HOOKS, 2017, p. 246). Nisso, a quebra do silenciamento é crucial para o enfrentamento das opressões que invisibilizam a existência de certos grupos, como o nosso, de mulheres negras.

⁶² Escrevivências no caderno de campo, Gleice Melo, 2022.

Assim, a partilha desses atravessamentos, como um ato confessional, provoca, tal como bell hooks aponta, o “ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes um dos outros [...] ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 247). É uma prática que pode promover, neste lugar de educação, convivência e socialização, que fere ao ser excludente, um ensino que contribua no encorajamento e emancipação de vozes negras pelo seu protagonismo. E, é benéfico para toda a escola, uma oportunidade da tomada de consciência ao conhecer potências outras, que relaciona o conhecimento com a leitura da nossa própria subjetividade, possibilitando também a reeducação das relações étnico-raciais.

Esse movimento gestado de Corpo-território Escreviente, que aflora o compartilhamento das nossas vivências, favorecem também à reflexão e o (re)pensar de ações docentes, como parte da própria corporeidade de professoras negras, para a (re)construção de uma pedagogia antirracista. Afinal, são experiências que despertam inquietações ainda no tocante ao reconhecimento e/ou fortalecimento do sentimento de pertença e o compromisso político nesse engajamento. Relaciono o que Nilma Gomes (2001) indica, que na interação social se dá a construção da nossa identidade negra, considerando estes processos amplos e complexos, além do enfrentamento e mudanças desafiadoras.

Dessa questão apontada por Nilma Gomes (1999; 2001) e demais pesquisadoras do campo professoras negras, tais como Patrícia Santana (2003), Claudilene Silva (2009) e Mighian Nunes (2012), expressam esse atravessamento no ganho do pertencimento racial, sendo essa construção da identidade negra fator basilar para a docência negra na EREER, demandando este enfoque no processo de formação docente. Do mesmo modo, as experiências compartilhadas dessa pesquisa corroboram com essa comprovação, agregando ao estudo por meio das Escrevivências, que desvelou ainda provocações e caminhos outros possibilitados pelo protagonismo de corpo-território escreviente de mulheres negras professoras para a (re)construção de uma pedagogia antirracista com a incursão decolonial.

Destaco, ainda, sobre a indicação da formação docente, de modo que a temática racial possa tocar na dimensão pessoal, além da profissional, da identidade negra, que pode ser forjado de corpo-território escreviente. para um tornar-se professora negra engajada. Também chama a conscientização da identidade racial branca brasileira, que precisa ser nomeada e discutida, para assumir uma responsabilidade mais incisiva na eliminação do

racismo. Em vista disso, apresento arcabouços contra-hegemônicos e decoloniais para a educação, envoltos nas discussões das questões raciais, de gênero, ou seja, intersseccionalizada pelo Feminismo Negro, presente nas práticas da docência negra para a ERER.

Diante dessas necessidades e dos atravessamentos das minhas vivências e desestabilizações provocadas com meus aportes teórico-metodológicos, comecei a realizar encontros com as sujeitas da pesquisa, que denominei de Roda para Escre(vi)ver. Nesse sentido, a roda girou entre mulheres negras professoras, conduzida pelas Escrevivências, ressoando as nossas vozes, escritas e experiências do chão da escola e da vida, e que refletiu um lugar de potência, no qual professoras negras (re)criaram conhecimentos enriquecendo as teorizações da episteme negra. Sobre o primeiro encontro, mobilizei a discussão com as reflexões sobre: Escrevivências (EVARISTO, 2017b); Corpo-território (MIRANDA, 2020) e Identidade Negra (GOMES, 2020). Abordagens que foram trazidas a partir da sensibilização inicial com o vídeoclipe⁶³, conforme mencionado, buscando criar um ambiente representativo da temática negra e provocar os diálogos e as trocas.

Pensar o quão tardiamente se tem proximidade com a literatura negra, foi algo perceptível nos diálogos, tal como exemplo da professora Sara Silva, que afirmou ainda não conhecer o poema *Vozes Mulheres*, de Conceição Evaristo. As professoras Nilldinha Odara e Aline Barbosa contaram que foi recentemente o contato com essa obra evaristiana, apesar de ter sido durante o curso de graduação que as professoras Sara e Nilldinha tiveram contato com referências teóricas negras, enquanto Aline sinalizou ter sido em curso de formação continuada. Mas, o fato é que nenhuma de nós, das seis professoras negras, relatamos ter tido desde a infância o acesso à literatura negra, aos conhecimentos da nossa história ancestral, do protagonismo e potência do povo negro.

Isto reflete uma problemática racial, que Nilma Gomes (2020, p. 146) aponta ao dizer que:

O racismo, com sua ênfase na superioridade racial, ajuda a construir no imaginário social a crença de que é possível hierarquizar os sujeitos e seu corpo. Nessa perspectiva, o negro é visto como pertencente a uma escola inferior. Produz-se, nesse contexto, um tipo de violência que impregna a vida de suas próprias vítimas, a ponto de se construir em representações negativas do negro sobre si mesmo e seu grupo étnico/racial. Dessa forma, a violência racista apresenta não somente consequências sociais, econômicas e políticas, mas, sobretudo, psíquicas. Toca no delicado campo das escolhas afetivo/sexuais, do desejo e da identidade.

⁶³ Apresentação do vídeo com Conceição Evaristo – poesia *Vozes Mulheres* – Ocupação Conceição Evaristo (2017) - teaser. Disponível em: <https://youtu.be/5QBXp-MqF18>.

As evidências dos impactos do racismo estrutural, aliado às demais ramificações que incidem – perpetuados nas instituições pelas colonialidades –, foram destacados como atravessamentos nas trajetórias de todas as professoras negras. Sobre isso, trago os conflitos no aspecto do reconhecimento e/ou afirmação da identidade racial: Sara Silva, ao dizer que não conhecia a textura natural do cabelo, pois foram 27 anos usando produtos químicos de alisamento nos cabelos. Jamile Dias, ao falar que desejava alisar os seus cabelos cacheados, mas a mãe não permitia por dizer que seria identificado que o cabelo escovado não era da pessoa negra. Nilldinha Odara, por ter o cabelo e a cor da pele diferente de algumas primas que também eram negras.

Ainda nesse destaque, Fabiana Batista conta as tentativas de transição capilar, que não conseguiu por muitos enfrentamentos, ressaltando a dificuldade desse processo para mulheres negras. Aline Barbosa, fala das ausências sentidas na infância sobre a temática étnico-racial, considerando como sobrecarga as dores e violências raciais, sendo que poderia ser uma trajetória mais tranquila se tivesse sido diferente. Desses percursos que, nitidamente, foram vivenciados no convívio social, na família e na escola, e que também compartilho dessa experiência, tendo sido afetada na construção positiva da minha negritude, foram reiteradas na Roda. Assim, salientei sobre as consequências do racismo institucional, que dialoga com os estudos apontados por Eliana Cavalleiro (2003) de que “compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade” (CAVALLEIRO, 2003, p. 98).

Com essa reflexão, trago a fala de Nilldinha sobre o fator conflituoso na construção do pertencimento racial e, ao mesmo tempo, as suas experiências formativas e os seus posicionamentos de combate ao racismo:

[...] o tempo todo eu precisar afirmar esse lugar e colocar que estar nesse lugar pra mim é um motivo de orgulho, não é motivo de vergonha porque eu venho buscando conhecer minha história [...] principalmente nas letras de rap em relação a negritude que foi acentuando, me dando contato com outras literaturas dentro da universidade, eu pude sair desse “não-lugar” e trazer essa reflexão, tanto para minha prática pedagógica quanto para dentro da minha família.

Considero mais um destaque que escancara a base excludente de formação da sociedade brasileira, que se consistiu no perverso passado escravocrata, marcando uma herança de violação aos corpos, sobretudo, de mulheres negras. E na fala da professora Sara, ela toca exatamente neste aspecto:

me construir uma mulher preta, faz pouco, relativamente pouco tempo. Eu me entender como não sou preta, não sou retinta, né. E minha filha usou uma expressão muito interessante comigo foi, essa cor que a gente tem aí, de água de feijão minha mãe, a senhora já se perguntou por que essa cor? Que foi fruto de muita, de muito sofrimento, de muita violência para com nós mulheres [...]”.

É um contexto histórico apontado por Lélia González (1981) e Sueli Carneiro (2011), de uma herança de país voltado ao ideário do eurocentrismo, envolto no mito da democracia racial, que privilegia aos racialmente hegemônicos de um processo de miscigenação decorrido como dispersor e enfraquecedor da identidade racial negra. Ao passo que “a branquitude, portanto, é policromática, plena em sua diversidade. A negritude, no entanto, padece de toda sorte de indagações” (CARNEIRO, 2011, p. 71). Daí, a reflexão crítica demonstrada nos diálogos, afirmando um posicionamento político à corporeidade negra, se manifesta de modo assertivo no processo de superação do imaginário de idealização do branqueamento, condicionado pelo padrão de referência universal branco.

De acordo com Kabengele Munanga (2020, p. 20) “a negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas”. Observe que Nilldinha Odara traz esse destaque, e ao dizer do *não-lugar*, que se encontrava quando confrontada com as diferenças fenotípicas e os traços corpóreos, sendo um atravessamento por conta do racismo. Cabe dizer com a linguagem literária do poema, que:

mulher negra
sente na pele
o corpo sente
opressões
negações
exclusões
mulher negra
sente na pele
o tempo todo
comparação
interpelação
hostilização
mulher negra
sente e luta
na resistência
corpo racializado
corpo sobrevivente
Corpo-território Escrevvente.⁶⁴

⁶⁴ Escrevivência da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo, 2023.

O não-lugar, destacado por Odara, não se restringia somente às interações familiares, mas ao percurso ao longo de sua formação estudantil. Foi a oportunidade de experiências e do acesso aos saberes da história e cultura negra que fizeram a diferença no reconhecimento do seu pertencimento racial e na atuação implicada na vida pessoal e docente. Afinal, a conquista de tornar-se negra potencializa o Corpo-território Escreviente a se expressar, partilhando os seus atravessamentos de mulher negra professora, experiências no chão da vida e da escola, num ato confessional capaz de provocar a autorrecuperação (HOOKS, 2017), e fortalecimento do trabalho étnico-racial numa pedagogia antirracista e decolonial.

Artefato fotográfico 4 - Corpo-território Escreviente



Fonte: Foto do arquivo pessoal da professora negra, Nilldinha Odara.

Mesmo sem dizer nada, eu comunico.
Falo através do meu corpo, da minha estética, da
minha alma.

Aprendi com Exu que a comunicação é o elo de
ligação: entre o Orun e o Aiyê, entre o sagrado e
o humano, entre os seres e suas diversidades.

A comunicação pode proporcionar
aprendizagem, conhecimento, mas também o
caos. Caos por questionar o que está posto, o que
antes era inquestionável, história única.

Quando me visto, coloco minhas indumentárias,
adereços digo quem eu sou, digo que eu posso
me apresentar como me vejo e me sinto, me
posiciono politicamente.

Ir à escola vestida com representações africanas
nas estampas, do sagrado divino, desordena o
espaço onde muitas vezes legitima o currículo
eurocêntrico onde é ensinado a partir de saberes
religiosos neocoloniais, que negam e oprimem.

Minha presença negra feminina incomoda a
quem se acostumou a dialogar a partir de um
único olhar, mas também encoraja a sair dos
porões do navio negreiro e dizer: respeite! Meu
corpo, minha fala, meu fazer honram minha
ancestralidade e dizem: é possível fazer uma
nova história, comunicando com poder e saber
que nossos corpos nunca mais irão desdizer que
podemos ser quem queremos ser!⁶⁵

Este artefato de corpo-território escreviente, ocorreu mediante as provocações de traduzir as sensações do primeiro encontro da Roda para Escre(vi)ver, tematizado “Sou porque nós somos!”. A proposta foi apresentada após os diálogos e trocas, tendo a

⁶⁵ Escrevivências da professora negra, Nilldinha Odara, 2022.

sensibilização com a exibição do videoclipe de Conceição Evaristo declamando suas Escrevivências Poéticas – Vozes Mulheres –, e entrelaçado as discussões e diálogos do primeiro encontro. Orientei que fosse exercitado a experiência da escuta das memórias, compreendendo ser uma escuta afetada-reflexiva, e que se configura como elemento fundamental para a construção das Escrevivências. Então, ficou combinado a escolha de uma foto e a escrita livre, relacionada à vivência de ser mulher negra professora, partindo do seu Corpo-território Escreviente, que traduzisse a imagem escolhida na construção do artefato fotográfico.

E foi no encontro seguinte da Roda para Escre(vi)ver, que pude constatar a grandiosidade diante de um coletivo formado por mulheres negras professoras, forjado com a ferramenta das Escrevivências. A potência das criações começaram a ser apresentadas, evidenciando elementos de pertencimento racial negro, de quem reconhece, afirma e compartilha saberes africanos e afrodiaspóricos, partindo da leitura de corpo-território escreviente. Em continuidade, trago a criação da professora Fabiana:

Artefato fotográfico 5 - Corpo-território Escreviente



Quem te disse?

Quem te disse que ter pele escura é ser preta?
 Quem disse que teu cabelo alisado não é prisão?
 Quem te disse que ser mulata é elogio?
 Já se perguntou por quê houve tanto incentivo à
 imigração?
 Você sabe por que o preto te troca pela branca?
 Sabe o por quê o branco te deseja, mas não te assume?
 Você já ouviu que não é tão negra assim? Que sua alma é
 branca? Já se sentiu vigiada ao entrar numa loja? Ter que
 provar o tempo inteiro que é bom? Pois é....
 Não normalize! Pesquise! Descubra-se!
 O que vai decidir fazer após essa descoberta,
 só depende unicamente de você.⁶⁶



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da professora negra, Fabiana Batista.

⁶⁶ Escrevivências da professora negra, Fabiana Batista, 2022

Reitero que “a nossa Escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonhos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 30). É uma escrita que evoca memórias, não há como conter o processo de despertar uma história aprisionada, que perpassa marcadores das diferenças, cujo impacto se faz sentir em si, em mim e em nós, mulheres negras da diáspora africana.

Notadamente, as construções possibilitadas pela Roda para Escre(vi)ver, perspectivada e metodologicamente concebidas nas Escrevivências, forjam nos corpos-territórios escrevíveis de professoras negras a potência de quebrar os silenciamentos, reivindicar e ocupar lugares diferentes do imaginário racista que nos veem na condição subalterna. E, isto se reproduz para calar, negar, envergonhar, confundir e se conformar com um ideal eurocêntrico hegemônico que opera em vias epistemicidas para fincar máscaras que afastem o conhecimento e valorização das raízes ancestrais negras, ou seja, a oportunidade de *uma viagem às nossas origens*, como retratado no artefato fotográfico da professora Fabiana Batista, sendo imagens desestabilizadoras (GOMES, 2017) somadas às provocações de suas escrevivências.

É oportuno reiterar a declaração de Conceição Evaristo, expressa no livro *Quem tem medo do Feminismo Negro*, por Djamila Ribeiro (2018, p. 19) de que:

nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara”. Reporta o silenciamento e negação colonial aos corpos de mulheres africanas, e que são atualizadas pelas colonialidades nessa diáspora negra.

Um potente diálogo com as reflexões trazidas nas Escrevivências das professoras negras, apontando que, de forma intercruzada, as opressões de raça, gênero, classe e território, dentre outros marcadores, incidem pondo mulheres negras na situação vital da resistência. Tal como identificado, argumentado e combatido pela ancestral Sojourner Truth e com a continuidade de mulheres negras que pavimentaram caminhos de luta do Feminismo Negro, a exemplo de bell hooks, Ângela Davis e Lélia González, também Kimberlé Crenshaw, por cunhar a abordagem da interseccionalidade e Carla Akotirene, ao trazer essa perspectiva, se move por Escrevivências como “cantiga decolonial por razões psíquicas, intelectuais, espirituais, em nome d’águas atlânticas” (AKOTIRENE, 2020, p. 113).

Assim como Nilldinha, a professora Fabiana, por meio das Escrevivências, faz esse mergulho nas *águas atlânticas*, quando ambas despertam experiências que refletem histórias ancestrais, emergindo vozes aprisionadas pelas colonialidades e rasurando epistemologias

dominantes ao comunicar na via da decolonialidade. Afinal, assumem o protagonismo da sua voz posicionada na escrita, visibilizando os atravessamentos que partem de vivências de si, e que, em alguma medida, toca e dialoga com a coletividade negra, inclusive provocando o combate as opressões que subalternizam corpos negros, principalmente, de mulheres.

Nesse processo, trago a minha escrita do caderno de campo, que foi a busca por nutrir o meu Corpo-território Escreviente com a sabedoria africana:

Para sentir, viver e ser, sabendo que “Sou porque nós somos!”, provocou reverberações. Destaco o *fortalecimento*, quando me vi tendo a oportunidade de estar com professoras negras, colegas de profissão, unidas pondo a Roda para se movimentar no ato de *Escre(vi)ver*, sem nunca termos vivenciado um processo de pesquisa assim. E em cada encontro foi fortalecedor e gratificante provocar este fazer pesquisa, enfrentando o desafio da escrita transgressora que implica o meu Corpo-território Escreviente. Destaco a *emoção*, quando percebi que estava vencendo esse grande desafio, o medo e os receios, que durante toda a minha trajetória me fizeram por várias vezes recuar, paralisar e não me autorizar avançar. Cheguei até aqui driblando essas e outras dificuldades, que hoje entendo ser impactos das colonialidades, ainda me vejo nesses confrontos, afinal esse combate precisa ser constante. Destaco a conquista, por estar conseguindo minimizar esses impactos dentro de mim e ter contado com professoras negras, que se envolveram, compartilharam, construíram e reconheceram, junto comigo, a importância de estarmos juntas. Destaco o acolhimento, que ocorre nas trocas, quando manifestado dores, inquietações, enfrentamentos, indignações e dificuldades. E, destaco a *alegria*, pela oportunidade desse encontro, a cada sorriso e vibração pelos feitos potentes realizados. É o “Sou porque nós somos!”, essa sabedoria africana passou a ressoar com mais sentido e significado em meu Corpo-território Escreviente.⁶⁷

É importante saber que esse processo de trocas e de aproximação entre mulheres negras, compartilhado com acolhimento e solidariedade, mais que considerar Sororidade, representa, conforme Vilma Piedade, Dororidade (PIEADADE, 2017). De fato, porque visibiliza as dores causadas pela sociedade por sermos mulheres negras, de imediato dois marcadores que nos atingem – raça e gênero. Sim, inclusive a dororidade também uniu os nossos corpos-territórios escrevientes de mulheres negras professoras, tal como atravessou os diálogos e criações da Roda para Escre(vi)ver.

A dororidade foi percebida no lugar de fala presente nas Escrevivências, ao erguer as nossas vozes e partilhar os enfrentamentos nos processos de conquista da identidade negra. Em relação à prática pedagógica, destaco a fala de Nilldinha ao apontar o racismo religioso no currículo escolar, predominantemente eurocêntrico, sendo um fator que permeou os diálogos quando dito dos impasses na ERER, “tudo porque temos outra forma de ver o mundo, cujas

⁶⁷ Escrevivências do caderno de campo. Gleice Melo, 2022

origens e raízes são guardadas na matriz africana. O Racismo Religioso não nos dá tréguas. Por isso precisamos caminhar!” (PIEDADE, 2017, p. 37).

Artefato fotográfico 6 - Corpo-território Escrevvente



Eu mulher negra, educadora, periférica, busco referências na ancestralidade, nos quilombos afetivos, no abraço dos meus alunos, amigos e familiares. Ser negra é um ato de resistência, é identidade, cultura, existência, história, autoafirmação, reconstrução, transformação. Elegi a educação como principal bandeira de ressignificação, compreensão do universo, resgate dos elementos que dão sentido a existência e consciência do ser afrodescendente. É neste ideário e na perspectiva de reaver os valores da ancestralidade que trilho a minha trajetória.⁶⁸



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da professora negra, Aline Barbosa.

Para a professora Aline Barbosa, o caminho que lhe foi oportunizado – no qual destaca no seu artefato fotográfico 6 –, que marca o fortalecimento da sua identidade negra, foi no Ilê Aiyê. Diz com entusiasmo que as músicas do Ilê Aiyê trazem pontos importantes que se voltam à autoestima, ao encorajamento e ao protagonismo negro. E assim, ressalta a professora Aline:

⁶⁸ Escrevivências da professora negra, Aline Barbosa, 2022

a gente costuma dizer que o Ilê Aiyê é mais que um bloco, é um estilo de vida. Então quando eu me encontrei no bloco Ilê Aiyê foi um momento que eu me fortaleci [...] eu nunca tive problema em me reconhecer negra. Eu sempre me reconheci de maneira muito tímida, de reconhecer as referências da família, de reconhecer o meu cabelo, apesar de ter aquele momento da negação de achar que era um cabelo difícil, complicado de cuidar. Esse momento eu também tive, mas acredito que eu passei com mais tranquilidade. E a partir que eu revento as minhas forças e encontro no bloco Ilê Aiyê, eu acho que foi o momento que eu me fortaleci ainda mais e me aproximei.

Fica evidenciado que as experiências com grupos culturais afro, que simbolizam a valorização dos saberes e da diáspora africanas, podem contribuir na construção afirmativa da identidade negra, tal como evidenciou a professora Aline Barbosa, em interação afetiva na comunidade do bloco Ilê Aiyê e na sua atuação pedagógica. De acordo ao seu relato, embora se reconhecesse negra – atribuindo as características definidoras do pertencimento racial ao seu cabelo, à relação com a família negra e à territorialidade periférica –, ainda se via de forma tímida, afirmando que o fortalecimento ocorreu nas experiências com Ilê Aiyê. Noto que, ao considerar ser um estilo de vida, reflete na corporeidade como um todo a expressão estética do cabelo, do vestir, dentre demais formas de comunicar o orgulho da negritude, reconhecendo que “o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2020, p. 19).

Pensando nesse contexto sociocultural, relaciono a vivência da professora Nilldinha Odara com o Hip Hop, ambas nasceram e cresceram em Salvador, demonstram a influência cultural do território, predominantemente negro, como lugar afetivo de pertença racial. Em um momento dos diálogos Odara diz:

me descobri negra aos 16 anos de idade através do movimento Hip-Hop, ouvindo Mano Brown cantando e falando de negritude [...] mexeu comigo e com o meu pensar em relação a quem eu era. Eu me via como negra, isso era muito forte. Eu sou negra, eu sou negra, eu sou negra.

Para Neusa Sousa (1983), essa afirmação da negritude, de quem se encontra no processo de *saber-se negra*, ao se lançar no encontro da sua história ancestral e com vivências fortalecedoras, se ressignifica diante das experiências identitárias conflituosas. E, ao começar a contestar o modelo universal branco imposto desde as primeiras relações sociais, pode gerar “a possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política” (SOUZA, 1983, p. 77).

Demonstrando essa implicação, a professora Aline tece as suas Escrivivências e representa pelo artefato fotográfico, resgatando memórias de sua experiência em Salvador,

com destaque à ênfase na resistência negra e à religiosidade de matriz africana, com a atividade do Negro Fugido. Já em Feira de Santana, um dos trabalhos iniciais quando assume a docência, período anterior à pandemia, foi com a história da boneca Abayomi enfatizando também a identidade negra. E assim ela relata:

Comecei minha trajetória na educação numa Escola Municipal em Salvador como estagiária. Fui estagiária por dois anos nessa escola. E essa escola era próxima a minha casa né, no mesmo bairro que eu morava, nasci e me criei. Então pra mim foi uma oportunidade de retribuir, contribuir o máximo que eu pudesse de maneira positiva pra aquela comunidade. Pra mim foi muito gratificante participar dessas atividades iniciais lá nessa escola. Fui estagiária, depois me formei, depois fui convidada a coordenar um projeto. Nessa imagem em questão, nós estávamos trabalhando com o negro fugido, que é uma das manifestações folclóricas do nosso Recôncavo Baiano da região quilombola de Acupe, Santo Amaro da Purificação. Então foi uma oportunidade da gente quebrar aquela questão da demonização da cultura negra. Foi uma oportunidade que a gente conseguiu envolver toda escola. Os meninos gostaram bastante de se caracterizar, de incorporar o personagem. Então não foi somente essa ação, a gente trabalhou muito com a questão teatral, trabalhar o texto, conteúdo até a culminância do projeto. E pra mim retrata muita alegria, porque a gente, como vocês estavam falando, eu penso muito na questão de trabalhar a identidade e a autoestima daquele aluno. Porque o negro fugido tem uma das narrativas, porque na verdade tudo é história oral, mas uma das narrativas é que existe um tal de encantamento dentro dessa manifestação cultural. Então são narrativas diferentes da história oral daquele lugar. Então a gente aproveitou esse ensejo pra trabalhar com o livro *Minhas Contas*. E aqui já um pouco da trajetória, um pouco mais tímida, em Feira de Santana né, quando eu assumi aqui as turmas de 4º e 5º ano, quando eu assumi na rede municipal, eu estava trabalhando com a disciplina de Artes e Educação Física. Então, estou conhecendo um pouco da realidade local, conhecendo um pouco das manifestações culturais locais. Mas foi uma oportunidade boa e enriquecedora também.

Noto a dimensão corpo-território entrelaçada nessas vivências, onde a demarcação da categoria território vai muito além do entendimento referente a um espaço físico e estático, mas contemplando a perspectiva simbólica voltada às movimentações culturais, tal como retrata o professor Eduardo Miranda (2014), e ainda afirma que “abarcando o território a partir desse olhar é a oportunidade de atribuir aos espaços os múltiplos significados que os indivíduos os conferem. Então, esse lastro simbólico traz consigo o campo do imaginário, bem como a relevância do corpo” (MIRANDA, 2014, p. 69).

Assim expressa a professora Aline sobre a sua atuação: “no mesmo bairro em que eu morava, nasci e me criei. Então, pra mim, foi uma oportunidade de retribuir, contribuir o máximo que eu pudesse de maneira positiva para aquela comunidade”, bem como ao dizer “estou conhecendo um pouco da realidade local, conhecendo um pouco das manifestações culturais locais”. E sobre isso reforça ao dizer:

eu vim pra Feira de Santana, por isso que eu falo que eu trabalho de uma maneira mais tímida, apesar de que eu vou buscar essas referências locais, porque não adianta eu apenas apresentar o meu estilo de vida de Salvador, essa cultura mais forte que a gente encontra em Salvador para meus alunos daqui, mas eu tento trazer as referências locais para ele. Do particular para o geral, apoiando a partir da sua realidade e ampliando cada vez mais, pensando a realidade de Feira de Santana, a realidade do bairro, então eu tento me aproximar daquela realidade ali. E depois eles vão ter o momento de se aproximar de outras realidades, a de Salvador, a de Santo Amaro, a de Cachoeira, eu tento fazer esse movimento.

Ao trazer mais uma criação construída pelas sujeitas da pesquisa, reitero que o resgate das memórias foi um passo fundamental para a sua concretização, visto que é um dos elementos centrais das Escrevivências. Assim, é a partir das lembranças vividas e transfiguradas, que se revela o fundamento de uma vivência, que anuncia uma coletividade (EVARISTO, 2017b). Entendendo que esse processo de revisitar as memórias, enquanto povo negro nesta diáspora africana, registrada nas escritas pretas, significa reportar aos acontecimentos, personagens e lugares de uma história que não foi contada, tal como elucida Munanga (2020).

Artefato fotográfico 7 - Corpo-território Escreviente



Fonte: Foto do arquivo pessoal da professora negra, Jamile Dias.

Não precisamos
mudar
quem somos
para agradar
a sociedade
e sim aceitar
quem somos
e a história
que trazemos
em nós.⁶⁹

Ao provocar esse caminho na Roda para Escre(vi)ver, a professora Jamile seguiu compartilhando o seu atravessamento no reconhecimento da sua identidade negra:

eu também passei por todo esse processo que vocês já contaram, de tentar aceitar quem era, né? De ter sempre aquele padrão colocado, de sempre estar tentando se

⁶⁹ Escrevivências da professora negra, Jamile Dias, 2022.

padronizar pra ser aceita, mas à medida que a gente vai conhecendo, ouvindo e entendendo a importância da gente aceitar quem somos, é muito bom! A gente vai tentando, constrói e reconstrói a nossa história. Pronto, essa é uma foto que eu tirei na escola com o livro “Chico Juba”, que é um livro que eu gosto muito, quando eu me deparei com ele na Educação Infantil eu me identifiquei muito, porque Chico Juba tenta fazer de todas as formas uma transição no cabelo para mudar a si mesmo e tentar ficar igual ao padrão que era pré-estabelecido, com aquele cabelo liso, mas tudo o que ele fazia dava errado. Até que ele percebe que não adiantava ele fazer tudo isso, era melhor ele aceitar o cabelo dele como era, que era bem melhor, mais bonito e ele poderia continuar a origem do cabelo dele, da forma que era [...].

É possível perceber o tensionamento às colonialidades, que operam por padrões universais eurocêntricos, não concebendo a coexistência de muitos mundos, fora da hegemonia branca (MIGNOLO, 2008). Ela traz essa evidência quando se refere ao padrão de beleza imposto pela sociedade, que nega as diferenças em comparação ao modelo branco de humanidade e, conseqüentemente, o ato desobediente no enfrentamento a essa lógica, do reconhecimento e aceitação da sua identidade negra, partindo do seu cabelo natural, confrontando o racismo estrutural.

Rasura a história oficial ao se posicionar com o seu Corpo-território Escrevvente sobre a temática racial, abrangendo uma experiência coletiva, que lhe atravessa, enquanto mulher negra, e que na sua atuação docente é abordada, contemplando a educação para as relações étnico-raciais. Em contrapartida, reflete sobre os conflitos em tornar-se negra/negro, mostrando a imagem positiva das características identitárias do povo negro, no qual, na história, se focaliza o cabelo afro.

Noto uma abordagem que dá pistas sobre a decolonialidade, por perfazer uma prática que rasura o currículo eurocêntrico, ao problematizar, como fez Chimamanda Ngozi Adichie (2019), sobre o risco de contar uma história única, visto que cria estereótipos, preconceitos e discriminações. Assim, realmente há necessidade do trabalho de desconstrução do que foi imposto – dada a hegemonia branca –, entendendo que o conhecimento das histórias e culturas – não só privilegiando uma única forma de existência – é condição vital para a constituição de corpos-territórios negros que reconhecem suas potencialidades e se empoderam com a *história que trazemos em nós*.

Artefato fotográfico 8 - Corpo-território Escreviente



Cabelo crespo
cabelo cacheado
são de rainha.
Que essa certeza
fortaleça o amor-próprio
valorização da imagem negra.⁷⁰



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da professora negra, Sara Silva.

A abordagem sobre a identidade negra é também marcante no artefato fotográfico da professora Sara Silva. Ela aponta a experiência profissional que reverberou no pessoal, na aceitação do seu cabelo natural. Assim, a professora Sara, partilha:

Fui provocada por essa aluna do grupo 5 na escola que eu atuo, e foi também dentro desse programa do PIBID, trabalhando sobre gênero e a valorização da imagem, autoestima da mulher e, sobretudo, o da mulher preta, que é o público maior que a gente atende. E foi quando a gente colocou na roda um espelho e nesse espelho a

⁷⁰ Escrevivências da professora negra, Sara Silva, 2022.

criança teria que se olhar, ver como é o rosto, o tipo do cabelo, a pele, e ver o quanto ela é bonita né, começar a se valorizar. E aí Camila, ela vai se olha e no momento de fazer o desenho, ela se desenha uma mulher branca com o cabelo amarelo e escorrido. No momento que eu chamo ela pra conversar, "vamos lá, Camila, vamos se olhar no espelho novamente" olha como você é linda, olha seu cabelo, é maravilhoso, desse jeito ela me faz o questionamento né, nessa época eu ainda estava usando chapinha, usava o cabelo alisado. E ela olhou pra mim e disse, pro se você gosta muito do seu cabelo, por que você faz chapinha?

Evidencio o quanto a educação para as relações étnico-raciais exerce o papel potente de (des)construir corpos-territórios educador e educando, assim como ocorreu entre a professora e a sua aluna, atravessadas nas vivências de construção da identidade negra. Contudo, é importante frisar que esse processo dificilmente se dá sem conflito, afinal, como afirma Nilma Lino Gomes (2020), “para o negro e a negra, a forma como o seu corpo e cabelo são vistos por ele/ela mesmo/a e pelo outro configura um aprendizado constante sobre as relações raciais” (GOMES, 2020, p. 32). E nessa direção, a docente Sara também menciona que esse processo não foi algo simples:

Então tudo começou ali, e mesmo assim, acho que foi em 2017 que Camila me fez essa provocação e ainda assim passou um tempo né. Isso aí vem de, vamos supor, lá em 2008 na universidade com a professora Alicia que a gente começa a ser provocada, com o texto de bell hooks sobre o cabelo, passou esse tempo todo e aí chega nessa escola, ainda sou provocada e ainda assim passou-se dois anos pra eu poder fazer meu BC⁷¹.

Como demonstrado, o saber da experiência revela o cabelo como uma das partes cruciais que chancela o *tornar-se negra*, e que este confronto de corpo-território negro é marcado pela dificuldade da afirmação dessa identidade, diante de uma sociedade que discrimina as diferenças, de quem está fora do ideal branco de humanidade. Assim, ressalto que as interações sociais que possibilitam o (re)pensar da própria corporeidade, sejam vivenciadas tanto no chão da escola, da universidade e de outros espaços de formação, como na família e na vida em geral, contemplando as temáticas africana, afro-brasileira e da ERER.

Essa constatação ficou comprovada na Roda para Escre(vi)ver e dialoga com o que apontam os estudos do campo de professoras negras e das relações étnico-raciais, além da educação decolonial e do corpo-território, de que o investimento formativo docente, em vista à aplicabilidade da legislação educacional para o ensino das temáticas em torno das questões raciais, precisa abarcar a experiência da identidade racial, suleada pela decolonialidade, corpo-território e as Escrevivências afro-femininas. Assim, o artefato fotográfico da

⁷¹ Abreviação que significa Big Chop (BC), representa o corte por completo do cabelo alisado/relaxado para voltar ao cabelo natural. Saiba mais em: [O que é big chop \(BC\)? Por que fazer? - cacheial](#).

professora Sara Silva, destacou a importante atuação desde a infância para a EREER e do conhecimento de culturas outras, não só a cultura branca como o único saber valorizado, que favoreceu na construção e afirmação da identidade racial, reverberando no processo de autoconhecimento e autoestima da estética negra da professora e da aluna.

Ainda nesse sentido, apresento as minhas criações com o artefato fotográfico e as escrevivências:

Artefato fotográfico 9 - Corpo-território Escrevvente.



Diálogos que libertam com a comunidade na/da escola compartilhando experiências de corpo-território, inquietações que vaza e desloca ao coletivo, vivências em comum entre mulheres negras.

Resgate do pertencimento racial inscrito no cabelo, representação identitária negra em conexão ancestral, fissurando o padrão de beleza da sociedade branca duro processo opressivo pelo racismo estrutural.

A transição capilar ressoou a negritude em mim recuperando raízes apagadas da minha existência, fortalecendo meu corpo negro nos enfrentamentos e evidenciando a conquista de me afirmar negra.

Não imaginava a potência do meu cabelo afro até sentir que a liberdade de o soltar ao natural passou a restabelecer autoamor e autoestima leituras corpóreas que contam a nossa história.

Memórias de resistências e insurgências negra povo construtor, de saberes e belezas potentes significando a ocupação da essência ancestral protagonismo de corpo negro escrevvente.⁷²



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo.

Trago também o desvelar da minha corporeidade, tendo participado ativamente da pesquisa, partilhando experiências de vida e da docência negra, atravessadas nas questões étnico-raciais. Como pesquisadora, o meu corpo não se anula pelo fato de ser mulher negra,

⁷² Escrevivências da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo, 2022.

professora e coordenadora pedagógica. Sendo assim, ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos desta pesquisa, me senti autorizada ao ato de transgredir, desvelando o meu Corpo-território Escrevivente, e me posicionei com a minha voz na escrita, nas fotografias, dentre outras ações que compõem como um todo a construção dessa pesquisa.

Esse caminho insurgente de pesquisa, que não impõe a dicotomia entre corpo e mente, estimulou o potencial crítico, criativo e implicado, na busca por rotas que recuperem e emancipem as mulheres negras em sua humanidade, tal como bell hooks (2017, 2019) aponta sendo a nova episteme feminista negra. É também na contramão da escusa na relação do indivíduo com o corpo, que Oyeronke Oyewumi (2002) defende a cosmopercepção, uma experiência africana dos povos iorubás, que combina os sentidos, não se limitando ao visual e nem anulando as vivências corpóreas da dimensão cognitiva.

Reitero que o desvelamento da minha corporeidade, se deu ainda pela compreensão de que “discorrer sobre a categoria corpo-território requer um compromisso pessoal em viver e comprovar na minha realidade a referida perspectiva” (MIRANDA, 2020, p. 39). Desse modo, trago a marcante vivência de uma das atividades educativas na escola, que atravessa o meu processo de afirmação da identidade negra. Não apenas considerando a relevância da contribuição no trabalho com a temática racial, mas, além da articulação e mediação junto ao corpo docente e de parceiros/as no debate, por assumir a condução da discussão falando sobre o racismo e saberes de resistência da estética negra, e que partiram da minha experiência pessoal refletindo o coletivo, como Nilldinha Odara reiterou na Roda: “porque as histórias, a história de uma mulher negra acaba sendo um atravessamento na história da outra”.

Desse jeito, a vivência que trago no artefato fotográfico 9, mostrou a realização do projeto do Dia da Família, especificando o momento da oficina “Estética Negra: o uso do cabelo natural e de turbantes”, que ocorreu na escola com a presença de alunas, mães e tias, tendo a participação de uma convidada da minha família, que foi a minha irmã Jucimary Silva. Ela que teve uma valiosa contribuição no fortalecimento da minha negritude no percurso da transição capilar⁷³, abordou sobre os cuidados com cabelos crespos e cacheados utilizando de produtos naturais. Em meio aos diálogos, contei sobre esse período e ensinei

⁷³ Foi o período que parei de usar produtos químicos que modificam os fios e a sua textura natural do cabelo, retirando esse alisamento iniciado na minha infância. Saiba mais em: Crespura beleza negra sem química, Nicéa Amauro e Neli Rocha (2021), tal como reforça dessa vivência de que “mulheres negras foram submetidas à constante alisamento dos fios, baseada em um padrão de beleza inalcançável, considerando a própria estrutura do fio ao sair do couro cabeludo [...]” (AMAURO; ROCHA, 2021, p. 18).

sobre o uso das amarrações e turbantes, destacando essa simbologia da resistência que conecta à cultura africana e afro-brasileira.

Foi assim que passei a compartilhar essa experiência, conhecendo as dificuldades, de que não é simples atravessar esse processo, diante do racismo estrutural, que também remete a (re)pensar o próprio corpo-território inquietando para mudanças pessoais e profissionais. Uma das razões que me impulsionaram a transicionar meu cabelo foi o reconhecimento que precisava afirmar a minha negritude, inclusive como representatividade positiva de valorização da identidade negra, primordialmente para crianças e jovens, como diretamente ocorreu na relação com a minha filha, devido a sua experiência com o racismo.

Na história da professora Sara, vivência que lhe provocou a repensar a sua estética através do corpo, propriamente do cabelo, quando da prática pedagógica com a sua aluna sobre a identidade negra, e contando com a contribuição da sua filha que estava vivenciando o letramento racial em vivências estudantis, se entrecruza a minha experiência. Sobre a tomada de decisão pela transição capilar, quando fui provocada, diante dos efeitos do racismo que minha filha Maria Paula começou a apresentar, pela rejeição ao seu cabelo natural, na época ela tinha, em média, 6 (seis) anos de idade, fato que ocorria principalmente ao chegar na escola, e que só dizia querer ter um cabelo liso igual ao meu.

Em casa havia um olhar positivo para a beleza dos seus cabelos, investia na sua aproximação com a cultura negra, ela participava do grupo de capoeira infantil, tinha bonecas negras e livros infanto-juvenis da literatura negra, além de conversarmos sobre a razão de utilizar o cabelo alisado, salientando que na minha infância e juventude não tive nenhum estímulo para gostar do meu cabelo crespo. Todavia, nada mostrou ter mais significado, do que acompanhar o meu processo de conquista, assumindo o meu cabelo natural, que realçou o *tornar-se negra*. E, isto, traduzo como ganho do sentimento de pertença da identidade negra, somada à conscientização racial, é o *identitário e político* do Corpo-território Escrevivente que se movimenta ao *enegrecer* em todos os espaços que ocupa.

A relação disso consiste em mais um elemento essencial do transgredir de professoras negras às Escrevivências, que representa quebrar os silêncios no ato de contar nossas histórias, tal como destaque bell hooks (2019, p. 19) ao parafrasear em seu livro, *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*, o poema de Audre Lorde:

‘e quando falamos temos medo
de nossas palavras não serem ouvidas
nem bem-vindas

mas quando estamos em silêncio
ainda assim temos medo
É melhor falar então?.

5.2.- Pensando a Pedagogia Antirracista: experiências compartilhadas entre professoras negras.

Iniciei mais tranquila, pude começar a sentir o respiro da concretude. Isto pela efetividade dos momentos, contando com o envolvimento e a potência das criações por nós, professoras negras. Por ser um estudo visceral, que parte do Corpo-território Escrevente de mulher negra e professora, cada momento vivido é muito marcante e significativo. Não consigo não externar a emoção de perceber que a Roda para Escre(vi)ver está ganhando corpo, movimento, emoção, vivências sensoriais no ato de escutar, olhar, falar, fazer, sentir, refletir e agir. É importante frisar que são experiências nutridas pelos aportes teóricos contra-hegemônicos, decoloniais e da resistência negra. E assim, produzir ciência com o corpo todo, sem desprezar as subjetividades e o ato criativo reverberado nos artefatos e nas escrevivências. [...] Estamos conseguindo, com muito esforço e compromisso de todas as professoras em contribuir com a pesquisa. Trago, desde já, o reconhecimento e a gratidão às professoras, pela disponibilização e dedicação no processo. E, se fosse necessário, o planejamento seria ajustado dando condições de participação e efetivação das construções. Ainda mais por compreender e ter consciência das demandas que nos atravessam, enquanto mulheres negras, mães, professoras, que também sou afetada por esses contextos.⁷⁴

Abri esse tópico com o meu sentir de corpo-território diante do segundo encontro da Roda para Escre(vi)ver, que aponta experiências enriquecedoras propiciadas nos diálogos, trocas, criações de artefatos e escrevivências. Lembrando que as professoras negras que participaram foram convidadas, correspondendo, dentre alguns critérios, à atuação nas questões étnico-raciais na escola. Partindo do subtema relacionado aos saberes africanos, por meio do provérbio: “Quando não souber para onde ir, olha para trás e saiba ao menos de onde veio”, provoquei as vivências dos momentos de socialização, relaxamento e rememoração da identidade, além de importantes trocas de experiências pessoais e profissionais do ambiente escolar.

Esse encontro foi organizado em etapas, a fim de estimular o extravasamento de emoções e a confiança entre nós, pois, convergindo com a ideia de quilombismo – em que eu destaco Lélia González (1988) –, se abrir para compartilhar seus sofrimentos e processos com outras pessoas negras que entendem as dores dos seus pares, é um momento que nos deixa vulneráveis, precisando ser tratado com muito cuidado e respeito. O primeiro momento, então, buscou nas músicas suaves, que evocassem a natureza e o canto dos pássaros, criar esse

⁷⁴ Escrevivências no caderno de campo. Gleice Melo, 2022.

ambiente acolhedor e suave. Ao recepcionar as professoras convidadas, encontramos no videoclipe *Asas*, de Luedji Luna⁷⁵, uma maneira de prestigiar a arte negra e provocar a reflexão proposta no provérbio africano, estimulando o diálogo de Corpo-território Escrivivente nessa experiência.

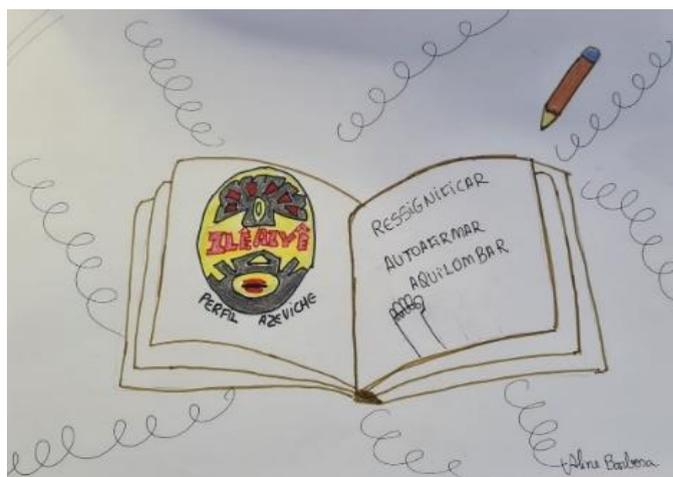
Diante da discussão, estimei a apresentação das nossas vivências na escola, a partir do questionamento sobre o que compreendíamos acerca da Pedagogia Antirracista, um momento de interação mobilizada com as provocações das intelectuais e professoras negras Nilma Gomes (2017) e Petronilha da Silva (2005). Com base nisso, destaco que a perspectiva da Pedagogia Antirracista abordada nessa pesquisa, é um projeto de educação em constante (re)construção, forjado nas lutas da diáspora africana, do movimento negro educador (GOMES, 2017), a fim de oportunizar acesso aos saberes das africanidades brasileiras (SILVA, 2005), bem como de todas as temáticas raciais, enquanto busca combater o racismo cotidianamente para relações mais equitativas.

Essa pedagogia se constitui na criação de estratégias, ações e práticas educativas orientadoras do trabalho, sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e das relações étnico-raciais. De maneira coletiva, inferimos que ocorre por meio da proposição de: Referências de escritores/as negros/as, abordando experiências e conhecimentos da África; Saberes da história local e afetividade do lugar que simboliza representatividade negra; Ampliação com o conhecimento de mundo que visibilize o protagonismo negro como inspiração, empoderamento e desmistificação do imaginário racista; Promoção da corporeidade no reconhecimento e afirmação da beleza negra e de suas potencialidades, além da conscientização das relações étnico-raciais para uma convivência mais respeitosa e positiva.

A partir desse momento, iniciamos o processo de apresentação dos artefatos, inspirado no tema do provérbio africano e relacionado às experiências com a temática étnico-racial na escola. Como resultado, foram obtidos alguns artefatos desenhísticos, construídos pelas professoras e por mim, que trouxeram parte de si/de nós. Esses desenhos buscaram evidenciar elementos marcantes das vivências pessoais e coletivas dentro da proposição por uma Pedagogia Antirracista. É perceptível, nos desenhos e relatos apresentados, que está intrínseco o cotidiano e a postura dessas sujeitas, como professoras e como mulheres negras.

⁷⁵ Cultura Livre. *Asas* por Luedji Luna. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cGf69ZvSGqA&ab_channel=CulturaLivre

Artefato desenhístico 10 - Memórias



Fonte: Desenho da professora negra, Aline Barbosa.

No artefato desenhístico da professora Aline, entrelaçado às suas escrevivências, a ideia de aquilombar/quilombo afetivo revela a sua consciência racial, formada em suas vivências de militância em Salvador, quando diz: “eu já militei [...] hoje não milito mais, apesar de que a militância também se faz em sala de aula”. Isso evidenciou a relação do desenho-experiência da professora no Ilê Aiyê com o que Nilma Lino Gomes diz à respeito desse Movimento:

Uma estratégia interessante e que poderá nos ajudar na mudança de valores e práticas é conhecer outras experiências de intervenção bem sucedidas no trato da questão racial. [...] O projeto de extensão pedagógico do Ilê Aiyê em Salvador é também uma experiência que deve ser conhecida e que trabalha na fronteira da mudança de valores e instauração de novas práticas. Esse projeto tem realizado trabalhos em parceria com escolas públicas, capacitando professores e envolvendo os alunos em projetos pedagógicos e oficinas, cuja temática racial é o objetivo principal. Além desse projeto, o Ilê Aiyê mantém, desde 1988, a escola comunitária de ensino fundamental Mãe Hilda, no bairro da Liberdade, cujo projeto pedagógico tem como base a cultura e a história do povo negro no Brasil. O Ilê ainda mantém uma escola de percussão, a Banda Erê, formada por crianças da comunidade e por meninos de rua [...].

Em relação à Pedagogia Antirracista, a professora Aline infere que “a gente tem muito isso né, de considerar as coisas de Salvador, que é a capital, como algo mais legítimo que os outros lugares. A gente precisa também se desconstruir”, indicando que “observando esse movimento, essa escuta, que a gente pode sim conhecer mais pra trabalhar muito mais do lugar daquele aluno que, também, a partir de agora, é o meu lugar, conhecer os grupos locais, essa ponte que eles fazem”.

Sobre sua fala, Aline indicou que têm se debruçado em focar no respeito às diferenças partindo do cotidiano discente, como as festas religiosas, para apresentar manifestações

socioculturais e raciais das mais diversas, trazendo uma outra perspectiva ao inserir a história da África e seus elementos ancestrais que herdamos para o cotidiano escolar, para que os estudantes se reconheçam nos pequenos elementos e percebam que as construções culturais nos acompanham, direta ou indiretamente.

Seu trabalho como docente em Feira de Santana foi percebido pela professora como um lugar de autoanálise e militância também, quando ela se questionou sobre os processos de construção do lugar onde leciona, onde seu público vive, e provocando nos discentes o interesse por observar quem são/foram os sujeitos atuantes na formação desse lugar e a importante contribuição desses indivíduos na construção social. Sobre isso, Aline abordou:

Mas o processo de luta, quem são essas pessoas que lutaram para que existisse uma escola no bairro? Para que os direitos fossem garantidos para seus filhos, seus netos estudarem próximo de casa? Então, a gente também tem que trabalhar nisso. O movimento negro, sociais de luta, também atrelados a essa questão da cultura, quem são essas pessoas?

Partir da vivência estudantil e apresentar o seu papel protagonista na formação social é fundamental para o reconhecimento da sua força e para subverter a ideia de que nós, negros e negras, estamos em um lugar de subalternidade e no imaginário de inferioridade à qual fomos relegados, cuja professora conclui que: “então a gente precisa dar voz a essas pessoas que estão no bairro e que a gente precisa que essas pessoas vejam representação. E aí quando a gente fala de representação a gente vai buscar de onde vem essa pessoa. E aí a gente vai fazendo esse leque de possibilidades”.

Artefato desenhístico 11 - Memórias



Fonte: Desenho da professora negra, Nilidinha Odara..

Outra professora que se posicionou em relação à Pedagogia Antirracista foi Nilldinha Odara, que corroborou com a fala de Aline Barbosa ao analisar o seu espaço de professora negra e sua abordagem sobre o racismo, fazendo frente a ele a partir de uma perspectiva antirracista. A professora expressou que:

Essa escrita fala muito desse lugar de professora, né, antirracista que enfrenta esse desafio, que busca se encorajar a partir das lutas ancestrais, a partir do conhecimento, do reconhecimento, da ressignificação sobre o que é África, sobre o que é ser mulher negra, né, numa visão de luta, numa visão de pertencimento, numa visão de que nossa história precisa ser contada a partir do ponto de vista dos nossos e ser ressignificada a todo momento. Então estar nesse lugar de professora negra antirracista é estar nesse lugar de desafio e de posicionamento a todo tempo.

A professora Nilldinha Odara indicou que o seu desenho foi confeccionado a partir da sua tentativa de representar o trabalho com uma turma de crianças de 4 anos, cuja docente conectou a abordagem do livro “Koumba e o tambor diambê” com o som do rap para lecionar para as crianças, indicando que esses elementos foram a base na formação da sua identidade negra e sua leitura de mundo. Com base na compreensão do seu lugar de pertencimento, Odara analisou o seu papel na educação infantil e expressou, através do seu artefato desenhístico, como contribuir na formação racial e social das crianças, como observa na sua fala:

E aí quando eu mandei o desenho com a imagem que foi desenhada, a partir de um trabalho pedagógico que eu fiz com o grupo 4, que pra mim foi outro desafio na minha trajetória docente, pois eu não me via na educação infantil, eu achava que eu não tinha habilidades, que estar nesse lugar não era pra mim, e vi, percebi que era possível, sim, trabalhar de forma crítica, trabalhar de forma significativa sobre nós, sobre os nossos, sobre nosso lugar de pertencimento, inclusive com crianças e que esse trabalho precisa ser feito a partir dos pequenos, pois uma criança que tem o contato com a sua história, que ela tem contato de forma positiva com a riqueza de culturas, a riqueza de saberes africanos, afrodiaspóricos, ela vai crescer com mais autoestima, com mais confiança, ela vai crescer sendo uma criança que vai saber se posicionar e vai ser um adulto que vai se posicionar em frente a essas situações de injustiças.

A professora atribuiu à existência da lei 10.639/03 e dos movimentos sociais, o aumento de discussões e atividades escolares/acadêmicas voltadas às temáticas da negritude, como exemplo com a literatura infanto-juvenil de protagonismo negro. Nesse sentido, Nilldinha falou que “a leitura leva a gente a lugares que muitas vezes o trabalho com alguns conteúdos, algumas práticas pedagógicas demoram mais de alcançar. A leitura tem esse poder de fazer a gente se imaginar e se ver também enquanto sujeitos/as da história”. De fato, dentre

as razões positivas, ressaltando a representatividade negra e a potência do conhecimento pela literatura.

Odara afirmou que sua maior dificuldade em lidar com as temáticas que envolvem a ancestralidade e o povo de África é o preconceito percebido em relação a esse assunto. A professora abordou que quando se trata de cultura, por exemplo, há, ainda, uma visão de que somente se relaciona à cultura branca, tratando as experiências dos demais povos de forma pejorativa, como uma folclorização. Sobre isso, foi refletida a necessidade de formação racial na escola, para contribuir com docentes que ainda têm dificuldade de trabalhar com alguns tópicos das relações étnico-raciais e, conseqüentemente, pode prejudicar na construção mais consciente e fortalecida dos/das estudantes. Assim, Nilldinha Odara discorreu que:

Ainda hoje, mesmo tendo acesso a algumas discussões, o que eu consigo perceber é a dificuldade de professores de saber caracterizar mesmo no campo de discutir conceitos. No campo conceitual, a diferença do que é preconceito, discriminação e do que é racismo. E aí, não saber diferenciar esses três conceitos, ele tem um papel muito forte, muito marcante porque não saber o que é interfere na forma como você vai lidar com a situação. Então existem algumas situações de racismo muito fortes dentro da escola que muitas vezes são diminuídas, menosprezadas, como se fosse o bullying. Que é uma questão forte, mas é preciso pensar que bullying é uma forma de violência e racismo é outra, são coisas diferentes. Então se nós enquanto educadoras não temos consciência disso, poder tratar, poder lidar, poder ter uma atitude de enfrentamento ao racismo vai ser algo muito mais difícil.

A professora Nilldinha apontou que o ato de questionar essas situações não é simples, pois acaba expondo suas dores, suas feridas, questões que impactam na sua vida. Odara indica que uma das barreiras que enfrenta na educação antirracista é tratar da ancestralidade negra, pois é um tema que gera polêmicas, tendo em vista que algumas pessoas ainda consideram elementos culturais africanos e afrodiáspóricos, que representam seus valores civilizatórios, como inferior e negativado:

Quando se fala em África, africanidades, afro-brasileira, consciência negra, ainda vejo muitos professores esbarrando (professores, estudantes e família também) no campo do que trouxeram o modelo colonial que trouxeram pra gente em relação a não só as religiões de matriz africana, mas de associar a tudo que é construído a partir do povo africano e a partir dos seus descendentes como algo sujo, como algo demoníaco. Então pra mim um dos maiores entraves está nesse campo. No campo de que muito da base que nós somos ensinados desde crianças, mesmo que a criança não seja levada para nenhum espaço religioso, mas a nossa sociedade é ensinada a pensar a partir de uma referência que tem como base um pensamento colonizador, eurocêntrico e que demoniza o que vem dos africanos e seus descendentes.

De fato, é pertinente ressaltar, como Nilldinha apontou, sobre a fragilidade subjetiva gerada pelos conflitos e desgastes sofridos por professoras negras atuantes na EREER,

deixando evidente que esses impasses na escola acabam impactando profissionalmente, no trabalho coletivo benéfico a todos/as da comunidade escolar, como pessoalmente, que envolve à qualidade de vida. Diante dessa reflexão, estabeleço um diálogo com a intelectual e professora negra, Bárbara Carine Pinheiro (2023), quando fala exatamente do adoecimento pelo *rebaixamento e humilhação* que atravessa à docência negra, apontando para a perspectiva afrocentrada⁷⁶, diante da sua experiência potente e exitosa como idealizadora da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, em Salvador - Bahia. E, sobre a luta antirracista, destaco em sua fala:

Sim, o livro fala desde o seu título sobre o antirracismo, mas para nós, negros e negras, ela não é o melhor dos mundos. Bom mesmo seria que o racismo não existisse, pois isso implicaria a inutilidade/inexistência do antirracismo. (PINHEIRO, 2023, p. 61).

Ainda em relação às práticas pedagógicas da professora Nilldinha, notei que seu letramento racial permite que ela compreenda a dinâmica dos grupos por onde passa e que ela se emociona ao poder fazer parte da afirmação da identidade pelos discentes, além dos retornos positivos de parte da comunidade em que atua. Trago esses destaques como essenciais na prática docente, sendo também uma das motivações que mobilizam a resistência na pedagogia antirracista, diante dos enfrentamentos diários que dificultam essa prática. Foi demonstrado na Roda, a importância da busca pelo aquilombamento para fortalecimento e aprendizado constante na EREER e para uma pedagogia antirracista. Sobre essa prática, Odara indicou que seu principal objetivo é trabalhar com:

a garantia de direito, de respeito às diferenças, as diferentes religiões, respeitar a fé. Ou mesmo numa perspectiva ontológica pra pensar questões de valores, o que pode ser aprendido a partir de um mito, conto, daquela literatura. E aí é o lugar, quando ela fala aquilo é a questão da desconstrução do imaginário que eu tinha, que muitas vezes as pessoas têm de que quem é do candomblé é do mal, que está ali pra fazer o mal pra alguém.

Nesse sentido, reforço a discussão dos entraves vividos na EREER, que, partindo dos Corpos-territórios Escreviventes de professoras negras, revelam a luta pelo reconhecimento e valorização, apartadas do imaginário negativo de cunho racista. Ficou evidenciado que ainda existe uma compreensão equivocada, talvez inconsciente, do racismo velado, de que a miscigenação, sob a égide do *mito da democracia racial*, ratifica a negação do racismo no Brasil. Os discursos de “consciência humana” disseminados na sociedade, acabam por tentar

⁷⁶ Potencializada de conhecimentos africanos e afrodiáspóricos, tendo práticas pedagógicas racializadas, ancorada na afrocentricidade, conforme afirma Bárbara Carine Pinheiro (2023).

abafar a importância da consciência negra e a luta antirracista. É que embora haja um maior envolvimento nas atividades escolares trazendo o foco para a valorização da cultura e história negras, ainda existem discursos e uma tentativa de esvaziamento desse trabalho pedagógico fantasiados de "boas intenções".

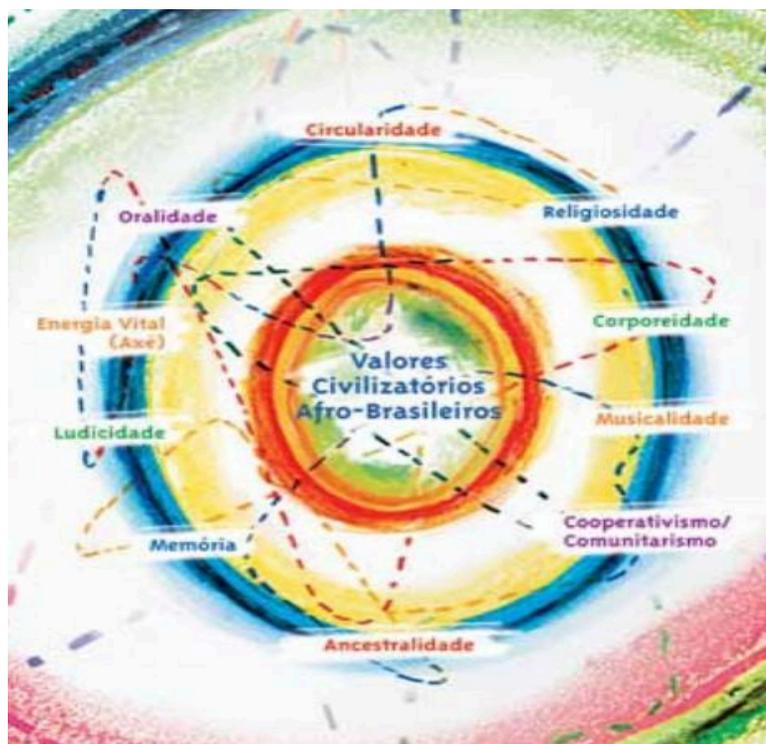
Uma das dificuldades encontradas por nós e compartilhadas na Roda para Escre(vi)ver foi a descaracterização e minimização da relevância de pautas raciais, sendo práticas do racismo velado. As brincadeiras, piadas "despretensiosas" ou apelidos que comumente vemos na escola, são atos de racismo recreativo⁷⁷. Apesar disso, essa opressão racial é tratada de maneira mais abrandada, justamente por causa da ideia de homogeneização, em que tentam tratar todos como iguais, tendo em vista que a intenção não é a igualdade de direitos, pois, na prática, reflete exclusão e sabemos quem são as vítimas dessas ações. O incômodo⁷⁸ de algumas pessoas com as lutas antirracistas, nos mostra o quão importante é a (re)construção de uma pedagogia voltada para a mudança que queremos em relação ao combate ao racismo.

Foi subvertendo a lógica de subalternidade que professoras negras, principalmente ao conquistar o tornar-se negra – como conclama a amefricana Lélia González (1988) –, se erguem para atuar na temática étnico-racial. Uma vivência que remete aos valores civilizatórios afros é justamente essa tomada de consciência para a abordagem antirracista na escola. Afinal, ao nos aproximarmos da nossa cultura negra, afirmando a nossa negritude, e atuarmos por uma pedagogia antirracista, trazemos dimensões desses valores, até mesmo expressos em nossa corporeidade e ações como sujeitas, que se relacionam diretamente a uma pedagogia decolonial. Assim, apresento essas questões abordadas na imagem a seguir:

⁷⁷ Se refere aos estereótipos racistas que são propagados socialmente como forma de humor. (MOREIRA, 2019).

⁷⁸ Sobre esse incômodo remeto a provocação feita por Bárbara Pinheiro (2023), em seu livro "Como ser um educador antirracista", quando exorta que: "não pensamos em práticas pedagógicas que problematizam o privilégio branco no âmbito da EREER porque pessoas brancas não são racializadas [...] elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são 'os menores', os 'menos humanos'. Há quem diga que isso é um grande mimimi, mas não é. É mimimi só para quem se beneficia do racismo e tem fascínio pelos seus privilégios".

Figura 12 - Valores Civilizatórios Afro-brasileiros.



Fonte: Imagem extraída do livro Modos de brincar, Vol. 5

Em consonância com a imagem acima, compreendo os valores civilizatórios como sendo a união de diferentes aspectos socioculturais de identidade racial negra, inseridas na sociedade a partir de uma conexão ancestral. São as particularidades dos/as sujeitos/as, que expressam saberes de resistência a partir da herança dos antepassados africanos e da diáspora e que marcam seu pertencimento e suas contribuições na sociedade. De modo a evidenciar as criações da Roda para Escre(vi)ver, que expressam valores civilizatórios essenciais em uma pedagogia antirracista, destaco a discussão trazida por Azoilda Trindade (2010), cuja autora busca contextualizar esses valores afirmando que:

Como afro-brasileiras e afro-brasileiros, ciosas/os e orgulhosas/os desta condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural [...] Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral [...] se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente

no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE (TRINDADE, 2010, p. 14).

Esses elementos destacados por Trindade são encontrados também em um símbolo cultural africano, que é a imagem da Sankofa. Essa ave mítica, que cisca olhando para trás, nos ensina que é importante olhar o nosso passado, nossos ancestrais, para termos a força de seguir adiante. A Sankofa, inclusive, tem relação com o tema do segundo encontro que tivemos, pois sua simbologia se relaciona ao provérbio africano e traz em seu nome a ideia de voltar ao passado (Sanko: voltar e fa: buscar, trazer).⁷⁹

Figura 13 - Sankofa.



Fonte: Imagem extraída da internet

É possível perceber, de alguma maneira, refletida nas construções do coletivo de professoras negras, esse elemento africano Sankofa, mesmo que essa terminologia não tenha sido expressa diretamente. Realço que essa sabedoria da Sankofa pode refletir vivências da comunidade negra, somadas às buscas formativas e construções de experiências para uma pedagogia antirracista, sendo uma das razões fundamentais do investimento na formação continuada para o aprendizado e/ou aprofundamento destas temáticas que contemplam as questões raciais.

Cada uma das professoras que participaram da Roda para Escre(vi)ver trouxe consigo traços desse saber emanados nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Todas evidenciaram sua ancestralidade e territorialidade, quando reconheceram que o espaço que estavam

⁷⁹ Abordagem sobre Sankofa disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sankofa>

ocupando era fruto de lutas das pessoas – principalmente mulheres – negras que vieram antes. A memória também estava presente nos seus relatos ao recordarem de suas histórias de infância e os processos pelos quais passaram na formação da sua consciência racial.

A cooperação e o comunitarismo são perceptíveis nas próprias trocas que tivemos durante a Roda, além dos traços da musicalidade, ludicidade, circularidade e oralidade, partes do processo de pesquisa, percebidas durante os nossos encontros. Houve também a corporeidade, expressa pelas vestimentas, adereços, aceitação do corpo e do cabelo, como reconhecimento identitário. Quanto à religiosidade de matriz africana, foi manifestada pessoalmente pela professora Nilldinha, ao partilhar essa característica como parte da sua identidade negra.

Nesse encontro, teve ainda a contribuição da professora Jamile Dias, que apresenta um pouco da sua trajetória docente, indicando que também provocava inquietações aos discentes ao conversar com eles sobre o cabelo cacheado/crespo, a sua beleza e a importância desse reconhecimento, bem como os diferentes tons de pele, levantando discussões acerca da cultura e da identidade negra.

Artefato desenhístico 14 - Memórias



Fonte: Desenho da professora negra, Jamile Dias.

Foi assim que inspirada no livro *Chico Juba*, que conta a história de um menino negro que enfrentava problemas com a sua imagem, buscando formas de querer modificá-la para se adequar aos padrões sociais de beleza – que não incluía as pessoas negras –, a professora afirmou que buscava que os estudantes se reconhecessem, aprendendo a se relacionar nas diferenças e instigando: “a gente vai perguntando com o que você se parece mais?”

Perguntando a ele, qual é a sua cor? Onde está você aqui? Se olhe no espelho, o que é que você acha de você? Quais são os traços que aparecem em você?”. Considerando que a maioria das literaturas infantis, ao tratarem de estética e cabelo, dão enfoque às meninas, esse livro é um diferencial, pois retrata as inseguranças de um garoto em relação ao seu cabelo e os impactos que isso tem em sua vida.

Sobre isso, Dias afirmou que sua abordagem tem o objetivo de promover boas discussões raciais na escola, mostrando que:

Tem tentado sempre estar mudando a sala de aula, levar bonecas de cor-de-pele, levar lápis de cor-de-pele no tom também né, estar trazendo esse diálogo através das literaturas e outras discussões que podem estar sempre aparecendo. A gente tá sempre tentando trazer isso na escola. Eu acho que a gente precisa melhorar, mudar, posturas e atitudes porque ao longo do processo é algo que a gente precisa estar refazendo, revendo e mudando.

No seu desenho, ela buscou evidenciar o seu papel formador no processo de trabalho com a diversidade, focando também nos elementos raciais negros, chamando a atenção das pessoas para a cultura negra. Assim, apresentou o seu artefato desenhístico e destacou em sua fala:

Eu também fiz um desenho [...] é uma bonequinha, a cabeça, aí eu fiz alguns "bunguinginhos" aí, embaixo da bonequinha, tipo uma roda e fiz as crianças também lá nessa roda. E me lembro... eu me lembro, não sei se Gleice lembra, que a gente fez um congresso lá na escola, deve lembrar... aí tinha essa bonequinha aqui da diversidade étnica-racial, eu botei essa bonequinha do congresso e botei a nossa roda de conversa lá da sala que girava em torno da diversidade, foi um momento bem importante. [...] Mas meu desenho aqui foi uma experiência muito positiva, a gente trabalha também com princesas africanas, a gente trabalha assim com o grupo, a gente começou a mostrar quais eram as africanas, que existem princesas, que existem rainhas, e quais eram, a gente mostrou uma variedade de princesas, uma variedade de realezas que ainda existem, e a maioria delas vêm da África, trazendo esse outro lado que também era apagado da nossa história. Eu botei aqui a frase: *Produzir cultura, ensinar cultura, história é ir além do preestabelecido, é mostrar o que os olhos não conseguem enxergar.*

Tal qual o relato de Jamile, sua história como mulher negra perpassou por conflitos com a aceitação da própria imagem – assim como a história compartilhada por cada uma de nós – o que a motivou a trabalhar o respeito às diferenças e a exaltação à cultura negra a partir da autoimagem e da diversidade em sala de aula:

Como muitos falam: "Ah! Toda preta, todo preto, todo negro é assim". Não é! Cada um tem a sua personalidade, cada um tem um jeito de ser, cada um tem uma forma de pensar, cada um não tem que ser sempre assim, tem gostos diferentes. Então, a gente pode ser o que a gente quiser, né? Eu ouvia muito isso da minha mãe, foi um trauma que eu tive do meu cabelo cacheado.

A professora Jamile salientou em sua fala sobre a heterogeneidade dos corpos-territórios negros, mostrando que o seu processo de autoafirmação da identidade negra não foi algo simples, o que reflete os entraves gerados pela sociedade movida à colonialidade do ser, como homogeneizadora dos modos de existir. Atravessamento conflituoso que encontrou ressonância na Roda para Escre(vi)ver, sendo uma das questões muito mencionadas com diferentes enfoques. Como expressou a professora Sara Silva, em seu artefato desenhístico, acerca da ressignificação desse momento.

Artefato desenhístico 15 - Memórias



Fonte: Desenho da professora negra, Sara Silva..

Ela apresentou o seu artefato com um desenho à lápis, de uma menina negra, crespa e feliz, escrito *Reencontro*. Sobre isso, a docente afirmou que: “[...]quando eu fiz esse desenho, nele eu me enxergo como mulher preta com meu cabelo encaracolado e Camila, então eu me reencontro nela”. Camila, que a professora menciona, é uma aluna que lhe inquietou ao dizer “[...] e por que você faz chapinha? [...]”, fazendo a professora repensar a sua autoimagem.

Sara Silva indicou, na sua fala, que durante a sua graduação houve o despertar inicial das questões raciais. Ela afirmou que: “[...] eu ouvi falar da lei ainda na minha formação acadêmica. Foi uma disciplina de 60 horas que praticamente a gente deu aquela pincelada. A

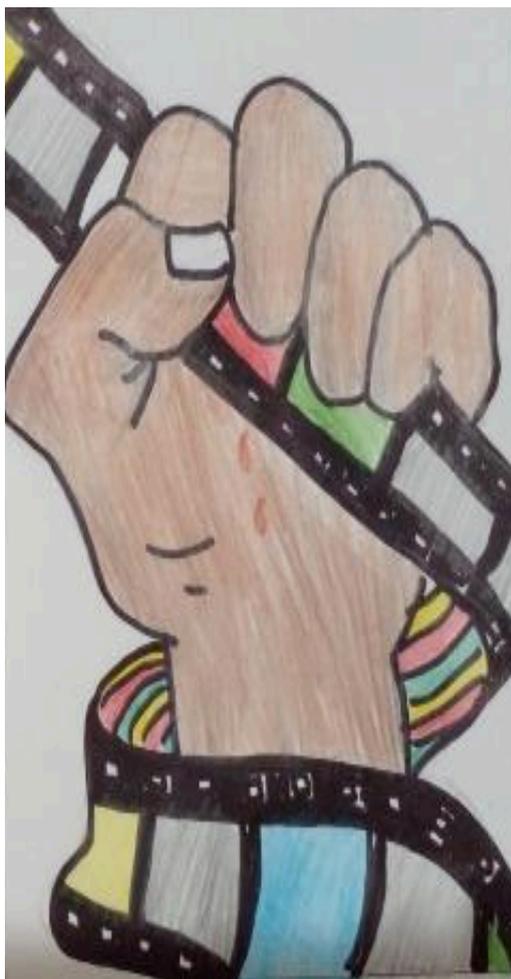
gente não aprofundou, mas foi ali onde começou a me incomodar as questões do nosso povo também”. Sua intervenção no PIBID também foi muito pertinente, cujo projeto que a professora Sara esteve envolvida que discutia raça e gênero e buscava estimular as crianças a se reconhecerem como negras e a se orgulhar disso.

Posso dizer que esse movimento é decolonial, visto que assumir o cabelo afro, confronta à colonialidade do ser, concebendo que “a estética decolonial tem também esse caráter: liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, representando conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 48). O sentimento de pertencimento racial negro é ativado e essa aproximação com os saberes de resistência da nossa linhagem ancestral e construído nessa diáspora africana, possibilita novos olhares e vivências, no que reafirmo a relevância do acesso a esses conhecimentos.

A professora Fabiana Batista apresentou o seu desenho de um punho cerrado, acrescido de um poema autoral, buscando refletir sobre o seu processo, como também o nosso coletivo. A professora relatou sobre os projetos realizados na escola quando ela era coordenadora e, com o apoio do PIBID, indicando as oficinas de contação de histórias, oficina de turbante e outros elementos que valorizassem as diferenças entre as pessoas e realçasse a cultura negra, a fim de desencadear nos discentes a percepção de “que o negro é lindo, que o negro também se destaca, que também tem pessoas de sucesso em todas as áreas, não só mostrar a questão da dor, da dificuldade. A gente entregou muita coisa legal”.

Trago este transgredir de Corpo-território Escrivivente da professora Fabiana, que ao ter criado o seu artefato desenhístico, se sentiu tocada para esta Escrivivência, desvelando o atravessamento da sua corporeidade, que reafirmo expressar uma experiência coletiva de autoria negra. O seu poema, intitulado *A menina preta agora é Professora! E daí?*, evidencia um pouco da sua trajetória até alcançar a carreira docente. Seu despertar para o letramento racial foi perpassado por diversos conflitos, porém a docente se encorajou e inferiu que para se combater o racismo é importante o conhecimento, abordar o tema e assumir essa prática tão necessária, tal como segue:

Artefato desenhístico 16 - Memórias



Fonte: Desenho da professora negra, Fabiana Batista.

A menina preta agora é Professora! E daí?

A escola é um espaço onde o racismo está presente. “Nega do cabelo duro”, assim me ofendiam os colegas. “Me dá ela pra mim”. Era o pedido das clientes brancas que me queriam como uma cria da casa. “Filha, estude. Quem cuida do sustento sou eu”. “Seja melhor que ontem”. Esse era o mantra em minha casa. “Vou dá ferro”. Foi a decisão de minha mãe já cansada de desembaraçar o meu cabelo crespo. “Essa Pró é boa mesmo?” Duvidava a socialite quando via que eu seria a professora de seu filho. “Quero falar com a diretora”. Exigiam no balcão quando eu era a coordenadora. É tempo de educar! Não é escolha, é lei! A cor da pele sempre foi um marcador de subalternidade... É necessário combater as práticas de invisibilidade. Rever as representações nos livros, murais e brinquedos... O negro é lindo, inteligente e capaz! Negro também é protagonista! O cuidado começa no espaço, no currículo, nas metodologias... Na minha linguagem, gestos, expressões ... No que eu relevo e no que eu escolho rir. Combater o racismo não é só discutir! É promover um espaço de desconstrução permanente. É acolher e dizer que é possível, sim!⁸⁰

A respeito do seu desenho de um punho cerrado, é preciso dizer do seu significado simbólico para o povo negro, que representa a luta e a resistência negra e contra todos os tipos de opressão, além da expressão do orgulho da negritude e do ato antirracista. E na posição de mulher negra, professora e coordenadora pedagógica, esse punho pode representar os obstáculos vencidos para assumir esse lugar na docência negra, de contribuir para fomentar a EREER, estabelecer parcerias externas enriquecendo o trabalho da escola, além de se colocar como representatividade positiva. A exemplo do próprio punho cerrado, que pode ser utilizado na prática pedagógica para resgatar as memórias da história dos movimentos de resistência negra. É o conhecimento atuando no combate aos preconceitos e discriminações

⁸⁰ Escrevivências da professora negra, Fabiana Batista, 2022.

raciais para que não se perpetuem discursos racistas, tal como ocorreu no Carnaval de São Paulo - 2023,⁸¹ envolvendo essa temática racial.

É importante mencionar as reflexões geradas na Roda para Escre(vi)ver sobre a presença de professoras negras na escola, considerando a estrutura excludente da sociedade brasileira, que – sobretudo pelo racismo e sexismo –, apartou muitas mulheres negras de ocuparem esse lugar. Essa ideia de subalternidade – resquício do período colonial –, enraizada sobre mulheres negras na posição de servidão, historicamente pauta a luta do Feminismo Negro. O fato é que exercer a profissão docente, em consonância com as pesquisas de Nilma Gomes (1999), Patrícia Santana (2003), Claudilene Silva (2009), Mighian Nunes (2012), traduz para a mulher negra um percurso de enfrentamentos em transpor preconceitos, discriminações, desigualdades e estereótipos negativados.

Outro impacto causado é o conflito no pertencimento racial, tanto movido pelos percalços dessa trajetória de vida e profissão, quanto associado à aceitação e ascensão social. Destaco algumas constatações desses estudos do campo de professoras negras, no que tange à construção da identidade negra, reconhecendo que demanda a conquista do *tornar-se negra* por essas professoras, uma contribuição positiva em suas atuações pedagógicas nas temáticas raciais. Assim, como expressaram os resultados desses trabalhos, os achados dessa pesquisa também mostraram que favoreceram em: (re)constituição pessoal e profissional para quebrar o silenciamento; participação de formação na área revertendo em (des)construções de práticas pedagógicas; enfrentamento de impasses na escola na realização de ações na temática racial e fortalecimento da atuação em sala de aula e à frente dos projetos das questões étnico-raciais, tendo em vista que esse engajamento parte, em sua maioria, da docência negra.

Cabe realçar que para a pedagogia antirracista, o aspecto formativo é constatado como primordial, abrangendo as questões das relações étnico-raciais e dos conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (GOMES; 1999; SANTANA, 2003; SILVA, 2009; NUNES, 2012), bem como as ponderações dessas pesquisas, elencando as trajetórias de vida como elemento também importante para o (re)pensar das práticas pedagógicas com ganhos qualitativos para essa atuação. E, de forma marcante, sinalizaram a representação para professoras negras, do exercício da profissão de magistério, seu significado sócio-racial, por oportunizar possibilidades outras de atuação, de conquista da mobilidade social e de

⁸¹Punho cerrado: Entenda o significado deste símbolo de resistência (cnnbrasil.com.br)

desconstrução de estereótipos de subalternidade, além do valor simbólico e representativo para familiares e/ou demais pessoas ao seu redor.

É nesse sentido que Eliane Cavalleiro (2001) reflete sobre a educação antirracista, compreendendo que a escola é um campo de pluralidades – sendo assim, um campo de disputas –, ao mesmo tempo que é um ambiente propício para a promoção de atividades que viabilizem o aprendizado da convivência e com respeito às diferenças. Sobre isso, a autora aponta que “é condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores” (CAVALLEIRO, 2001, p. 149). A autora complementa que:

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Conforme foi mencionado, tanto Sara quanto Fabiana, enfatizam a importância da contribuição do PIBID para o trabalho com as temáticas raciais e de gênero. Já para a professora Jamile, ficou evidente que as experiências de formação continuada em serviço, no âmbito da escola, que ajudaram para o trabalho com as questões étnico-raciais. Ela destaca um Congresso realizado pela escola, o que diretamente me atravessa, visto que atuamos na mesma escola, porém em prédios diferentes por conta da modalidade de ensino.

Artefato desenhístico 17 - Memórias



Fonte: Desenho da professora/pesquisadora negra, Gleice Melo.

Em relação ao artefato desenhístico produzido por mim, trago uma proposição de trabalho que apresentei na jornada pedagógica da escola, no ano de 2015, criada em consonância com a agenda de luta pela igualdade de gênero e combate à violência contra as mulheres. É o projeto “Respeite ‘as mina””, que tem fortalecido esse debate na escola, envolvendo reflexões sobre o papel da mulher na sociedade, seus direitos, conquistas e lutas nos dias atuais, bem como outras temáticas que perpassam as discussões de gênero e raça, dada a importância dessa conscientização e aprendizado contextualizado à realidade, que atravessa as relações dentro e fora da escola.

Destacando este artefato, intitulei de Circularidade que toca e afeta, com a memória de uma das atividades educativas – roda de conversa –, que contemplou destacar os valores civilizatórios afro-brasileiros, como a circularidade. Relatei a experiência no momento em que toda a escola se reuniu no pátio para apresentação dos trabalhos desenvolvidos pela Área de Humanas. Alguns estudantes protagonizaram debates diante das discussões realizadas em sala de aula. Também contou com a mediação de um grupo parceiro⁸², que apoia com intervenções nesses projetos da escola e, também, com suas propostas de trabalho extensionistas, contribuindo de forma significativa no âmbito escolar.

Destaquei na Roda para Escre(vi)ver, que foi marcante quando tratou sobre Mulheres Negras, pontuando as incidências do racismo e sexismo. E no meu desenho enfatizo o momento que uma aluna negra, se sentindo provocada no debate, pediu para falar, eu levei o microfone e permaneci ao lado dela. A aluna contou uma situação de racismo sofrida em sala de aula, que um colega subestimou a sua capacidade cognitiva, questionando por ela ter tirado a maior nota em uma atividade avaliativa da turma. Ela destacou na sua fala que só pelo fato de ser negra passou por essa situação. Lembro de ter feito um acolhimento direto com a aluna e as professoras Sônia Lima e Tatiane Lucena provocaram a reflexão. Então, fiz o destaque para a potência dos momentos de trocas, da roda e do trabalho contemplando os marcadores das diferenças para o enfrentamento cotidiano de preconceitos, discriminações e o racismo.

Diante dos diálogos na Roda sobre essas experiências que no dia a dia acometem pessoas negras na escola, no final do encontro fiz a proposição das Escrevivências, apresentando memórias do nosso atravessamento com a questão racial e atuação de combate ao racismo na escola. Considero que a criação e compartilhamento dos artefatos foram pertinentes para olharmos para dentro de nós mesmas, resgatando nossas memórias e

⁸² O Núcleo de Estudos das Mulheres e Relações de Gênero e Educação (MULIERIBUS), do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da UEFS.

fazermos uma reflexão, nos colocando ao ato de Corpo-território Escreviente. Ressaltei para o olhar e o sentir como sujeitas desse processo, de protagonismo de nossas falas e práticas antirracistas, de que estamos juntas (re)construindo esse caminho pelas Escrevivências, e tive um retorno positivo, que emocionou e estimulou a continuidade.

5.3.- Insurgências e Interculturalidade da Roda para Escre(vi)ver.

No terceiro encontro estava na expectativa de conhecer e socializar a produção das Escrevivências, seria permitir mais uma experiência de Corpo-território Escreviente, de trazer para a escrita nossos atravessamentos, memórias mais marcantes, principalmente a do chão da escola com as questões étnico-raciais. A vivência do artefato desenhístico foi desafiadora, algumas professoras relataram sobre a dificuldade em construir um desenho. Diferente do artefato fotográfico, vivenciamos a inquietação de conseguir a expressão da nossa corporeidade por meio do traçado. Para mim também não foi fácil, pois ainda carrego memórias de aprisionamento da minha capacidade de expressar o que estou sentindo, da liberdade de criar acessando saberes das minhas raízes, da fluidez corporal e da mente, valorizando o que trago da minha história e das experiências vividas, seja para exaltar a boniteza da minha negritude e da nossa cultura negra como em todos os aspectos da minha existência. Agora, respiro e sinto mais tranquilidade, partiremos para as experiências finais, mas reitero sobre a ansiedade batendo forte, ainda mais para esse dia.⁸³

O Encontro dessa Roda para Escre(vi)ver contou com a inspiração marcando a ideia da coletividade do provérbio africano “Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo”, trazendo a reflexão acerca de como a nossa união como professoras negras é importante para as construções étnico-raciais e o fortalecimento da nossa história no ambiente escolar, além de romper com o imaginário que subalterniza as nossas existências, negando o nosso lugar de protagonismo de nossas histórias.

No primeiro momento realizei a recepção das professoras com um vídeo relaxante, a fim de promover um ambiente acolhedor e confortável. Após a recepção, eu exibi a reportagem “Igualdade e aprendizado: Professora resgata autoestima negra nas crianças”⁸⁴, que apresentou a experiência insurgente de uma professora negra, buscando provocar o diálogo relacionando as nossas vivências com as questões étnico-raciais na escola. Nessa reportagem, compreendi que a professora Keilla Vila Flor abordou práticas antirracistas na sala de aula e apresentou sua contribuição étnico-racial na escola em que atua, como a

⁸³ Escrevivências no caderno de campo, Gleice Melo, 2022.

⁸⁴ Canal SUPREN. Professora resgata autoestima negra. Disponível em: <https://youtu.be/ztO4oPxsIs8>

retomada de discussões sobre a afirmação do povo negro, educação e conscientização racial, caracterizando uma pedagogia antirracista que abrange a decolonial.

Notei que sua fala pode se correlacionar com a perspectiva da Interculturalidade, descrita como a percepção insurgente e crítica sobre o ambiente em que vivemos e apresentando a elementos que antes – e ainda são – considerados menos importantes. Sobre insurgência, podemos indicar essa transgressão, esse rompimento com o pensamento hegemônico colonial, como assinala bell hooks (2017, p. 10-11) que afirma que:

[...] Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formas essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial.

A interculturalidade aponta a diversidade, que não é discutida, trabalhando com as diferenças e integralizando culturas e sujeitos/as plurais, que, eram – e ainda são – relegados/as pela sociedade ao esquecimento e à subjugação. Acerca da interculturalidade crítica, baseado nos estudos de Catherine Walsh, indica,

um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Assim elucida trabalhar com elementos culturais africanos e dos povos afrodiáspóricos, não negando essas histórias com o enfoque em uma única visão de mundo eurocêntrica, privilegiando a cultura branca. Ao provocar essa quebra da lógica do currículo monocultural, favorece o acesso aos saberes silenciados, sem a negação de nenhuma cultura, para que haja um diálogo que contemple a heterogeneidade da escola. Afinal, em nosso locus de atuação pessoas negras são o grupo majoritário, considerando ainda que pessoas não negras precisam também ter acesso a essas discussões, dentro do que propõe a ERER.

Como professoras negras, nosso papel é fundamental e pode ser ainda mais significativo, quando reconhecemos o nosso pertencimento racial e atuamos nas questões étnico-raciais, sendo uma representatividade positiva na escola. Essa caracterização da docência negra que se revelou na experiência da Roda para Escre(vi)ver, pode também direcionar a todos/as ao compromisso em contemplar as diferentes histórias e as culturas na escola. E, isto, representa romper com o epistemicídio – denunciado veementemente nos

estudos de Sueli Carneiro (2005), que, dentre a sua abrangência, se refere a mortificação dos saberes outros que não-brancos –, requerendo a efetivação das leis raciais educacionais, conforme estabelece a LDB.

Partindo das provocações da Roda, tratando dos caminhos de cumprimento a essa legislação, foi evidenciado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em que abordei, que nem sempre o engajamento para uma pedagogia antirracista já está contemplado de modo institucional, como tendo legitimado no documento do PPP. Entretanto, cada ação é válida, seja partindo do trabalho individual da professora em sala de aula como da prática interdisciplinar/transdisciplinar, envolvendo ações coletivas da escola, até mesmo contando com parceiros/as pesquisadores/as, de movimentos sociais e da comunidade negra e indígena. Agora, não se pode perder de vista, que esses passos precisam estar documentados, inclusive para representar a proposta da escola e o compromisso de consolidação do trabalho da ERER.

O momento seguinte da Roda foi muito pertinente, tendo em vista que suscitou uma importante apresentação dos relatos de algumas escrevivências, e levantei as seguintes reflexões: Você já parou para pensar de que o lugar que ocupamos, na condição de professoras negras, marca nossa trajetória de lutas, resistências e insurgências? E ao se colocar com práticas pedagógicas que apontam para uma pedagogia antirracista, partilhada por meio das escrevivências, pode se configurar Insurgências decoloniais?

Como já relatei, estava ansiosa para o diálogo com as sujeitas da pesquisa e para compartilhar as nossas Escrevivências. Tinha planejado três encontros, mas, de fato, foi necessário estendermos mais uma semana, para que todas as professoras pudessem compartilhar suas construções. Era importante a participação de cada sujeita da pesquisa, e entendendo o valor do coletivo entre mulheres negras, que se acolhem, fortalecem e acreditam que juntas podem muito mais, como almejado, a plena efetivação da educação para as relações étnico-raciais.

No encontro seguinte – que eu chamei de quarto encontro –, acreditei ser pertinente iniciar a chamada para o compartilhamento das Escrevivências a partir do vídeo “Bonecas Negras”, de Larissa Luz⁸⁵, pois essa canção faz um destaque importante sobre a ausência de representatividade negra e seus impactos desde a infância para a nossa construção como mulheres negras. Existe o processo insurgente nas práticas das professoras negras a partir de suas falas durante o encontro. Em seus relatos de Corpo-território Escreviente, é notório o

⁸⁵ Larissa Luz - Bonecas Pretas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qk3-0qaYTzk&ab_channel=LarissaLuz

processo insurgente ao observar o tensionamento ao currículo escolar, a partir de práticas da EREER, subvertendo a trajetória de opressão racial vivida, de modo que a história e a cultura negra também estejam na ordem do dia.

Cabe ponderar que, nesse diálogo, também foi sinalizado sobre os obstáculos para a efetivação de uma pedagogia antirracista na escola. Reparei na fala de Nilldinha Odara, que ela percebe que na escola há ainda uma relutância em relação a inserção da temática racial no currículo escolar, dada:

A fuga de professores e professoras de compreender suas identidades raciais e como fuga usar o critério de classe para negar que já tenha sofrido racismo, a falta de conscientização de que ser negro ou negra é uma construção cotidiana e neste sentido ocorre uma culpabilização dos sujeitos negros e negras, que não se percebem assim e acabam reproduzindo racismo através de suas falas.

Endossando a fala de Nilldinha sobre as barreiras encontradas no caminho de uma pedagogia antirracista, outras professoras destacaram sobre a aplicação da Lei 10.639/03. Houve o destaque para o receio em abordar as religiões de matriz africana, por causa da demonização que existe, até hoje, das expressões religiosas não-cristãs, a exemplo do que a professora Sara falou de uma antiga experiência sobre a introdução dessa legislação na escola e como havia pessoas apreensivas: “e a gente vai falar de religião?” por acharem que esse seria um fator limitador da cultura e história do povo africano, deturpando o real objetivo dessa lei federal. Isto, realçando o destaque já mencionado dos enfrentamentos compartilhados por Nilldinha, sendo sinalizado nos diálogos não só envolver o corpo docente, experiências diversas que ocasionam entraves ao nosso trabalho sobre as questões da cultura africana e afro-brasileira na escola.

Lembrando que, em 20 anos de promulgação dessa lei – conquista do Movimento Negro –, ainda o silenciamento e invisibilização epistêmica dos saberes africanos e afrodiaspóricos permanecem. Reafirmo, segundo Maria Aparecida Bento (2002), que essa lógica eurocêntrica privilegia os interesses da branquitude, reverberando tanto na formação docente como no processo educativo escolar. Nisso se constatou o enfrentamento de desafios e impasses para avançar com a decolonização da educação. Por conta disso, esse estudo também aposta nas Escrevivências de professoras negras como ato que pode borrar as colonialidades, mediante a quebra do silêncio e mobilização para o trabalho coletivo sobre as temáticas raciais.

Foi compreendido com as discussões que, embora a omissão em tratar das questões étnico-raciais não seja exclusiva dos docentes que atuam no ambiente escolar, é de se reconhecer a necessidade de construir caminhos para ter a aplicabilidade efetiva da lei. E, que, de fato, perpassa para além do trabalho de uma turma e/ou disciplina, contemple todo o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Lembrando que o cumprimento das legislações federais em prol da educação antirracista é um dever de todos/as, não restringindo somente às professoras negras, pois “o silêncio é cúmplice da violência [...]” (RIBEIRO, 2019b, p. 38).⁸⁶

A partir das experiências da Roda para escre(vi)ver, foi reforçada a percepção do atravessamento com o racismo institucional ao longo da nossa trajetória e da continuação dessa reprodução na escola. Reconhecendo que as instituições refletem o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), arraigados na sociedade, a construção de uma pedagogia antirracista não é algo fácil. Assim, o entendimento é que essa ação não está pronta, esquematizada como um modelo único, mas que precisa da atuação constante, contextualizada e coletiva de professoras/es negras/os e não-negras/os – incluindo equipe gestora –, para (re)pensar o currículo e as práticas pedagógicas, de forma a (re)criar o trabalho da EREER, se posicionando na escola.

É importante também que haja um maior investimento em políticas públicas pelo Estado e a atuação dialogada entre as diferentes instâncias educacionais, com o avanço das formações docentes para a EREER pelos cursos universitários e sistemas de ensino, além da própria escola atuando em seu espaço de formação em serviço, contando com a direção escolar e a coordenação pedagógica, enquanto equipe gestora, que têm uma atribuição fundamental nesse processo formativo e em todo trabalho de articulação para a (re)construção de uma pedagogia antirracista.

Nos diálogos, foram feitos relevantes destaques de que o chão da escola é um ambiente plural, com sujeitos/as que carregam trajetórias distintas e que essa diversidade deve ser valorizada para a fomentação do respeito e de um processo de ensino-aprendizagem que inclua essas experiências de vida. A construção desse trabalho tem sido tensionada no ambiente escolar, assim como ficou evidenciado nas vivências compartilhadas de atuação para a educação das relações étnico-raciais.

⁸⁶ Djamila Ribeiro, quando destaca sobre o racismo internalizado e a responsabilização das pessoas brancas na luta antirracista.

É importante dizer, que essa prática antirracista não invalida do currículo escolar os conhecimentos de cunho eurocêntrico, visto que são consolidados e hegemônicos, dentro de uma estrutura de poder da sociedade. Contudo, necessariamente, provoca a sua desconstrução, ao questionar o silenciamento e invisibilização dos saberes historicamente negados, propondo o trabalho com a cultura negra, quilombola, indígena e de demais povos, para que não se limite a tratar somente da cultura branca.

Ao fazê-lo, a escola oportuniza que histórias outras (res)urjam e possa forjar novas rotas mais conscientes de diálogos entre as culturas, que podem possibilitar o alcance desses saberes no mesmo patamar. A importância desta interculturalidade, foi revelada na Roda para Escre(vi)ver, a partir das criações de Corpo-território Escreviente de professoras negras, que marca o lugar de insurgência para (re)construção do trabalho da ERER, em vieses decoloniais. Afinal, relaciono ao pensamento de que: “ferramentas do Senhor nunca derrubarão a casa-grande”, conforme preconiza Audre Lorde (2019, p. 137).

Assim, reitero que esse estudo, pelo aporte teórico-metodológico das Escrevivências, caminhou no sentido de não obrigatoriedade da análise das criações afrofemininas das Escrevivências, em não exercer qualquer tipo de julgamento em relação à escrita de *si/de nós*. O processo de investigação se deu no encontro da Roda, substanciado na relação estabelecida de diálogos, de trocas, de construções dos artefatos fotográficos e desenhísticos e das Escrevivências, sem ter o propósito de corresponder aos moldes de cânones eurocentrados, mas buscando evidenciar saberes outros forjados da experiência de corpos-territórios escrevientes de professoras negras.

Nessa perspectiva, novos caminhos insurgentes são delineados com as Escrevivências de professoras negras, que despontam ainda valores civilizatórios afro-brasileiros, de diferentes modos diante da heterogeneidade existente na constituição das corporalidades negras. Foi com esse compartilhamento, que finalizei o quarto encontro, confesso, a intensa emoção sentida nessa culminância e concretização da proposta da Roda para Escre(vi)ver.

Desse modo, seguem as apresentações das Escrevivências, para que se leia, ouça, veja, sinta e perceba as vozes e vivências, reverberadas de Corpo-território Escreviente de professoras negras.

Escrevivências

Ser professora negra numa prática antirracista ao mesmo tempo em que é um desafio, é uma satisfação e uma missão ancestral. Quando decidi ser professora, meu objetivo era ser diferente dos professores e professoras que me marcaram negativamente e fazer a diferença com um trabalho que fizesse sentido para crianças, jovens, adultos.

Quem me ajuda RAP'ensar estratégias de minhas práticas para não somente não ser racista, mas também ser antirracista, parafraseando Ângela Davis, são as vivências que ouço através das músicas, poesias, colegas e estudantes que também trazem questionamentos e afirmações de pertencimento quanto ser negros. Enxergar-me como mulher negra e ter orgulho dessa identidade são de suma importância na forma como trabalho na escola, pois me coloco num lugar de reflexão-ação no momento de planejar, de dialogar, de ensinar e também de aprender. Me sentir pertencente neste lugar me faz buscar referências positivadas da minha história e trabalhar/falar numa perspectiva além da dor, mas que carrega o orgulho de minhas raízes, da minha história, da minha ancestralidade.

Este trabalho se torna menos tenso quando encontro colegas que partilham deste mesmo sentimento e que acreditam na Educação para as Relações étnico-raciais como direito a ser, direito à dignidade, direito ao respeito, direito ao conhecimento, direito a reconstrução de uma história com bases afro referenciadas. Precisamos estar em espaços onde as partilhas de nossas dores e conquistas são acolhidas, pois isso também é estratégia de luta e resistência.

Os maiores impasses nesta trajetória são:

- Deparar com a negação estruturada nos pensamentos de colegas que ao mesmo tempo que compreendem o racismo como um problema social, são as pessoas que ajudam a fortalecer esta estrutura através da falta de comprometimento com a **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**;

- A falta de conhecimento de conceitos básicos nestas discussões como a diferença entre preconceito, discriminação e racismo, a reafirmação de estereótipos afirmados sobre negritude;

- A falta ou distância de um currículo e PPP que dialoguem com as realidades dos sujeitos;

- O não pertencimento de professoras e professores em compreender suas identidades raciais e como fuga, usar o critério de classe para negar que já tenha sofrido com o racismo;

- A falta de conscientização de que ser negra/negro é uma construção cotidiana e neste sentido, culpabilizar os sujeitos negros e negras que não se percebem pela existência do racismo (frases tipo: o pior racista é o próprio negro ou o próprio negro é o primeiro a discriminar) e a partir de falas como estas, se eximem da responsabilidade da escola tratar estas questões;

- A negação de trajetórias de professoras e professores negros nestas discussões, minimizando o trabalho feito como se não fosse importante (mas o dever de trabalhar isso é seu que já discute, ou que é de tal área, ou que é negra, ou que já estuda estas questões), havendo situações em que colocam como se a/o professor/a antirracista só soubesse falar sobre negro (só fala de racismo, tem que falar da contribuição dos brancos também por que senão você está excluindo e sendo racista ao contrário), como se trazer a perspectiva antirracista fosse esvaziado dos contextos sociais, culturais e curriculares. Temos muitos entraves e lutas a enfrentar, mas o que me fortalece é saber que não estou só, que tenho colegas para me inspirar e me fortalecer nesta luta e que no dia que no momento em que estas discussões fizerem sentido e alcançarem estes estudantes de forma a conscientizá-los, teremos mais à frente uma sociedade menos injusta e mais humanizada.

Professora negra Nilldinha Odara (Josenilda Débora Santos Silva).

Escrevivências

"Pró, se você gosta do seu cabelo, por que você faz chapinha?". Essa fala de Camila – uma aluna de cinco anos – me impactou e fez uma verdadeira revolução em minha vida pessoal e profissional. Porém, fazendo uma retrospectiva para meados de 2008, foi nesse ano que fui apresentada pela primeira vez às leis 10.639/96 e 11.645/08 e a importância delas serem implementadas nos currículos escolares.

Essa questão, ainda na universidade, foi abordada pela disciplina “Educação para relações Étnico-raciais”. Lembro que, em tal curso, a professora nos fez diversas provocações, entre elas, a relação da aceitação do nosso cabelo natural e outros traços negróides de nossa aparência física. Além disso, minha filha também contribuiu nesse processo, ela introduziu, em casa, diversas discussões potentes advindas de suas vivências no ensino médio – o qual cursou em um Instituto Federal. As temáticas que ela trazia para o debate em situações cotidianas do nosso dia a dia, perpassavam pela intersecção de gênero, raça e classe, junto a isso, ainda fui apresentada a autoras negras de grande importância, como Ângela Davis, Bell Hooks, Chimamanda Ngozi, etc. Dessa forma, comecei a questionar e reconstruir diversas concepções e verdades que eu entendia como únicas e absolutas.

Passado algum tempo, agora como docente na rede municipal, vale salientar que ainda são poucas as ações em relação às referidas leis no nosso município. Contudo o projeto PIBID teve uma grande relevância na nossa escola, EMEI JOÃO SERAFIM DE LIMA, lá desenvolveram um belo trabalho com a temática de raça e gênero levando a literatura infantil como porta de entrada para abordar tais temáticas. Nesse período recordei os estudos da academia e também fomos desafiadas a novas práticas. Vimos o quanto foi relevante para nossas crianças o trabalho de valorização da própria imagem.

Não foi fácil o início dessa iniciativa, as crianças não gostavam de se olhar no espelho, pois as referências que tinham era de que o "bonito" tinha outra aparência. Num desses encontros, na roda de conversa, a proposta era se olhar no espelho; observar suas características e depois fazer um autorretrato. No momento da apreciação dos desenhos, o de Camila chamou a nossa atenção. Ela desenhou e pintou o seu autorretrato com tom de pele clara, cabelos amarelos e compridos, a imagem não condiz com ela, uma menina preta e de cabelos crespos. Nesse momento levamos ela novamente pra frente do espelho e começamos a conversar sobre a nossa aparência e como somos lindos/lindas do jeito que somos. Em tal momento ela olhou pra mim e fez o questionamento que mencionei no início do texto.

Aquela provocação permaneceu por longos 2 anos, tempo que passei pela transição capilar e fiz o *big chop* – corte da parte química que tinha no meu cabelo –. Nessa época a escola em que trabalho estava com um projeto de leitura do PIBID, que se tornou transversal na nossa prática cotidiana e uma das ações foi realizar a roda de leitura com livro o meu Crespo é de Rainha para, em seguida, desfilar na passarela que fizemos na escola. Foi um momento marcante, pois, ali, naquele momento, me descobri uma mulher/professora preta, além de reconhecer o quanto foi fundamental a provocação feita por Camila tempos atrás. Ela não estava estudando mais na nossa escola, mas deixou sua marca. Nos encontramos algum tempo depois, as duas com seus cabelos bem lindos e aceitos.

Professora negra Sara Cerqueira de Alexandre Silva.

Professora e suas histórias

Essa é minha história
História de uma professora
Que foi ensinar
E encontrou uma sala arrumadinha.

Nesta sala recordou a sua memória
Pois lá tinham meninas parecidas
Que tinham histórias parecidas com a minha

Meninas com cabelos trançados
Com peles marrons (como são chamadas)
Meninas pretas e negras com vontade de ser rainhas

Meninas caladas, sufocadas
Buscando um lugar
Um olhar ou até mudar de cor e de aparência

E então como mudar essa situação
Fui ficando inquieta
A história precisava mudar
Precisava ser diferente

Na escola outras colegas
Tinham a mesma inquietação
Como mudar?
Como fazer valer a lei 10.639?
Começamos então, com muitas coisas para pensar e transformar
Principalmente em nós
Como mudar pensamentos enraizados e esbranquiçados

Mudar os tons de lápis
E parar de chamar um único lápis de tom de pele
Já que temos tantos tons de pele diferentes

Mudar as histórias
Deixar que as princesas e rainhas deixem de ter apenas uma cor
E se misturem com a nossa cor

Que cor é a minha cor
O pequeno príncipe preto
O cabelo de Lelé
Menina bonita do laço de fita
Essas são algumas histórias
Que começaram a fazer parte da nossa roda

Mudar também as bonecas
Bonecas que tenham os nossos olhos

Bonecas que são embaladas
 E precisam ser olhadas, vistas e reconhecidas em nós
 Mudar o lápis de cor para todos os tons
 Mudar as bonecas e trazê-las com todas as cores
 Mudar as princesas das histórias
 Assim trazer uma nova história
 E ouvir a fala “Queria ter o cabelo cacheado tem tantas histórias sobre elas”

Professora negra Jamile Costa Amaral Dias.

Escrevivências

Considerando que o racismo sempre esteve dentro da escola, acredito que precisamos ir para além do discutir e promover um espaço de desconstrução permanente das práticas racistas.

Desde a infância eu já percebia que a minha índole e capacidade eram questionados por conta do tom da minha pele, muito mais do que pela minha condição social: Não há acolhimento no olhar, as conquistas são menosprezadas e as oportunidades são mínimas. Os gestos, as piadas, as críticas, expressões e a omissão ferem e até matam. Racismo não é mi mi, é um crime e precisa ser combatido.

Por muitos anos eu me vi inserida em algumas instituições de ensino em que as questões etnicorraciais só eram discutidas na Semana da Consciência Negra, de forma bem superficial, quase folclórica. Havia uma contação de história, umas artes africanas, leitura sobre uma personalidade negra e fim. A maior parte dos discentes tinha o fenótipo branco e as intervenções significativas que eu fazia, aconteciam apenas no estudo sobre a colonização do Brasil e de maneira sutil, por temer o desemprego.

Em 2015 que eu realmente descobri o meu papel como educadora preta e me instrumentalizei para orientar o grupo de professores e bolsistas que estavam trabalhando comigo; Era coordenadora pedagógica de uma escola recém inaugurada da rede municipal e assumia a supervisão de um programa de iniciação à docência da UEFS, o PIBID.

Durante as formações do programa, que tive com Sandra Nívea, eu aprendi que o cuidado começa no espaço, no currículo, nas metodologias, nas representações nos livros, nos murais e até nos brinquedos. Eu percebi que a posição que eu ocupava favorecia uma maior mobilização para o educar e assim combater as práticas de invisibilidade que faziam com que a minha criança não quisesse ser identificada como negra.

Foram propostas e formações com os professores, construímos diversas sequências didáticas e inserimos a temática de forma transversal em nosso PPP. Dentre as vivências exitosas por uma educação antirracista, eu trago a escolha do livro didático, os murais com representação negra, as aulas de capoeira, o recreio dirigido com brincadeiras oriundas de diversos grupos étnicos, rodas de biblioteca com livros que imprimíamos e plastificávamos (haja vista o pequeno acervo existente com personagens negros), as contações de história quinzenais com cenários, oficinas de turbante, desfile afro e oficinas de arte.

Hoje, estou atuando como professora numa escola do campo. Numa comunidade em que a maioria dos alunos são pretos e que enfrentam também a discriminação por serem “da roça”. Sigo estudando e buscando metodologias que os empoderem como pessoas igualmente capazes.

Professora negra Fabiana de Jesus Batista – mulher preta, pele retinta e de cabelo alisado.

Resistir: tangenciar as histórias e os sonhos dos meus ancestrais

Sempre gostei de escrever, mas ultimamente tem sido difícil exercitar a escrita e a leitura. A pandemia da COVID-19 me trouxe a sensação de tempo inalcançável, mas eis que fui convidada a relatar, rememorar e refletir acerca da minha trajetória enquanto mulher negra educadora e aqui estou, tentando priorizar um tempo para mim.

Então vamos lá!

Eu, mulher negra, periférica, educadora, soteropolitana e integrante do Ilê Aiyê, me orgulho de cada identidade imbricada em mim. Negra por carregar na pele a cor da noite, por tangenciar as histórias e os sonhos dos meus ancestrais; periférica e soteropolitana por viver e me aquilombar no maior bairro da América Latina; educadora por escolha, por amor, por resistência e por acreditar que é possível construir e ressignificar a trajetória do meu povo; integrante do Ilê Aiyê por acreditar na militância, no empoderamento e no protagonismo do povo preto – “é no ilê que eu encontro os meus amigos e desarmo os inimigos [...]”

Em 2008 ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia e desde então mergulhei no universo da educação, essa foi a minha primeira oportunidade de ir para a valorização e o protagonismo de estudantes negros da comunidade local. Além da experiência com a regência de sala de aula, tive a oportunidade de trabalhar na coordenação do programa Mais Educação, e assim, experimentar outras linguagens educativas tais como a arte, a música, o esporte e a dança, as quais me permitiu transcender didaticamente as temáticas de visibilidade a diversidade étnico racial a fim de desconstruir conceitos e ideologias discriminatórias no espaço escolar.

Em 2015 ingressei no curso de licenciatura em História, uma vez que havia em mim um sentimento de compreensão e resgate da memória, história e cultura afrodescendente. Foi então que as leituras deleite tornaram-se ainda mais frequentes acerca dessa temática. Segurei firme nas mãos de Munanga, Petronilha Beatriz, Nilma Lino, Wlamyra Albuquerque, dentre outros, e segui firme no propósito de motivar meus estudantes, colegas de profissão, amigos e familiares a refletir e conhecer a nossa história.

Em 2019 migrei para uma nova experiência. Mudam-se os gostos, mudam-se os hábitos, mas ao contrário do que você pode estar pensando, nada disso aconteceu, continuo mulher negra, periférica, educadora e integrante do Ilê Aiyê, porém agora residindo e atuando em Feira de Santana, descobrindo novas histórias, assumindo uma nova identidade de professora da rede municipal de educação, aprendendo e construindo novos repertórios culturais na Princesa do Sertão.

Gratidão aos meus ancestrais por me permitir chegar aqui!

O ti see se! Coisas boas tem acontecido!

Professora negra Aline Barbosa dos Santos.

Escrevivências

Piso o chão da escola,
da educação pública,
e não é de agora.
Como aluna,
como mãe,

na docência
e na coordenação.
Em nenhum percurso
o racismo descansou
opressão velada
que assola e
deixa marcas.

Como aluna afetada
sem saber do que se tratava,
só que ser de cor inferiorizava.
Sendo mãe revejo a dor do racismo
filha fragilizada não mais se aceitava.
Como professora e na coordenação
inquieta pela ausência e negação
me anoro nas resistências
mãos pretas inspirações
me afirmo na negritude
de corpo e atuação.

Contando também
com mãos não-negras,
de dentro e fora da escola,
aquelas que trabalham na diversidade
que não se eximem da responsabilidade
na busca, escuta e prática do antirracismo
porque não dá mais dizer não ser racista
sem se questionar do privilégio branco
e o reforço dessa manutenção
conivente no silêncio e omissão
apoiada no mito da miscigenação.

Mulher negra professora,
mãe e na coordenação
em todo espaço de ocupação
enfrenta também hostilização,
preterimento e desvalorização,
que requer negritude consciente
fortalecida no aquilombamento
e autocuidado que nutre
para fazer a diferença
pela luta antirracista
na/para educação.

Professora/pesquisadora negra Gleice Melo Silva Queiroz.

5.4.- Contra-análise: o reencontro de professoras negras na Roda para Escre(vi)ver.

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosia esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo. (Conceição Evaristo).

Escolhi esta Escrevivência de Conceição Evaristo que representa o caminho percorrido até aqui, quando me encontrei ressurgindo junto a Roda para Escre(vi)ver. Um momento ápice do reencontro entre vozes de professoras negras na produção desse estudo, conduzido pelas Escrevivências, que entrelaçada com a Sociopoética concretiza a produção coletiva da *escrita de nós*. E antes de começar a compartilhar a contra-análise, em diálogo com Conceição Evaristo, trago mais um pouco da minha escrita poética:

Que escrita é essa que o corpo todo sentia? Percebi que não seria fácil o processo de tecer a *escrita-vida*. Mais que isso, de acertar o passo criando uma sintonia corpo e mente para fluir o movimento de Corpo-território Escreviente. Em meio a essa busca desafiadora, os desequilíbrios me impeliam a questionar: Será que conseguirei corresponder ao caminho proposto? E esta pretensão em me ousar em uma produção tão potente? E como cumprir este processo que me toca e dilacera profundamente? Me via a desaguar lágrimas de lembranças e atravessamentos, que me colocam em um lugar que eu não queria estar. Me via a confrontar opressões que pesam, amedrontam, limitam e buscam silenciar.⁸⁷

Considero oportuno esse desvelamento, mostrando que ter conseguido atingir este momento da pesquisa, demandou ao meu próprio corpo-território uma série de enfrentamentos, estando diretamente relacionado aos impactos nefastos das colonialidades e, sobretudo, do racismo estrutural, como já mencionado nas discussões anteriores. Não me blindo, enquanto pesquisadora, pelo fato de ter me autorizado na escolha do caminho pelas Escrevivências, assumindo a escrita em primeira pessoa e oportunizando protagonismos de nossas histórias, na condição de sujeitas e não objetos de estudo. Pelo contrário, os aportes teóricos-metodológicos escolhidos provocam rasuras para um constante (re)pensar, expandindo a (re)construção com fortalecimento de saberes das resistências e insurgências.

⁸⁷ Escrevivências no caderno de campo, Gleice Melo, 2022.

Essencialmente contando com o legado de luta da ancestralidade africana e afrodiaspórica de mulheres negras que seguiram pavimentando os caminhos, enfrentando o medo e demais adversidades para ocupar espaços historicamente negados. Essa postura de se autorizar, segundo bell hooks (2017; 2019) perspectivado na luta Feminista Negra, confere o modo transformador de erguer a voz para romper o silêncio, mesmo que seja necessário cruzar fronteiras para transgredir.

De fato, essa experiência de Corpo-território Escreviente possibilitou essa transgressão. Os encontros, as trocas, as criações, junto a outras professoras negras, com atuação na ERER, forjam a possibilidade de (re)construção desse trabalho na escola, munidas da ferramenta das Escrevivências. Lembrando, como cunhou Conceição Evaristo (2009), a gênese dessa abordagem é esse ato da escrita das vivências afrofemininas, que é para incomodar as estruturas, visibilizando essas vozes diante do apagamento e silenciamento histórico. Assim, imbuída do compromisso coletivo, reato a Roda para Escre(vi)ver, tomada do encorajamento por Evaristo, ao dizer: “É hora de se armar com coragem e esperança”,⁸⁸

Dessa maneira, me debruço na organização do encontro final, contando também com o dispositivo da Sociopoética, que possibilitou expandir os caminhos dessa pesquisa. Afinal, reconheci o alinhamento das Escrevivências com a Sociopoética, esse método cunhado por Jacques Gauthier (2012), que considera a importância do corpo, reconhecendo os/as integrantes da pesquisa como seres potentes na produção de conhecimentos. Inclusive, isto toca na intenção que trago, de forma latente, de visibilização da potência de Corpo-território Escreviente das professoras negras, oportunizando o protagonismo de nossas histórias e experiências.

Cabe dizer que conheci a Sociopoética por meio do meu orientador, professor Eduardo Miranda, ao ter compartilhado a sua experiência de pesquisa de Corpo-território, e que logo me identifiquei pensando na expressão poética em uma escrita acadêmica. Ao conhecer mais esse estudo, me chamou atenção um princípio sociopoético da espiritualidade, que evidencia a ancestralidade, capaz do tensionamento na produção do saber, como esclarece:

A potência da Ancestralidade pode levar o indivíduo a fortalecer o forjar do corpo-território-decolonial, ao passo de que descamar as epistemologias eurocêntricas para abrir espaços para as epistemologias advindas da ancestralidade é

⁸⁸ Escrevivência da escritora Conceição Evaristo. Disponível em: Conceição Evaristo: ‘É hora de se armar com coragem e esperança’ » Fundação Schmidt (fundacaoschmidt.org.br)

um encontro com a memória do seu povo, dos mais velhos, isso para quem se coloca no lugar de pertencimento com as populações negras (MIRANDA, 2020, p. 166)

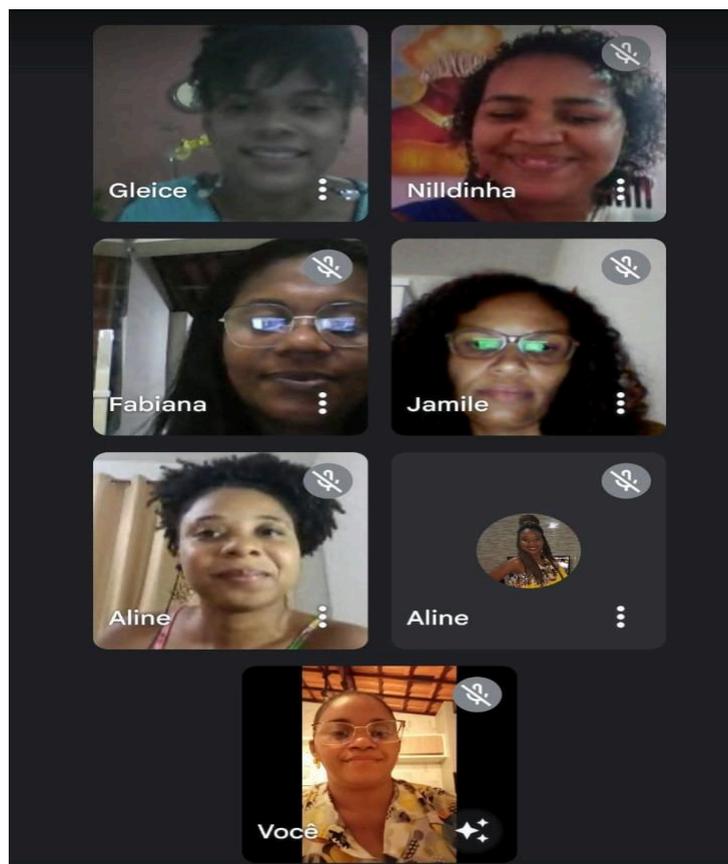
Foi assim, partindo do meu corpo, do meu sentir, da minha percepção conectada à minha linhagem ancestral, que consegui (re)empossar do lugar de pertença-ascendência de reis e rainhas da minha *Terra, mãe-África*. Por conseguinte, experienciei dessa potência que há dentro de mim, e ancorada nas Escrivências, prontamente associei ao método da Sociopoética, pelas confluências de pressupostos contra-hegemônicos, que legitima os saberes das resistências rompendo com o apagamento e silenciamento histórico, ao visibilizar as vozes de corpos subalternos pela sociedade.

Focando na fase da Contra-análise – momento final da criação de dados da pesquisa –, ressalto as orientações de Gauthier (2012) orientações, em que sobre o caminho que a feitura coletiva pode se estabelecer, seguindo diretamente pelo formato de uma discussão, pela mediação com o intermédio de novas produções de tipo artístico, assegurando que ocorra a realização e apresentação rápida. O aspecto, considerando a viabilidade de tempo, também foi levado em conta na decisão por esse caminho metodológico. Esta etapa, representa o momento de encerramento da pesquisa, com o método da Sociopoética, e que se ajustou ao período pandêmico consistindo em encontros de forma remota.

Embora, em conversa com as cinco professoras, tivéssemos expressado o desejo do encontro presencial, numa tentativa de ajuste do último encontro, situações adversas, que envolvem o plano individual e profissional, não possibilitaram essa alteração. Segui com a organização do encontro, na busca de retomar o diálogo coletivamente, expor os problemas pelas trocas, constituídas de corpo todo no que provoca desconstruções, mostrar os confetos⁸⁹ e outros personagens conceituais (GAUTHIER, 2012). Sendo assim, em contato com as cinco professoras, as convidei para participarem do último encontro, no qual faríamos uma contra-análise do que produzimos na Roda para Escre(vi)ver.

⁸⁹ Uma ideia sistematizada na Sociopoética que expressa uma relação entre conceito e afeto. Para saber mais, ler: PETIT, Sandra Haydée; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Idéias sobre confetos e o diferencial da Sociopoética. In: Entrelugares - Revista de Sociopoética e abordagens afins, v. 1. n. 2, mar/ago 2009.

Artefato fotográfico 18 - Roda para Escre(vi)ver



Fonte: Foto registrada pela professora Sara Silva.

É a potente elucidação do vivido – sacramentado no registro de professoras negras através do artefato fotográfico–, que extrapola a compreensão que possa ser emitida nessa escrita. Ao mesmo tempo, desperta o desejo de partilhar as experiências, contando o que ainda não foi dito, o que permaneceu nas memórias de afeto e são valiosas para nutrir cada corporeidade envolvida nessa constituição de Corpos-territórios Escrevíveis. Inegavelmente, movida pela tecnologia ancestral e decolonial, as Escrevivências possibilitaram as construções insurgentes de professoras negras, de modo que demarcou o lugar de potência do protagonismo das vozes, escritas e vivências de autoria afrofeminina.

É borrar a história oficial com escritas pretas que se posicionam em contranarrativas, de modo a visibilizar memórias e saberes de resistência africana e afrodiaspórica, quebrando o silenciamento imposto pelas colonialidades. Um ato que demarca o lugar de fala de autoria negra, e conta essas histórias que atravessam experiências pessoais e coletivas. Afinal, reflete

uma luta secular de passos que, bravamente, abriram portas, possibilitando a ocupação da docência negra e, suscitada por práticas da ERER, encontradas na Roda para Escre(vi)ver.

Essas reflexões marcaram o diálogo da contra-análise, quando nos colocamos a reconhecer e agradecer a pertinência do encontro propiciado pela pesquisa com/sobre professoras negras. A professora Sara Silva, destaca com orgulho as conquistas da formatura no curso de Magistério e da Graduação em Pedagogia, a sua tomada de consciência em relação à negritude, ressaltando o papel da família – referenciando a sua filha com papel crucial nesse processo – e as contribuições das autoras negras. No que tange à base teórica que possibilitou a construção da consciência racial, trago a ponderação da professora Nilldinha Odara:

não tem como não pensar de que alguns movimentos, alguns gritos, alguns passos, eles só são possíveis porque antes de mim vieram outras mulheres né, e que passaram por diversas situações por conta dessa diáspora forçada, por conta do processo de escravidão, por conta do processo de colonização, por conta do pós-colonial.

Este posicionamento trazido pela professora Nilldinha, salienta o papel do Movimento Negro Unificado, que segundo Nilma Gomes (2017) se apresenta, ao longo das décadas no Brasil, como um *ator político e educador*, em inúmeras iniciativas e atuações em prol ao acesso à Educação Básica e à continuidade dos estudos no Ensino Superior para negros e negras. Focando em um projeto educativo emancipatório,

o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista. A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p. 24-25).

Nessa direção, a professora Aline Barbosa endossa, ao dizer que “a gente tem que reconhecer o movimento enquanto bandeira principal para que a gente tivesse aqui hoje

discutindo isso numa noite, né? e de segunda-feira, então é o reconhecimento mesmo”. Confesso a emoção quando, diretamente, tive esse feedback, a Roda para Escre(vi)ver teve sentido e significado para provocar novos giros de Corpo-território Escreviente.

E assim, também ocorreu quando apresentei o poema para a contra-análise, construída da experiência da Roda para Escre(vi)ver, destacando conceitos e confetos provocados nos diálogos, trocas e criações potentes:

Professoras Negras Escrevientes

Professoras negras na Roda para Escre(vi)ver
movido pela ferramenta das Escrevivências,
ocupação legítima de produção do saber,
subversão da lógica das colonialidades
escritas desobedientes escrevientes.

Feitura de corpo-território contramão da história única
rasura e tensiona o padrão eurocêntrico dominante,
porque histórias negras incomoda os sonos injustos,
quebra o apagamento e silenciamento histórico
memórias ancestrais africana e afro-diaspórica

Essas memórias revisitaram dores subjetivadas
que ao serem ditas espelharam vivências de nós
discriminações, ausências de referências, desvantagens
percalços identitários conflituosos do tornar-se negra
benesses à branquitude desse racismo estrutural.

Dororidades de professoras negras
que em conexão toca, acolhe, reconstrói
e fortalece o pertencimento racial negro
erguendo vozes, saberes e experiências,
autorizadas do nosso lugar de fala.

Caminhos insurgentes em vias decoloniais,
protagonizando escritas atravessadas no coletivo,
artefatos vazando as Escrevivências com transgressão
contra o epistemicídio descortinando a amefricanização
nas relações étnico-raciais em uma pedagogia antirracista.

Professoras negras no chão da escola,
legado ancestral das nossas mais velhas,
resistência e luta do Movimento Negro Unificado.
Celebramos! Ubuntu! Corpos-territórios escrevientes.
Somos esse corpo coletivo porque somos todas nós.

Anterior ao encontro da Roda para Escre(vi)ver, foi mantido o contato com as 5 (cinco) professoras, sujeitas da pesquisa, por meio do nosso grupo de WhatsApp, sendo acordado o envio dessa Escrevivência poética de realização da contra-análise. A orientação

consistiu na leitura e análise da produção textual, combinando de que no nosso encontro final, fossem trazidas as afetações da feitura de seus Corpos-territórios Escrevientes. Foi explicado também, sobre a criação coletiva de um artefato que representasse, de modo significativo, essa experiência da pesquisa por nós, professoras negras.

Finalizamos com a participação das 5 (cinco) professoras, todas contribuindo com a construção do artefato de corpo-território escrevente, no qual foi decidido por algo que dialogasse com o nosso coletivo. A simbologia representou o encontro de mulheres negras professoras, afinal sem esses momentos, essas trocas, esse acolhimento e afeto, a pesquisa não teria se concretizado. Assim, foram enviadas fotos das mãos que escrevem, que continha a sugestão de incluir elementos significativos desse processo. E foi construído um artefato fotográfico, com a referência literária que inspirou essa pesquisa, relacionada à memória desse percurso de quase um ano, que juntas, personificaram uma “roda” conectada pelas nossas mãos para escre(vi)ver a nossa história.

Artefato fotográfico 19 – Unidas escre(vi)vemos.



Fonte: Roda para Escre(vi)ver de professoras negras.

Mais um momento de emoção na apresentação e reconhecimento do *confeto* – construção que reflete conceito e afeto –, possibilitada a partir dos encontros da Roda para

Escre(vi)ver. Antes que eu retrate essa experiência, compartilho que este livro – *Olhos d'água* –, de Conceição Evaristo, que compõe esse artefato fotográfico, é marcante para a construção dessa pesquisa. Cheguei aqui, tendo sido convocada pelas Escrevivências, desde que compartilhei a minha/nossa história, enquanto mulher negra, mãe, professora e coordenadora pedagógica, atravessada nas questões raciais.

Lembro que estava ao meu lado o poema de Evaristo – *Vozes Mulheres* –, para conduzir o caminho daquela experiência, que trazia o grito das minhas ancestrais, das mulheres da minha ligação geracional e de tantas outras mulheres negras, entrelaçadas nessa história em comum, de enfrentamento às opressões estruturais da sociedade. E assim, conhecendo mais de perto as escritas evaristianas, a percepção da representatividade inspiradora em sua existência e escrevivências, me marcou a leitura do livro *Olhos d'água*, desde a linguagem imagética que me remeteu às memórias e o sentimento me tocou, fervilhou e saltou de dentro de mim.

Ao mergulhar na leitura me envolvia ao ouvir nossas vozes na escrita, ao contar histórias pretas em suas escrevivências, possibilitando molhar as minhas lembranças, e escorrer as *escritas das vivências*, que traduzem a coletividade do meu povo preto. Assim, não me contive em partilhar nas aulas de Metodologia da Pesquisa, inclusive provocou um “alvorço epistemológico”, contudo segui a minha caminhada de resistência, insurgindo com a ferramenta das Escrevivências. A partir desse aporte teórico-metodológico, conduzi a rota da (des)construção dessa pesquisa, e encontrei na Sociopoética – contra-análise –, a confluência necessária para o entrelaçamento que propiciou o reencontro das professoras negras na Roda para Escre(vi)ver.

Nesse momento, (re)abri a roda para um giro mais sucinto, porém intenso em potências, e encontrei o amparo acolhedor na reciprocidade que nutre o ímpeto do aquilombamento, viabilizando, mesmo diante de situações adversas, a inclinação possível para fazer a roda girar. Assim, após o compartilhamento do artefato fotográfico “Unidas escre(vi)vemos”, foram destacados esses artefatos – fotográfico e desenhístico – como um dos confetos da pesquisa. De fato, potencializaram as criações das escrevivências, por ser um recurso artístico que estabelece uma conexão do corpo com as memórias, emoções e criatividade.

Dando continuidade ao encontro, foi apresentado o poema criado pela professora Nilldinha, a partir do seu desejo em dialogar com o poema de contra-análise que enviei para o

grupo de WhatsApp da Roda para Escre(vi)ver. No primeiro momento, verbalizou que se sentia contemplada, assim como as professoras Sara, Jamile, Fabiana e Aline se posicionaram. Foi quando fui surpreendida com a sua Escrevivência, que me trouxe muita alegria e emoção. Logo destaquei a potência e força reverberada, ao expressar nossos atravessamentos e vivências de mulheres negras professoras com as fissuras provocadas na Roda. Assim, apresento a Escrevivência de contra-análise dos encontros da Roda para Escre(vi)ver, criada pela professora Nilldinha Odara:

Mulheres Educadoras Negras Escrevientes.

Escrever
 Viver
 Reler
 Rasgar
 Rever
 Subverter
 São mais que conjugações
 Estes verbos representam ações
 De Mulheres Negras cheias de conexões
 Não apenas do professorado
 Mas do Atlântico Negro
 Que foi segregado
 Naufragado
 Violentado
 Explorado
 Quase exterminado
 Mas pela força ancestral foi reformulado
 Reinventado
 Ancorado no mar
 E enraizado no chão
 Que venceu as correntes da escravidão
 E na tradição oral aprendeu a escutar
 E por isso sabe falar
 Que nossa história se espelha
 Em realezas africanas
 Majestosas potências
 E é na prática de ensinar
 Na escola e no lar
 Que essas Professoras Negras
 Conscientizadas de suas vivências
 De negação e resgate de identidade
 Reinventam em suas práticas
 Educativas e de dialogicidade
 Insurgentes Escrevientes
 Mulheres Educadoras Negras!

No diálogo indaguei sobre o tema e Nilldinha destacou: Mulheres Educadoras Negras Escrevíveis. As demais professoras expressaram positivamente sobre o poema, de que também se sentiam contempladas, considerando que não precisava de nenhuma modificação. E, de fato, reflete o nosso coletivo, abarcando as vivências, reflexões, além de expressar a heterogeneidade e amplitude que envolvem ser mulher negra. Foi potente o momento, que partiu de cada corpo que se inclinou na roda fazendo acontecer os diálogos, trocas e criações. Assim, mais um confeto da pesquisa foi reconhecido e afirmado, como Corpo-território Escrevível, traduzindo essas ações movidas pelas nossas corporeidades afrofemininas, potencializadas na experiência de protagonizar a escrita de *si/de nós*.

Chegando na finalização, trago o momento de celebração compartilhado com as falas das professoras, que expressaram emoção e gratidão. Nilldinha elogiou, e destacou que o poema de sua criação trouxe realmente o que a pesquisa propôs, Escrevivências de professoras negras. Ainda disse que:

me senti ligada a vocês mesmo sem conhecê-las. Me vejo em vocês, nas imagens, nas falas, nas histórias e nas vivências. As nossas diferenças nos unem e mostram a riqueza de histórias e trajetória do que nos faz perceber, enquanto Mulheres Negras e Educadoras.

As falas continuaram sobre o encontro e o significado da Roda. Sara Silva, agradeceu a oportunidade, expressando – com Ubuntu – que se sentia contemplada, disse que “a imagem me afeta de maneira inspiradora, ela revela o quão potente é nosso povo. Uma mãe preta, mãe-África berço da humanidade”. Jamile Dias, elogiou o poema e disse: “Amei, muito lindo. Demonstra unidade, mesmo com vivências diferentes buscando um caminho que traduza a nossa história e mostre a nossa força”. Aline Barbosa, também elogiou e parabenizou a todas nós pelas criações. Fabiana, relatou sobre o poema, dizendo que reflete as discussões feitas nos encontros e com uma linguagem bem representativa, agradeceu pelos momentos vividos. Com muita emoção e gratidão, realcei sobre a potência dos encontros entre nós, professoras negras, do fortalecimento, (des)construções, aprendizados, afetos. E, também, do que se reverbera de sensações em mim, em todas nós, com a experiência da Roda para Escre(vi)ver, a concretização dessa pesquisa, que me gera esperanças dos frutos para as nossas vivências no chão da escola e da vida, além do alcance para ganhos positivos para a nossa coletividade negra.

6. CAMINHOS INSURGENTES EMERGIDOS DA PESQUISA – SEM A OBRIGATORIEDADE DA CONCLUSÃO.

*E a partir daí tudo mudou. Tomamos novamente a vida com as nossas mãos.
(Conceição Evaristo).*

Com a epígrafe do livro *Olhos d'água* de Conceição Evaristo, que faz ecoar a força da ancestralidade negra, o sentimento de pertencimento e a esperança – *Ayoluwa, a alegria do nosso povo* –, chego nessa tessitura não para findar os diálogos construídos até aqui, mas, sobretudo, provocar que o curso das *águas lembranças* inquietem para seguir destemidos a fluir. E, que esse mergulho, oportunize o despertar/fortalecimento para contar histórias outras, saberes ancestrais africanos e afrodiaspóricos, que contribuam na quebra do silenciamento e da invisibilidade de existências, experiências e escritas de autoria negra feminina, suscitando novos caminhos para as questões étnico-raciais na educação que podem ser (re)construídos contando também com essa pesquisa.

Realço que essa construção nasceu à luz das Escrivências, cunhada por Conceição Evaristo (2020), e não pode se perder de vista a sua gênese, o qual remete ao quadro histórico da escravização, de imposição serviçal às mulheres negras, que no papel de mães-pretas contavam histórias para adormecer as crianças da casa-grande. É desse corpo de mulheres negras postos à subalternidade pela sociedade –, mas que ao longo das resistências têm subvertido ao lugar de insurgências –, que essa pesquisa discorreu, demarcando esse ato politizado de afirmação como sujeitas do conhecimento e protagonistas da nossa própria história, que aponta para a coletividade negra.

Dentro desse contexto, destaco o arcabouço teórico-político, da rota pavimentada na luta do Feminismo Negro, que me ensinou a transgredir para romper o silenciamento, tais como inspira a amefricana Lélia González (1988) e bell hooks (1995), no cotidiano do chão da escola, da universidade e da vida, buscando o posicionamento da minha voz também na escrita. Diante disso, a possibilidade da leitura da minha própria corporeidade – conquistada em vivências do *tornar-se negra* e do *aquilombamento* –, foram essenciais para o forjar de escritas pretas potencializadas no coletivo de mulheres negras professoras, contribuindo na constituição decolonial da categoria de análise Corpo-território Escrivente.

Surgem assim, memórias dos percursos de retorno aos estudos acadêmicos, que confluem com o pensamento de bell hooks ao dizer: “cheguei à teoria desesperada, querendo

compreender, querendo entender o que estava acontecendo ao meu redor. Acima de tudo, cheguei à teoria porque queria fazer a dor ir embora. Eu vi, na teoria, um local para a cura” (HOOKS, 2017, p. 59). E, isto, só seria possível alicerçada em referências intelectuais que me representasse como mulher negra professora/trabalhadora da Educação. Foi o que fez a diferença para uma mudança que começou dentro de mim, com o aflorar de uma nova subjetividade, de reconhecimento e afirmação da identidade e potencialidade intelectual da negritude.

É importante dizer, que esse processo me demandou resistir e insurgir, em um constante (re) fazer da autoestima e da coragem, para o enfrentamento aos medos, inseguranças, conflitos e cobranças. É um desafio vivido que também remete à autorização da escrita por nós, mulheres negras, a partir do pensamento de fronteira – parafraseando Glória Anzaldúa (2000) –, quando me questionava sobre quem me deu permissão para acreditar que eu poderia ser mestra? E me ousar a praticar o ato da escrita ainda munida da ferramenta das Escrevivências?

Foi todo o desenvolver da pesquisa gestado em meio aos “*olhos d’água*”. Literalmente lágrimas, por marcas e o peso contínuo das opressões, sobretudo, de raça e gênero, recaiam em meu corpo-território escreviente. Por isso, as oportunidades de encontros, trocas, construções coletivas com mulheres negras – além de outros momentos – foram vitais para que o meu corpo todo se (re)cobrisse de forças na tomada da escrita. Pois, essa experiência, para mim, se aproxima ao que exorta Conceição Evaristo (2016), *como uma forma de sangrar*. E, nós, mulheres negras, há muito tempo atrás, demos continuidade aos saberes de resistência ancestrais, combinando insurgir escrevendo, mesmo diante de um cenário que requer ser forjado a *firos de ferro*.

E assim, entre recomeços, ressignificações e reelaborações do que constitui o desenvolvimento de uma pesquisa – considerando ainda a intensidade dos processos em rotas da episteme negra, contra-hegemônica e decolonial –, que a Roda para Escre(vi)ver girou possibilitando criações insurgentes, a partir da experiência com as professoras negras, Aline Barbosa, Fabiana Batista, Jamile Dias, Nilldinha Odara e Sara Silva, como um coletivo. Este encontro, possibilitou a identificação na docência negra, demarcada em atuação para a educação das relações étnico-raciais, manifestando um caminho irmanado no diálogo e partilha de experiências atravessadas na dor, na resistência, na indignação, como também, nas

insurgências, nas emoções e alegrias de vivências potentes compartilhadas e emanadas da Roda.

As reuniões da Roda possibilitaram uma construção que partiu do Corpo-território Escreviente, que, na própria corporeidade de mulher negra professora, exercita a quebra do silenciamento e o protagonismo, possibilitando assumir a autoria da fala, escrita e experiência para ocupar o lugar de potência das insurgências. Assim, as criações foram apresentadas como artefatos fotográficos e desenhísticos, que denominei como recurso artístico/criativo ligado à mobilização da corporeidade nas memórias, emoções e reflexões para as criações das escrevivências. Destaco que a própria ação mobilizadora e participativa da pesquisa, apareceu como ação decolonial, que nasce com a resistência ao contrariar o viés de subalternidade imposto pela sociedade, se colocando na docência negra com práticas que rasuram o currículo eurocêntrico, ao pautar a história e cultura africana e afrodiaspórica e a ERER.

Nesse processo da Roda para Escre(vi)ver, evidenciou-se proposições decoloniais no transgredir de professoras negras ao desvelar seu Corpo-território Escreviente, que foi erguer a voz e partilhar experiências atravessadas na temática racial, tal como bell hooks (2017) concebeu como ato confessional da docência negra. Para a autora, essa prática engaja para romper com o silenciamento, além do que pode mobilizar para provocar as discussões por meio das experiências. Outro aspecto diz respeito ao pensar o coletivo entre professoras negras sobre a pedagogia antirracista que, diante das reflexões com Nilma Gomes (2017) e Petronilha da Silva (2005), o Movimento Negro tem criado e ensinado saberes de luta e resistência na (re)construção de um projeto de educação, para a valorização das africanidades brasileiras, bem como, favorecendo todo o trabalho das temáticas raciais, previstas na LDB.

É importante salientar que a incursão decolonial nas nossas experiências, constataram elementos de valores civilizatórios afro-brasileiros, que ressaltei conforme os estudos de Azoida Trindade (2010), e que se conectam diretamente com sabedorias africanas vivenciadas na pesquisa. Destaco, também, a insurgência e a interculturalidade que este estudo apontou, com ênfase em bell hooks (2017) e Catherine Walsh (2014), nas fissuras do currículo eurocêntrico, seja por meio da transgressão pela prática e embates individuais ou pela mobilização e trabalho coletivo da ERER, sobretudo partindo da docência negra, provocando o diálogo para que a nossa história silenciada ressurgja, demarcando a riqueza das diferenças e diversidades, sem que se ignore e negue a existência e cultura de ninguém.

A Roda para Escre(vi)ver corroborou com a compreensão do quanto é necessário para professoras negras a (re)descoberta da sua negritude, passando a conquistar o sentimento de orgulho e de uma autoestima mais elevada com sua autoafirmação. Embora tenha sido enfatizado as dificuldades e conflitos nesse processo de afirmação da identidade negra, diante das colonialidades que oprimem os corpos não-brancos, a rota positiva desse pertencimento gera novos conhecimentos de si/de nós, que pode favorecer o empoderamento coletivo, potencializado no despertar do letramento racial.

Essa construção da pertença racial se revelou como importante fator no forjar da docência negra, que repercutiu para a busca de caminhos na atuação da educação étnico-racial. E, em meio ao coletivo de mulheres negras professoras, provocou significados diversos como o ato de se autorizar a escrita-resistência de nossas experiências. Merece destaque que o suleamento decolonial do aporte teórico-metodológico das Escrevivências e o efeito das construções de Corpo-território Escreviente de professoras negras, pôde viabilizar o protagonismo dessas vozes, escritas e práticas, no centro da discussão para a (re)educação das relações étnico-raciais e do ensino da cultura africana e afro-brasileira.

Nesse sentido, destaco a possibilidade de superação do silêncio em torno das temáticas raciais, apesar das tensões, impasses e dificuldades desse trabalho e da aplicabilidade por completo prevista na legislação educacional. Realço a demonstração de formas expressivas da experiência de professoras negras da Educação Básica, sobretudo com a *escrita-corpo* de si/de nós, além da reflexão do papel fundamental que toda a comunidade escolar, os sistemas de ensino e instituições do ensino superior precisam assumir, e não deve se resumir à docência negra o compromisso pela construção de uma pedagogia antirracista e decolonial.

É necessário dizer também, que a Roda para Escre(vi)ver apontou que não há homogeneidade entre nós, mulheres negras professoras, por mais que haja atravessamentos em comum, visto que a nossa corporeidade é forjada na heterogeneidade. Sendo assim, destaco também que não há modelo/padronização das escrevivências, até mesmo pelas múltiplas e inerentes diferenças que constituem as existências e vivências, enquanto mulheres negras professoras, de cada corpo-território escreviente, movido na dimensão pessoal e profissional, seja no grupo familiar e na comunidade, na militância negra – política, social e cultural –, seja nas oportunidades formativas e nas atuações pedagógicas – individuais e coletivas – com as temáticas étnico-raciais.

Finalizo realçando a necessidade da formação docente em todo cenário educacional, atravessando o teórico, metodológico, práticas pedagógicas e fortalecimento da representatividade da docência negra nesses espaços. Ressalto que estas considerações, não foram escritas de conclusão, diante da intensa experiência construída entre mulheres negras professoras, que evidencia outros tantos saberes potentes, reflexões, inquietações, provocações, desafios e (re)construções da EREER, além da possibilidade da continuação de diferentes diálogos, práticas e pesquisas, por meio das Escrevivências de autoria negra.

Expresso, por meio do pensamento de Ângela Davis, de que: “quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”⁹⁰, gerando fissuras nas colonialidades ao ocupar o lugar de insurgências da docência negra – ao protagonizarmos nossas histórias –, para que vozes e escritas pretas sejam valorizadas, provocando o tecer de novos fios de esperança e coragem munida de nossas escrevivências, que pode provocar ensinamentos e também aprendizagens para todo o corpo docente, inclusive de professoras negras, que, indiscutivelmente, expressa que ainda temos muito a fazer para contribuir na (re)construção de uma pedagogia antirracista promotora de uma educação sem hierarquias do saber para o diálogo e aprendizagem respeitosa, encorajadora e emancipatória.

⁹⁰ Angela Davis: "Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela." - Guata (guatafoz.com.br)

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2020.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMAURO, Nicéa Quintino; ROCHA, Neli Gomes da. *Crespura beleza negra sem química*. Curitiba: UFPR Tecnologia, 2021. 52p.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires; BARZANO, Marco Antonio Leandro. *Arte-fatos: tensões e(m) possibilidades entre cultura, pesquisa e educação*. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 347-353, maio/ago. 2020.

ANZALDÚA, Gloria. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo*. Trad. Édna de Marco. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e atualizada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: MEC 1996.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004

_____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

BENTO, Maria Aparecida S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. *Psicologia social no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Pólen, 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* / Sueli Carneiro. (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito). São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

_____. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 139-170, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. Ano 10, 1º semestre, 2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução: Heci Regina Candiani (1 Ed.). São Paulo: Boitempo, 2016, 248 pp.

DUSSEAL, E. *1492: O Encobrimento do Outro – A Origem do Mito da Modernidade*. Conferências de Frankfurt. Vozes Editora, Petrópolis, 1993.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia Editora Ltda, 2005. p. 201-212.

_____. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

_____. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro. 1ª edição. Pallas, 2016.

_____. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro. 3ª edição. Pallas, 2017a.

_____. *Becos da memória*. Rio de Janeiro. 3ª edição. Pallas, 2017b.

_____. A Escrivivência e seus subtextos. IN. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosad. *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização; ilustrações Goya Lopes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. IN. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosad. *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização; ilustrações Goya Lopes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERREIRA, Amanda Crispim. *Escrivivências, as lembranças afro-femininas como um lugar da memória afro-brasileira*. Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. 114f. (Dissertação Mestrado em Letras)³³ - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 73ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GAUTHIER, J. *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Professoras Negras: trajetória escolar e identidade*. Cadernos CESPUC de Pesquisa. Belo Horizonte. n. 5. p. 55-62. abr. 1999.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 143-154.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03/SECAD*: Brasília: 2005b. p. 39-61.

_____. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. *Mulherio*, São Paulo, ano I, nº 3, p. 4, 1981.

_____. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

_____. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, pp. 69-82, jan./jun, 1988.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995.

_____. *Não sou eu uma mulher: Mulheres negras e feminismo*. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto, 2014.

_____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

_____. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. p. 244.

LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Tradução Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUGONES. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*. Florianópolis. Set/Dez. 2014. [p. 935-952 Lugones.pmd \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1590/1981-2847-011214)

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. p. 27-53, Belo Horizonte, 2020.

MATUMBI, Lazzo; PORTUGAL, Jorge. *14 de maio*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lazzo-matumbi/14-de-maio/>. Acesso em março de 2021.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cécilia de Souza *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11a edição – São Paulo: Hucitec, 2008

MIRANDA, Eduardo Oliveira. *O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê*. (Dissertação do Mestrado), UEFS. Feira de Santana, 2014.

_____. *Trocas de peles no Atiba-Geo: proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo-território docente*. Tese(doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2019.

_____. *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: EDUFBA, 2020.

_____. Rachar e despencar o corpo-território. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1 - p. 467-487 janeiro-abril de 2021.

_____. Epistemologias dos Odus e Decolonialidade Afro-brasileira. *Revista Estudos Libertários - UFRJ*. Vol.04, nº 11, Rio de Janeiro, jul 2022.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo.: Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2º edição. Brasília: Ministério da Educação. 2005.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. *Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v. 26 | n. 01 | p.15-40 | abr. 2010.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. *Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects*. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002. p. 391-415.

PAULINO, Rosana. *Imagens de sombras*. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIEDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2023, p.160.

QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. 2005.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. *Lélia González*. Retratos do Brasil Negro, 2010.

_____. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz do Nascimento*. São Paulo: IMESP, 2006.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* Companhia das Letras, 1ª edição. São Paulo, 2018.

_____. *Lugar de fala*. São Paulo. Feminismos Plurais, Pólen, 2019a.

_____. *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras, 1ª edição. São Paulo, 2019b.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e transformação*. (Dissertação Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG: Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Boaventura S. Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63. 2002.

_____. O fim das descobertas imperiais. OLIVEIRA, Inês B.; SGARB, Paulo (Orgs.). *Redes culturais, diversidades e educação*. São Paulo : DP&A Editora, 2002.

_____.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

SILVA, Cidinha da. *Ações Afirmativas em Educação*. EDITORA: Selo Negro. 2ªED. 2003.

SILVA, Claudilene Maria da. *Professoras negras : construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*. 2009. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009

_____, SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. *Revista interterritórios*. Universidade Federal de Pernambuco. V.2. n.3, 2016.

SILVA, Fernanda Felisberto da. *Escrevivências na Diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

_____. *Escrevivência como rota de escrita acadêmica*. In.: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosad. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização; ilustrações Goya Lopes*. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

SOARES, Lissandra Vieira. *Escrevivências Sobre Mulheres Negras Acompanhadas Pela Proteção Social Básica – Uma Perspectiva Interseccional*. (Dissertação de Mestrado), Mestrado em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*: Rio de Janeiro, DP&A. 3. ed., 2005.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da complexidade do negro brasileiro em ascensão social* 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRINDADE, A. L. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; AZOILDA, L. da Trindade. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro México: En cortito que's pa' largo, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROFESSORAS NEGRAS.

*O que os livros escondem, as palavras ditas libertam.
(Conceição Evaristo).*

- Sobre quem são as professoras negras, sujeitas da pesquisa, com a palavra:



Aline Barbosa dos Santos.

Sou mulher negra, soteropolitana, professora da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana-Bahia. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador - UCSal, pós-graduada em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.



Jamile Costa Amaral Dias.

Sou professora, mulher negra, de cabelos cacheados. Feirense, formada em Pedagogia pela UEFS e com Pós-graduação em Psicopedagogia. Filha de Zélia Costa Amaral, mulher costureira que sonhava se formar em professora tendo seu sonho realizado nas filhas, e João Evangelista Amaral Filho, corretor de imóveis, homem negro e muito determinado em ser o provedor da família.



Nildinha Odara.

É quem eu escolho ser. Soteropolitano de raiz, sou filha do Sr. Abenilson e D. Lelé que me nomearam de **Josenilda Débora Santos Silva**. Mulher Negra, Pedagoga formada por lá, UNEB Campus I, com Pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Curto RAP, Poetisa, Filha de OXUM, mãe solo de Kizzy. Tenho experiências na Educação Antirracista desde a graduação, desenvolvendo práticas pedagógicas na EJA, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação não-formal. Atuo na Educação Escolar Quilombola desde 2014 e trabalho na primeira Escola Quilombola de Feira de Santana.



Fabiana de Jesus Batista.

Sou mulher negra retinta, alisada, periférica, mãe, avó e natural de Feira de Santana, Bahia. Licenciada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, quebrei padrões ao ser a primeira pessoa da família a prestar vestibular e cursar universidade, o que me tornou apta para atuar como professora da rede municipal de Feira de Santana. Acredito que sou protagonista de minha história e sigo me construindo como mulher preta, empoderando e encorajando a outros a desfrutar da liberdade de ser, através dos estudos.



Sara C. de A. Silva.

Sou filha de Marilucia Cerqueira e Arlindo de Alexandre, mulher negra, casada com Mário, parceiro de uma vida, mãe de dois: Dhâmarys e Víctor, são os tesouros da minha vida. Feirense, formada pela Universidade do Estado da Bahia em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional/Gestão Guimarães, professora com orgulho da Educação Infantil da rede municipal de Feira de Santana.

APÊNDICE B – FORMULÁRIO GOOGLE

28/03/2023, 15:23

Questionário de Pesquisa de Campo.

Questionário de Pesquisa de Campo.

Às professoras, colegas da rede municipal de Feira de Santana.

Venho convidá-las, com imensa satisfação, para colaborar com a pesquisa "Escrevivências de Professoras Negras: caminhos insurgentes para as questões étnico-raciais na escola". Esta pesquisa é desenvolvida por Gleice Melo, sob a orientação do professor Doutor Eduardo Miranda, vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Conto com vocês, respondendo este questionário, que visa identificar as professoras que participarão da pesquisa, sendo-lhes assegurado os cuidados éticos em todo o percurso. Saibam que juntas podemos tecer fios de esperanças à provocar novos caminhos, diante de um cenário forjado com "fios de ferro" (trecho retirado de um dos contos do livro Olhos d'Água, da escritora Conceição Evaristo).

Meu muito obrigada!

Gleice Melo.
Mestranda em Educação da PPGE/UEFS.

*Obrigatório

1. 1- Qual o seu nome completo? *

2. 2- Qual o seu email? *

3. 3 - Qual o seu número de celular? (WhatsApp) *

28/03/2023, 15:23

Questionário de Pesquisa de Campo.

4. 4- Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Mais de 60 anos

5. 5- Qual a sua cor/raça? (classificação do IBGE) *

Marcar apenas uma oval.

- Preta
- Parda
- Indígena
- Branca
- Amarela

6. 6- Qual a sua formação acadêmica? Em qual instituição se graduou? E em que ano concluiu o curso? *

28/03/2023, 15:23

Questionário de Pesquisa de Campo.

7. 7- Você tem pós-graduação? Se sim, qual/quais? *

8. 8- Em qual escola da rede municipal de Feira de Santana você atua/atuava? *

9. 9- Qual a função que atua/atuava na escola? Se professora, qual(is) série(s)/ano? *

10. 10- Você conhece a temática da educação para as relações étnico-raciais expressa na LDB 9.394/1996? (Leis 10.639/2003 e 11.65/2008). *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada professora,

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: CAMINHOS INSURGENTES PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA”, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Gleice Melo Silva Queiroz, sob orientação da Prof^o. Dr. Eduardo Oliveira Miranda, do Departamento de Educação da UEFS. Todo o processo de pesquisa respeitará os princípios éticos que regem o trabalho científico do Conselho Nacional de Saúde, conforme Resoluções CNS 510/2016 e CNS nº 466/2012. Esta pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender como as Escrevivências de corpo-território de professoras negras podem evidenciar proposições decoloniais para uma pedagogia antirracista. A pesquisa de campo terá início e previsão de término no primeiro trimestre de 2022. Qualquer alteração do cronograma desta pesquisa será informada aos participantes. Esta pesquisa será realizada no formato remoto (online), por conta da pandemia da COVID 19, seguindo as etapas para a construção de dados com a identificação de cinco professoras negras, em diálogo com coordenadoras das escolas e da Secretaria de Educação do município de Feira de Santana. Utilização do ambiente virtual para produção de questionário pelo formulário do Google Forms e convite por meio telefônico (aplicativo WhatsApp), considerando os critérios: autodeclaração de cor/raça por parte das professoras se reconhecendo negra (preta ou parda); ser professora da rede municipal de ensino de Feira de Santana que esteja na ativa ou aposentada; formação inicial completa e com especialização/cursos de extensão (se tiver) e atuação nas questões étnico-raciais na escola. Encontros de dialogicidade intitulados: *Roda para escre(vi)ver*, mobilizados com a discussão sobre: escrevivências, corpo-território, identidade negra, pedagogia antirracista e insurgências decoloniais. Para tal, será utilizado a plataforma do Google Meet, sendo definido entre as participantes e a pesquisadora o dia e o horário dos encontros. A forma de registro será por meio de gravação no Meet; criação de artefatos com fotografias, desenhos e escritas escrevíveis; ambos feitos tanto pelas sujeitas da pesquisa quanto pela pesquisadora. Também com a culminância da construção das escrevivências, trazendo as *escritas das vivências*, no qual oportuniza às mulheres professoras negras a quebra dos silenciamentos para erguer a sua voz e protagonizar as suas experiências sobre as questões raciais, que remetem à coletividade negra. Esse processo criativo da escrita de *si/de nós*, representado pelas Escrevivências, caminho teórico-metodológico dessa pesquisa, apresenta a possibilidade da visibilização das sujeitas da pesquisa, seja se autoafirmando nas construções ou na preservação

da identidade no texto ficcionado, além do que na pesquisa é de livre opção a identificação na produção dos dados, respeitando o direito de anonimato, se assim o desejar. Caso concorde em divulgar a sua identidade nas escriturências e/ou artefatos criados por você ao longo da pesquisa de campo, solicitamos que sinalize ao final deste documento e assine. Já o termo de autorização de uso de imagem, segue em anexo, sendo o anonimato quebrado somente se o termo de autorização de uso de imagem for assinado. No sentido de evitar alguns riscos, tais como a exposição da sua imagem, com possíveis desconfortos, quanto a revelação de sua identidade e mais algum constrangimento ao expressar a sua voz, nos comprometemos a não registrar, caso não se sinta confortável. Todo o material produzido nesta pesquisa será guardado por cinco anos, nos arquivos pessoais da pesquisadora, podendo ter acesso o coordenador do grupo de pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade da UEFS, que realizou a orientação desta pesquisa e que eu faço parte como integrante, seguindo as orientações da Norma Operacional/CNS – CEP/CONEP Nº. 001/2013. Dentre os benefícios dessa pesquisa está sua contribuição na compreensão da temática racial, a partir da *escrita-corpo* de nós, professoras negras, possibilitando a troca de experiências construídas na Educação Básica e na Universidade. Visibiliza as mulheres negras e professoras ocuparem um lugar de protagonismo frente ao racismo e sexismo, ao passo que contrapõe ao apagamento e negação de epistemologias outras que envolvem saberes africanos e afrodiaspóricos, inclusive reeducando as relações étnico-raciais nas instituições educativas. Informamos também que esta pesquisa não terá nenhum custo e nos disponibilizamos a esclarecer dúvidas antes, durante e após a realização desta pesquisa. Se você concorda em participar e autoriza o uso das informações criadas no processo de produção de dados, assine conosco este termo, em duas vias: uma é sua e a outra ficará sob nossos cuidados. Caso você se recuse a participar, não será penalizado de forma alguma. Querendo entrar em contato conosco, a qualquer momento, estaremos disponíveis no Prédio da Pós-graduação em Educação da UEFS, Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte - Feira de Santana/BA, telefone (75) 3161 8871 ou nos contatar através dos endereços eletrônicos gleice@uefs.br e eduardomiranda48@gmail.com

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Assinatura da Participante

Pesquisadora Responsável
Gleice Melo Silva Queiroz

Orientador da Pesquisa
Eduardo Oliveira Miranda

APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____ (nome), de nacionalidade _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente _____, () autorizo ()

não autorizo o uso da imagem registrada na gravação online e/ou fotografia dos artefatos construídos no âmbito da pesquisa: “ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: CAMINHOS INSURGENTES PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA”, que tem como pesquisadora responsável a mestrandia Gleice Melo Silva Queiroz, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob orientação da Prof^o. Dr. Eduardo Oliveira Miranda, do Departamento de Educação da UEFS.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas, exclusivamente para fins acadêmicos, artísticos e culturais, nas seguintes formas: (I) em vídeos educativo-culturais; (II) exposições e/ou mostras culturais divulgadas em diversos espaços; (III) mídias de divulgação de massa, em ambientes privados, coletivos, institucionais, virtuais, dentre outros; (IV) relatórios do projeto de pesquisa; (V) em relatos de experiência de quaisquer membros da equipe executora do projeto, seja professores ou estudantes, eventualmente publicados em reuniões e/ou periódicos científicos; (VI) em eventos acadêmicos e culturais na qual a equipe do projeto participe; (VII) possíveis eventos acadêmicos que envolvam a temática desta pesquisa.

Por esta ser a expressão de sua vontade, eu, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem, e assino a presente autorização, em conjunto com o(a) responsável pela pesquisa, em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Assinatura da Participante

Pesquisadora Responsável
Gleice Melo Silva Queiroz

Orientador da Pesquisa
Eduardo Oliveira Miranda