



VANEZA OLIVEIRA DE SOUZA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



ESCREVIVÊNCIAS E (RE)INVENÇÕES
NA EDUCAÇÃO BÁSICA





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



VANEZA OLIVEIRA DE SOUZA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: Escrevivências e (re)invenções na Educação Básica**

JACOBINA-BA
2020

VANEZA OLIVEIRA DE SOUZA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: Escrevivências e (re)invenções na Educação Básica**

E-book apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação e Diversidade.

Linha de Pesquisa: Cultura Escolar, Docência e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda
Coorientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

JACOBINA-BA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Souza, Vaneza Oliveira de.

S729r Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas: escrevivências e (re)invenções na educação básica / Vaneza Oliveira de Souza.

Jacobina - BA

239 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda.

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva.

1. Interseccionalidade. 2. Etnoescrevivência. 3. Narrativas da Experiência. 4. Formação de professoras/es. 5. Feminismo Negro. I Miranda, Carmélia Aparecida Silva; Silva, Ana Lúcia Gomes da. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título.

CDD – 370.71

Nome: SOUZA, Vaneza Oliveira de

Título: Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas:
Escrevivências e (re)invenções na Educação Básica

E-book apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da
Universidade do Estado da Bahia para obtenção do título de Mestra em Educação e Diversidade.

Defesa em: 29 de outubro de 2020.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda
Orientadora - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva
Coorientadora - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Iris Verena Santos de Oliveira
Membro interno - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Zelinda dos Santos Barros
Membro externo - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

Depois de tanto percorrer caminhos, navegar por águas calmas e turbulentas, remar e mergulhar neste trabalho em que vida e pesquisa se entrelaçam, eis que chego ao fim desta trajetória e posso visualizar outros horizontes. Na boniteza deste percurso nunca estive só, por isso agradeço e compartilho esta alegria com pessoas que contribuíram para este encontro entre mim e meu sonho.

Início meus agradecimentos às orientadoras que me ensinaram a usar os remos e muitas vezes remaram comigo nestas águas, as queridas professoras Carmélia Aparecida Silva Miranda e Ana Lúcia Gomes da Silva, pelas propostas desafiadoras, ideias, sugestões, pela confiança, autonomia e cuidado. Agradeço a dedicação do tempo e energia nas orientações presenciais e on-line, a parceria nas escritas e publicações e, sobretudo, a parceria afetiva e efetiva nestes dois anos e meio.

Estendo agradecimentos especiais às professoras Zelinda Barros e Iris Verena Oliveira, pela imensa generosidade ao trazer contribuições valiosas que me sacudiram na qualificação e me provocaram a buscar um caminho mais autoral, valorizar minha experiência e ir além do cânone metodológico. A partir deste momento passei a mergulhar em outras águas e nelas me encontrei.

Agradeço fortemente a cada participante da pesquisa, com quem construí este caminho coautoral e deslocador, pela generosidade em partilhar saberes, experiências, escritas afetivas e por disponibilizar seu tempo neste movimento de pesquisa – Flavia Alves, Mateus Ricardo, Gelma Muniz, Lucas Paulino, Valdemir Carneiro, Thaisa Araújo, Lilian Pimenta, Geovane Santos, Rodrigo Mortari, Elaine Martins, Romulo Martins, Jocilene Alves e Flávia Linhares (estas últimas, também pela irmandade ancestral, vibrações e palavras de conforto). E as alunas, pedras preciosas, que deram um pouco de si e levaram um pouco de mim naqueles encontros de tanta intensidade. Muita, muita gratidão!

Sou imensamente grata à minha família que de muitos modos colaborou para que eu alcançasse este sonho: minha mãe, Lurdes Oliveira, por ser minha fortaleza e meu amparo; meu pai, Onildo Mendes, pelo exemplo de persistência; meu irmão, Neu Mendes, pela força e sensibilidade; minhas irmãs Rose Mendes e Gleice Mendes, pela disponibilidade e parceria; e Vânia Mendes, em quem pude confiar e contar durante as tantas viagens, que cuidou e amou Isadora como segunda filha nas minhas ausências.

Meu companheiro Jerfson Lopes, agradeço pela paciência e espera, por compreender minhas ausências e apoiar minhas decisões. Pelas idas e vindas e pelo sono perdido nas andanças, nas noites e madrugadas adentro. À minha filha, Isadora Lopes Oliveira, grande razão da minha persistência, meu amor, minha vida, minha inspiração.

Também sou grata às/aos colegas de trabalho, cada funcionária/o, professora/or e equipe gestora, pela parceria, amizade e apoio nas horas de necessidade. Agradeço também às queridas colegas de MPED, Ivone Machado e Maynara Costa, pelo carinho e as acolhidas hospitalares em Jacobina.

Serei sempre grata às companheiras integrantes da turma das 13 mulheres: Adailce Celestina, Vanessa Ionara, Antonia Euza, Gerlane Dourado, Nazaré Alves, Maria Florencia, Rita Dias, Jualiana Mota e Quele Oliveira, pelas trocas, aprendizagens e por tornarem a jornada mais leve. Esta turma se completa com minhas companheiras de vida, queridas, confidentes, parceiras neste mergulho em águas intensas, amigas de casa e vida, irmãs e bruxas, Carla Sá, Laís Abreu e Alberthyvania Brasileiro, a quem agradeço imensamente por todas as palavras de luz e energias do bem, por estarem sempre perto, no amor e na dor, nos choros e risos, nas resenhas e apertos, apesar da distância. Sinto que nosso encontro estava escrito, guardo um amor ancestral por vocês!

Ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, ao grupo de pesquisa DIFEBA, ao LAHAFRO, ao MPED e à UNEB, onde percebi com maior nitidez as estruturas raciais e de gênero, mas (re)conheci também passagens por onde deslizar, contornar e seguir caminho, ampliando as margens e transgredindo fronteiras. Meu muito obrigada às/aos professoras/es do programa com quem tive a oportunidade de conviver, Jerônimo Jorge, Juliana Salvadori, Maria José Pinho, Denise Dias, Marcone Denys, Valter Oliveira, Cleidiana Ramos, Matheus Santos, pelos desafios propostos, leituras e discussões, errâncias e aprendizagens que deslocaram meu olhar e me conduziram a outras paisagens.

Minha gratidão mais que especial e profunda às minhas ancestrais, que abriram os caminhos, lutaram, construíram possibilidades outras de ser e estar no mundo, aquelas que resistiram para que nós pudéssemos existir.

E, enfim, às forças do Universo, Deuses e Deusas, à Yemanjá – que me guiou em suas águas, ainda que eu não tivesse ciência da sua proteção – agradeço por todos estes belos encontros.

*Enquanto a inquisição
interroga
a minha existência,
e nega o negrume
do meu corpo-letra,
na semântica
da minha escrita,
prossigo.*

*Assunto não mais
o assunto
dessas vagas e dissentidas
falas.*

*Prossigo e persigo
outras falas,
aquelas ainda úmidas,
vozes afogadas,
da viagem negreira.*

*E, apesar
de minha fala hoje
desnudar-se no cálido
e esperançoso sol
de terras brasis, onde nasci,
o gesto do meu corpo-escrita
levanta em suas lembranças
esmaecidas imagens
de um útero primeiro.*

*Por isso prossigo.
Persigo acalentando
nessa escrevivência
não a efígie de brancos brasões,
sim o secular senso de invisíveis
e negros queloides, selo originário,
de um perdido
e sempre reinventado clã.*

RESUMO

SOUZA, Vaneza Oliveira de. Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas: Escrivências e (re)invenções na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas que tratam sobre relações étnico-raciais e de gênero em uma escola estadual localizada no município de Iraquara-BA. O objetivo geral é compreender, a partir das narrativas da experiência docente, como se configuram as discussões sobre raça e gênero na escola lócus e suas principais implicações nas práticas pedagógicas das/os professoras/es. Para tanto, nos ancoramos na perspectiva epistemológica das teorias pós-críticas em educação e no método da etnoescrivência que alia pressupostos da etnografia crítica e da escrivência (EVARISTO, 2005; 2007; 2009; SOARES; MACHADO, 2017), compondo um caminho metodológico onde as narrativas da experiência ganham centralidade na investigação, a qual prevê problematização e intervenção sobre a realidade. A pesquisa é comunicada através de Cartas Pedagógicas, gênero que pressupõe aproximação, vivência, posicionalidade e interlocução com leitoras/es. Dialogamos com intelectuais, pesquisadoras e feministas negras como Akotirene (2018), Gomes (2002; 1996; 2012), hooks (2017), Kilomba (2019), Lima (2015) e outras/os. As/os participantes, coautoras/es da pesquisa, são professoras/es e alunas da instituição. Como dispositivo de interpretação de dados foi utilizada a escrivência, construindo as interpretações a partir das redes de sentido que emergiram das narrativas das/os colaboradoras/es. Os resultados apontaram para a reinvenção da escola e sua movimentação transitória de mudanças através do projeto institucional que discute o tema das relações étnico-raciais, integrando também o tema gênero. A partir do projeto a escola tem possibilitado momentos formativos e vem afetando professoras/es de várias áreas do conhecimento na construção de práticas pedagógicas e curriculares com os temas durante parte significativa do ano letivo, em especial no ano 2019. As narrativas evidenciaram ainda que existe um movimento inicial de práticas pedagógicas que transgridem hegemonias raciais e de gênero, por um coletivo docente desejoso e atuante na descolonização do currículo e das relações escolares, que percebe os processos formativos como “espaçotempos” importantes para refletir e reelaborar o trabalho. As/os docentes colaboradoras/es narraram suas experiências com práticas pedagógicas insurgentes e mostraram-se abertas/os para escutar as estudantes e refletir sobre suas impressões e sugestões e reconfigurar essas práticas, (re)inventando seus modos de ser e estar na docência de forma autoral. Permanecem como desafios principais na escola, estabelecer diálogo entre as distintas áreas do conhecimento e componentes curriculares, romper as amarras do currículo determinado, ampliar análises interseccionais e afetar mais professores/es para trilhar o caminho de construção de práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas como compromisso político durante todo ano letivo. A intervenção foi operacionalizada através do Ateliê de Pesquisa, dispositivo de construção de dados e alteração da realidade. Os desdobramentos do acompanhamento do campo integram as ações do projeto institucional e a formação do coletivo de mulheres/estudantes na escola em 2021-2022.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Etnoescrivência. Narrativas da Experiência. Formação de professoras/es. Feminismo Negro.

ABSTRACT

SOUZA, Vaneza Oliveira de. Ethnic racial and gender relations in the context of pedagogical practices: Escrevivências and (re)inventions in Basic Education. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020.

This research has as its object of study the pedagogical practices that deal with ethnic racial and gender relations in a state school in Iraquara - Bahia. The general goal is through teaching experience narrative, understand how the discussions about race and gender are configured in the locus school and their main implications in the teacher's pedagogical practices. For this purpose, we have anchored the study in the epistemological perspective of post-critical theories in education and in the etnoescrevivência method that combines assumptions of critical ethnography and escrevivência (EVARISTO, 2005; 2007; 2009; SOARES; MACHADO, 2017), composing a methodological path where the experience narratives are centralized in the investigation which provides problematization and intervention on reality. The research is communicated through pedagogical letters, a genre that assumes approximation, experience, placement and dialogue with readers. We discussed with black intellectuals, researchers and feminists such as Akotirene (2018), Gomes (2002; 1996; 2012), hooks (2017), Kilomba (2019), Lima (2015), and others. The participants, co-authors of the research, are teachers and students of the institution. As a data interpretation device, the escrevivência was used to construct the interpretations based on meaningful network that emerged from the collaborator's narratives. The results pointed to the school's reinvention and its transitory movement of changes through the institutional project that discusses the theme of ethnic-racial relations, also integrating the gender theme. From the project, the school has enabled training moments and has been affected teachers from various areas of knowledge in the construction of pedagogical and curricular practices with the themes during a significant part of the school term, especially in the 2019. The narratives also revealed that an initial movement of pedagogical practices has been contravened racial and gender hegemonies, by an eager and active decolonisation of the curriculum and school relations teaching group, which is aware of the formative processes of space and time, important to reflect and reformulate the work. The collaborating teachers described their experience with insurgent pedagogical practices and they were open to listen to the students and reflect on their impressions and suggestions and reconfigure those practices, (re) inventing their ways of acting in teaching in authorial form. It remains as main challenges in the school, to establish a dialogue between the different areas of knowledge and curricular contents, to overcome the determined curriculum, to expand intersectional analyzes and to affect more teachers to follow the path of building anti-racist and anti-sexist pedagogical practices as a political commitment throughout the school term. The intervention was operationalized through the Research Studio, a device for building data and changing reality. The monitoring developments of the field integrate the actions of the institutional project and the formation of the women/students collective at the school 2021/2022.

Keywords: Intersectionality. Etnoescrevivência. Experience Narratives. Teacher Formation. Black Feminism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da cidade de Iraquara	30
Figura 2 – Redes de sentido que emergiram das narrativas das/os colaboradoras/es.....	102
Figura 3 – Rede de sentidos das narrativas sobre processos formativos.....	104
Figura 4 – Redes de sentidos das narrativas sobre experiências de racismo e sexismo	137
Figura 5 – Objetivos gerais do projeto institucional.....	149
Figura 6 – Objetivos do projeto por área de conhecimento.....	150
Figura 7 – Redes de sentidos da narrativa de Dandara (1).....	168
Figura 8 – Rede de sentidos da narrativa de Dandara (2).....	173
Figura 9 – Rede de sentidos da narrativa de Angela	178
Figura 10 – Redes de sentidos da narrativa de Valentina.....	183
Figura 11 – Redes de sentidos das narrativas das estudantes	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da Escala de Valor	87
Gráfico 2 – Evolução das taxas de homicídio feminino no Brasil, por raça/cor (2008-2018)	119
Gráfico 3 – Desigualdade de rendimentos entre pessoas ocupadas por raça e gênero (2019)	120
Gráfico 4 – Taxa de conclusão de Ensino Médio no Brasil, pessoas entre 20 e 22 anos de idade, por sexo e raça/cor, em 2018 (%)	129

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AP	Ateliê de Pesquisa
AC	Atividade Complementar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base das Educação Nacional
LGBTQIA⁺	Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual, Transgênero, Queer, Intersexual, Assexual e outros
MNU	Movimento Negro Unificado
MPE	Mestrados Profissionais em Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
ONG	Organização Não Governamental
PAE	Pesquisa Aplicada a Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO ÀS CARTAS: ADENTRANDO A PAISAGEM DA PESQUISA	16
2 CARTA INTRODUTÓRIA: ESCRE(VIVENDO) AS IMPLICAÇÕES COM A PESQUISA	26
3 NAVEGANDO ENTRE (DES)CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	29
3.1 CARTA 2 – AMBIÊNCIAS DE UMA CIDADE DO INTERIOR BAIANO: CARACTERIZANDO IRAQUARA	30
3.2 CARTA 3 – PAISAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DAS NAVEGAÇÕES ENTRE MÉTODO E DISPOSITIVOS	36
3.3 CARTA 4 – DISPOSITIVOS DE PESQUISA: AGUÇANDO O OLHAR SOBRE AS PAISAGENS	43
3.3.1 Paisagem 1: Adentrando o território da pesquisa.....	49
3.3.2 Paisagem 2 – A escola e suas edificações: espaços entrelaçados	54
3.3.3 Paisagem 3 – As/os “praticantespensantes” da pesquisa: narrativas desassossegadas	56
3.3.4 Paisagem 4 – Movimentos cotidianos: interações e sentidos	72
4 PAISAGENS FORMATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – A EXPERIÊNCIA COMO POTÊNCIA	78
4.1 CARTA 5 – ATELIÊ DE PESQUISA: CONSTRUINDO OLHARES SOBRE A PAISAGEM	79
4.2 CARTA 6 – A EXPERIÊNCIA COM OS ATELIÊS DE PESQUISA – DISCUTINDO CAMINHOS (AUTO)FORMATIVOS	85
4.3 CARTA 7 – ATELIÊ DE PESQUISA ON-LINE: ACONTECÊNCIAS E (RE)INVENÇÕES EM CAMPO	94
4.4 CARTA 8 – PROCESSOS (AUTO)FORMATIVOS: APRENDÊNCIAS EM REDE COLABORATIVA.....	99
5 PAISAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS – ENTRECruzANDO RAÇA E GÊNERO NAS ÁGUAS DAS ESCREVIVÊNCIAS	111
5.1 CARTA 9 – RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO: UM OLHAR INTERSECCIONAL	112
5.2 CARTA 10 – TRÂNSITOS INTERSECCIONAIS NA EDUCAÇÃO: RAÇA E GÊNERO HABITANDO A PAISAGEM ESCOLAR	125

5.3 CARTA 11 – EXPERIÊNCIAS INTERSECCIONAIS E MOVIMENTOS DE INSURGÊNCIA NAS TRAJETÓRIAS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA	135
6 PAISAGENS EMPÍRICAS – CONSTRUINDO (RE)INVENÇÕES EM NOSSAS “PRÁTICASTEORIAS”	144
6.1 CARTA 12 – PROJETO PROTAGONISMO NEGRO: CONSTRUINDO NOVAS NARRATIVAS	145
6.2 CARTA 13 – NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PAUTA	164
6.3 CARTA 14 – AS VOZES DAS ESTUDANTES: DIÁLOGOS FORMATIVOS ENTRE AS/OS “PRATICANTESPENSANTES” DA ESCOLA.....	188
7 CARTAS FINAIS: E O RIO SE FAZ MAR – ONDE FINDA UM CAMINHO (RE)NASCE O HORIZONTE.....	200
7.1 CARTA 15 – REDIRECIONANDO O OLHAR: PERSPECTIVAS DE ALTERAÇÃO SOBRE A PAISAGEM ESCOLAR.....	200
7.2 CARTA 16 – CARTA FINAL: ESCREVIVÊNCIAS TECIDAS EM REDE COLABORATIVA	207
REFERÊNCIAS.....	214
APÊNDICES	224
ANEXOS.....	236

1 PRÓLOGO ÀS CARTAS: ADENTRANDO A PAISAGEM DA PESQUISA

*E tantas são as deslizantes águas
E são tantas as águas deslizantes
E deslizantes são as tantas águas
E águas, as deslizantes, são tantas
Que nas bordas da áspera rocha,
Encontro um escorregadio limo-caminho.
Tenho passagem [...]
Sigo os passos, passo a passo
E fundo outro caminho.
(EVARISTO, 2017, p. 101).*

Nos caminhos desta pesquisa entrelaço vida e formação ao entrar em águas deslizantes em busca de novas passagens. Neste percurso costuro escrevivências que fundem minha experiência como mulher, negra, professora, pesquisadora em formação e as narrativas das/os colaboradoras/es, dando contornos a este conjunto de Cartas Pedagógicas¹. Adentro a paisagem escolar, os tempos, espaços e corpos que nela habitam e compartilho experiências com as/os docentes e estudantes, narradas na trajetória desta “pesquisavida”.

Neste movimento experimentei desafios, encantamentos e emoções nos percursos onde desaguam minha história de vida, docência e pesquisa, encontrando-se no mesmo rio com colaboradoras/es, autoras/es e tornando-se uma só correnteza. Como diz Evaristo, nossas histórias são costuradas com muitos fios, experiências que se entrelaçam produzindo redes de sentidos e subjetividades.

Neste caminho, as escolhas metodológicas nos desafiaram a acionar sensibilidades epistemológicas que permitissem pensar outras formas de fazer pesquisa em educação, desviando-nos da rigidez acadêmica. Esta pesquisa alia pressupostos da etnografia crítica e da escrevivência, compondo a bricolagem² etnoescrevivência, método elaborado para atender às especificidades desta investigação que toma como centralidade as narrativas da experiência para compreender as práticas pedagógicas que discutem raça e gênero, ao mesmo tempo em que problematiza e produz intervenções sobre a realidade.

Compreendo que as escrevivências entrelaçam todo o acontecer desta investigação: a construção da pergunta, fundamentada na minha experiência como “mulhernegraprofessora”,

¹ Ao endereçar estas cartas a professoras e professores da Educação Básica coloco em primeiro plano a escrita no feminino, considerando que 80% destas profissionais são mulheres (BRASIL, 2018) e com a intenção de rasurar a construção do masculino universal na linguagem.

² Composição construída em autoria coletiva entre pesquisadora e orientadoras, considerando a necessária articulação e bricolagem metodológica desenhada pelos contornos da pesquisa, que demandava invenções para dar conta do objeto de estudo (PARAÍSO, 2014).

inquieta com os atravessamentos de raça e gênero na vida e na profissão; as escolhas dos pressupostos teórico-metodológicos baseados, principalmente, em autoras e autores negros; a composição de um método que confere centralidade à experiência, ao cotidiano vivido e praticado pelas/os colaboradoras/es; a adoção de dispositivos que contribuíram com relações mais horizontalizadas, pautadas na confiança, emoção e cuidado, em que a experiência pudesse ser narrada em sua potência “práticoformativa”; a escolha da escrevivência como procedimento de interpretação de dados tomando como base as narrativas da experiência; as cartas pedagógicas como gênero que comunica esta pesquisa, uma escrita que pressupõe aproximação, posicionalidade e interlocução com leitoras/es; o alinhamento com os princípios do feminismo negro como ética do cuidado, emoção, empoderamento³ coletivo e posicionamento contra hegemonias de raça e gênero; estes elementos compõem e entrelaçam vida e pesquisa.

Assim, trago nesta pesquisa e nesta escrita, impregnada de sentidos da experiência, pequenos atos de insubordinação (EVARISTO, 2007) epistemológica, ao rasurar o cânone branco masculino, os métodos clássicos de pesquisa, falar em primeira pessoa, em muitos momentos, assumindo as vozes que me habitam ao abrir passagem para as narrativas desassossegadas de alunas e professoras/es da escola lócus.

Neste percurso desafiador, compreendi que é possível, através da pesquisa engajada, contribuir para problematizar hierarquias raciais, de gênero e outros eixos que se interseccionam e questionar as assimetrias através da nossa voz e da nossa experiência, como grupos culturais produtores de narrativas de nós mesmas/os (KILOMBA, 2019; EVARISTO, 2009). Narrativas de/com pessoas negras em geral e de mulheres negras, em particular, que conferem centralidade sobre as lutas, enfrentamentos e conquistas ao mostrar e inspirar outras trajetórias possíveis, para além, ou mesmo no interior, das estatísticas de violência e falta de oportunidades impostas pelas estruturas colonialistas montadas nas avenidas onde racismo e sexismo se entrecruzam (AKOTIRENE, 2018).

Muitas problematizações e (des)construções são possíveis no âmbito do trabalho pedagógico quando passamos a escutar as vozes das/os agentes escolares, professoras/es e estudantes, como “praticantespensantes”⁴ (ALVES, 2001) da ação educativa e não

³ Para Berth (2018), empoderamento é um conceito, teoria e prática que, na perspectiva feminista negra, envolve o questionamento das estruturas de poder que negam direitos e liberdades a grupos subalternizados, um movimento que gera transformações, numa simbiose entre processos individuais e coletivos.

⁴ Neste texto uso os termos “praticasteorias”, “conhecimentosignificação”, “praticantespensantes” e “espaçotempo” com base no texto de Nívea Andrade, Alessandra Nunes Caldas e Nilda Alves (2019), nos estudos nos/dos/com os cotidianos que comunicam a ideia de inseparabilidade e complementaridade entre os conceitos. Com essa inspiração faço a justaposição de outras palavras que denotam sentidos complementares.

reprodutoras/es de regras e modelos preestabelecidos. Em cada comunidade escolar, singular e ao mesmo tempo diversa, convivem professoras/es e alunas/os com vários pertencimentos e experiências potentes que podem ser tomadas como ponto de partida para processos educativos que escutem todas as vozes.

É na busca por essas experiências insubordinadas, na potência que a escola e suas/seus educadoras/es expressam cotidianamente que esse trabalho toma corpo, como uma escrita subversiva dos ditames da Academia para trazer as vozes das/os docentes e estudantes que integram as paisagens da escola. Como águas abrindo novos caminhos, passo a passo, sem medo e sem pressa, delineia-se neste trabalho, através de redes colaborativas que incluem estudos teóricos, narrativas da experiência e orientações⁵, outro modo de escrita para comunicar a pesquisa – as Cartas Pedagógicas.

A ousada possibilidade de comunicar esta pesquisa através de Cartas Pedagógicas pareceu-me instigante e desafiadora. Empreender a escrita de caráter híbrido, inscrita na história como um dos primeiros gêneros textuais que viabilizou a construção de relações interativas à distância, de algum modo, mobilizava memórias de uma época em que as tecnologias digitais não eram as principais mediadoras dessas interações, mas sim a caneta, o papel de carta e suas imagens e sentidos.

Ao revirar as memórias, voltei ao tempo em que as cartas eram o principal meio de comunicação entre familiares e amigas/os separadas/os pelas geografias do Sertão Baiano. Os relatos sobre a espera de notícias de familiares, que migravam para as capitais em busca de melhores oportunidades de trabalho e vida, eram comuns na minha infância. As cartas, muitas vezes, demoravam semanas, meses para chegar ao destino e tantos outros para obter resposta. Algumas enviadas pelos correios, outras aguardavam a viagem de amigos/as e parentes que, como pombos-correios, as levavam para encontrarem seus destinos.

Quanta alegria se materializava no momento de receber as esperadas cartas, embebidas de saudades da terra e do afeto familiar! As cartas simbolizavam os corpos ausentes, um alívio para amenizar a distância e a incerteza do retorno. Delas emergiam subjetividades de mulheres e homens tocadas/os por estruturas racistas e classistas que dificultavam o acesso à educação formal e condições de vida digna na terra natal. Em algumas famílias, as meninas eram impedidas de estudar para não aprenderem a escrever cartas para namorados – uma das

⁵ Refiro-me em específico às orientações das professoras Ana Lúcia Gomes da Silva e Carmélia Aparecida Silva Miranda, parceiras nos caminhos metodológicos sugeridos para esta pesquisa.

expressões do sexismo que afastava mulheres da escola. Assim, observamos que a escrita de cartas sempre esteve atrelada aos eixos raça, gênero e classe.

Como os demais gêneros textuais, as cartas são “originárias de uma longa história de práticas comunicativas, construídas por muitos sujeitos com o fim de responder necessidades comunicativas” (SILVA, 2002, p. 78). Segundo Silva (2002), nas relações entre pessoas e instituições, as cartas eram utilizadas no universo da política, da economia, da ciência, da cultura, integrando um sistema de comunicação e de informação.

Há mais de 20 séculos já se assinalava a existência de uma diversidade de gêneros epistolares nas práticas comunicativas de várias sociedades. Cartas familiares, cartas pessoais, cartas de cunho filosófico ou religioso, carta aberta, cartas institucionais, carta de referência, carta de cobrança, são exemplos do uso cotidiano desse suporte nas sociedades, construído e/ou modificado através dos séculos pelas práticas de comunicação (SILVA, 2002). Com o passar do tempo e das rotinas, mudanças ocorreram na natureza dessas práticas, alterando os modos de produção, recepção e distribuição dos textos. A partir do uso das tecnologias, as cartas passaram a chegar com mais rapidez e foram instituídas outras formas de comunicação, como o telefone fixo e o celular, modificando os padrões de interação à distância.

Assim, poderíamos perguntar: não estaria esse canal de comunicação obsoleto diante das novas tecnologias? Ainda há quem faça uso das cartas para se comunicar? Conforme Tania Maria de Souza França (2018)⁶, trata-se de um gênero textual que está “[...] presente no cotidiano das pessoas desde a antiguidade e que mesmo diante da tecnologia persiste enquanto forma de comunicação”. Apesar de toda tecnologia disponível, a escrita de cartas permanece como meio de comunicação e expressão de ideias, sentimentos, desejos. Com o uso do e-mail e das redes sociais, por exemplo, a comunicação afetiva por meio da escrita tem espaço no cotidiano das pessoas. Na prática, continuamos a enviar e receber cartas através dos meios eletrônicos, o que confirma a mudança apenas nos canais de comunicação, sem prejuízo do sentimento de alegria do ato de estabelecer contato e manter uma rede de trocas e afetividades.

Com essas ideias em mente eu questionava: seria esse o movimento de escrita das cartas pedagógicas? Um modo de comunicação mais afetivo, implicado, próximo e horizontal que nos atravessa ao fazer pesquisa? Seria um modo de escrita que mobiliza a experiência de ser docente-pesquisadora? Um gênero que aproxima escritora e leitoras/es? Um modo de

⁶ Prefaciando o livro *Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e ensino superior*, de Moraes e Paiva (2018, p. 6).

escre(viver) e entrelaçar vida e pesquisa? Diante das variações possíveis dentro do gênero, que tipo de carta pode ser considerada pedagógica?

Moraes e Paiva (2018) nos ajudam a compreender essas interrogativas ao explicar que a carta é um instrumento de diálogo, conversa, comunicação mais direta com uma/um interlocutora/or, com objetivos definidos que se expressam pelo sentido e pela subjetividade, escritas que podem variar entre o coloquial e o formal, entre o prosaico e o poético. Através desse gênero, que pressupõe a existência de uma relação entre autoras/es e destinatárias/os, são estabelecidas trocas de saberes e informações de várias naturezas.

A leitura de cartas pode ser instigante, a ideia de conhecer segredos, confissões, narrativas mais íntimas, parece aguçar a curiosidade das/os leitoras/es. Quando essa escrita assume intencionalmente caráter público, quando é destinada à interação e à comunicação humana de propósito educativo, passa a configurar-se como Carta Pedagógica. A intencionalidade pedagógica é o cerne da escrita e busca “comunicar o humano de si para o humano do outro”, provocando o diálogo pedagógico (MORAES; PAIVA, 2018, p. 11), em que a interação convoca a produção de novos sentidos, possibilitando muitas interlocuções.

Assim, a carta, como gênero argumentativo híbrido, abarca vários tipos textuais: descrição, narração, argumentação. Ao assumir uma mensagem educativa, de caráter pedagógico intencional, configura-se como um tipo de documento de onde pode emergir uma diversidade de “debates de cunho científico, filosófico e político” (MORAES; PAIVA, 2018, p. 12). Em nossas cartas pedagógicas, argumentamos pontos de vista, defendemos ideias, apresentamos a pergunta de pesquisa, as narrativas da experiência e as questões que se desdobram para responder à investigação, ao tempo em que dialogamos com as/os interlocutoras/es a quem a carta se destina, professoras e professores da Educação Básica.

Aqui, lançamos questões, descrevemos, nos aproximamos pela escrita híbrida, interativa e coautorial com as/os interlocutoras/es, possibilitando que circulem argumentos, contra-argumentos, como uma produção de linguagem socialmente situada que se configura como uma forma de interação particular, que objetiva fazer-se socialmente referendada pelo coletivo, pelas/os leitoras/es que (re)constróem a narrativa e os sentidos do texto.

Assim, assumimos o gênero Carta Pedagógica como dispositivo de comunicabilidade que engendra na forma-conteúdo a interatividade da pesquisa, a qual coloca no centro as narrativas da experiência das/os docentes e estudantes produzidas nos Ateliês de Pesquisa (APs), diários de bordo e projeções coletivas⁷. Para tanto, busquei inspiração nas cartas

⁷ Nas páginas 45 e 79, respectivamente, explico a configuração dos APs, o uso dos diários e as projeções coletivas.

pedagógicas de Paulo Freire (2000) e Glória Anzaldúa (2000) e nas escritas de Conceição Evaristo (2005; 2016a; 2016b; 2017).

Nas cartas, as narrativas refletidas sobre os movimentos da prática e da (auto)formação tecem escrituras e são comunicadas pedagógica e intencionalmente. São narrativas embriagadas da experiência, do cotidiano, que não se encerram em uma categoria teórico-metodológica, antes, abrem caminhos em meio a essa diversidade possível de formas de escrita para ousar escrever com autoria criadora.

Nos diários de pesquisa, as/os colaboradoras/es costuraram relatos de si, aceitaram o desafio de narrar dúvidas, inquietações, saberes e não saberes, (des)construções e (re)significações, comunicando experiências e subjetividades produzidas no interior do processo de formação e das práticas em rede colaborativa, dentro dos APs. Nesse caminho, os acontecimentos diários deram a tônica da escrita e cada docente teve a possibilidade de refletir sobre seu processo (auto)formativo e suas práticas, avaliando-se e pensando em possibilidades de qualificação do trabalho.

A narrativa da experiência se ancora em uma episteme teórico-metodológica que dá diretriz às nossas práticas pedagógicas refletidas individualmente ou no coletivo. O registro reflexivo contribui para adensar, ampliar os relatos, debater pontos de vista, argumentos e escolhas teóricas que balizam nossa prática, já que são intencionais e têm objetivos formativos. Visam assegurar as aprendizagens das/os estudantes e tomar o ensino como pesquisa para nos debruçarmos de modo inquieto e investigativo sobre nossa ação docente, atentando para potencialidades, lacunas, desafios dentro das discussões sobre relações de raça e gênero.

Pensar as práticas pedagógicas nesse bojo de relações, passíveis de serem exploradas, (re)pensadas e narradas, requer sensibilidade para concebê-las como ações refletidas e organizadas intencionalmente. O foco da discussão neste estudo são as práticas pedagógicas que a escola já desenvolve, ainda que sejam embrionárias ou iniciais, as experiências que são pouco vistas ou visibilizadas, as “pequenas e minúsculas coisas que teimamos em deixar escapar ou a não registrar” (MEYER, 2017, p. 75), mas têm significado para as relações de raça e gênero na escola.

Muitas vezes a potência do trabalho docente é invisibilizada por estarmos com o olhar voltado para o que falta, para um “modelo” ideal de escola, o que ofusca a visão em relação aos pequenos atos de educação que estão no cotidiano e podem ser potencializados, no fazer

daquelas/es docentes sensíveis às várias manifestações das diferenças presentes na escola, em particular, as questões relacionadas à raça e gênero.

Com este olhar pensamos o lócus desta pesquisa, uma escola de Ensino Médio da cidade de Iraquara-BA⁸, onde 35 professoras e professores desenvolvem suas práticas pedagógicas relacionando-se com mais de mil estudantes de cerca de 20 comunidades rurais e da sede do município. Nas paisagens deste cotidiano escolar, pertencimentos étnico-raciais, de gênero, sexualidade, dentre outros, entrecruzam-se interpelando docentes e estudantes ao diálogo com a diferença. Desses cenários emergem saberes e experiências de cada ser aprendiz da escola, enriquecidas pelas diversas formas de ver o mundo e ver-se no mundo.

Compreendemos como desafio da escola desviar-se do limo-caminho da visão masculina, branca e etnocêntrica, e encontrar passagens diante das hegemonias encravadas nos currículos, materiais e práticas pedagógicas e da conjuntura política⁹ que desestimula ou condena as discussões em torno das diferenças. Entretanto, há escolas e educadoras/es que, como sugere bell hooks¹⁰ no livro *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*¹¹ (2017), transgridem a ordem das coisas ao construir práticas pedagógicas que problematizam a visão hierarquizada de ser humano e de sociedade.

Deste olhar para a escola que faz, que ensina e aprende a partir de suas experiências, considerando os desafios estruturais e conjunturais, surge a pergunta: como se configuram as discussões sobre raça e gênero na escola lócus e quais são suas principais implicações nas práticas pedagógicas das/os professoras/es?

Deste questionamento emerge a presente pesquisa, cujo objetivo geral foi compreender, a partir das narrativas da experiência docente, como se configuram as discussões sobre relações étnico-raciais e de gênero na escola lócus e suas principais implicações nas práticas pedagógicas das/os professoras/es.

Como objetivos específicos pretendemos: conhecer as experiências das/os professoras/es no que se refere às suas práticas pedagógicas sobre raça e gênero, a fim de publicizá-las; relatar as implicações da experiência das/os docentes nos ateliês de pesquisa sobre o processo formativo e (auto)formativo, visando transformações na realidade escolar;

⁸ Caracterizo a cidade na Carta 2.

⁹ Sobre a conjuntura política do Brasil no que se refere à educação para a diferença, ver Oliveira e Ferreira (2019).

¹⁰ Pseudônimo usado em letras minúsculas a pedido da própria escritora, Gloria Watkins.

¹¹ Publicado nos Estados Unidos em 1994, com primeira edição traduzida para o Brasil em 2013, o livro é inspirado no referencial teórico do educador brasileiro Paulo Freire.

ressignificar junto ao coletivo docente as práticas pedagógicas sobre relações de raça e gênero, a partir das narrativas das estudantes negras.

Para responder a esta problemática, dialogamos com intelectuais negras como bell hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2002), Maria Nazaré de Mota Lima (2015) e Carla Akotirene (2018)¹², assim como outras autoras e autores, as/os quais, em diferentes períodos e contextos, trazem discussões que contribuem para (re)pensarmos as práticas pedagógicas docentes frente às relações de raça e gênero, considerando as narrativas da experiência e a voz das/os educadoras/es e educandas/os.

Os dispositivos que subsidiaram a construção dos dados foram a observação participante, a projeção coletiva e o Ateliê de Pesquisa (AP). A partir deste último, um dispositivo que entrelaça movimentos de construção de dados e intervenção, as/os docentes puderam narrar nos encontros e em seus diários o percurso (auto)formativo experienciado em rede colaborativa, trazendo escritas de si e de sua prática com as questões de raça e gênero.

Consideramos esta investigação socialmente relevante por incitar a discussão sobre a experiência pedagógica de professoras/es e estudantes com as relações de raça e gênero. Do ponto de vista acadêmico, consideramos a necessidade de ampliar o escopo de investigações que direcionam o olhar para práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas e contribuem para a produção de conhecimentos elaborados por pesquisadoras negras que disputam narrativas na academia, trazendo a multiplicidade das vozes desse grupo.

A intervenção foi operacionalizada a partir dos APs, como dispositivo (auto)formativo que tensiona a reflexão e reelaboração da prática, a partir do qual emergiu o desejo de docentes e estudantes de investigar a história de Iraquara e região, sistematizado em ações dentro do projeto institucional da escola para 2020. Além disso, as/os participantes acolheram a proposta de criação do coletivo de mulheres/estudantes na escola (2021-2022) em colaboração com as/os docentes e alunas.

Com esta introdução, apresento a pesquisa através de minhas escritas como “professorapesquisadora”, narradas em coautoria com as/os colaboradoras/es. Nas reflexões sobre a aderência do gênero carta ao modelo de pesquisa aqui delineado, considere a sensibilidade epistemológica que se anuncia e ao mesmo tempo se solicita das/os leitoras/es, posta a decisão de transgredir a normatividade acadêmica. Assim, apresento a vocês, caras/os

¹² Dialogamos com estas e outras/os autoras/es ao longo do texto, cientes das especificidades espaciais e temporais e das diferentes filiações epistemológicas em alguns trabalhos aqui citados.

leitoras/es, este texto estruturado como um conjunto de Cartas Pedagógicas endereçadas às/aos colegas professoras/es da Educação Básica.

Na *Carta introdutória: escre(vivendo) as implicações com a pesquisa* apresento minha implicação pessoal com a pesquisa e os caminhos trilhados para chegar ao tema e à pergunta. Nas três cartas que compõem o capítulo *Navegando entre (des)caminhos teórico-metodológicos*, apresento a cidade de Iraquara, onde a investigação foi realizada; os caminhos teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa, os dispositivos de construção de dados; e as paisagens que compõem a escola, desde a estrutura física, seus “espaçotempos” de interação e as/os colaboradoras/es da pesquisa.

No capítulo *Paisagens formativas e práticas pedagógicas – a experiência como potência*, em quatro cartas, apresento a operacionalização dos Ateliês de Pesquisa e sua aderência a esta investigação; a experiência com o ateliê exploratório e o mapeamento dos interesses formativos das/os colaboradoras/es; a reconfiguração do AP on-line, no contexto da pandemia; o entrelace com as análises interpretativas iniciais dos dados a partir dos processos formativos nos APs.

No capítulo *Paisagens teórico-práticas: entrecruzando raça e gênero nas águas das escrevivências*, escrevo três cartas nas quais discuto os atravessamentos das estruturas de raça e gênero, dialogando com conceitos como raça, racismo, patriarcado, sexismo e interseccionalidade; apresento alguns trânsitos interseccionais sobre a educação da população negra no Brasil; e discuto as experiências de racismo e sexismo narradas pelas colaboradoras, bem como os movimentos de insurgência.

O capítulo *Paisagens empíricas: construindo (re)invenções em nossas “praticasteorias”*, é formado por quatro cartas onde dialogo com algumas/alguns teóricas/os sobre caminhos possíveis de descolonização de práticas pedagógicas e curriculares; apresento o projeto institucional *Protagonismo negro: construindo novas narrativas* e as práticas sobre relações étnico-raciais e de gênero por ele mobilizadas; analiso as experiências pedagógicas narradas por três colaboradoras nos diários de bordo; e apresento o diálogo formativo possibilitado pelas vozes das estudantes no AP. E, nas *Cartas finais: E o rio se faz mar – onde finda um caminho, (re)nasce o horizonte*, apresento os desdobramentos da pesquisa e as considerações finais.

Pretendo com este *e-book* e seu conjunto de cartas pedagógicas dar visibilidade às (re)invenções que fazem brotar práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas e podem inspirar outras educadoras e educadores a investir no trabalho com gênero, raça e todas as

formas de opressão presentes no espaço escolar, de modo a valorizar as múltiplas maneiras de ser e de viver das/os estudantes.

A partir das narrativas das/os colaboradoras/es, observei movimentos de deslocamentos, reflexões e experiências da prática, com a presença de um significativo coletivo de professoras/es de várias áreas de conhecimento, desejas/os por rasurar hierarquias sobre currículos e práticas pedagógicas. Através dos espaços formativos, os saberes e as contribuições de cada profissional oxigenaram as discussões e fizeram brotar ideias, conduzindo à (re)elaboração de práticas curriculares e pedagógicas com potencial antirracista e antissexista.

Na Carta Introdutória que segue, descrevo a motivação para desenvolver esta pesquisa, impulsionada por inquietações pessoais e profissionais que permearam minha experiência desde a infância até a inserção na docência e intensificaram-se ao adentrar a Academia como aluna no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, na Universidade do Estado da Bahia (MPED-UNEB).

2 CARTA INTRODUTÓRIA: ESCRE(VIVENDO) AS IMPLICAÇÕES COM A PESQUISA

Iraquara-BA, 10 de janeiro de 2020¹³.

Caros/as docentes, colegas da Educação Básica,

Descrever minha implicação com esta pesquisa foi uma viagem nas memórias. Retomar o trabalho com raça e gênero nas novas águas da Academia, por vezes agitadas, entre teorias e autoras/es, conduziram-me a (re)elaborar experiências anteriores e abrir novos atalhos, (des)construir ideias, (re)pensar vida, docência e pesquisa a partir de outras epistemes. As experiências da infância e do início da profissão ganham sentido quando reviro as lembranças e trago escrituras deste “corpomulhernegra” (EVARISTO, 2009) em formação, desvelando os atravessamentos de raça e gênero na minha trajetória.

Nas memórias da escola básica e da universidade, os estudos sobre relações étnico-raciais e de gênero foram superficiais, dando sustentação ao ciclo iniciado na infância, quando os discursos racistas reproduziam ideias de inferioridade estética e intelectual, demonização das manifestações culturais e religiosas de matriz africana. Ao mesmo tempo, discursos sexistas se repetiam para evidenciar o lugar subalterno da mulher na família, no trabalho, na pequena comunidade rural de Santa Rita, Iraquara-BA, retroalimentando as relações de poder e dominação racista e patriarcal.

Imersa nessas relações, eu não conhecia meu pertencimento étnico-racial e, sempre ciente da minha evidente não branquitude, estava em um não-lugar, um limo-caminho, nas palavras de Evaristo (2017). Como águas em movimento, vivenciei momentos de descoberta em direção à construção do meu pertencimento ao conhecer o livro *Tornar-se Negro*¹⁴, de Neusa Santos Souza (1983). Esta leitura significou confrontar inquietações, compreender minhas ausências, questionar (in)certezas ao conhecer outras narrativas sobre as negritudes. Tais deslocamentos conduziram-me à ancestralidade que inconscientemente eu procurava.

A partir dessas leituras passei a interrogar a perversidade do racismo estrutural e perceber os atravessamentos sobre pessoas negras numa sociedade de ideologia, estética,

¹³ As datas indicadas são aproximações, pois, foram iniciadas, pausadas e retomadas durante o acontecer da pesquisa, de forma circular.

¹⁴ O livro trata das trajetórias de pessoas negras em ascensão social e apesar das contribuições, a autora afirmou, em 2008, que a escrita evoca alguns essencialismos e generalizações que precisam ser superados, compreendendo que existem múltiplas formas de expressar as negritudes.

comportamento branco, que confunde expectativas, impõe padrões e exigências alienantes e muitas vezes nos alheiam de nós mesmas/os, nos impelindo a desejar uma “máscara branca” (FANON, 2008) que nos descaracteriza. Esse deslizar de afirmação e pertença revelou-se na libertação, um novo olhar para mim, para as/os minhas/meus e para o mundo; um anseio apaixonado de conhecer as vozes ancestrais, a história silenciada. Brotava lentamente outra versão de mim, fortalecida por experiências que emergiam das adversidades comuns à esta coletividade de mulheres negras, trabalhadoras, interioranas, insatisfeitas com as rotineiras colisões (AKOTIRENE, 2018) racistas e sexistas.

Passando a me banhar em novas águas, já com alguns anos de docência e tendo visto e vivido experiências de racismo e sexismo no ambiente escolar, o desejo de compreender melhor essas estruturas impelia à busca de outras possibilidades de lidar com essas questões em minha prática pedagógica, saber problematizar situações de discriminação, violência, desigualdades, exclusões no anseio de contribuir com práticas antirracistas e antissexistas.

A percepção dos mecanismos de manipulação do imaginário da pessoa negra e não negra sobre esta população, que integram o pensamento único racista, etnocêntrico, patriarcal, alimentado pelo mito da democracia racial¹⁵, pela ideologia do embranquecimento e pela crença na meritocracia, foi um divisor de águas. Compreender tais construtos, conhecer a história dos povos negros do continente africano e da diáspora, as escritas das intelectuais e feministas negras foram passos importantes para desestabilizar “verdades” e construir representações positivas sobre ser mulher e negra em suas múltiplas expressões.

Nestas correntezas, vivenciei deslocamentos no interior da docência no Ensino Médio, passei a questionar meu lugar de professora, meu fazer pedagógico e a interrogar a escola, o currículo hegemônico, as práticas docentes, os silêncios, os desafios no que se refere às questões étnico-raciais e de gênero. Fui afetada pela necessidade de ampliar a compreensão das práticas pedagógicas que permeiam o cotidiano de professoras/es no que se refere à condução desse trabalho.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) outras águas me envolveram, atravessando, deslocando, conduzindo a destinos teórico-metodológicos não imaginados. Mergulhei no campo dos conceitos, das teorias, de autoras/es que mudaram minha forma de ver e pensar o mundo, a escola, a pesquisa, um processo de amadurecimento no qual venho me deleitando intensamente.

¹⁵ O mito da democracia racial é uma produção simbólica usada para camuflar o racismo institucionalizado e negar os efeitos da subalternização e espoliação dos direitos dos povos negros e indígenas, que desencadearam enormes desigualdades sociais e econômicas (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1999).

Assim, meus pertencimentos se entrelaçam ao longo da trajetória de pesquisa e docência, mantendo-me conectada ao objeto desta investigação, instigando a buscar respostas e outros questionamentos. Nas águas agitadas onde se encontram vida, pesquisa e formação, reside minha implicação nesta escrita e nesta prática, pois, as memórias que me constituem remontam o limo-caminho desenhado para mulheres negras, pelo qual aprendi a deslizar nas bordas, contornando as rochas do racismo e do sexismo.

Ao escre(viver) estas cartas “falo de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (EVARISTO, 2005, p. 205), escrevo a mim mesma, no entrelaçar das experiências que nos coletivizam, mas também nos singularizam. A escrevivência autoriza assumir “o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de sua própria narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado” (MACHADO; SOARES, 2017, p. 207). Assim, embala movimentos de escrita em primeira pessoa, singular e plural, reconhecendo que toda narrativa e todo texto possuem autoria coletiva, porquanto evoca outras vozes, saberes e experiências, em especial, as vozes das/os coautoras/es da pesquisa.

Em sua literatura, Evaristo (2005) relaciona o termo escrevivência às experiências de mulheres negras. Inspirada neste conceito escrevo cartas nas quais me lanço na aventura de registrar experiências pedagógicas, a partir de minha posicionalidade como pesquisadora negra. Para tanto, acessei as escritas diarizadas das/os docentes que comunicam interações, rotinas de trabalho e práticas pedagógicas comigo compartilhadas através dos APs e das leituras afetivas dos diários, que deram vida e sentido a esta escrita coautoral. Assim, ainda que seja um grupo que não integra somente mulheres negras, considero pertinente comunicar suas narrativas, acionando escrevivências, neste trabalho, onde concebo a escrita como um modo de “narrar a vida e literaturizar a ciência” (RIBEIRO; BARBOSA, 2019, p. 77).

Estas cartas são escrevivências produzidas com base nas narrativas das/os docentes, a partir dos relatos de si no interior de experiências pessoais que se entrecruzam com as práticas pedagógicas e os processos (auto)formativos, ao refletir sobre nosso fazer (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019). Na experiência cotidiana reside nosso desejo e insistência em construir uma escola que acolha todos os corpos e todas as vozes, sem exclusões ou privilégios.

Esperançosa por entre escritas, desafios e aprendências encerro esta Carta Introdutória afirmando que a aprendizagem é um lugar de (re)invenção e “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (HOOKS, 2017, p. 273). Que (re)inventar possibilidades seja nossa força instigadora e nos desafie a implementar práticas pedagógicas contra-hegemônicas, antirracistas e antissexistas!

3 NAVEGANDO ENTRE (DES)CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Navego-me eu-mulher e não temo,
Sei da falsa maciez das águas
E quando o receio
Me busca, não temo o medo,
Sei que posso me deslizar
Nas pedras e me sair ilesa,
Com o corpo marcado pelo olor da lama.
(EVARISTO, 2017, p. 28)*

Busco em Evaristo um poema que possa traduzir minhas andanças, ou naveganças¹⁶, ao mergulhar nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em educação. Em um mestrado profissional, onde o engajamento e a implicação são as tônicas da pesquisa, estudar a forma como gênero e raça são discutidos na escola, aciona crenças, modos de ver o mundo e experiências que fazem parte da minha construção como professora em formação.

Ao desenhar os movimentos teórico-empíricos refletimos sobre as relações hierárquicas na produção da ciência, pois, como afirma Grada Kilomba (2019, p. 53), “o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’”. As estruturas de “validação” de conhecimento são controladas por grupos hegemônicos que estabelecem suas perspectivas como universais, apagando as demais.

Ao compreender¹⁷ que essas águas escondem hegemonias epistemológicas que silenciam conhecimentos produzidos nas margens¹⁸ (KILOMBA, 2019), passei a me aventurar por outros caminhos, a aliar o olhar das intelectuais negras, integrar minha experiência, abrindo passagem para outras escolhas teórico-metodológicas. Assim, para a tessitura desta pesquisa destaco a inspiração nas escrituras de Conceição Evaristo e no pensamento de pesquisadoras negras como Nilma Lino Gomes, Maria Nazaré Mota de Lima, bell hooks, Carla Akotirene, Grada Kilomba e outras/os com suas contribuições para nossas discussões.

Nas cartas que seguem, apresento Iraquara, cidade que ambienta nossas aprendizagens, o método e dispositivos de construção e interpretação de dados, a escola lócus e as paisagens construídas pela agência de seus “praticantespensantes”, e as/os colaboradoras/es desta pesquisa.

¹⁶ Em sua literatura, Conceição Evaristo brinca com as palavras construindo termos como “aprendências”, que fazemos uso neste texto, ao mesmo tempo em que empregamos outras palavras com a mesma intimidade.

¹⁷ Agradeço às professoras Zelinda Barros e Iris Verena Oliveira, pelo chacoalhão das águas na ocasião da qualificação do projeto de pesquisa.

¹⁸ Grada Kilomba (2019) fala da margem como lugar de resistência, possibilidade e criatividade, onde as opressões interseccionais podem ser questionadas e desafiadas.

3.1 CARTA 2 – AMBIÊNCIAS DE UMA CIDADE DO INTERIOR BAIANO: CARACTERIZANDO IRAQUARA

Iraquara-BA, 01 de fevereiro de 2020.

Caras/os colegas docentes,

É na ambiência da cidade “menina e hospitaleira” (NETA, 2004) do interior baiano que esta investigação toma forma e contorno. Ao olhar a paisagem, busquei melhor compreender as questões que me inquietam, sua relação com os contextos históricos, sociais e econômicos que formam parte da realidade investigada. Foi imperativo ampliar as lentes sobre Iraquara, conhecer algumas características e peculiaridades para compreender quem são e como vivem as/os agentes envolvidas/os nesta pesquisa.

O pequeno município do semiárido baiano integra o território de identidade da Chapada Diamantina, conhecida pelas belezas naturais. Nestas terras vive uma população estimada de 25.216 habitantes (IBGE, 2019), sendo a grande maioria do campo (70%), distribuída em 63 comunidades rurais. Cinco delas são certificadas pela Fundação Cultural Palmares como comunidades quilombolas, quais sejam, Mato Preto, Riacho do Mel, Renascimento dos Negros, Escôncio e Meio Centro¹⁹.

Figura 1 – Localização da cidade de Iraquara



Fonte: IRAQUARA (2015).

¹⁹ Comunidades certificadas em Iraquara até junho de 2020, conforme disponível em: www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/certificadas-02-08-2019.pdf.

Iraquara é conhecida como Cidade das Grutas pela quantidade e variedade de grutas e cavernas, um acervo que atrai turistas e visitantes do Brasil e do mundo. Naqueles espaços foram encontrados registros arqueológicos, fósseis e pinturas rupestres que imprimem as marcas dos primeiros assentamentos humanos na região, há cerca de 12 mil anos (PME IRAQUARA, 2015). Povos nativos de etnias como “Maracás, Paiaíás, Paiaiazes, Maracanasus, Cariris, Tapuias” (BANAGGIA, 2017) e outros, viveram na Chapada antes da chegada dos colonizadores.

Entre os séculos XVII e XVIII, a expansão pecuária e as descobertas auríferas mudaram o cenário da região, promovendo expulsões, assassinatos e trabalho escravo indígena e negro, apesar de movimentos de resistências, lutas e fugas. Nesse período, as vilas Rio de Contas e Jacobina centralizavam a produção de ouro e integravam a principal rota de transporte através da Estrada Real, que cortava a Chapada de norte a sul, passando por Iraquara e gerando grande fluxo de pessoas e mercadorias para a região, até então pouco habitada (MARTINS, 2013).

Interesses pecuaristas, fundiários, agrícolas e mineradores marcaram a história de Iraquara e demais cidades da Chapada, impulsionados em especial pela descoberta de diamante na região no século XIX, que atraiu pessoas em busca de enriquecimento rápido. Migrações, escravidão e conflitos ambientavam o cenário a partir da formação dos garimpos e, com eles, o aquecimento da economia, pela movimentação de pedras e mercadorias, dando origem a muitos povoados e cidades (MARTINS, 2013). Em Iraquara, as principais comunidades formadas nesse período foram Iraporanga, Riacho do Mel, Água de Rega e Cana Brava²⁰.

De acordo com Martins (2013, p. 157), a extração de diamantes transformou a região “numa das áreas mais dinâmicas da província da Bahia no século XIX”, para a qual afluíram diferentes grupos, incluindo grande número de escravos e libertos. Segundo o pesquisador iraquarense, “a mineração de diamantes era uma atividade praticada majoritariamente por cativos”, muitas/os das/os quais conquistaram aqui a aspirada liberdade e permaneceram após a decadência da exploração²¹ forjando outras relações de vida e trabalho. Para tanto, recriaram formas de sobrevivência a partir, principalmente, da agricultura e da pecuária e deram continuidade ao povoamento, formando outras comunidades rurais (CARMO e QUEIROZ, 2011).

²⁰ A formação das comunidades Iraporanga e Riacho do Mel está atrelada ao garimpo, Água de Rega e Cana Brava têm origem a partir da agricultura.

²¹ A decadência da mineração ocorre no início do século XX. Em 1870/71 nota-se uma grave crise por conta da concorrência com as minas da África do Sul. A partir de 1880 há uma recuperação principalmente proporcionada pelos carbonatos (MARTINS, 2013).

Durante a economia do diamante as populações negras criaram importantes estratégias de sobrevivência que incluíram “complexas redes de alianças e cumplicidade”, construção de vínculos afetivos, laços de solidariedade e resistência. Tais estratégias, que evidenciam a insistente luta pela vida, liberdade e ascensão social (MARTINS, 2013, p. 114; 157), fortaleceram as relações e sedimentaram o caminho de sobrevivência após o prodígio diamantino e no início da vida pós abolição, onde outras relações similarmente injustas se desencadearam.

As 86 comunidades certificadas como remanescentes de quilombos na Chapada Diamantina²², assim como as cinco localizadas em Iraquara, atestam a forte presença da ancestralidade afrodiaspórica, assim como a resistência histórica às violências coloniais. Do mesmo modo que nossos antepassados buscaram alternativas de enftretamento e protagonismo de sua existência, a herança ancestral e as aprendizagens reelaboradas fazem com que os povos negros da Chapada e de Iraquara (re)inventem cotidianamente formas de sobrevivência frente aos desafios das novas paisagens e temporalidades.

Diante das informações disponíveis, compreendemos a formação de Iraquara a partir da contribuição de povos negros, nativos indígenas, mestiços, além de viajantes atraídas/os pela riqueza mineral da Chapada. Uma história marcada pelos cenários de escravização e exploração, mas também por “lutas contínuas no plano da vida cotidiana” (MARTINS, 2013, p. 113). Essa luta seguiu protagonizada pela predominante população negra que ocupa grande parte das comunidades e da cidade.

Um dos poucos registros da formação da cidade é o livro *Iraquara Ontem, Hoje e Sempre* (2004), no qual a professora e escritora Maria Neta relata acontecimentos desses primórdios. Segundo a narrativa, por volta de 1860, durante viagens em função do comércio entre as vilas Cana Brava e Iraporanga, seu bisavô Manoel Félix da Cruz e alguns tropeiros encontram um poço de águas cristalinas. Atraídos pela fertilidade do solo vermelho e pela água que brota em meio à paisagem seca, firmaram morada nas proximidades com suas famílias, dando origem ao Povoado Poço de Manoel Félix. Em 1930 tornou-se Distrito de João Pessoa, vinculado ao município de Seabra e após a emancipação política, em 1962, recebeu o nome de origem tupi Iraquara (*yra*: mel, irapuã, abelha; *quara* ou *coara*: buraco, cova, cabaça), que significa cabaça de mel ou buraco das abelhas, reafirmando a contribuição indígena na formação do nosso povo.

²² Dados da Fundação Cultural Palmares, atualizada até a portaria Nº 118/2020, publicada no DOU de 20/07/2020. Disponível em: www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ba-20072020.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

Em seu livro, Maria Neta (2004, p. 81) dá algumas pistas sobre as relações de raça/etnia nesse processo de formação. Ao relatar que as/os “habitantes [de Iraquara] apresentam de maneira geral a cor morena”, a autora evita o uso da palavra negra/o, que persiste até os dias atuais entre muitas pessoas, revelando os impactos da herança colonial de silêncios e negações sobre nossas ancestralidades. A ascendência indígena, mais amplamente aceita em algumas comunidades, é aligeiramente citada pela autora ao relatar sobre famílias descendentes das etnias “Mundurús”, “Tapuío” e outras “desconhecidas” (NETA, 2004, p. 108; 114).

Sobre as relações de gênero no início do século XX, Maria Neta relata aspectos que revelam assimetrias comuns na época, algumas das quais aparentemente superadas, outras reconfiguradas. As mulheres raramente tinham direito às próprias escolhas, seja nos relacionamentos, nas vestimentas, na liberdade para acessar espaços públicos, pois, estavam sujeitas à autoridade do pai ou companheiro. Também havia segregações e imposições em ambientes como festas, onde eram separadas entre “moças tidas por virgens” e “mulheres de vida livre”, além de serem obrigadas a sujeitar-se ao arbítrio masculino, como exemplificado pela impossibilidade de rejeitar um pedido de dança (NETA, 2004, p. 49-50).

Do exposto, compreendemos que atravessamentos de raça e gênero estavam presentes nessas relações afetando pessoas negras e mulheres negras, que são maioria no município, cujas contribuições ganham pouca notoriedade. Ao narrar acontecimentos de maior visibilidade, os nomes femininos pouco aparecem. Apesar da significativa participação na formação de comunidades, escolas, igrejas, associações, das inúmeras contribuições como professoras, agricultoras, líderes comunitárias, parteiras, benzedeiras e outras, as mulheres sempre sofreram restrições de acesso a espaços de poder e decisão, como a política. Em contrapartida, o livro de autoria de uma mulher de descendência negra e indígena subverte esse apagamento e representa uma rasura nas históricas relações de raça e gênero no município.

Nesse ínterim, o povo iraquarense conviveu com o mandonismo²³ da época dos coronéis da Chapada²⁴, que acumulavam riquezas em latifúndios com suas extensas lavouras, criação de gado, extração, compra e venda de diamantes. Neta (2004) cita negociações e acordos entre os apoiadores de coronéis da época, com forte influência sobre a vida e a liberdade das pessoas. Nesse período, poucas famílias concentravam poder político e econômico, construído com base na exploração do contingente da população que sobrevivia sob condições de pobreza e miserabilidade. As barganhas, os jogos de poder e dominação patriarcal que costuravam aqueles

²³ Termo empregado como sinônimo de coronelismo, refere-se à centralização do poder público e privado pelos chefes/coronéis locais (IVO, 2003).

²⁴ Período correspondente à República Velha, entre o fim do século XIX e início do século XX (ROSA, 1973).

cenários refletem nas desigualdades socioeconômicas e relações políticas atuais da cidade.

Sobre essas relações a professora Dandara²⁵ questiona em seu diário: “Na história de Iraquara e municípios vizinhos, marcados pelo coronelismo político, quantas mulheres ocupam ou já ocuparam cargos no executivo e no legislativo? E no judiciário?” (narrativa do diário de Dandara, 2020). Podemos observar que na “Iraquara de hoje” algumas famílias desfrutam status político e econômico bastante diferente da maior parte da população e figuras masculinas disputam os cenários políticos com pouquíssima participação das mulheres.

Isso evidencia que ao longo da jovem história pouco minimizamos as desigualdades produzidas pela exploração patriarcal, racista e classista, que contribuíram para a acumulação de problemas socioeconômicos. Nosso IDH²⁶ (0,599) comunica que dimensões básicas de desenvolvimento estão abaixo da Bahia (0,660) e do Brasil (0,730). Nos últimos indicadores publicados, 56,5% da população dispunha de rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, ou seja, mais da metade das/os iraquarenses sobrevivia com uma renda insuficiente para a manutenção das necessidades básicas (IBGE, 2017).

Ressalto o predomínio da população negra²⁷ no município, onde 80% se autodeclararam pardos/as e pretos/as, segundo o IBGE (2017). Entretanto, sabemos que, em virtude dos efeitos das teorias de branqueamento e do racismo estrutural, muitas pessoas lidas como negras, ao se declararem pardas, não estão necessariamente reivindicando ancestralidades vinculadas à negritude. Esta é uma realidade em Iraquara, onde parte da população negra não se reconhece como membro desse grupo étnico-racial, embora as características fenotípicas e as pistas dessa formação ancestral estejam evidentes, como brevemente mostramos no texto.

Por isso, afirmar-se negra ou negro é para nós um ato político, que perpassa subjetividades e construções sociais impregnadas de sentidos históricos e culturais. No Brasil, construímos nossas negritudes em confronto com hierarquias raciais que negam nossa história e nossas ancestralidades, nos impelindo a desejar aproximação de uma branquitude imaginada e imposta como positiva e superior.

Assim, compreendo que a falta de familiaridade com nossa história, aliada ao projeto de inferiorização dos povos negros e indígenas, concorre para distanciar-nos de nossos

²⁵ Os nomes fictícios das/os colaboradoras/es foram escolhas pessoais e são explicados na carta 4.

²⁶ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), usado para medir as três dimensões básicas do desenvolvimento: renda, educação e saúde, em que quanto mais próximo de 1,0 melhor será o nível no conjunto das três áreas.

²⁷ Na metodologia do IBGE pessoas autodeclaradas pretas e pardas são agregadas na categoria negras/os. Apesar da discordância de algumas/alguns pesquisadoras/es, neste trabalho, acompanho esta metodologia considerando que os dados de renda, escolarização e violência destes dois grupos são similares e bastante díspares em relação à população branca.

pertencimentos. Ao mesmo tempo, nossos falares, crenças, modos de produção, manifestações de arte e cultura, religiosidade comunicam elementos dessas ancestralidades que se mantêm vivos apesar de todas as tentativas de expropriação, a exemplo do nome indígena da cidade, das práticas de benzimento, uso de ervas, das produções artesanais de farinha e tapioca, do reisado, capoeira, dentre outros.

Estes dados, significativos para nossas discussões sobre gênero e relações étnico-raciais, movem-nos a alguns questionamentos: como as escolas de Iraquara discutem essas relações? De que forma professoras/es e estudantes percebem seus pertencimentos? Como as estruturas interseccionais de raça e gênero afetam as relações e as práticas? Evidentemente esta pesquisa não daria conta de responder a todas as perguntas que surgem ao refletir sobre estruturas tão complexas. Entretanto, esses questionamentos entram em cena quando colocamos as lentes sobre o objeto desta investigação.

Ao direcionarmos nosso olhar para a educação formal, observamos que Iraquara apresenta dados que merecem atenção: alto índice de analfabetismo (15,8%), um pouco abaixo da Bahia (16,2%), mas bastante acima do Brasil (9,4%), conforme IBGE (2010); taxa de escolarização de jovens entre 14 e 17 anos de apenas 69,61%, muito abaixo da Bahia (78,8) e do Brasil (83,3); elevada taxa de abandono²⁸ (8,5%) no Ensino Médio (INEP, 2018), o que indica que muitas/os jovens deixam a escola para buscar formas de sustento para si e suas famílias, realidade compreensível considerando os problemas socioeconômicos que faz do trabalho “um dos principais fatores que afastam crianças e adolescentes da escola, principalmente na faixa etária de 16 e 17 anos” (BRASIL, 2014).

Refletindo sobre esses dados nos perguntamos: quem são essas pessoas analfabetas, as/os jovens com pouca escolaridade, que precisam deixar a escola para entrar no mercado de trabalho? Quais são seus pertencimentos? Quais são as implicações dessa realidade sobre suas vidas? O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 12) afirma que “a desigualdade social é marcante. A diferença na taxa líquida de matrículas entre brancos e pretos chega a 12 pontos percentuais” em relação ao Ensino Médio. Os fatores raça, classe e gênero marcam a realidade de desvantagem dessas/es jovens, estudantes negras e negros, em relação às/aos brancas/os em todos os níveis de ensino (IBGE, 2018).

O resultado das desiguais oportunidades de acesso e permanência na Educação Básica reflete no ingresso no Ensino Superior, ao qual apenas 2,39% das pessoas de 25 anos ou mais

²⁸ Condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo.

tinham acesso em Iraquara (IBGE, 2010)²⁹, conforme últimos dados publicados. As barreiras elevam-se pela inexistência de universidades públicas no município. Para acessar este nível de escolaridade é necessário optar entre ingressar na única instituição particular³⁰ ou deslocar-se para outras cidades, o que exige gastos com transporte, alimentação ou moradia. Nessas condições, boa parte das/os jovens iraquarenses permanecem afastadas/os dos bancos das universidades, com suas possibilidades de ascensão social e acesso a espaços de decisão obstaculizadas pelas opressões de raça, classe e gênero (LIMA, 2015).

Contudo, contrariando todas as condições adversas, e como resultado das políticas afirmativas, nos últimos anos temos observado um movimento crescente de estudantes seguindo os estudos após o Ensino Médio, participando de cursinhos pré-ENEM, realizando a avaliação, ingressando em universidades públicas e privadas, construindo possibilidades de vida e formação, seguindo heranças ancestrais de lutas e (re)invenções.

No solo iraquarenses e através de suas ancestralidades movem-se experiências e saberes de um povo que continua a produzir outras formas de existência, ao passo que carrega no corpo vários tons de negritude. No interior do município, escolas e educadoras/es recebem parte significativa dessa população, crianças e jovens que, no ambiente escolar, (re)constroem experiências atravessadas/os por diferentes pertencimentos. Professoras e professores que desejam construir relações mais justas através da educação buscam conhecer nossa história, dialogar com os conhecimentos locais, compreender e problematizar desiguais relações de raça e gênero que reverberam na vida das/os estudantes e, sobretudo, alterar a realidade através da atuação da escola.

Na próxima carta, compartilho os caminhos metodológicos que trilhamos para acessar as narrativas da experiência e compreender como as/os professoras/es da escola investigada desenvolvem suas práticas pedagógicas no que se refere às relações étnico-raciais e de gênero.

3.2 CARTA 3 – PAISAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DAS NAVEGANÇAS ENTRE MÉTODO E DISPOSITIVOS

Iraquara-BA, 11 de fevereiro de 2020.

Caras/os colegas,

²⁹ Brasil (8,31%) e Bahia (6,4%) no período correspondente (IBGE, 2017; OPNE, 2018), comparando aos dados disponibilizados sobre Iraquara (IBGE, 2010).

³⁰ No município há um polo de universidade privada que oferece cursos na modalidade EAD.

Foi desafiador compreender os pressupostos teórico-metodológicos e visualizar a paisagem da pesquisa para desenhar um caminho coerente, diante da pergunta da investigação e de minha posicionalidade ao discutir raça e gênero na escola. Compreendo que nossas escolhas deixam marcas, evidenciando nossa forma de ver o mundo e os fenômenos à nossa volta. Trata-se de um processo artesanal, complexo e colaborativo que envolve pessoas e grupos com saberes e experiências diversas, habitando paisagens onde esses elementos se entrelaçam.

Pensando a realidade escolar nesses termos, concebemos as práticas cotidianas da escola como tecido social, impregnado de sentidos históricos e sociais, os quais constituem seus agentes e são por eles constituídos. No processo dialético e crítico-construtivo, colaboradoras/res e pesquisadora afetam-se mutuamente, porquanto entra em jogo a cosmovisão de todas/os. Neste sentido, Sandra Petit (2001, p. 126) afirma que “todo projeto de pesquisa tem a marca indelével das motivações do pesquisador, declaradas ou não”.

Assim, assumo que desde os momentos iniciais de investigação, quando foi delimitada a problemática, a fase de construção e interpretação dos dados, todas as decisões refletem minha visão de mundo e minhas experiências sobre ele. Ao falar, pois, sobre metodologia, estamos tratando de direcionamentos políticos e éticos e não apenas de questões técnicas, porque, segundo Patrícia Hill Collins³¹ (2019, p. 405), “ninguém que se dedica à produção acadêmica passa ao largo de ideias culturais e de sua localização nas opressões interseccionais de raça, gênero, classe, sexualidade e nação”.

Relações mais amplas se inserem neste caminho e refletem quem somos e como nos posicionamos diante da Academia e da ciência. Grada Kilomba (2019, p. 54)³² arrazoia como os aspectos epistemológicos refletem interesses hegemônicos definindo o que é conhecimento verdadeiro, em quem se deve acreditar e confiar. A epistemologia comunica relações de poder que imprimem marcas de “legitimidade”, questionando processos teórico-metodológicos construídos fora dos cânones e produzindo o apagamento das obras de escritoras/es negras/os. Essas/es intelectuais “foram colocadas/os na margem por regimes dominantes que regulam o que é a ‘verdadeira’ erudição” (p. 53).

Com esse olhar, ao me filiar a Evaristo, vejo na escrita “um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança” (EVARISTO, 2005, p. 2) e

³¹A autora do livro *Pensamento Feminista Negro*, publicado em 1990, discute, em específico, o contexto acadêmico dos Estados Unidos, no entanto, muitas aproximações nos permitem fazer correlação à realidade acadêmica e social brasileira ao longo deste texto.

³² Publicação original de 2008, com base em pesquisa realizada com mulheres afro-alemãs.

aproximo a pesquisa aos princípios da epistemologia feminista negra³³, conforme Amanda Santos (2019, p. 14) nos apresenta, a partir do pensamento de Akotirene (2018) e Collins (2019), a saber: “Experiência e Emoção, como elementos validantes do conhecimento; Ética do cuidado e Empoderamento”, descritos pela autora em maiúsculas, para destacar importância.

Ao expressar minhas formas de ler o mundo e os fenômenos, assim como a concepção de ciência, pesquisa e construção de conhecimento, aciono o pensamento dessas mulheres, como também de outros grupos não hegemônicos. As escolhas epistemológicas “não são questões acadêmicas inocentes. Essas preocupações, ao contrário, dizem respeito a uma questão fundamental: a das versões da verdade que acaba por prevalecer” (COLLINS, 2019, p. 403-404).

Assim, inspiro-me em Kilomba (2019) e Evaristo (2005) e assumo, nos modos de desenvolver a pesquisa, pertencimentos e subjetividades próprias de quem fala de um lugar social, de uma realidade específica, fruto de relações historicamente construídas e compartilhadas por uma coletividade. Ao escre(viver) estas cartas, ocupo o espaço da escrita acadêmica tecendo discussões do lugar de pesquisadora negra, cuja escrita-vida assume a ressonância de uma voz coletiva. O pensamento feminista que transborda das escrituras de Evaristo autoriza-me a usar experiência e emoção, ao assumir o lugar de quem produz conhecimento desde as margens e reivindica o lugar da intelectualidade negado às mulheres negras.

Ao situar meu discurso dentro da experiência vivida e refletida a partir do pensamento das feministas negras, corroboro a pesquisa como ação científica, atividade intelectual de questionamento e aproximação da realidade, a partir de situações práticas, do corpo vivido. Fazer pesquisa, nestes termos, envolve compreender a realidade através da busca por respostas a problemas, questões e dúvidas relacionadas a interesses sociais de grupos marginalizados (HOOKS, 1995). Para hooks³⁴ (1995; 2017), o trabalho acadêmico intelectual precisa envolver a preocupação com a mudança social, com os contextos de vida e as necessidades das pessoas.

Para compreender como se configuram as práticas pedagógicas sobre gênero e raça na escola, considerando a complexidade política, social e cultural do fenômeno, ancoramos esta investigação nos princípios da pesquisa qualitativa, buscando interpretar a realidade a partir do contexto natural e das subjetividades de suas/seus agentes. Esta abordagem, segundo Ghedin e

³³ O pensamento feminista negro pode assumir outros contornos a depender das autoras, contextos, períodos. Este é, portanto, um olhar possível dentro das variadas expressões dos feminismos negros pelo mundo.

³⁴ A intelectual feminista escreve dentro do contexto das mulheres negras dos Estados Unidos e de suas experiências como professora no ensino superior, filiando-se a Paulo Freire quando trata sobre uma educação que leva à transgressão e à liberdade.

Franco (2011), incorpora novas compreensões aos fenômenos educacionais quando percebe a/o professora/o como agente no cenário da pesquisa, toma o cotidiano como fator de destaque, considera a realidade social como dotada de sentidos, aborda questões relativas à autonomia, toma o processo em sua complexidade e enriquece os caminhos de pesquisa a fim de aprofundar a compreensão dos fenômenos.

A escola, como ambiente natural, é fonte direta para construção dos dados, onde visualizamos contextos, nos aproximamos, convivemos com colaboradoras/es, percebemos intersubjetividades, aspirações, crenças, valores, atitudes, dentro do espaço das relações, processos e fenômenos. Por isso, relacionamos a “ética do cuidar” de Collins (2019, p. 419) a uma ética do cuidado metodológico que sugere a “expressividade pessoal, as emoções e a empatia” como elementos centrais na construção do conhecimento, haja vista que adoto este princípio ao adentrar o lócus, estabelecendo relação de reciprocidade e confiança, com as/os colaboradoras/es e a escola em estudo.

Nas situações de interação com as/os participantes, o espírito de investigação e de provocação aliado à afetividade contribuíram para interpretar e compreender as relações em estudo, cientes de que se trata de um trabalho em coautoria. Na pesquisa e no texto falam as/os participantes e falo como autora, com todas as vozes que me habitam (SILVA, 2008), escre(vivendo) a realidade cotidiana expressa através das narrativas da experiência.

Essa forma de conceber os processos investigativos assenta-se nas pesquisas pós-críticas em educação, que toma a realidade como um todo intrincado por múltiplas relações; problematiza questões de gênero, etnia, raça, classe, sexualidade, idade; discute tempos e espaços da escola atual; coloca no campo de investigação as relações de poder na educação, o sujeito e suas subjetividades; questiona conhecimentos, verdades, discursos, como processos artificiais de produção de saberes (PARAÍSO, 2004). Além disso, questiona porque alguns conhecimentos tornam-se mais desejáveis, certos sujeitos são considerados melhores e alguns valores e saberes preferíveis.

Interessa-nos rasurar “autoridades” raciais e de gênero que tendem a determinar quem pode falar, produzir conhecimentos e tê-los reconhecidos nos espaços escolares e acadêmicos (KILOMBA, 2019). Assim, interrogamos as verdades escolares materializadas nos currículos, livros didáticos, materiais e práticas pedagógicas que muitas vezes reforçam as estruturas do racismo e do patriarcado.

Nos processos educativos, observamos conflitos e contradições que constituem nossa sociedade (LIMA, 2015), uma vez que as práticas pedagógicas sofrem influência do contexto

histórico e social. Tais práticas inscrevem-se no interior de relações políticas, pedagógicas, epistemológicas que nos movem a questionar insistentemente nosso fazer e suas filiações.

A partir deste viés, buscamos inspiração no paradigma da Etnografia Crítica³⁵, que toma como questões básicas a estrutura social, as relações de poder e humanas, a cultura e as identidades, para compor o método desta investigação. Sua origem se relaciona à insurgência de teorias que buscam compreender as questões investigadas em um contexto macro, que envolve as desigualdades, a marginalização de grupos, inserindo propósitos políticos, sociais e econômicos no processo investigativo. Percebendo a escola como espaço que reflete desigualdades, privilégios e estruturas de dominação como racismo e patriarcado, surge a preocupação política com práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

Os princípios das pesquisas deste gênero estão relacionados ao compromisso de problematizar situações de desigualdades, investigar estruturas de opressão e promover propostas de intervenção que contribuam para a resolução de problemas. Dessa forma, não se limita a descrever uma realidade, busca maneiras de intervir sobre ela, ao mesmo tempo em que convida as/os participantes para o protagonismo, *cocriação*, *coprodução*, porquanto pesquisa *com* e não sobre.

Nesta pesquisa nos inspiramos na etnografia crítica, a fim de rasurar visões hegemônicas sobre as relações de raça e gênero na escola, através do diálogo colaborativo e (auto)formativo *com* as/os docentes e estudantes. Com este olhar, costuramos alinhamentos com a Escrivência de Conceição Evaristo (2005; 2007; 2009; SOARES; MACHADO, 2017), visto que damos centralidade à experiência narrada pelas/os colaboradoras/es, para compreender suas práticas pedagógicas.

Tomamos a “Escrivência”, cunhada por Conceição Evaristo, como método de investigação, de produção de conhecimento e de posicionalidade implicada (SOARES; MACHADO, 2017, p. 206) para construir os caminhos da pesquisa. A *escrivência* possibilita ampliar o olhar para as várias manifestações das negritudes, compreendendo que há diferentes maneiras de ser mulher, de ser negra/o, de ser pessoa, como Evaristo constrói em sua literatura. Com isso, compreendo que caminhamos na direção de pensar a escola como espaço das diferenças, da multiplicidade, da pluralidade e das singularidades.

³⁵ Para compreender as características da etnografia tradicional, ver Creswell (2014).

Assim, propomos a articulação teórico-metodológica da etnografia crítica com a escrevivência para compor a bricolagem metodológica³⁶, que desenhamos e denominamos de “etnoescrevivência”, em que tomamos a experiência como centralidade para compreender o fenômeno investigado, mantendo a perspectiva de problematizar, questionar e intervir sobre a realidade. Nestas tessituras, as/os colaboradoras/es são convocadas/os para o protagonismo e cocriação através de suas narrativas.

A etnoescrevivência compõe um caminho metodológico onde as narrativas da experiência, tanto das/os colaboradoras/es como da pesquisadora, constroem um movimento dialógico e coautoral numa perspectiva de “pesquisavida”, impregnada de sentidos da coletividade; as problematizações provocam inquietações e movimentos de alteração da realidade, de forma colaborativa; constrói relação de cumplicidade e confiança com as/os participantes, a partir da ética do cuidado; e vivifica narrativas ao expor visões de mundo, falar de si e das/os suas/seus, (re)criando espaços onde explode a invenção, a coautoria.

A etnoescrevivência possibilitou caminhar, em parceria com as/os colaboradoras/es, na direção da rasura de hierarquias presentes nas relações escolares quando propomos uma pesquisa colaborativa e a discussão sobre heranças racistas e patriarcais que reverberam nos currículos e práticas pedagógicas. A partir de processos formativos em rede, instigamos a reflexão sobre as experiências pedagógicas, as escritas de si das/os participantes para acionar olhares possíveis para uma educação antirracista, antissexista e antidiscriminatória, na qual estudantes negras/os possam sentir-se corpos que pertencem.

Através das escritas nos diários, as/os docentes (re)elaboraram experiências, produzindo subjetividades implicadas, pois, na narrativa da experiência o que nos “anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escrita, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA e KOAHN, 2007, s/p). O exercício da escrita diarizada no processo formativo rompe o limite das certezas e abre espaço para questionar a nós mesmas/os e nosso fazer, um movimento de (re)invenção.

Nesse caminhar investigativo, por estar inserida no lócus como professora, em contato com estudantes e docentes, foi possível transitar pelos espaços observando, sentindo, registrando o acontecer. Isso possibilitou construir diálogos afetivos, pesquisar com e não sobre,

³⁶ A bricolagem é uma articulação possível nas teorias pós-críticas, onde produzimos invenções e usamos “tudo aquilo que nos serve, que serve a nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que que algo de novo seja produzido” (PARAÍSO, 2014, p. 35).

uma vez que minha experiência está também atrelada às experiências das/os colaboradoras/es, como corpos que habitam a mesma paisagem.

A partir da etnoescrivência, além de descrever a realidade, foi nossa pretensão compreendê-la a partir das narrativas da experiência e questionar como poderíamos alterá-la em parceria com as/os “praticantespensantes” da paisagem. Por isso, foi imperativo que as/os colaboradoras/es da pesquisa fossem instigadas/os e afetadas/os à coautoria, discutir juntas/os, refletir e narrar experiências no *a-com-tecer* de suas práticas cotidianas.

Neste sentido, a pesquisa está aderente aos objetivos dos Mestrados Profissionais em Educação (MPEs), que preveem o engajamento com a prática social e escolar e assumem papel na elaboração colaborativa de elementos “teóricopráticos”, seja através da construção de conhecimentos potencialmente transformadores ou por meio de propostas de intervenção na Educação Básica.

Com este olhar, caras/os leitoras/es, procurei compreender o contexto particular da escola, tomada como comunidade cultural que estabelece formas próprias de se relacionar, assim como as práticas de suas/seus agentes, quais sujeitas/os singulares que carregam vários pertencimentos. Abrimos espaço para falar da experiência como elemento produtor de sentidos a partir das narrativas das/os docentes e estudantes que colaboraram com a pesquisa.

Neste contexto, acionamos a experiência em Larrosa (2011), como aquilo que nos toca, atravessa e conforma; em bell hooks (2017), como modo privilegiado de conhecimento que abraça as confissões e os testemunhos como saberes válidos, dimensões do processo de aprendizagem, como acontecimento forjado nas relações cotidianas; e na perspectiva de Evaristo, quando a experiência é o fundamento para uma escrita marcada pelas subjetividades de cada sujeita/o. Assim, deixa de ser somente vivência e se transforma em experiência, produtora de subjetividades porque toca, atravessa, lança ao aprendizado, forma e transforma.

A aproximação entre pesquisadora e colaboradoras/res estabeleceu relações de trocas em que (inter)subjetividades e afetividades estavam em jogo, movendo a conhecer as experiências de grupos historicamente desprivilegiados como estudantes negras e professoras/es da escola pública. Este é o movimento epistêmico das escrituras, uma escrita que narra a vida e as subjetividades construídas e praticadas nos cotidianos.

As/os “praticantespensantes” têm muito a dizer sobre as relações raciais e de gênero no espaço-escola por nós/elas habitado, paisagem cotidiana de transformações onde sujeitas/os se imbricam, modificam e são modificadas/os e podem desestabilizar estruturas do pensamento eurocêntrico, percebendo que processos coletivos de troca e interação geram e dão consistência

a novas práticas pedagógicas construídas pela reflexão sobre o “vividopraticado”.

Nesse sentido, Nilda Alves (2001, p. 16) instiga a pensar que “não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa”, e isso inclui admitir que há limites na pesquisa, ainda que eu busque exercitar o movimento de olhar de dentro e de fora. Por isso, o *ethos* da confiança e a ética do cuidado devem compor a rede de interações, pois, se trata de um trabalho coautorial, onde a confiança é cultivada no processo, nas idas e vindas, com o tempo e agenciamento dos afetos que se fortalecem no coletivo (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2015).

A partir da palavra *confiar*, conduzimos a pesquisa como processo de fiar *com*, tecer *com*, em que nossas trajetórias se entrecruzam na criação colaborativa, pois, como mostram Sade, Ferraz e Rocha (2015, p. 284), “afirmar que a pesquisa se assenta na confiança, na experiência significa que há confiança na potência dos encontros que se dão com o (e no) campo, no processo de pesquisa”. Com base na confiança e no cuidado tecemos os contornos da investigação, buscando construir os encontros afetivos que fomentaram a participação em processos coletivos de formação e produção de conhecimentos a partir da experiência.

Para conhecer as experiências das/os docentes e estudantes, fazia-se necessário olhar atentamente a paisagem e estabelecer parcerias afetivas. Assim, forjamos lentes e olhares que permitiram convocar a experiência, os saberes, os modos de fazer que se movem na paisagem cotidiana da escola. A partir de leituras, discussões e orientações percebi a necessidade de buscar dispositivos que aproximassem as/os colaboradoras/res de modo que se sentissem seguras/os a mergulhar nas narrativas da experiência, com todas as tensões e emoções que provocam.

3.3 CARTA 4 – DISPOSITIVOS DE PESQUISA: AGUÇANDO O OLHAR SOBRE AS PAISAGENS

Iraquara-BA, 14 de fevereiro de 2020.

Caras/os amigas/os,

Na etapa de imersão em campo, fui convocada a exercitar o cuidado metodológico ao delinear os caminhos da pesquisa e definir os dispositivos que melhor pudessem responder aos

objetivos (SILVA; SILVA; SOUZA, 2017). Para ver e sentir melhor a paisagem e partindo das aberturas possibilitadas pela etnoescrivivência, aliamos a observação participante, os Ateliês de Pesquisa, dispositivo construído pela professora Ana Lúcia Gomes da Silva, que favorece a aproximação das/os participantes pautada na confiança e colaboração, e a projeção coletiva³⁷, empregada pela mestra Amanda Oliveira dos Santos (2019), em sua pesquisa sobre interseccionalidades.

O emprego desses dispositivos permitiu visualizar aspectos da paisagem e das práticas pedagógicas que possivelmente ficariam ocultos caso não mobilizasse a confiança, o olhar atento, a escuta sensível e o entrelaçamento de minhas experiências como pesquisadora e professora do lócus, implicada nesta realidade, afetada pelas alegrias e desafios do cotidiano escolar. Antes de serem colaboradoras/res, aquelas/es eram colegas de trabalho, companheiras/os com as/os quais tecia relações de afeto, conflitos, (dis)concordâncias, e alunas com quem tinha convívio quase diário na escola.

Seguindo o caminho da ética do cuidado, construí o diálogo com as/os colaboradoras/res sobre os objetivos, os encaminhamentos, as possíveis implicações formativas, os papéis das/os envolvidas/os, as questões éticas, construindo o *ethos* da confiança na nova relação que se aglutinava – pesquisadora e colaboradoras/res. A esta altura meu olhar estava totalmente voltado para a investigação. Conversas, comentários, atitudes, gestos relacionados a questões de raça e gênero prendiam minha atenção. Em especial, a singularidade das experiências das/os agentes da escola, alunas/os e professoras/es, “praticantespensantes” da ação educativa.

Para escutar as narrativas das/os professoras/es optamos pelos Ateliês de Pesquisa, cuja configuração descrevemos nas cartas do capítulo quatro. Para escutar as vozes das estudantes sobre suas experiências e seu olhar sobre nossas práticas pedagógicas optamos pela projeção coletiva. O contato com as narrativas das estudantes negras possibilitou tecer reflexões sobre nosso fazer docente e seus afetamentos, partindo do olhar e da experiência de quem vive as opressões interseccionais de gênero, raça e classe como alunas.

Nosso pensamento nunca teve o sentido de confrontar o que dizem professoras/es e estudantes, ou procurar pontos falhos. Ao contrário, foi nosso intuito permitir que aflorassem as vozes de quem conhece as encruzilhadas (AKOTIRENE, 2018) das opressões e pode contribuir com a escola para pensar formas de (re)configurar práticas antirracistas e antissexistas. Escutar as adolescentes é uma forma próxima de compreender como ressoam os

³⁷ Dispositivo desenvolvido pelas mestras Amanda Oliveira dos Santos e Indaiara Célia da Silva, sob a orientação da professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, no VI Ateliê de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – UNEB Campus IV, em 2018.

processos de ensinar e aprender sobre gênero e raça do lugar de alunas negras nos dias de hoje, cujas experiências são diferentes de outras gerações. Ninguém melhor do que elas para narrar suas impressões, questionamentos, (in)satisfações, sugestões.

Por isso pensamos um dispositivo que pudesse escutar as estudantes livremente, sem receios, com total abertura para contribuir com a escola e as/os professoras/es. Ao conhecer o dispositivo projeção coletiva, percebemos sua aderência a este objetivo. Segundo a pesquisadora das interseccionalidades, Amanda Oliveira dos Santos (2019, p. 20), o dispositivo foi criado “para realização de entrevistas coletivas, com projeção de gravuras, fotografias, pinturas, desenhos, imagens, textos fílmicos e multimodais associados à apresentação de questões que disparam discussões e narrativas construídas em grupo”.

É um tipo de entrevista desenvolvida para acionar a memória afetiva das participantes, “contribuindo para abrir as vias do pensamento e da percepção sensível e possibilitar que as estudantes projetassem suas próprias experiências sobre os temas abordados” (SANTOS, 2019, p. 22). A partir da projeção de imagens e perguntas disparadoras das discussões abrimos espaço para trocas e interações interpessoais.

A autora destaca os cuidados que precisam ser tomados, pois, a dimensão afetiva pode trazer à tona experiências dolorosas guardadas na memória. Daí a importância da ética do cuidado, de estar atenta ao movimento formativo, cuidando do clima e do foco, percebendo sentimentos e reações, de forma que as participantes se sintam acolhidas, valorizadas, seguras para expor suas experiências, para interromper ou não responder (SANTOS, 2019).

Foi imprescindível criar relação de aproximação, empatia e motivação, estabelecendo diálogo pautado na confiança, de modo que as colaboradoras se sentiram confortáveis para expor suas impressões e opiniões, dialogando de forma aberta e tranquila. Planejamos o encaminhamento pensando tanto nos aspectos técnicos (recursos, materiais, espaço) como nos aspectos humanos (confiança, acolhimento, segurança).

Os limites do dispositivo estão relacionados à falta de planejamento e inabilidade na condução da entrevista, problemas de interação com as participantes que poderiam gerar desconforto, insegurança e retenção de informações, ou ainda problemas com compatibilidade de agendas e acesso aos espaços por dificuldades no deslocamento (SANTOS, 2019).

Ponderando os benefícios do dispositivo para esta investigação, realizamos dois encontros em novembro de 2019, com duração de uma hora e meia cada e a participação de quatro estudantes. O primeiro encontro foi iniciado com o acolhimento e uma conversa sobre os objetivos da pesquisa e a importância de escutar suas impressões sobre as práticas

pedagógicas e as relações de raça e gênero na escola. No segundo momento, coloquei sobre uma mesa, no centro do círculo, imagens de pessoas negras, em especial de mulheres negras, em várias situações: escola, trabalho, entre amigas/os, falando frases contra o racismo, em situações de racismo, e solicitei que escolhessem a imagem que lhes chamasse atenção para comentar suas impressões. Em seguida, exibi o vídeo *Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade* (CARREIRA; SOUZA, 2013) para provocar a discussão.

No segundo encontro assistimos ao vídeo *Empoderadas*³⁸, mostrando a experiência de uma professora que se preocupa com as relações étnico-raciais e de gênero na escola e promove atividades que contribuem para o empoderamento das crianças negras desde a Educação Infantil. Após a exposição do vídeo, conversamos sobre as impressões das alunas e suscitei algumas perguntas para ampliar o diálogo.

Nas interações foi possível perceber o agenciamento da confiança, visto que as narrativas deixaram fluir pensamentos e sentimentos, como relatou Pérola: “Eu amei cada conversa, cada aprendizado, que na verdade eu considerei como um desabafo e uma oportunidade de falar tudo que estava preso em mim” (narrativa oral, 2019). Estar entre colegas que vivem situações semelhantes, identificar-se com algumas experiências e poder falar de si contribuiu para que elas narrassem situações que nunca tinham verbalizado, sobre as quais ainda não tinham refletido, segundo elas. “Foi muito bonito porque falando a gente conhece mais de nós mesmas, conhecendo a história delas [colegas] a gente pode ver que faz parte da nossa também” (narrativa oral, Diamante Negro, 2019).

Ao ler as narrativas no AP, também as/os professoras/es perceberam o agenciamento da confiança entre as alunas, como afirmou Marieta: “[...] eu percebi que elas se sentiram muito à vontade pra falar, porque é um tema que machuca, que dói, e que por isso as vezes você evita tocar nessa ferida. E elas falaram com muita espontaneidade, conseguiram se sentir à vontade” (narrativa oral, 2020).

Este sentimento foi fundamental para que elas pudessem narrar impressões sobre o trabalho da escola, uma vez que era nosso objetivo saber como percebem nossas práticas, tomando suas narrativas como ponto de reflexão para (re)pensar nosso fazer. Por isso, planejamos que as entrevistas fossem realizadas de forma concomitante aos encontros nos APs, de modo que um deles pudesse ter como base as narrativas das estudantes, o que possibilitou a interação entre dispositivos, enriquecendo o diálogo. Nossa intenção foi provocar reflexões e superar a ideia de que somente professoras/es podem pensar processos educativos.

³⁸ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=WeFTIkrxcEQ.

As estudantes são agentes, coautoras, educandas-educadoras (FREIRE, 1987), que pensam a si mesmas, seus processos de aprendizagem, assim como as práticas cotidianas que lhes atravessam e podem com/sobre elas dialogar, refletir, desalienar e horizontalizar a relação professora/or-aluna/o, contribuir com outros olhares sobre o fazer docente. Podemos ensinar e aprender *com* nossas/os estudantes, educar *com* é educar para a liberdade (HOOKS, 2017).

Na pesquisa ancorada na etnoescrivência, pessoas e paisagens protagonizam as relações. Compreender as personagens desse enredo, como pensam, agem, significam as relações e experiências dentro de seus contextos é o trabalho da pesquisadora. Daí a importância de observar com cuidado, conhecer a paisagem, atentar para espaços, pessoas, detalhes que revelam pistas sobre comportamentos e relações do cotidiano escolar, os quais implicam e sofrem implicações das práticas pedagógicas. Concebemos a escola como espaço onde estudantes, docentes e demais agentes configuram suas ações e relações, paisagem em movimento e constante *co*construção.

Na etnoescrivência um caminho possível para conhecer as paisagens é a observação participante. Para Vianna (2007, p. 12), “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”, ou seja, é imperativo ter paciência e usar outros sentidos para enxergar/ver, escutar e sentir a realidade observada. O dispositivo possibilita observar a realidade de forma direta e acessar situações, relações, comportamentos que as perguntas não dão conta.

Assumo, nesta investigação, a observação participante natural que ocorre quando a observadora pertence ao grupo investigado, estando a ele integrada. Como pesquisa engajada e implicada, observadora e colaboradoras/res *compartilham* sentidos e experiências interagindo não apenas durante a observação mas na vivência dos demais dispositivos e do cotidiano escolar. Assim, o comprometimento intelectual e emocional da pesquisadora não configura problema, pois, sua experiência é partilhada com as/os colaboradoras/es.

Para Kilomba (2019, p. 55), o mito da neutralidade pode revelar “o anseio de governar e comandar como nós [sujeitas/os negras/os] nos aproximamos e interpretamos a realidade”. Por isso, tenho convicção de minha posição como professora e pesquisadora ao discutir questões complexas como raça e gênero e reitero a atuação *co*autoral, buscando construir interpretações coerentes com a realidade.

Nesse bojo, em que se pretende desenvolver investigações pautadas em relações de confiança, as observações pretendem perceber crenças, pensamentos, sentimentos, contradições, relacionando-os com contextos macro de relações de poder que se estabelecem

sobre gênero e raça na escola, pois, esta pesquisa está profundamente centrada em pessoas, sujeitos políticos, sociais e afetivos.

Nesta aproximação, o diário de campo foi usado para descrever pessoas, eventos, situações, opiniões e falas das/os colaboradoras/res, tempo de duração de atividades e elementos que compõem os ambientes. Anotações detalhadas são dados que devem ser narrados, contemplando informações relevantes para responder à pergunta da pesquisa.

Sobre a sensibilidade ao observar o cotidiano da escola, Nilda Alves (2001, p. 16, grifo da autora) afirma que é preciso “que se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe [...] é preciso 'notar' que também vivo e produzo conhecimentos no cotidiano, todos os dias”. Ao analisar o cotidiano da escola como pesquisadora, também me coloco em análise, porque sou também membro deste corpo-escola, produzo “conhecimentossignificações” em colaboração. Foi preciso mergulhar na realidade da escola, observar detalhes, exercitar o olhar para ver de perto, sentir, escutar, notar o que passava despercebido. Um exercício de olhar de dentro para fora e de fora para dentro.

Destarte, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019) contribuem para pensarmos a escola como “espaçotempo” onde afloram o saber, a criação, a imaginação, a inteligência, a sensibilidade, a memória, onde as/os “praticantespensantes” expressam pertencimentos e subjetividades relacionados a todas as formas de diferenças. Com essa percepção, o diário de bordo foi o companheiro onde registrava as observações nos “espaçotempos” delineados na pesquisa, em 2019 e 2020, sendo que em 2019 eu atuava como professora e, embora tenha usado outros tempos fora do horário de atividades para a observação, estava imersa na rotina docente que tomava bastante tempo e energia.

Em 2020, com a concessão da licença para aperfeiçoamento, pude me distanciar de tais atividades e dedicar mais tempo à pesquisa. O retorno à escola como pesquisadora conferiu tranquilidade para observar, registrar e narrar cenas no diário de bordo, refletir sobre situações cotidianas que passavam despercebidas por se tornarem rotineiras, uma oportunidade de olhar de fora para dentro. Realizei as observações usando registros escritos, fotos e filmagens, focando o olhar sobre aspectos que interessavam analisar, ao mesmo tempo deixando aberto um horizonte de possibilidades, pois, observar o cotidiano é um mergulho no acontecer das relações, comportamentos, gestos, falas, sons, gostos, imagens e cenas.

Do conjunto de registros emergiram paisagens onde afloram movimentos do cotidiano e contribuem para responder à pergunta da pesquisa. Considerando o olhar da

etnoescrivência, uso o termo paisagens como espaços sempre em movimento, continuamente (re)elaboradas pelos elementos e pessoas que as habitam. São produzidas no cotidiano dinâmico e móvel da escola a partir das práticas, experiências e “conhecimentossignificações”, próprios deste lugar e de suas/seus agentes. As paisagens se formam no acontecer diário onde novas ações, invenções, relações e personagens interagem em constante devir.

Assim, o termo paisagem melhor traduz a ideia de movimento e ação, reconhecendo a escola como “espaçotempo” com dinâmicas próprias e representativas dos coletivos que a formam nas nuances de cada detalhe, das práticas, experiências e subjetividades. Paisagens como “espaçotempos” onde habitam diferenças, pluralidades e singularidades.

Ao tempo em que eram observadas as paisagens escolares, outras ações da pesquisa estavam em curso, como os ateliês, a projeção coletiva, retroalimentando-se em termos de informações e experiências, sugerindo ajustes, (re)direcionamentos e dialogando com as análises. Nas cartas que seguem, compartilho com vocês, leitoras e leitores, as quatro paisagens que embasaram nossas análises a partir das observações. Convido-lhes a visualizar estas paisagens, seus espaços, situações, acontecimentos, as/os praticantes e as relações que entre/com eles se estabelecem.

3.3.1 Paisagem 1: Adentrando o território da pesquisa

Iraquara-BA, 20 de fevereiro de 2020.

Caras/os colegas,

Nesta carta apresento a escola lócus da pesquisa onde fui acolhida na primeira experiência de docência e estabeleci importantes laços afetivos. Na instituição, em parceria com colegas e estudantes, aprendi a ser educadora na vivência diária de encontros, desafios e aprendizagens.

A escola que ambienta esta pesquisa foi fundada em 1969 na sede do município com o objetivo de ofertar o ensino ginásial³⁹. Na época funcionava como cooperativa custeada por moradoras/es, onde as/os primeiras/os professoras/es trabalhavam voluntariamente. Em 1971 passou a ser apoiada financeiramente pela prefeitura municipal, mas “o aluno pagava uma pequena taxa para complementação” (PPP, 2015, p. 7).

³⁹ Corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Na prática, a educação continuava como projeto para poucas/os. Apesar dos esforços da sociedade local e das/os professoras/es (a maioria mulheres), a ausência do Estado em assegurar a educação como direito permaneceu imprimindo ao município a marginalização de um contingente de crianças e jovens cujas famílias estavam impossibilitadas de arcar com os custos da escolarização.

No ano de 1977 a escola foi integrada à rede estadual e passou a atender estudantes de Ensino Médio regular e profissionalizante (PPP, 2015) como única instituição com esta etapa de escolaridade no município. Sem oferta de transporte escolar e com população predominantemente rural, grande parte das/os adolescentes e jovens continuou segregada, pois, na maioria das comunidades o atendimento se restringia às séries iniciais do Ensino Fundamental (em comunidades maiores também as séries finais). Apenas a partir da década 1990 as/os estudantes passaram a ser transportadas/os de forma gratuita e em 1997 o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) ampliou as condições de acesso.

O relato da professora Marielle nos dá uma dimensão dessa realidade desigual.

Não fiz uso de transporte porque sempre morei na sede, mas as lembranças que tenho do pessoal de Cana Brava é que no início, quem queria estudar, ou morava de favor, como empregada na casa de alguém da cidade, outros na casa de parentes, e outros ainda alugavam casas, como se fossem repúblicas estudantis [...] somente na sexta feira é que tinha um caminhão e até caçamba para levá-los de volta pra sua terrinha. Lembro que lá por volta de 1992, 1993, já tínhamos as C-10 pagas pela prefeitura, que transportavam alunos da Cana Brava e Várzea⁴⁰. Sempre foi muito difícil, lembro que em casa sempre tinha umas duas primas morando com a gente pra poder estudar. Os carros eram lotados, muitos alunos chegavam sujos de poeira e se chovesse não conseguiam descer e nem subir essa ladeira que dá acesso a nossa região aqui (narrativa de Marielle, 2020).

Podemos refletir através do relato que mesmo como instituição pública, frequentar a escola de Ensino Médio não era direito de todas/os, porque condições associadas a gênero, raça, classe, território produziam obstáculos diante dos quais o Estado era omissor. Os esforços para acessar a educação básica implicavam trabalho doméstico precarizado, riscos à saúde e segurança, transporte inadequado, gastos com alimentação e moradia, distância da família, dentre outros.

Atualmente, além desta instituição, o município conta com mais duas escolas públicas de ensino médio na zona rural e uma escola particular na sede. A escola oferta exclusivamente o Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem extensão de turmas em

⁴⁰ Comunidades rurais de Iraquara.

uma comunidade rural. Como escola de grande porte atende pouco mais de mil estudantes, nos três turnos, em sua maioria provenientes das mais de 20 comunidades rurais, incluindo quilombolas, com transporte regular e gratuito. Assim, observamos que atualmente os desafios são outros, menos relacionados ao acesso e mais à permanência com sucesso e qualidade.

Para atender à ampla clientela, a escola conta com a equipe gestora formada por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora, um vice-diretor e o corpo docente composto por 35 profissionais, dos quais 22 são efetivos, com formação inicial na área em que lecionam. A equipe de apoio é formada por 24 profissionais de serviços de limpeza, alimentação, portaria e secretaria. Cada uma/um dessas/es profissionais, com suas singularidades e experiências, tem uma história com a escola e contribui de diferentes formas para sua organização, funcionamento e resultados.

Para compreender os entrelaces dessas paisagens, cruzamos dados do abandono e reprovação escolar⁴¹ que afastam um grande contingente de jovens da educação formal, com narrativas das estudantes e docentes e pistas sobre as relações de raça, gênero e classe. Ao somar reprovação e abandono em 2018, observamos que 188 jovens não alcançaram a aprovação; ao passo que em 2019 essa soma ampliou-se para 232 estudantes, um quantitativo elevado e desafiador. Podemos refletir que por traz de cada número há uma/um jovem que teve sua trajetória escolar prejudicada por motivos diversos.

Assim, nos interrogamos: quem são essas/es adolescentes? Quais são seus pertencimentos, seu gênero, raça, condições socioeconômicas? E de que modo esses fatores afetam suas trajetórias escolares? Certamente esses índices podem ser relacionados à realidade desigual que empurra jovens para o mercado de trabalho precocemente. Algumas/alguns delas/es tentam conciliar estudo e trabalho, o que pode ter implicações no desempenho escolar e na permanência.

Questionadas se essa realidade pode afetar o rendimento das/os estudantes, Pérola Negra e Esmeralda afirmam que:

Dependendo do tipo de trabalho, dos horários desse trabalho e, claro, da força de vontade do aluno. Tinha vários colegas que estudavam e trabalhavam, eu mesma era uma. No meu caso não era nenhum empecilho, mas tinha um amigo que às vezes tinha que faltar à aula para ir trabalhar. Só quem era mais próximo sabia a causa da falta ou da chegada em outros horários. Alguns tiveram dificuldade para passar de ano. Tive colegas que mudaram de turno para trabalhar, mas não me lembro de nenhum que tenha desistido (narrativa oral, Pérola Negra, 2019).

⁴¹ Não detalharemos esses índices, pois, nosso objetivo centra-se nas narrativas e observações.

O trabalho não afeta se souber administrar as duas coisas. Não prejudica tanto por serem horários diferentes, só em questão de aprendizagem, porque talvez não tenham a atenção necessária. Mas acredito que a dificuldade não é por conta do trabalho, porque eles mesmos demonstravam desinteresse e vários desistiram no início do Ensino Médio (narrativa oral, Esmeralda, 2019).

As alunas citam as experiências de colegas que conciliavam escola e trabalho e consideram “força de vontade” e “desinteresse” como elementos principais para o rendimento das/os alunas/os, mesmo reconhecendo que o trabalho tem um peso significativo, levando a faltar aulas e prejudicando a aprendizagem.

Uma quantidade considerável de estudantes encontra-se nesta situação, em especial no Ensino Médio, convivendo com acúmulo de dificuldades escolares que pode levar à repetência e abandono – um ciclo negativo que se retroalimenta, pois alunas/os repetentes são mais propensas/os a desistirem da escola ou a serem novamente reprovadas/os (LOUZANO, 2013; JACOMINI, 2009). Neste cenário, para Márcia Aparecida Jacomini (2009, p. 9), “a reprovação torna-se recorrente e pode levar à evasão escolar”.

Segundo Jacomini (2009), persiste nas escolas brasileiras a crença de que reprovação e repetência são necessárias ao processo de ensino aprendizagem e para a qualidade da educação. Muitas vezes a responsabilização recai sobre estudantes e famílias, transformando um problema que é social e histórico, de competência dos sistemas educacionais e governos, em questões individuais vinculadas a empenho ou interesse. Jacomini (2009, p. 565) argumenta que “a tendência à reprovação no sistema educacional brasileiro estigmatizou os alunos, comprometendo sua autoestima, e produziu certa descrença em suas capacidades de aprender”, percepções que afetam professoras/es, pais/mães e as/os próprias/os alunas/os.

Com esta visão superficial passa despercebido que a probabilidade de fracasso na trajetória escolar está associada a fatores estruturais como “origem racial, mas também seu sexo, origem familiar e a região onde mora”, segundo pesquisas de Louzano (2013, p. 112), porquanto essas características influenciam as condições de acesso, permanência e sucesso. Por isso, ao olhar para os índices escolares, dentro de um contexto local e nacional, é importante elaborar problematizações mais amplas que aliem o cruzamento de raça, classe, gênero, regionalidade, sexualidade sem cair na visão reducionista que responsabiliza as/os estudantes ou elege apenas classe para justificar assimetrias nos dados do rendimento (GOMES, 1996), pois, todos esses pertencimentos afetam as trajetórias das/os alunas/os na escola e fora dela.

A narrativa do professor Ericco traz essa reflexão:

Porque a realidade tende a fazer acreditar que ele é responsável pela situação. O fato dele não estudar, não ter concentração pra estudar, ele não vai relacionar isso com seu cotidiano, com sua realidade, com a renda familiar. Ele vai relacionar que ele realmente não tem vontade, ele é preguiçoso, ele é isso, pra ele entender que a falta de vontade dele é culpa do racismo institucional, é difícil (narrativa oral, Ericco, 2019).

Não é um exercício simples associar exclusão escolar aos pertencimentos das/os estudantes como grupos alvejados pelos fatores de raça, gênero, classe, território, que dificultam sua trajetória, desmotivam e prejudicam suas perspectivas de desempenho e continuidade. Por outro lado, não é difícil perceber que o insucesso escolar, considerado comum para crianças e jovens negras/os ou periféricas/os, é algo inaceitável em famílias brancas e ricas. Nem sempre as opressões se mostram de forma evidente, muitas vezes são camufladas pelos discursos da meritocracia, do esforço ou competência pessoal, massivamente repetido em diversos espaços.

Como professoras/es talvez não tenhamos poder para mudar estruturas historicamente erigidas, mas podemos, sim, desestabilizá-las ao assumir posturas insurgentes e transgredir as amarras racistas, sexistas e classistas, problematizando essas realidades de modo a não propagar explicações esvaziadas que naturalizam a exclusão de grupos de alunas/os – seja pelo abandono, pelas reiteradas reprovações ou ainda pelo não sucesso nas aprendizagens.

Assim, caras/os colegas, as breves discussões que apresentei nesta carta mostram que, desde a formação, a escola investigada enfrenta problemas relacionados ao acesso e permanência e traduzem a realidade de muitas famílias de jovens negras/os ao longo de gerações, com fortes disparidades educacionais. O desafio da escola é pensar “práticas políticas e pedagógicas de resistência à educação como privilégio” (JACOMINI, 2009, p. 562) ou mérito pessoal, de forma que todas/os possam aprender com qualidade, considerando que as estruturas de opressão afetam de formas diferentes cada estudante em suas trajetórias individuais.

Filiando-nos a Akotirene (2018), se estudantes negras/os, assim como outros grupos, são afetadas/os de modos diferentes, devem ser também apoiadas/os de maneira que atenda às suas singularidades. Evidentemente a escola sozinha não poderia dar conta de tamanho desafio, que é estrutural, mas a mudança no olhar sobre esses processos, aliada à mudança de discursos e práticas pedagógicas, possibilita outras formas de enxergar e atuar sobre a realidade de exclusões produzidas em função de raça, gênero, classe, sexualidade, território.

Assim, caras/os colegas, incorporar a análise na perspectiva interseccional é um caminho possível para compreender as nuances da paisagem. É preciso considerar que múltiplos aspectos comunicam sentidos nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar,

incluindo pessoas, tempos e espaços. São esses espaços que analiso na carta a seguir ao apresentar nossa segunda paisagem.

2.3.2 Paisagem 2 – A escola e suas edificações: espaços entrelaçados

Iraquara-BA, 25 de fevereiro de 2020.

Caras/os docentes,

Descrever esta paisagem foi um exercício interessante para mim. Voltar à escola durante o afastamento concedido para aperfeiçoamento profissional me deu outro panorama do cotidiano escolar. Na leitura que segue, convido-lhes a visualizar outros aspectos desta paisagem, seus espaços, formas de organização e o que eles comunicam sobre as relações.

Ao entrar na escola, fui recebida com um sorriso e um abraço carinhoso pela funcionária que tem mais tempo de serviço na instituição. Este acolhimento marcado pela afetividade se estende às/aos alunas/os, professoras/es e demais funcionárias/os da escola. Não poderia deixar de citar essa mulher negra de grande competência profissional que faz parte da história da escola e da vida de muitas/os que neste espaço trabalham ou estudam.

O portão da entrada principal dá acesso a uma ampla área externa com quadra, área verde com árvores, alguns jardins e hortas, além de bancos e mesas de cimento em suas sombras. Um espaço convidativo onde sempre encontramos grupos de alunas/os na chegada, recreio e saída das aulas. Mais à frente visualizamos uma parte da escola com 2 salas de aula, biblioteca, secretaria, auditório e cantina. Um segundo portão, cerrado por grades e cadeados, dá acesso a outro espaço, a partir do qual nos deparamos com um enfileiramento de portas distribuídas ao longo do corredor onde estão mais 9 salas de aula, banheiros e um pequeno pátio que direciona para a sala das/os professoras/es, direção e vice-direção.

A biblioteca, montada na sala onde funcionava o laboratório de informática, é relativamente bem equipada com livros literários e de formação, mesas e cadeiras, troféus, além de alguns computadores. Era localizada (até 2019) em um espaço um pouco afastado das salas de aula, movimentada por um pequeno fluxo de alunas/os. As chamadas bibliotecas vivas, prateleiras suspensas na parede do pátio principal, uma ação do projeto de leitura, alimentadas com livros do acervo e de doações, tinham maior adesão das/os leitoras/es. Cenas de estudantes pegando e trocando livros nesse espaço eram comuns.

Em 2020, para aproximar livros e alunas/os, a biblioteca passou a funcionar no espaço principal de movimentação. A sala, organizada e com bom acervo, embora pouco arejada, encontra-se bem iluminada. Ao entrar, o cheiro de mofo, provocado pelas infiltrações e pouca ventilação, logo foi substituído pelo agradável aroma de livro novo. A escola vem recebendo desde 2019 um novo acervo literário, com vários títulos interessantes, dentre os quais chamou minha atenção as obras com a temática das relações étnico-raciais e de gênero, em formato de romance, quadrinhos, poemas, histórias de vida e outros. Os livros, que foram escolhidos pela equipe, têm sido utilizados nos encontros formativos para que as/os professoras/es se familiarizem com o acervo e possam inseri-los nas ações de leitura e demais atividades.

Em termos de estrutura física, podemos notar que não difere das demais escolas, com sua arquitetura militaresca (SILVA, 2019). Em todas as salas há grades nas janelas, mesmo as internas. Ao final do corredor mais um pequeno pátio, iluminado pela luz solar, alivia a visão escurecida do ambiente. Nos pátios internos dois pequenos jardins enfeitam com seu verde de gramas e plantas, dando mais vida ao ambiente.

Nestes espaços, apesar da alegria juvenil, das vozes animadas e brincadeiras, percebemos que há um convívio costumeiro entre grades, cadeados e sirenes, através dos quais ressoa a vigilância sobre os corpos, alunas/os e profissionais, de quem se espera comportamento dócil e obediência. Trata-se de processos disciplinares (FOUCAULT, 1986, p. 126), estratégias pensadas nos detalhes, “limitações, proibições ou obrigações” que visam formas de “adestramento”, com as quais convivemos tão naturalmente que passam despercebidas.

A leitura do prédio, salas, acessos, a organização dos espaços comunica os modos de pensar a educação no nível dos macropoderes, pois, são estruturas físicas que observamos na maioria das escolas e expõem mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Para Louro (1997, p. 58), “o prédio escolar informa a todas/os sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos”.

Por outro lado, as mudanças, a organização de espaços mais abertos, mais verdes, mais lúdicos, mostram que a escola busca, em pequenas ações, transformar o lugar com seus afetos. Através de atividades, projetos, gincanas, o espaço da escola é modificado ao ganhar hortas e jardins, árvores e bancos, espaços de encontro e interação.

Também nas paredes dos corredores convivem horários, lembretes, avisos, câmeras que nos mostram que estamos imersas/os numa rede de relações onde vigiamos e somos vigiadas/os. Contudo, nas mesmas paredes observamos cartazes coloridos, frases de incentivo, telas, artes,

produções de alunas/os sobre temas diversos. Nos corredores e salas de aula, cartazes sobre racismo, padrão de beleza, empoderamento feminino, sexualidade, desigualdade de gênero, davam pistas sobre o trabalho com as relações de raça e gênero. As paredes falam, são portadoras das subjetividades de quem as enfeita com palavras e imagens selecionadas com intencionalidade comunicativa de insubordinação ao modelo de escola pensada para controle de corpos e mentes.

Nestes espaços alunas/os, professoras/es e demais profissionais deixam suas marcas cotidianamente, nas ações, relações e produções que fazem de cada escola um espaço único, porque dentro da ambiência de paredes e muros padronizados, preenchidos pelas rotinas, horários, obrigações e prescrições, pulsam as subjetividades de cada uma/um de suas/seus agentes e comunicam os processos de “ensinaraprender” com os quais dialogamos.

Toda mudança nesse cenário pode ser vista como ato de insubmissão a um modelo físico e pedagógico que nos quer docilizadas/os e obedientes, peças de uma maquinaria que disciplina gestos e comportamentos e que rejeitamos, visto que não desejamos ser a escola que somente ensina ler e escrever a palavra, o código, mas, em parceria *com* as/os estudantes desejamos ensinar e aprender a ler o mundo.

Compreendemos que os detalhes que modificam a paisagem, como as pequenas reformas, mudanças e organização dos espaços, ampliações de ambientes como quadra, jardins, cantina, sala de professoras/es, biblioteca, mesmo com poucos recursos, assim como outras formas de tornar a escola mais acolhedora e agradável, como cartazes de incentivo, produções de estudantes, a recepção calorosa no portão, comunicam sentidos conflitantes com os modelos rígidos e cria ambiências de afetividade e cuidado.

Portanto, essas paisagens se entrelaçam nas subjetividades de quem movimenta os cotidianos escolares, das/os “praticantespensantes”, que constituem e são constituídas/os por tais ambiências. Sobre elas/es, convido-lhes a lançar o olhar na carta seguinte.

3.3.3 Paisagem 3 – As/os “praticantespensantes” da pesquisa: narrativas desassossegadas

Iraquara-BA, 01 de março de 2020.

Estimadas/os colegas,

Espaços e tempos escolares só ganham vida e sentido na presença de estudantes, professoras/es e demais funcionárias/os, “praticantespensantes” que agenciam todas as interações. Elas/es conferem, em seus movimentos cotidianos, alegria, sabor, sentido e constroem a ambiência que instiga, desafia e convoca (re)invenções e (re)criações, ao tempo em que produzem e (re)configuram a cultura de cada escola de modo singular. São elas/es, portanto, as personagens centrais da pesquisa e da paisagem que apresento.

As/os “praticantespensantes” estão aqui representadas/os pelas/os docentes e estudantes que colaboraram nesta pesquisa, construindo coautoria ao narrar, compartilhar e refletir sobre suas experiências. Como *cocriadoras/es*, elas/es dialogaram na horizontalidade com esta pesquisadora e através de narrativas desassossegadas falaram de si e seus pertencimentos, das relações pessoais, familiares e profissionais. Saber quem são as/os participantes desta pesquisa é fundamental para compreender como percebem suas práticas.

Para abrir esse diálogo, em cada encontro procurei criar um ambiente de confiança e colaboração, que permitisse a eclosão de pensamentos e sentimentos sobre as questões em estudo, as experiências que afetam nosso fazer em sala de aula e na escola. Como afirmam Sade, Ferraz e Rocha (2015), a confiança precisa ser cultivada e se agencia no coletivo. Portanto, trata-se de um movimento desafiador que envolve tempo e um processo trocas e afetividades.

Com base nos princípios do feminismo negro, atentando para a ética do cuidado, valorizamos e respeitamos a voz de cada colaboradora/or como parceira/o nesta produção e buscamos atender aos aspectos éticos da pesquisa, conforme Resolução 510/2016, expondo os riscos e benefícios⁴², sanando dúvidas e questionamentos a fim de cultivar uma relação de confiança e colaboração. Todas/os foram informadas/os sobre os objetivos da pesquisa, dispositivos, tempo previsto de duração das atividades, direito de confidencialidade ou mesmo desistência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a participação nos Ateliês, estabelecemos alguns critérios de inclusão, dentre os quais considero primordial o interesse pelas temáticas em discussão, pois, nesse caso, independentemente do tipo de vínculo, do tempo de serviço na escola, o mais relevante era a predisposição para o processo (auto)formativo e a abertura para (re)pensar as práticas pedagógicas. Assim, participou dos encontros um grupo heterogêneo, composto por professoras/es veteranas/os e docentes admitidas/os na escola no último concurso em 2019. São onze profissionais com vínculo efetivo e dois temporários, de diferentes idades e origem étnico-

⁴² Todas as informações estão disponíveis nos anexos da pesquisa, no TCLE.

racial, de todas as áreas do conhecimento. Os variados perfis das/os 13 participantes oportunizaram dialogar com as temáticas, considerando a riqueza das itinerâncias de cada colaboradora/or.

Seguindo a recomendação sobre o direito de confidencialidade e proteção da identificação, as/os colaboradoras/es escolheram pseudônimos entre personalidades do esporte, literatura, política, filosofia, ativismos, saúde e outras, com as quais têm relação de afinidade ou admiração. Assim, os codinomes falam de escolhas, trajetórias e subjetividades.

A escrita refletida nos diários ao falarem de si foi também uma forma de elaborar experiências e se reinventar, porque narrar a si mesma/o faz parte do processo formativo, compreendendo que “não existe aprendizagem desvinculada da vida, das experiências aprendentes dos sujeitos sociais. A aprendizagem se realiza no ato da interação, no processo de conhecer a si enquanto se conhece o mundo” (RIBEIRO; BARBOSA, 2018, p. 78). Ao ler as escritas diarizadas conheci melhor cada participante e seus pertencimentos de raça, gênero, território, idade, e revivi com elas/es algumas experiências entre aproximações, afastamentos e afetamentos. Parece interessante que vocês, caras/os leitoras/es, sejam a elas/es apresentadas/os sem minha intermediação, por isso, passo a palavra às/aos coautoras/es.

Dandara, nome escolhido “por conta da admiração que tenho por sua bravura e até misteriosa biografia”, tem 37 anos, autodeclara-se negra, tem formação em Pedagogia e Geografia. É professora há 20 anos e leciona Geografia e Química.

Contrariando boa parte da minha família, considero-me como negra, afrodescendente. Fui crida no campo, dos meus 8 aos 17,18 anos. Vivi quase toda minha vida no interior da Bahia [...]

Não tenho como dizer quem sou sem recorrer à minha ancestralidade. Para minha mãe, sempre ela foi branca, mesmo com ascendência negra. Seus traços a ajudam a reafirmar isso. E, para ela, meu pai não é negro, embora seus traços expressem isso de forma clara. Meu pai também não se considera negro. Para eles, nós, os filhos, não somos negros, inventam os vários tons de moreno para nos tipificar, como se a identidade se resumisse ao tom da pele. Por isso eu e minhas irmãs ainda enfrentamos muitos embates quando a roda de conversa da família volta-se para a questão de ser negro. [...] em casa a luta é das quatro irmãs, pois, nós saímos de casa na adolescência e juventude para trabalhar, estudar, enquanto meus irmãos continuaram no mesmo lugar, com a mesma visão de mundo. Acredito que a convivência com outras pessoas, a universidade e o ambiente profissional nos fizeram enxergar quem somos[...] Confesso que nunca foi fácil em casa, na escola, no trabalho, ser negra, ser mulher [...] Ser mulher e evangélica é um desafio que a gente enfrenta cotidianamente! Sua liberdade é muito limitada! Há pessoas muito tradicionais à sua volta que pensam e propagam que “mulher é pra casar, ter filhos, cuidar da casa e do marido”. Se você foge do padrão, você está errada, quer ocupar um lugar que não é seu [...]

Convivi com o bullying na escola desde os mais tenros dias da minha infância, reagia sempre para me defender de apelidos como cabelo ruim, cabelo de bucha, trancinha [...] Sentia-me feia por não atender ao padrão que me impunham [...] Casei-me cedo, aos 22 anos, mas quatro meses depois comecei o meu primeiro curso superior. Trabalhava, estudava e cuidava da casa. Quantas críticas sofri? Nem conto. O fato de que eu não tinha filhos aumentava ainda mais as críticas [...] quero que todas as minhas alunas visualizem com clareza os espaços que podem ocupar na sociedade (narrativa do diário de Dandara, 2020).

Muitos aspectos emergem da narrativa de Dandara. A negação da ancestralidade negra pela família e os embates decorrentes, sua luta pessoal e a parceria com as irmãs para afirmar esse pertencimento, os preconceitos enraizados, são aspectos que chamam a atenção. Dandara relata que ocupar outros espaços abriu horizontes para ver o mundo e ver-se no mundo, algo não experienciado pelos irmãos. Reflete sobre religiosidade, ser mulher em espaços de liberdade limitada, onde são fortes as cobranças em torno das construções de gênero. A docente narra as implicações dessas experiências sobre sua autoestima, suas lutas, a sobrecarga de tarefas e ainda sobre a profissão, espaço onde tenta contribuir para que as alunas percebam a natureza construída das relações desiguais e busquem formas de transgredir.

Usain Bolt tem 36 anos e se autodeclara negro. É licenciado em Letras e Educação Física, disciplina que leciona na escola há 12 anos. Escolheu este nome porque é “fã deste herói, de coração. Esse foi e continuará sendo ‘o cara’, abençoado diante de suas raízes jamaicanas, um ser humano implacável, imbatível em suas conquistas, de personalidade carismática”.

Venho de um berço familiar construído através de muita luta e perseverança, diante de nossas raízes negras e indígenas, as quais refletem aspectos do desfavorecimento, da falta de acesso, das desigualdades, das injúrias etc. Meu pai foi um guerreiro, semianalfabeto, ainda escrevia o próprio nome e gostava de ler história bíblicas, do pouco conhecimento adquirido das experiências como aluno em tempos difíceis, onde educação era privilégio de ricos. Foi um ótimo mecânico, e com suas mãos cheias de graxa conseguiu sustentar os 11 filhos, sendo que duas irmãs se foram precocemente, ficando eu e mais oito irmãos. “Nas graças de Deus” e pela coragem do meu velho, nunca passamos fome. Meu velho, sim, passou fome (neste momento me emociono e vem as lágrimas) [...] Minha mãe é analfabeta, descendente de indígena, ainda tenta escrever o próprio nome, aos 69 anos. Chegar onde cheguei não foi fácil, membro de uma família onde a maior parte dos irmãos não concluiu o ensino fundamental. Consegui concluir três cursos de graduação com muita honra, após grandes batalhas, ao gosto de sangue alcancei o primeiro passo de muitas proezas ainda a serem conquistadas (narrativa do diário de Bolt, 2020).

A narrativa de Bolt relata ancestralidades, condições de sobrevivência da família em meio aos problemas socioeconômicos impostos a muitas famílias negras no Sertão baiano. Fala

com emoção sobre as dificuldades financeiras para manter as necessidades básicas, a luta do pai e da mãe contra a fome e o analfabetismo. Bolt se orgulha de suas conquistas, da formação universitária, sonho que alcançou com sacrifício e associa ao “gosto de sangue”. Essas dificuldades certamente estão relacionadas com os obstáculos que a estrutura racista e classista nos confronta, em especial, quando ousamos romper o ciclo de exclusões.

Ângela Davis, ou Ângela, é uma jovem professora de 32 anos, graduada em Língua Inglesa. Leciona esta disciplina há 8 anos, sendo dois nesta escola. Escolheu este nome pela admiração “por sua militância pelos direitos das mulheres e contra a discriminação racial e social nos Estados Unidos”.

Descrevo meu lugar de fala como mulher branca, heterossexual, proveniente de zona rural, filha de pais lavradores e pobres que tiveram poucas oportunidades de estudo, trabalharam muito na vida pra sustentar a família e apesar da pouca instrução possuíam um pensamento intuitivo e nobre em relação à importância da educação. Meu pai e minha mãe estudaram somente até a terceira série do Ensino Fundamental. [...] Na minha época, a escola já era pública e gratuita, entretanto, inicialmente não havia transporte escolar para as crianças que moravam distantes [...] nossa casa ficava a 12 km da escola mais próxima. Então, nosso pai pegava sua motocicleta e colocava nós duas na garupa e levava para a escola pela manhã e buscava meio dia. E fez isso até a chegada do transporte escolar. Mais tarde, quando concluí o Ensino Médio e comecei a fazer faculdade [...] ele pagava meu transporte para a faculdade, mas tinha que me levar de moto até o transporte e me buscar, todos os dias, até o término da graduação [...] Sou uma pessoa muito tímida [...] penso que minha formação básica foi muito deficitária, fui vítima de um modelo de educação “bancária”, que vê o aluno como mero receptor de informações, sem investir no senso crítico e nem ceder espaço para seu lugar de fala[...] Refletindo sobre o que acabei de escrever e enquanto professora, acredito ser de fundamental importância pensarmos em planos de ensino que confirmem autonomia para nossos estudantes, que os permita refletir, questionar, expor suas ideias e falar sobre si (narrativa do diário de Ângela, 2020).

A experiência de Angela, a luta da mãe e do pai lavradora/or para garantir que ela concluísse a escolaridade básica e depois a graduação se assemelha a outras famílias do campo. As dificuldades de acesso à escola pela distância e ausência de transporte, mesmo em outro município (Ibitiara-BA), se aproximam ao narrado sobre estudantes de Iraquara na década de 1980 e início dos anos 1990, que afastaram muitas/os jovens deste espaço. Angela rememora a experiência como aluna da escola “bancária”, pautada na transmissão de conhecimento e a necessidade de construir práticas que possibilitem autônoma, reflexão e abertura para escutar as vozes das/os estudantes.

Valentina tem 32 anos, se autodeclara parda, é graduada em Língua Inglesa, disciplina que leciona junto com Artes e Educação Física. Tem 11 anos de experiência na docência em cursos de idiomas e pré-vestibulares e iniciou em 2019 na escola pública, o que descreve como bastante diferente e desafiador. Sua escolha pelo nome Valentina Vladimirovna Tereshko – “primeira mulher cosmonauta a viajar ao espaço” aos 26 anos de idade, em 1963 – tem relação com seu sonho de infância.

Sinto que voltei à infância, quando escrevia (ou tentava) um diário pessoal no qual relatava minhas atividades e sentimentos. Quando criança tinha dois sonhos: ser astronauta ou ser professora [...] Às vezes, me pergunto por que não sou uma astronauta (muita pretensão) já que essa era uma ideia tão forte em minha mente. Agora, mais entendida, na minha vida adulta, penso que não segui esse sonho por não me sentir representada no que via na mídia ou nos livros didáticos. Nenhuma mulher astronauta, pelo menos é o que me lembro. Por outro lado, o meu outro sonho era cheio de representatividade. Conseguia me ver claramente no lugar das minhas professoras e imitava cada gesto com meus alunos imaginários nas minhas brincadeiras. Também sentia uma relação de afeto muito forte com elas, sentia que elas supriam o lado vazio da minha criação domiciliar. [...] De que forma raça e gênero aparecem em minhas experiências? Elas aparecem fortemente na minha educação familiar, escolar e depois na vida profissional, principalmente as questões de gênero. Imagina ter um pai presente, que nunca me restringiu a nada, sempre me motivou a estudar, trabalhar e conquistar meu espaço, nunca me tratou diferente em relação aos meus irmãos homens. Agora imagine o oposto, uma mãe com pensamentos e ações pró-machistas que nunca conseguiu se libertar do pensamento de sua época e de sua criação. Todas as coisas que ouvi e vivi na presença dela me faziam me sentir inferior ao que eu realmente era [...] Acho que todas nós, que não temos cabelos lisos naturais, sofreremos na nossa geração a desvalorização dos nossos cabelos. Em minha casa e na escola não era diferente, Era ‘cabelo ruim’ e ‘cabelo de vassoura’. Foram muitos anos de alisamento, até perceber que não fazia aquilo porque eu realmente queria. [...] No meu rastreamento familiar, descobri um único homem negro, seria ele meu tataravô. Minha família é fortemente indígena e portuguesa, em traços e hábitos, portanto, como a maioria da população, me vejo confusa no momento de declarar a minha origem. Sempre levo em consideração que nem eu, nem minha família sofreremos ou perdemos oportunidades pelo nosso tom de pele clara, mas sempre me declarei parda, pela miscigenação da minha família [...] As questões de raça e gênero afetam meu fazer pedagógico no cuidado de não reproduzir esses comportamentos e linguagem com os quais convivi por muito tempo. Mais do que refletir em como preparar uma aula pensando nesses quesitos, tento me policiar nos pequenos detalhes do dia a dia, sem fazer distinção ou julgamento das pessoas que fazem parte do meu ciclo de trabalho, tanto colegas, quanto alunos. Mas como já disse Angela Davis, ‘não basta não ser racista, precisamos ser antirracistas’ (narrativa do diário de Valentina, 2020).

Valentina relembra as escritas diarizadas da infância e o sonho de ser astronauta e reflete sobre questões de gênero que podem tê-la afastado dos seus sonhos como a tímida presença de

mulheres naquele espaço. Por outro lado, narra o sonho de ser professora como algo próximo, alimentado pelas brincadeiras e relações de afetividade com suas professoras. As questões de gênero mostram-se presentes em suas memórias afetivas em função das relações familiares e do sexismo reproduzido nas atitudes da mãe, que afetaram sua autoestima.

A reflexão de Valentina sobre suas origens e as dúvidas sobre a autodeclaração nos lembra os processos de miscigenação e a cordialidade⁴³ do racismo brasileiro, que costumam confundir muitas pessoas, em especial as de pele mais clara, sobre seus pertencimentos étnico-raciais. Embora afirme não ter sofrido com perda de oportunidades em função da cor da pele, ao se perceber como vítima de discriminação por conta do cabelo, a docente deixa evidente que não está isenta das estruturas racistas que alvejam descendentes de povos negros e indígenas no Brasil. Para Valentina, essas experiências afetam sua prática, em especial no cuidado para não reproduzir atitudes racistas ou sexistas nas relações, na atenção com a linguagem, na preocupação com o tratamento com alunas/os e colegas, e ao refletir sobre como se tornar uma pessoa antissexista e antirracista.

Ericco Malatesta tem formação inicial em Sociologia, disciplina que leciona há um ano e meio nesta escola. Único não baiano do grupo, tem 37 anos e se autodeclara branco. Escolheu esse nome pela admiração pelo teórico e ativista, cujas escritas influenciaram centenas de greves no começo do século XX, inclusive a maior greve geral da história do Brasil em 1917. “Ele acreditava que as lutas devem acontecer em qualquer lugar, e as greves não devem ser um fim em si mesmas, mas buscar a completa emancipação humana”.

Sou filho de uma mãe e um pai da cor branca, ambos descendentes de segundo grau de europeus (italiano e alemão), e por parte da minha vó materna a descendência árabe [...] Minha mãe e meu pai se separaram definitivamente quando eu tinha aproximadamente 8 anos de idade, depois de várias separações e retornos. Meu pai era um homem (falecido por problemas de saúde decorrentes do alcoolismo) que ao beber se tornava muito agressivo e agredia eu e minha irmã, mas agredia muito mais a minha mãe, que inúmeras vezes foi espancada, muitas vezes na minha frente e da minha irmã. Ao separar do meu pai, minha mãe, eu e minha irmã fomos morar na casa dos nossos avós maternos, lá não tínhamos luxo, mas nunca passamos dificuldades financeiras. Até que depois de aproximadamente 3 anos minha mãe conheceu outro rapaz por quem se apaixonou e decidiu morar na periferia da cidade, em um dos lugares de maior pobreza [...]

Morei dois anos com minha mãe na periferia, tudo era muito novo, até mesmo a fome que passamos, eu ainda criança, com uns 10 anos, não entendia muito

⁴³ Ludmilla Pacheco (2011, p. 137) explica que o racismo cordial brasileiro, é “uma forma de discriminação contra os não brancos, que se caracteriza por uma polidez superficial que camufla atitudes e comportamentos discriminatórios”. É expresso nas relações interpessoais, atitudes informais, no âmbito privado, mas se camufla em suposta tolerância pública.

tudo o que eu estava vivendo e consegui levar uma vida de criança, brincando, estudando, mesmo com todas as dificuldades, dificuldade essa que minha mãe fazia de tudo para que eu não sofresse muito. Até que depois de dois anos decidi ir morar com meus avós maternos [...] minha decisão foi motivada pelo companheiro da minha mãe, que não bebia como meu pai, mas era tão agressivo como ele e espancava minha mãe com frequência, e chegou ao ponto de me espancar também, e não aguentaria ver tudo aquilo e saber que minha mãe estava presa em uma relação abusiva [...]

Minha vó materna (descendente árabe), a experiência que ela tinha como referência masculina era meu vô, que dividia totalmente os afazeres domésticos, lavava roupa, limpava a casa, decorava a casa [...] Minha avó também era muito racista, tal como os irmãos dela, algo que não era exceção em imigrantes árabes, como bem disse Florestan Fernandes. O racismo da minha avó não era nada sutil, era bastante agressivo, de uma tal forma que ao invés de me influenciar, trouxe repulsa, mas também eu tinha meu avô que também odiava o racismo da minha avó, e tratava super bem minhas amizades com pessoas negras. Foi o meu avô, o meu ídolo em todos os aspectos, que me ensinou a ser carinhoso e respeitoso com as pessoas, e ser sensível aos sentimentos das pessoas. Após a morte do meu avô em 2000 tive uma depressão muito forte que durou um ano e meio, foi um período extremamente difícil, mas após eu sair dessa situação e até hoje entendo que foi a depressão que fez refletir sobre os motivos que me fazem viver e me fizeram mudar todos os meus planos de vida, que antes era baseado no status quo, ou seja, ser um advogado rico, casar, mulher padrão, etc. Após a depressão os meus planos eram justamente o contrário, ter uma vida simples e lutar contra todas as desigualdades sociais. Foi nesse pensamento que decidi cursar a graduação de ciências sociais (antes fiz um semestre de história), mas além disso também queria morar no Nordeste, estar junto com as pessoas que mais precisam, vontade que felizmente realizei (narrativa do diário de Ericco, 2020).

As experiências da infância narradas por Ericco estão atravessadas pela violência doméstica, expressão das construções de gênero que leva homens a se sentirem autorizados a agir com violência com companheiras e filhas/os. A mãe, imersa em relacionamentos abusivos, fazia o possível para amenizar o sofrimento, apesar das relações marcadas pelo alcoolismo, violências e separações.

Enquanto a avó expressava um racismo tão agressivo que lhe causava repulsa, o avô representava a referência positiva, “odiava o racismo” e cultivava relações e atitudes contrárias ao sexismo. Sua morte e a depressão dela decorrente mudaram a forma como Ericco passou a perceber a vida e sua relação com o mundo, influenciando escolhas afetivas, profissionais e mudança de vida, incluindo a vinda para o Nordeste, para uma região interiorana e periférica, onde deseja contribuir na luta contra as desigualdades.

Marieta, nome escolhido em homenagem à Mãe Marieta, parteira negra de cento e oito anos de idade da cidade de Iraquara, tem 32 anos e se autodeclara parda. É graduada em Geografia e está na educação há 9 anos, sendo 8 nesta escola.

Relatar neste espaço quem sou ou sobre o que me tornei não é uma tarefa fácil, porque não costumo pensar ou falar sobre isso, mas vou tentar. Sou mulher (por muito tempo não quis ser, queria ser “livre” e não considerava que as mulheres são). Hoje eu aprendi a ver o ser mulher de outra forma e me aceito como mulher, sei do poder de transformação que existe dentro de mim. Sou filha, amiga, do campo e professora e tudo isso diz muito sobre quem sou, minhas atitudes e a forma de ver o mundo e o próximo. Todas as minhas experiências contribuem para um olhar mais sensível para meu aluno, a vontade de ajudar, de contribuir de alguma forma, principalmente na vida profissional. Incentivar o aluno a acreditar que o que eles desejam, sonham é possível, é muito gratificante. Em minhas experiências a questão de gênero foi mais importante porque além de ser de uma família tradicional, machista, do campo, ainda era mulher, eu não aceitava ter menos liberdade ou deixar de fazer determinadas coisas só porque sou mulher. No meu fazer pedagógico eu procuro destacar o potencial, a força que a mulher tem em suas mãos, e o quanto esse reconhecimento pode fazer a diferença na vida de outras mulheres [...] Eu, enquanto mulher negra, considero que meu processo de me tornar negra é muito recente, porque muitas vezes, em vários momentos eu me calei, quando deveria ter sido uma voz libertadora de mim e de outras mulheres. Hoje eu procuro ler sobre protagonismo negro, essas experiências contribuem muito para a transformação das nossas vidas e da nossa prática, e como docente tento levar a história de um povo de resistência, de luta e de vitórias, e que cada um de nós é um pouco do negro que resiste, do negro que luta e do negro que vence (narrativa do diário de Marieta, 2020).

Marieta reflete sobre as dificuldades no processo de narrar a si mesma, que causou um estranhamento compreensível diante da complexidade desse diálogo com memórias afetivas. A escrita do diário tem essa característica, de nos tocar, de afetar, porque falar de nós pode ser revelador.

Narra seu caminho de tornar-se mulher, os conflitos internos e os contextos sociais e familiares que limitam escolhas e liberdades. Suas experiências com as relações de gênero e a descoberta da potência de ser mulher negra, assim como outros pertencimentos, afetam sua prática pedagógica, pois, Marieta percebe a força de sua voz e contribuição na construção de outros olhares sobre povos negros, mulheres e mulheres negras. Uma voz que rompe a narrativa hegemônica para trazer o protagonismo e as contribuições desses grupos.

Carolina de Jesus tem 41 anos e se autodeclara negra. É licenciada em Filosofia, está na carreira docente há onze anos e leciona Filosofia há quase dois anos nesta escola. Justifica a escolha do nome pela trajetória de Carolina como mulher negra, mãe, escritora, compositora, cantora que lhe inspira pela coragem.

Carolina de Jesus é para mim inspiração para a vida e a escrita. É constante interrogação [...]. É irmã de jornada que me ensina, ensina todas as mulheres, mas em especial as mulheres negras que a emancipação e os nossos sonhos podem ser construídos por nós mesmas; que podemos ousar desconstruir os

lugares impostos a nós. Carolina de Jesus é como um forte e belo pássaro que jamais aceitou as gaiolas às quais sua condição de mulher negra e pobre forçosamente a conduziu [...].

Sou mulher, negra, nordestina, baiana, nascida em uma família com poucos recursos financeiros. Por cerca de 10 anos morei com minha avó e padrinhos de batismo num vilarejo em São Gonçalo dos Campos-BA. Essa vivência no espaço do campo determinou muito o meu olhar do mundo, de mim mesma e do meu fazer pedagógico. Na roça, a vida é dura, e mesmo os pequenos tinham que acordar cedo para trabalhar e ajudar nos afazeres da casa [...] Há ainda algo que me marcou profundamente no campo. Meus tios eram analfabetos contudo, adoravam estórias. À noite quando todos se reuniam em casa era comum após a janta ou quando assávamos milho ou batata doce se contar estórias [...] Já na adolescência fui morar em Salvador com minha mãe, padrasto e dois meio irmãos. Morávamos em um bairro central soteropolitano, mas éramos pobres e dificuldades de toda ordem sempre existiram além do medo do despejo ser algo constante (já que morávamos de aluguel) [...] nossa principal “obrigação”, como dizia ela [mãe], era: estudar. Da adolescência não tenho lembrança de ter contato com leituras feministas nem por conta própria ou por incentivo na escola. Porém, sempre digo que a questão de gênero e o aprendizado sobre ser feminista aconteceu por causa do meu padrasto. O modo que ele tratava a minha mãe, a mim e meus irmãos fizeram com que eu me rebelasse muito cedo contra aquele modelo patriarcal, machista e homofóbico que ele nos impunha. Travamos muitas brigas. Não sei dissociar as minhas experiências pessoais do meu ser educadora. Essas experiências me atravessam e influenciam continuamente minha prática seja consciente ou inconscientemente, pois acredito que na sala de aula o inconsciente fala e muito (tanto das alunas/alunos quanto das educadoras e educadores). É algo para o qual sinto que ainda damos pouca atenção [...] Com certeza o meu lugar de fala enquanto mulher, negra influencia o modo como me relaciono com minhas alunas e alunos. Assim como, influencia nas escolhas das atividades que elaboro; na tentativa de incluir nos temas filosóficos discussões sobre gênero e raça. Algo complexo, pois a Filosofia tem uma matriz eurocêntrica hegemônica muito forte e nem todos os professores dessa área são sensíveis à essa temática.

[...] Tornar-me negra é ainda algo em contínua construção e com certeza essa construção e reconstrução de minha existência reverbera na minha prática docente porque nesse contínuo processo de construção e desconstrução novos saberes vão sendo incorporados à minha história e tenho a possibilidade de levar esses novos saberes para a sala de aula de forma mais qualificada (narrativa do diário de Carolina, 2020).

Carolina traz a afetividade envolvida na escolha do pseudônimo, a inspiração que a autora significa em sua escrita, vida e luta contra as “gaiolas” do racismo, sexismo e classismo. Narra a dureza da vida na roça e na cidade, os afazeres, as dificuldades financeiras para garantir moradia, mas destaca a diversão, a contação de estórias e o valor que a mãe conferia à educação, que a conduziu a ser a primeira da família a concluir um curso universitário.

A aprendizagem sobre as relações de gênero não veio da escola, mas das vivências familiares que ensinaram a necessidade de enfrentar as estruturas desde as relações mais íntimas, assim como seu processo de tornar-se mulher negra. Carolina afirma a inseparabilidade

entre experiências pessoais e prática docente, os afetamentos que provocam na relação com as alunas, na escolha de materiais, no trabalho com as relações de gênero e raça e os desafios de fazer essa discussão na área da Filosofia, com sua forte tendência eurocêntrica.

Gandhi, professor mais jovem do grupo, tem 26 anos, se autodeclara preto e está em sua primeira experiência na docência, após ingresso na escola em 2019. É licenciado em Ciências Biológicas e leciona Biologia. A escolha pelo nome do ativista indiano Mahatma Gandhi deve-se “a paz que ele traz e representa, pelo movimento que ele liderou de libertação e independência do povo indiano, baseado na não violência”.

Como a intenção desse diário de bordo não é ser uma escrita muito rebuscada, os registros feitos aqui algumas vezes parecem um diálogo comigo mesmo, bastante pessoal. Sempre quando me perguntam de onde eu venho, acabo dizendo “vim de tantos lugares” [...] moro na Bahia há 16 anos. Minha família materna, fui boa parte do meu tempo cuidado por ela, e assim como muitas famílias brasileiras a mulher negra acaba tendo de fazer o papel de pai e mãe, e com a minha nada foi diferente. Minha mãe fez esse papel o tempo todo, minha avó, minhas tias e tantas outras... Morei por muito tempo com minha família materna em uma comunidade quilombola no extremo Sul da Bahia, chamada Helvécia, município de Nova Viçosa. Lá passei boa parte da minha infância e adolescência. No ano de 2012 recebo a notícia maravilhosa que fui aprovado no vestibular da UNEB para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas [...] durante o período em que cursei Ciências Biológicas na Teixeira de Freitas um mundo novo se abriu pra mim, com diversas experiências e vivências. Digamos que ao mudar de cidade, muita coisa em mim mudou, assim como os conhecimentos adquiridos e a formação recebida. Percebo que antes de entrar na faculdade eu tinha conhecimentos e crenças limitantes. Havia ainda em mim preconceitos e barreiras que não tinha quebrado e eram muito resistentes. Mesmo vindo de uma comunidade quilombola onde aprendi a valorizar a cultura afro-brasileira e lutar por meus direitos enquanto negro, muitos conceitos ainda estavam esvaziados em mim e eu reproduzia e não sabia. A universidade possibilitou contato com os grupos e setores da sociedade que mostraram visão de um mundo diferente e melhor. Lá pude ter contato com grupos LGBTQA+, mulheres, estudantes, movimentos de religiões de matriz africana, movimento dos trabalhadores sem-terra e diversos outros, todos esses me possibilitaram ampliar meu conhecimento de mundo e de pessoas (narrativa do diário de Gandhi, 2020).

Ao dialogar consigo, através da escrita no diário, Gandhi relata sua infância em uma comunidade quilombola e a atuação de muitas mulheres negras como mães, criadoras e chefes de família. Narra parte de sua trajetória e a alegria ao entrar na universidade, uma experiência que mudou sua percepção sobre o mundo, rompendo preconceitos, visões hegemônicas e conduzindo ao engajamento com movimentos organizados de militância pelos direitos de grupos subalternizados. A experiência recente que viveu na graduação pode ser um indicativo de que mudanças significativas estão acontecendo no espaço da universidade em função dos

tensionamentos provocados pela entrada desses grupos, o que certamente tem repercussão na formação de professoras/es.

Marielle Franco tem 41 anos e se autodeclara parda. É licenciada em História e leciona esta disciplina há 15 anos nesta escola. Homenageia Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro que dedicou a vida a lutar contra as desigualdades e pelos direitos das mulheres, do povo preto, da favela, LGBTs e outras formas de opressão. Foi assassinada aos 38 anos de idade em uma emboscada no centro da capital fluminense.

Lembro que na manhã que soube da morte dessa mulher quem nem conhecia, fui tomada por um sentimento de impotência, de revolta, porque ao conhecer um pouco sobre a sua trajetória, vi nela a esperança de dias melhores pra milhares de mulheres e de muitos oprimidos. A fim de honrar a memória de Marielle, ela foi minha escolha. Quem mandou matar Marielle?? #MariellePresente.

Quem sou? Mulher, nordestina, a filha mais velha de uma família onde a mãe é a chefe da casa, responsável pelo sustento e educação de suas filhas. Não me encaixo nos padrões, sou gorda (desde pequena), do interior e nunca fiz questão de me enquadrar, até porque sabia que ali não me cabia, não me satisfazia. Acredito que por ter uma mãe como arrimo do lar, mesmo com um pai presente, morando conosco, ele não era ou não é aquilo que a sociedade exige de homem ou de um pai de família, ele é o mais afetivo, e não aquele responsável pelo sustento, pois na verdade não teve grandes oportunidades. Todas essas questões familiares me influenciaram e me influenciam até hoje, desde a escolha da faculdade, licenciada em História, até a profissão de professora. Minha mãe foi professora durante 35 anos, e não deu outra, segui o mesmo passo. Estudei na capital, Salvador, e residi em uma casa de estudante mantida pela prefeitura. Esse fato foi decisivo para despertar ou aguçar em mim a paixão pela política, não apenas partidária, mas sobretudo de transformação social, onde através da consciência de classe podemos nos unir e construir dias melhores. Ainda na residência estudantil fundamos a Associação dos Estudantes de Iraquara, na qual fui a primeira presidente, no intuito de existir enquanto entidade, de nos fortalecer e não ficar à mercê dos políticos locais, já que existia a política do apadrinhamento e perseguição aos politicamente contrários ao prefeito, que era o meu caso. Toda essa vivência influencia meu fazer pedagógico, desde a escolha dos assuntos abordados, textos, livros, e a forma como me relaciono com meus alunos (narrativa do diário de Marielle, 2020).

Marielle narra sua relação com as questões de gênero desde a escolha do pseudônimo, que associa à luta das mulheres e outros grupos, cita o não alinhamento aos padrões estéticos femininos e o arranjo familiar, onde a mãe é liderança da casa, como fatores que contribuíram para escolhas profissionais. Sua experiência como estudante aguçou a participação na militância política e o posicionamento diante de ações de coerção, que mostram a herança coronelista que permeia as relações na cidade, elementos que afetam sua prática e a relação com as/os estudantes.

David Blackwell tem 27 anos e se autodeclara negro. É licenciado em Matemática, tem três anos de docência sendo o segundo nesta escola. O nome escolhido homenageia um matemático e escritor negro estadunidense falecido em 2010, que deu grandes contribuições em sua área e publicou mais de noventa livros e artigos.

Sou natural de Barreiras, Bahia. Morei até os 13 anos em Riachão das Neves, uma pequena cidade próxima à Barreiras [...] Já em Barreiras concluí o Ensino Fundamental e comecei o Ensino Médio, que cursei no IFBA, no curso de técnico em edificações. Por um tempo tive o desejo de cursar engenharia civil, para continuar dentro da área que me formei como técnico. Ingressei na licenciatura em Matemática com o objetivo de sair assim que conseguisse passar na engenharia civil, mas mudei de planos porque precisava trabalhar durante o dia, o que me impedia de ir para a civil, então continuei na licenciatura, à noite. Acho que foi a decisão mais acertada que já tomei. Como professor tenho pouca experiência, apenas três anos atuando, mas aprendendo desde então [...] Confesso que durante a minha graduação não eram muito comuns discussões sobre raça e gênero (talvez por ser curso de exatas) e nas escolas em que trabalhei se falava muito pouco. Tenho tratado do assunto com mais frequência esse ano (2019/2020). Talvez se eu tivesse participado de mais debates sobre esse tema no passado hoje eu teria uma melhor opinião formada. Confesso que evito entrar/tratar desses temas. Primeiramente porque são temas dos quais não tenho muita propriedade. E segundo, que não sei como trabalhá-los nas aulas de matemática (narrativa do diário de David, 2020).

David não planejou ser professor, como tantas/os, o fator financeiro o conduziu para a docência, que hoje considera a “decisão mais acertada”. Teve pouco contato com discussões sobre raça e gênero tanto na graduação como em outras escolas. Apesar de ter ampliado o debate na escola atual ainda “evita” a discussão porque considera que não sabe conduzir ou estabelecer relação com a matemática. Esta realidade convoca a instituição a assegurar os espaços de formação de modo permanente, compreendendo que a ausência do conhecimento mínimo para o trabalho com relações raciais (LIMA, 2015) resulta, sobretudo, do racismo institucional.

Dom Obá II tem 34 anos e se autodeclara pardo. É professor de História e leciona há 10 anos nesta escola. Escolheu este nome em homenagem ao filho de um príncipe africano escravizado no Brasil que, como homem livre, veio para Lençóis-BA em busca de riqueza. Aqui nasceu Dom Obá II, em 1845, conhecido como príncipe negro, e construiu uma importante trajetória que lhe conferiu a patente de alferes do exército brasileiro e trânsito na elite. Era abolicionista e escrevia em defesa do povo negro nas colunas dos jornais da corte.

Juliano Moreira tem 39 anos e se autodeclara negro. É licenciado em Matemática e Pedagogia e leciona Matemática, Química e Física, com experiência de vinte anos na educação e doze nesta escola. Escolheu este nome em homenagem a um psiquiatra negro, baiano que

confrontou o racismo para atuar na medicina, desde os 18 anos, entre 1891 e 1933. Foi professor da Faculdade de Medicina da Bahia e sua atuação desafiava alguns pressupostos racistas da área na época.

Djamila Ribeiro tem 37 anos e se autodeclara parda. É graduada em Letras e tem 20 anos de docência, quatro nesta escola, onde lecionava Língua Portuguesa e Redação e atua há quase dois anos na vice-direção. Escolheu este nome pela admiração à filósofa, escritora, feminista negra que muito tem contribuído no debate antirracista e antissexista, destacando o lugar de fala⁴⁴ (RIBEIRO, 2017) das mulheres negras. Coordenadora da coleção Feminismos Plurais, tem contribuído para dar visibilidade a autoras e autores negros através da publicação de livros com discussões sobre interseccionalidade, racismo estrutural, racismo recreativo, encarceramento em massa, empoderamento, lugar de fala e outras.

Com base nestas narrativas vimos emergir pertencimentos de raça, gênero, classe, território que contribuem para conhecer o grupo. Nesta leitura inicial, observamos que 15% das/os professoras/es se autodeclaram brancas/os e 84%⁴⁵ negras/os. As mulheres representam 53% das/os participantes, das quais 85% se autodeclaram negras. Assim, podemos refletir que a maioria das/os colaboradoras/es pertencem ao segmento negro da população e conhecem as avenidas interseccionais de raça, gênero e classe.

A maioria das/os colaboradoras/es está na faixa etária entre 32 e 38 anos (61%), e 76% tem entre 10 e 20 anos de docência. Apenas o professor Gandhi está estreando na carreira, no segundo ano de trabalho, ou seja, trata-se de um grupo que tem considerável experiência em sala de aula e um caminho percorrido na docência. Todas/os são graduadas/os na área em que lecionam, sendo 4 especialistas, 2 mestras/es e 1 mestranda, em áreas afins, o que indica que o grupo tem procurado investir na carreira.

Ao conhecer as experiências de vida e profissão narradas, podemos nos perguntar: como os marcadores interseccionais de raça, gênero e outros, atravessam as práticas pedagógicas? Como estas experiências emergem nas escolhas de conteúdos, metodologias, materiais didáticos? Quais destes aspectos debatemos em nossas aulas? Como os inserimos em nossa prática pedagógica a fim de contribuirmos para uma educação antirracista e antissexista?

Relatos sobre ancestralidades, pertencimentos, relações familiares, conflitos, violência, luta pela sobrevivência, pobreza, fome, desigualdades, religiosidade, manifestações cotidianas

⁴⁴ A autora Djamila Ribeiro (2017) explica a ideia do lugar de fala relacionada à posição social em que cada pessoa está situada ao falar, uma posição produzida a partir de pertencimentos raciais, de gênero e outros.

⁴⁵ Na ficha de indicação dos dados pessoais as/os docentes usaram os termos negro/a, preto/a, pardo/a, branco/a. Nas discussões adotamos os critérios do IBGE, agrupando pretos e pardos na categoria negras/os.

de racismo e sexismo, papéis de gênero, padrão de beleza, acesso à educação, analfabetismo, liberdade, autonomia, conquistas, sonhos, direitos, militância, política, formação, escolhas profissionais, atravessam as experiências do grupo. Das narrativas emerge a sensibilidade de quem viveu situações de dor, conflitos e toma a experiência para construir olhares sobre as relações de raça, gênero e outras diferenças em suas práticas pedagógicas.

Nas escritas diarizadas, as/os colaboradoras/os deixaram fluir memórias afetivas, suas marcas e afetamentos. Neste movimento, “trazer para os diários os diferentes deslocamentos vividos no dia a dia implicava vivê-los outras vezes, reelaborando a experiência” (NUNES, 2015, p. 334). Ao fazê-lo, as/os “praticantespensantes” refletiram sobre suas trajetórias de vida e docência, comunicaram versões de si, ao passo que nos possibilitaram saber com quem estamos dialogando, conhecer pertencimentos, trajetórias e desassossegos.

Estes “espaçotempos” de reflexão sobre si integram o processo formativo e contribuem para (re)pensar a prática pedagógica, pois como afirma Lima (2015, p. 121), ao refletir sobre a prática mobilizamos elementos que vão além das discussões de conceitos e metodologias, “incorporando aspectos das subjetividades dos sujeitos em formação, dentre essas as dimensões pessoais e profissionais. Nesse pessoal estão inclusos aspectos relativos à raça/etnia, gênero, sexualidade etc., na trajetória familiar, estudantil”, contextos para além da escola.

As narrativas revelaram como as experiências pessoais e familiares se relacionam com escolhas e atuação profissional, muitas delas, encarnadas na vida e nas relações. Ao levar a discussão sobre raça e gênero para espaços de formação e de escrita, mobilizamos trajetórias de vida, crenças, valores, percepções de mundo que são plurais e se (re)constróem nos cotidianos afetando e sendo afetadas pelas práticas de cada professora/or e do coletivo. São subjetividades implicadas com as relações escolares e com a prática docente que só puderam ser narradas em função da confiança.

As estudantes, por sua vez, também relataram a si mesmas na fluidez do pensamento adolescente. Para conhecê-las, iniciamos pelos critérios de inclusão que trazem muito de seus pertencimentos: ser mulher autodeclarada negra; cursar o 3º ano do Ensino Médio, estando na escola investigada há mais tempo, o que sugere maior maturidade ao observar as discussões relacionadas a gênero e raça; demonstrar interesse em participar da pesquisa. Colaboraram na projeção coletiva quatro estudantes que lhes apresento a seguir, com codinomes escolhidos no campo das pedras preciosas, conforme defendeu Diamante Negro, “todo mundo vai com pedras preciosas, por que a gente é o que? A gente tem muito valor!” (narrativa oral, 2019).

Diamante Negro é uma adolescente de 18 anos, mora com a mãe e gosta de passar o tempo assistindo séries. Sempre estudou em escola pública e como reside na sede, chega à escola caminhando, um trajeto de 20 minutos. O que mais gosta na instituição é a companhia das/os amigas/os. Nunca repetiu o ano escolar e sonha em se “tornar uma profissional reconhecida, respeitada e motivo de inspiração para outros jovens”. Pretende ser médica, planeja estudar Enfermagem “e quando me formar e estiver trabalhando vou começar a estudar Medicina e ser a médica obstetra que tanto sonho” (narrativa oral, Diamante Negro, 2019).

Esmeralda tem também 18 anos, mora em uma comunidade rural com a mãe e chega à escola de transporte escolar, um trajeto de aproximadamente 20 minutos. Sempre estudou em escola pública e nela gosta dos projetos e dos momentos com as/os colegas. Passa o tempo em casa, pesquisando e buscando assuntos de seu interesse. Seu sonho é cursar o Ensino Superior e se tornar psicóloga.

Pérola Negra tem 18 anos, mora com a mãe e o padrasto, nos tempos disponíveis gosta de se cuidar. Mora na sede do município e caminha até a escola em um trajeto de 25 minutos. Estudou em escola pública e neste espaço, o que mais lhe agrada é encontrar as/os amigas/os. Seu sonho é “estudar, me formar e conseguir um emprego bom”, na área de enfermagem (narrativa oral, 2019).

Pérola tem 18 anos e mora na zona rural com o companheiro. Chega à escola de transporte escolar, um trajeto de aproximadamente 25 minutos. Sempre estudou em escola pública, onde gosta de trocar experiências com as/os amigas/os. Seu sonho é poder cursar o ensino universitário “e para isso quero trabalhar para pagar minha faculdade”.

Observamos que todas têm a mesma idade, são estudantes da escola pública, nunca repetiram ou abandonaram e uma delas exerceu atividade remunerada enquanto estudava. Não têm filhos e são beneficiárias do Programa Bolsa Família⁴⁶, com exceção de Pérola Negra. As quatro alunas pretendem dar continuidade aos estudos e têm sonhos relacionados com a universidade e a profissão. Todas relataram ter vivido episódios de racismo e sexismo na família, escola ou outros espaços e foram aprendendo formas de defesa e autocuidado. Mesmo tão jovens, mostram-se firmes diante das experiências interseccionais que lhes atravessam e apresentam posicionamentos e sugestões interessantes para pensarmos nossas práticas pedagógicas, como veremos nas cartas dos capítulos *Paisagens Teórico-Práticas* –

⁴⁶ Programa de transferência de renda para famílias em situação de pobreza, extrema pobreza e vulnerabilidade, que busca garantir o direito à alimentação e o acesso à educação e saúde. Mais informações em: www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx.

Entrecruzando raça e gênero nas águas da escrevivência e Paisagens empíricas – Construindo (re)invenções em nossas “prácticasteorias”.

Ainda nas narrativas os encontros e amizades aparecem como momentos que mais apreciavam na escola. Esses movimentos cotidianos, que mobilizam muitas interações, nos convocam a conhecer a próxima paisagem. Na carta que segue refletimos que dentro da escola as ambiências de construção de “conhecimentossignificações” sobre as relações de raça e gênero vão além da sala de aula. Outros “espaçotempos” de convivência como quadras, corredores, pátios, banheiros e áreas livres são amplamente utilizados pelas/os estudantes em suas experiências na escola.

3.3.4 Paisagem 4 – Movimentos cotidianos: interações e sentidos

Iraquara-BA, 15 de março de 2020.

Prezadas/os colegas,

Os tempos escolares em que as/os estudantes convivem e estabelecem trocas fora da sala de aula integram esta paisagem: recreio e horário de chegada e saída, minutos limitados que se transformam em momentos de intensa interação, aprendizagens, cultivo de amizades e conflitos. Também observei os espaços que ambientam essa convivência como corredores, pátio, quadras, áreas livres.

A escola começa a ganhar movimento a partir das 7h20, horário aproximado da abertura do portão principal, quando o silêncio é substituído pela interação espontânea de adolescentes que se espalham pelas salas, corredores, pátios, banheiros, árvores frutíferas, bancos externos até que o sinal anuncia o início das aulas. Em geral, permanecem nas salas até que a aula seja concluída, quando normalmente saem um pouco até que entre a/o próximo professor/a. Assim acontece até o horário do intervalo de 20 minutos.

Neste curto período, elas/es têm o tempo para o lanche, na área externa ao lado da cantina, porque a escola não tem refeitório. O cheiro da “merenda”, como chamamos, já convida e as funcionárias estão a postos para servir às/aos alunas/os que se organizam em filas masculinas e femininas, separadas em função do gênero. No cartaz que indicava a fila feminina, uma escrita, “fila das gostosas”, mostra também como as relações de gênero são latentes.

Diante dessa observação nos perguntamos: o que as escolas comunicam quando tomam o órgão sexual como parâmetro para determinar os agrupamentos de estudantes? Estaríamos

naturalizando a suposta necessidade de afastar meninos e meninas para evitar interações ou abusos? Reafirmamos a crença que meninos não teriam controle sobre sua sexualidade? Acreditamos que a heteronormatividade seria a única expressão possível de sexualidade, considerando outros comportamentos como algo desviante? Essa separação poderia alimentar a ideia de objetificação do corpo feminino, como supõe a citada escrita? É possível problematizar essas relações que se mostram cristalizadas no cotidiano escolar?

Com afirma Guacira Lopes Louro (1997, p. 64), “atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho”. Atentar para a forma como lidamos com crenças enraizadas na organização escolar, na nossa linguagem e modos de (inter)agir para identificar as sutilezas como as relações de gênero, raça, sexualidade se constituem, naturalizando pequenas violências em nossos cotidianos.

Ao levantar essa discussão buscamos modos de implodir o binarismo pensado sobre as relações de gênero, para produzir “uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia” (LOURO, 1997, p. 64, 65). Essa não é uma tarefa simples, pois estamos também enredadas/os nessa paisagem, envolvidas/os nos arranjos escolares, compartilhando crenças pessoais e integrando uma rede de relações que são também de poder. Assim, é preciso questionar a nós mesmas/os.

Retomando a observação, além do lanche, este é também o tempo de descanso, brincadeiras, dança, esporte, todas as atividades que geralmente não têm muito espaço nas aulas. Assim, estudantes novamente espalham-se pelos ambientes, enquanto algumas/alguns permanecem nas salas, em geral, as/os mais tímidas/os. A música é um elemento presente, seja com caixas de som de alunas/os ou emprestadas pela direção da escola e ainda os celulares. Ritmos como *funk*, *rap*, *arrocha*, *forró*, *bregadeira*⁴⁷ fazem parte do repertório preferido e embalam cantorias e danças. Outros grupos fazem o mesmo movimento nas salas de aula. No pátio, as/os mais extrovertidas/os, vistas/os como populares, exibem suas performances de dança e sua maneira espontânea de se comportar. No momento de maior concentração, os meninos eram ampla maioria no grupo.

Aspectos das relações de gênero emergiam de todos os lados. Espalhados por vários espaços, chamou-me a atenção a organização de grupos apenas de meninas ou de meninos, poucos grupos mistos. Os grupos masculinos aparentemente se sentiam à vontade em interações

⁴⁷ Ritmo muito popular no Nordeste do Brasil, inspirado no *arrocha* e com batida eletrônica mais acelerada, que surgiu por volta de 2013, segundo o site <https://blog.palcomp3.com/artistas-bregadeira-ritmo/>.

corporalmente mais ativas, na dança no pátio, na quadra, brincadeiras agitadas. Uma dessas interações aconteceu no corredor, onde os garotos se perfilaram nos dois lados da parede e esperavam a passagem das meninas pra gritar, fazer barulho, tocar os cabelos, chamar atenção para sua movimentação. As vozes ecoavam como se algo excepcional acontecesse.

Como minha presença não significa estranheza, por ser professora da escola, fiquei por um tempo observando a ação dos meninos e a (re)ação das meninas. O comportamento deles transitava entre intimidação e coação. Elas, reagiam com diferentes comportamentos: algumas mostravam-se destemidas e de cabeça erguida faziam questão de atravessar, enquanto outras pareciam acuadas, andavam agrupadas em trios ou duplas e praticamente se escondiam atrás das amigas. Algumas meninas comentavam que não iriam passar, enquanto outras as encorajavam, e assim foram se acumulando à espera que aquela “organização” masculina findasse para terem acesso ao espaço.

Naquele momento, eu refletia como algumas situações se repetiam e nunca me chamaram tanto a atenção, atitudes relacionadas às assimetrias de gênero eram muitas vezes naturalizadas como brincadeira de adolescentes. Aquelas performances carregavam sentidos para além da brincadeira, rapazes tão jovens pareciam profundamente afetados pelo lugar social masculino que lhes conferia ares de superioridade, enquanto as meninas eram privadas de um espaço seu por direito. Sentiam-se autorizados a usufruir de um jogo de poder que não foi por eles montado, mas muitos estão confortáveis em jogar, pois, desde crianças somos socializadas/os a partir de construções de gênero (AUAD, 2004).

Neste sentido, Louro (1997, p. 39) afirma que o exercício do poder se “constitui por ‘manobras’, ‘técnicas’, ‘disposições’, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas”. As reações indicam como meninas e meninos percebem as relações e como se comportam diante delas. As observações me deslocaram de forma profunda, o distanciamento da escola aproximou meu olhar, permitindo enxergar o que estava ofuscado pelas tarefas diárias, correria, cansaço e, especialmente, pela falta de reflexão sobre as relações cotidianas.

Louro (1997) adverte que é preciso aguçar os sentidos para ver, ouvir, sentir os sujeitos em seu cotidiano escolar, observando gestos, roupas, sons, falas e silêncios, atenta aos pequenos indícios que demonstram as assimetrias de gênero, raça e outras. A autora afirma (p. 60) que há registros de “tendência nos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ordem das coisas”, ou seja, como atitudes naturalizadas e, portanto, sem necessidade de intervenção. Por

isso, adverte que devemos renovar atenção, questionar e desconfiar das “práticas rotineiras e comuns, [d]os gestos e [d]as palavras banalizados”. Desse modo, aprender a desconfiar do que é considerado “normal” (p. 63).

Assim como os detalhes mostram jogos de poder, evidenciam também formas de resistência. Ao confrontar o ambiente de coação e não permitir que seu direito de se mover no espaço da escola fosse negado, meninas mostraram insatisfação, se posicionaram e não abriram mão de ocupar e compartilhar o espaço comum. São pequenas formas de questionar assimetrias nas relações e transgredir papéis de submissão e aceitação. Do mesmo modo, muitos meninos não participavam da ação, o que pode evidenciar discordância.

Como afirma Auad (2004), as relações de gênero se dão em um campo de conflitos, dentro e fora da escola que, por sua vez, não é mera reprodutora das percepções tradicionalmente construídas sobre o masculino e o feminino. Compreendemos que “a escola se constrói determinando e sendo determinada pelas relações de gênero” (AUAD, 2004, p. 17), assim como outras diferenças e nesse bojo de relações não há vítimas passivas, pois, os grupos desenvolvem modos de resistência, contestação e formas de apropriar-se dos conhecimentos que se (re)constroem nessas relações.

Sabemos que gênero opera no cruzamento com outros eixos como raça, classe, sexualidade, somados à idade e outras dimensões. Estes fatores não podem ser desconsiderados, porque se interseccionam nas experiências das/os estudantes, atravessando as relações. Neste contexto, meninas negras são afetadas de forma diferente pela estrutura sexista, visto que elas são também racializadas. Corpos negros femininos são lidos a partir do imaginário racista produzido em nossa sociedade (RIBEIRO, 2017) e reproduzido na escola, como não bonitos e pouco capazes, o que convoca a outros modos de resistência.

Os penteados que valorizam o cabelo crespo e cacheado, a maquiagem que ressalta a beleza negra, as produções autorais, o posicionamento seguro, podem ser vistos como formas de desafiar a imagem racista genderizada (KILOMBA, 2019). De modo geral, formas de se vestir, falar, o gosto musical como *hip hop*, *rap*, pagodão, arrocha, ouvidos no horário do intervalo, podem ser vistos como expressões de afirmação das diferenças relacionadas à raça, gênero, classe, regionalidade.

A forma como exploram o espaço da quadra revela também modos de reformular essas relações. Como parte de um projeto didático de autoria do professor Bolt, com tema Liberte-se, a quadra da escola passou a ser vista como ponto de encontros e interações. Esportes, dança, jogos de tabuleiro e outras atividades passaram a integrar os momentos de recreio, entrada e

saída das aulas, ampliando as interações entre alunas e alunos de todas as séries, tornando os grupos mais mistos e diversificados.

Com o início das atividades de voleibol, uma das ações do projeto, a quadra ganhou movimento. Muitas/os estudantes passaram a participar das interações, inclusive algumas alunas e alunos que não tinham o hábito de sair da sala de aula. A ação ampliou a interação entre meninos e meninas no espaço esportivo, as/os quais passaram a organizar-se e revezar-se entre a quadra, os bancos onde assistiam as partidas ou conversavam, ao mesmo tempo em que a música escolhida por elas/es animava o ambiente. Apesar do quantitativo masculino nos jogos prevalecer, as meninas estavam sempre presentes em grande percentual, uma vez que os times eram organizados de forma mista.

No período das atividades, que incluía o horário de entrada, saída e recreio, a escola ganhava ainda mais vida e integrava ex-alunas/os, estudantes de escolas vizinhas, pessoas da comunidade e ainda professoras/os e funcionárias/os. Muitas/os estudantes permaneciam no espaço após as aulas, nos contraturnos, finais de semana e participavam de partidas com outras escolas e comunidades do município.

Em uma das observações, chamou atenção um grupo que conversava sobre relações de gênero. A adolescente negra, segura em seu posicionamento, problematizava assimetrias e afirmava não ser justo que num grupo de três mulheres e um homem fosse comum usar termos masculinos como *eles* e *todos*, mostrando sua percepção de como a linguagem demarca relações desiguais de poder (LOURO, 1997). Para as/os colegas, contudo, era difícil perceber que a ocultação do feminino e a generalização do masculino como universal estão ligadas ao uso da linguagem para produzir hierarquias (LOURO, 1997). Discussões como esta rasuram o modo de perceber as relações, mobilizam reflexões e reafirmam movimentos de resistência que se expressam no cotidiano.

Uma semana após esta observação, a escola me convidou para uma roda de conversa sobre o Dia Internacional da Mulher e relações de gênero com as/os estudantes. Esta atividade, que considero como iniciativa de intervenção, foi uma oportunidade de ver emergir pensamentos, posicionamentos e reações de meninos e meninas sobre alguns aspectos das relações de gênero e raça que merecem ganhar mais espaço nas práticas pedagógicas.

Nesta experiência, mais uma vez observamos como os papéis de gênero estão fortemente enraizados, visto que existe dificuldade em reconhecer atitudes sexistas. Por outro lado, muitas meninas relataram – no espaço coletivo ou em conversas individuais após a atividade – situações em que sofrem com tais comportamentos nas diversas interações

cotidianas, confrontaram atitudes sexistas e verbalizaram seu interesse em ter mais momentos de discussão. Sobre esta experiência, Marielle afirma que “isso nos leva a enxergar aquilo que está em nossa cara todos os dias e a gente vai deixando acontecer. Às vezes até punimos as atitudes machistas, mas não tratamos, o problema é mais fundo” (narrativa de Marielle, 2020). Sobre as relações de gênero no cotidiano da escola, Carolina também reflete:

As questões de gênero sempre causam mais polêmicas, reflexões e questionamentos. Muitos meninos se colocam na defensiva. Assim, na visão de alguns garotos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres devem continuar se perpetuando [...]

Há meninas ainda bem inconscientes no que diz respeito dos papéis que lhes são impostos. Algumas os veem como algo normal e não como uma construção social que pode e deve ser questionada e transformada. Outras, porém questionam esses papéis, trazem relatos do modo como essas relações se dão no seio familiar, na roda de amigos, na relação com os parceiros afetivos e o quanto ainda é complexo construir outras relações diferentes das historicamente produzidas (narrativa do diário de Carolina, 2020).

Observamos como as relações de gênero são experienciadas no cotidiano, no acontecer das interações, em diversos espaços. Compreender as assimetrias de gênero, assim como as raciais, é um desafio para escolas, educadoras/es e estudantes, uma vez que estas relações estão tão naturalizadas no cotidiano que muitas vezes não enxergamos ou não intervimos. Ao mesmo tempo, acionam questionamentos nas estudantes que, ao relatar suas experiências, convocam a escola a construir possibilidades de enfrentamentos e relações pautadas no respeito e na valorização de cada grupo com suas singularidades.

Certamente outros conflitos, negociações e movimentos de resistência aconteceram enquanto eu observava, os quais não poderia dar conta de perceber ou analisar. O que vimos foram amostras de como os eixos gênero e raça estão presentes nas interações, produzindo assimetrias às vezes mais evidentes, outras menos explícitas, que precisam ser alvo de problematizações e intervenções na escola.

Assim como os ambientes externos, a sala de aula é espaço de interações em que raça e gênero aparecem de forma interseccional. Nosso acesso às práticas pedagógicas se deu a partir das narrativas das/os colaboradoras/es, a partir das quais construímos discussões e problematização dessas relações. Nas cartas que seguem, escrevo sobre o acontecer da experiência formativa nos APs e os atravessamentos narrados pelas/os colaboradoras/es sobre suas práticas pedagógicas com as questões em estudo.

4 PAISAGENS FORMATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – A EXPERIÊNCIA COMO POTÊNCIA

*E se tudo que trago na bagagem
Não servir de alimento e abrigo
Não possa ser compartilhado
Não calce o estomago de alguém...
E se tudo que trago evapora na aurora
Do novo e veloz dia que vem...
(SOUZA, 2012, p. 79)*

Ser professora/or é assumir um caminho de permanente movimento (auto)formativo em que as aprendizagens integram o cotidiano profissional. Fazendo alusão à escrevivência de Elizandra Souza⁴⁸, a formação em exercício, nesta pesquisa, é pensada a partir da experiência como bagagem subjetiva produzida nas interações e invenções cotidianas que movem as práticas pedagógicas. O processo formativo pensado nesses termos percebe a bagagem de cada docente como alimento “teóricoempírico”, saberes a serem compartilhados. Implica, pois, sensibilidade, generosidade, desejo e confiança.

Nos APs, a formação é pautada no acontecer, no encontro, e a experiência é vista como produção de conhecimento. Neste acontecimento (re)elaboramos a experiência formativa nas ambiências de compartilhamento das narrativas sobre nós e nossas práticas, que suscitam possibilidades pedagógicas, novas (re)invenções, novas auroras e objetiva a tessitura de outros olhares sobre nossas práticas. A experiência formativa é pensada como algo que toca, atravessa e possibilita deslocamentos, amadurecimento e produção de sentidos, pois, nossas bagagens não evaporam, mas sedimentam o caminho e alimentam o desejo por aprendizagens em rede.

Pensando a formação nestes termos, apresento nas cartas que seguem, os APs e sua configuração (auto)formativa, que coloca a experiência como centralidade na pesquisa. Um dispositivo de construção de dados e intervenção que integrou outros, como os diários e as projeções coletivas, acionados para inspirar a produção das narrativas.

⁴⁸ Escritora, poeta e jornalista, autora do livro *Águas da cabaça* (2012), de onde extraí o poema que uso como epígrafe fazendo relação com esta etapa da pesquisa.

4.1 CARTA 5 – ATELIÊ DE PESQUISA: CONSTRUINDO OLHARES SOBRE A PAISAGEM

Iraquara-BA, 20 de março de 2020.

Caras/os colegas,

Para seguir nesta etapa da pesquisa, fez-se necessário mirar a paisagem com atenção, perceber contornos e nuances que conduziram ao Ateliê de Pesquisa como dispositivo de melhor aderência. Os APs relacionam-se a um modo de investigação que objetiva alterar a realidade, colocando em discussão os jogos de força, contradições e atravessamentos do campo da pesquisa (SILVA; SILVA; SOUZA, 2017), num movimento epistêmico que aponta para o engajamento e implicação da pesquisadora. Nesse “espaçotempo” formativo as emoções estão presentes e conferem sensibilidade analítica para perceber e descrever os “processos com todos os seus sabores e dissabores no campo de pesquisa habitado, reconhecendo seus inacabamentos, suas potencialidades e incompletudes tais quais os sujeitos que a fazem” (SILVA; SILVA; SOUZA, 2017, p. 4).

Os APs coadunam com os princípios do feminismo negro e da etnoescrivência pela possibilidade de partir das experiências narradas pelas/os participantes para construir novos sentidos em torno das questões étnico-raciais e de gênero, problematizando e rasurando relações assimétricas de poder, para produzir mudanças nos discursos e práticas pedagógicas. Assim, interagimos com a escola com a intenção de fazer junto, aprender *com*, concebendo a horizontalidade na relação entre Universidade e Educação Básica. Buscamos exercitar o cuidado metodológico, pensando cenários formativos pautados na confiança, colaboração e escuta sensível, onde a experiência é o cerne do processo de reflexão sobre a ação.

Segundo Silva, Silva e Souza (2017), o Ateliê se configura como dispositivo de construção de dados e ao mesmo tempo de intervenção, espaço de (auto)formação em que o coletivo docente tece conhecimentos de forma autoral e não hierarquizada. É espaço aberto para profissionais movidas/os pelo desejo de criação, experimentação e *co*construção de novos saberes, portanto, ação, colaboração, pesquisa como princípio educativo e prático-formativo, pautada em movimentos de reflexão/avaliação constante sobre a prática.

O AP apresenta-se como um acontecer (*a-com-tecer*) em que as experiências das/os docentes são o ponto de partida e de chegada. Um processo de tecer *com*, de aprender *com* e de

formação colaborativa em que cada membro tem uma contribuição importante a dar, a partir de seus saberes e fazeres que passam a ser refletidos no coletivo.

Neste sentido, hooks (2017) convoca a experiência como elemento central no processo de “ensinaraprender”. Para a autora, “a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos” (2017, p. 122). Assim como a experiência da/o estudante figura como elemento integrante de suas aprendizagens, as experiências das/os professoras/es, em contexto formativo, foram tomadas como fios para tecer novas formas de pensar suas “prácticasteorias”.

Ao narrar a experiência, entrelaçamos os fios da “prácticateoria” de forma reflexiva e nos posicionamos como seres teorizantes da ação educativa. Neste sentido, hooks (2017, p. 122) nos instiga a valorizar e legitimar os “modos empíricos de conhecimento”, o saber da experiência. A autora nos desafia a convocar “o poder da experiência como ponto de vista, a partir do qual [é possível] fazer uma análise ou formular uma teoria”.

Nesta direção, Nivea Andrade et al. (2019, p. 28) explica que os cotidianos da escola e da pesquisa são “‘espaçotempos’ de saber e criação [...] de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido também e, sobretudo, como de grande diversidade”. As autoras nos incentivam a encontrar as “prácticasteorias” nos movimentos cotidianos da escola. Como seres teorizantes, nossas experiências comunicam “prácticasteorias” que integram o processo (auto)formativo, produzindo aprendizagens e subjetividades que afetam modos de pensar e fazer no cotidiano da sala de aula.

Através dos APs valorizamos os “modos de conhecer radicados na experiência” (HOOKS, 2017), pois, as discussões centram-se nos saberes e fazeres, nas “prácticasteorias” das/os professoras/es. Ao mesmo tempo, abrimos espaço para novas teorizações, a partir de estudos e discussões que provocam problematizações sobre nosso fazer frente às relações em estudo, considerando que teoria e prática, ou “prácticateoria”, estão sempre imbricadas e são reconfiguradas de acordo com cada realidade, construindo novos “conhecimentossignificações”.

Ao trazer à baila a temática das relações étnico-raciais e de gênero, os APs provocaram as/os docentes a relatar suas experiências, possibilitando (re)invenções de si e de seu fazer (LARROSA, 2002; OLIVEIRA, 2019a), como percebemos na narrativa de Ericco.

O fato de o ateliê de pesquisa acontecer concomitante com nossa prática pedagógica na sala de aula, todos aqueles debates inevitavelmente estavam presentes em minha mente e prática na sala de aula, mesmo entendendo os

limites impostos para colocar em prática uma educação antirracista e antimachista.

Todos os encontros foram muito importantes no plano pessoal e profissional, pois, ao me sensibilizar ainda mais sobre o racismo e machismo, isso me fortaleceu enquanto profissional de educação, para que as reflexões não ficassem somente no plano do pensamento, mas nas práticas pedagógicas cotidianas (narrativa do diário de Ericco, 2020).

O docente reflete sobre a forma como os APs afetaram suas práticas, como um espaço aberto à experimentação, ao exercício da escuta, da reflexão, um “espaçotempo” que convocou a ir além do “plano do pensamento”, produzindo autorregulação do trabalho pedagógico, alterando as práticas no cotidiano. O AP desafiou a problematização e intervenção ao acionar a inteligência coletiva que nos move quando somos – colaboradoras/es e pesquisadora – afetadas/os por interesses comuns (SILVA, 2019, p. 456).

Para elaborar e comunicar saberes e experiências refletidas no coletivo, as/os professoras/es teceram várias narrativas orais nos quatro Ateliês realizados de agosto a dezembro de 2019 e no último, em junho de 2020⁴⁹. Foram cinco encontros em que as relações étnico-raciais e de gênero foram discutidas a partir dos enfoques eleitos como prioritários pelas/os colaboradoras/es. Além dos relatos orais, as/os professoras/es ganharam um diário de bordo⁵⁰ onde puderam registrar suas impressões, dúvidas, inquietações, aprendizagens, deslocamentos sobre e a partir do processo (auto)formativo nos Ateliês.

Os diários são dispositivos aliados ao AP, outro modo de narrar sentidos da experiência, caracterizados como “registro dos acontecimentos do dia a dia, ou seja, do cotidiano vivido e refletido pelo autor” (SANTOS; WEBER, 2018, p. 24), que pode potencializar situações de aprendizagem ao promover o diálogo consigo mesma/o e com os pares. As narrativas diarizadas, cuja escrita foi encaminhada com base nas discussões de cada AP, integraram o processo (auto)formativo neste movimento de reflexão, registro e atenção consciente de sua prática.

O exercício de escrever essa narrativa me ajuda a pensar de que maneira poderia ter feito as coisas diferentes e penso que pode ser algo que eu posso adquirir para o meu cotidiano, a fim de refletir sobre e melhorar minhas práticas como docente (narrativa do diário de Valentina, 2020).

Refletindo sobre o que acabei de escrever e como professora, acredito ser de fundamental importância pensarmos em práticas pedagógicas que confirmam

⁴⁹ Esta carta, iniciada em março, foi retomada e concluída em junho.

⁵⁰ A escrita dos diários foi proposta por mim e abraçada por onze das/os treze colaboradoras/es, que aceitaram o desafio de construir suas narrativas e compartilhá-las nesta pesquisa.

autonomia para nossos estudantes, que os permitam refletir, questionar, expor suas ideias e falar sobre si (narrativa do diário de Angela, 2020).

Ao refletir sobre si e sua prática nos diários, as/os colaboradoras/es puderam trazer à tona aspectos relacionados às experiências pessoais e profissionais que, por algum motivo, não haviam sido relatados nos APs, ou cujas construções de sentido só puderam ser maturadas com o tempo e entrelaçamento com outras situações e reflexões. A ambiência criada nos APs para a prática do diarismo fez emergir narrativas de si, impregnadas de sentidos das experiências. Trata-se de escritas autorais que muito me encantaram ao buscar compreender as práticas pedagógicas relacionadas à raça e gênero.

Luciana Backes (2012) compreende autoria como a expressão das nossas percepções sobre um objeto de conhecimento ao discutir e associar nossas ideias com as de outras pessoas, refletindo sobre nossas experiências, interagindo e (re)produzindo a rede de relações, e assim configurando espaços para a autoria do pensamento. “Portanto, transcende à ideia de produtor de uma obra, no sentido de que a autoria se efetiva na relação com o outro” (p. 73). Neste sentido, as escritas autorais dos diários refletem experiências pessoais e profissionais das/os colaboradoras/es, bem como os processos de formação nos APs.

Assim, compreendo que a produção dos diários foi desencadeada a partir de processos coletivos de (*com*)vivência e comunicam escritas *co*autorais, visto que a/o autora/or não se produz de modo solitário, mas na tríade autora/or-obra-outra/o (BACKES, 2012). Entendemos que agentes da escola exercem autoria quando agem sobre ela, do mesmo modo, as/os participantes são autoras/es de suas práticas e escritas diarizadas, através das quais descrevem sobre si e seu fazer, expressando diferentes manifestações de autoria.

As formas de manifestação da autoria – pré-autoria, autoria transformadora e autoria criadora⁵¹ – são próprias de cada ser vivo, relacionam-se entre si de forma dialética e se estabelecem a partir de uma rede de interações coletivas, ligadas à aceitação, respeito e reconhecimento, tendo a/o outra/o como referência (BACKES, 2012). Para Backes (2012), mesmo na repetição existe um grau de autoria, portanto esta não seria uma cópia, mas uma releitura. Percebemos, desse modo, que a “repetição” de um texto, ação ou prática, nunca é idêntica, uma vez que foi produzida por outra/o autora/or, a partir de outras subjetividades, afetividades e contextos. E ainda que se trate da/o mesma/o autora/or, a “repetição” não seria

⁵¹A pré-autoria expressa concordância, semelhança e aproximação de um pensamento; a autoria transformadora transcende um pensamento ou ação legitimada; e a autoria criadora envolve a construção de novos conhecimentos, desloca, inverte, modifica, cria novidades (BACKES, 2012).

igual, sempre apresenta uma marca, uma singularidade, é uma produção, porque o texto/ação/prática não é mais o mesmo, a/o sujeita/o nunca é a/o mesma/o, assim como o tempo e o contexto.

No caso das práticas pedagógicas, objeto desta investigação, a autoria pode manifestar-se de vários modos, desde a “repetição” de práticas de silenciamento e naturalização que a escola tradicionalmente imputou sobre questões de raça e gênero, ainda que na forma de (re)produções e releituras, até a transformação ou criação de práticas que transgridem as hegemonias. No contexto da pesquisa, interessa compreender quais movimentos de autoria são construídos na escola e como foram instigados ou (re)configurados pelas trocas de experiências nos APs.

Essas trocas foram intensificadas através da leitura entre pares das narrativas dos diários, proposta nesta pesquisa, que está relacionada à escrita que comunica as práticas pedagógicas. Ao narrar suas “praticasteorias” nos diários, cada professora/or manifestou gestos de autoria e coautoria que foram colocados em discussão entre pares, a fim de tecer reflexões sobre a escrita e a prática. Neste caso, ao invés de a pesquisadora tecer interpretações sobre a narrativa, as/os colegas coautoras/es contribuíram, no coletivo, para o aprofundamento da escrita, um processo de gestão *colaborativa* e *compartilhada*, já que compreendemos que a/o autora/or se produz na interação, na dinâmica que move singularidades e pluralidades.

Lili Ochoa De la Fuente (2007), contribui com pistas sobre a atividade de reescrita de textos na leitura entre pares, orientando que se trata de uma ação que considera “a igualdade entre os participantes, a situação de atenção mútua e os sentimentos de conexão” (2007, p. 8, tradução minha). O processo de escrita é enriquecido pelas experiências de cada colega que coloca em jogo trajetórias profissionais diferentes, tecendo contribuições, provocações, análises reflexivas que o olhar individual não alcança, um movimento colaborativo que possibilita cultivar a generosidade e construir novos conhecimentos (FUENTE, 2007).

Assim se reconstrói a narrativa pelo olhar das/os colegas e do coletivo, na relação que retroalimenta a escrita e a reflexão, de modo que se enriquece o trabalho, tanto pela generosidade das contribuições quanto pela oportunidade de conhecer mais a fundo as experiências diarizadas de vida e profissão, escritas que passam do plano particular para o coletivo. O processo ganha consistência nas idas e vindas entre as narrativas diarizadas que dão sentido ao intercâmbio formativo, pela sensibilidade do olhar, compartilhamento de saberes, doação de tempo e energia em benefício do grupo. Assim, valoriza a singularidade da

experiência e da escrita de cada pessoa, ao mesmo tempo em que agencia uma rede de produções na coletividade, que resulta potente nas reescritas coautorais.

Desse ponto, depois que cada autora/or lê e contribui com as/os colegas, ouve e registra as contribuições sobre sua escrita, todas/os tem a oportunidade de (re)elaborar o texto, avançar nas manifestações de autoria e potencializar movimentos de transformação e *cocriação*. Nessa relação dialógica, desejamos que a experiência narrada possa ser compreendida em sua completude e singularidade. Por isso, é imperativo destacar que o processo de leitura entre pares não tem o objetivo de apagar as marcas discursivas que enlaçam nossos pertencimentos.

A nosso ver todas as manifestações das subjetividades devem ser preservadas. São escritas movidas por afetividades, cujo valor está no sentido que comunicam e na autoria da experiência pedagógica. A leitura entre pares, no contexto desta pesquisa, potencializa a reflexão e a comunicabilidade do texto, de modo que as/os leitoras/es possam acessar os sentidos da experiência que cada colaboradora/or imprime nas narrativas.

Conforme Gloria Anzaldúa (2000) precisamos nos desprender das “tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha [nossa] escrita”, quando deixou subentendido que escrever é privilégio de gênios iluminados, e que ser mulher, negra/o, trabalhadora/or, nordestina/o, interiorana/o seria empecilho para exercitar nosso direito de nos expressar livremente através da escrita autoral. Mesmo sendo professoras/es, o que soa bastante contraditório, nos disseram que quem tem legitimidade para escrever, inclusive sobre educação, são “os especialistas”, não aquelas/es que vivem as “prácticas teorías” no cotidiano da escola.

Em seu diário Dandara coloca em questão essa visão da escrita.

Olhei várias vezes para esse caderno, para a tela do computador e faltou-me a coragem, a inspiração necessária para iniciar essa escrita. Escrever é difícil! Pelo menos foi o que aprendi nas minhas vivências. Exige pensar muito sobre o que escrever, para quem escrever e, principalmente como escrever, além do cuidado do “escrito, escrito fica”. Por isso, relutei tanto (narrativa do diário de Dandara, 2020).

Refletindo sobre o receio que nos foi imposto quanto ao ato da escrita, considero que escrever para nós é uma forma de transgredir. É preciso ter coragem para confrontar a visão elitizada sobre a escrita autoral e criar narrativas insurgentes contra a velha divisão entre quem pensa e quem executa, onde impera a presença da branquitude masculina heterossexual, de classes privilegiadas.

“Não podemos deixar que nos rotulem”, a nós mulheres negras, como afirmou Anzaldúa (2000, p. 231), mas também professoras/es negras/os e não negras/os da escola pública, do interior do Nordeste, do campo. Nossas escritas autorais, coautorais, impregnadas de pertencimentos, experiências, embebidas de nossas “praticasteorias” comunicam modos de resistir aos padrões hegemônicos e podem inspirar outras/os colegas. Além disso, mobilizar processos colaborativos de escrita fortalece a produção de conhecimentos em rede.

As narrativas desassossegadas e coautorais sobre as práticas pedagógicas, radicadas na experiência sobre as relações de raça e gênero, compõem as escrevivências desta pesquisa. Assim, Evaristo nos inspira quando aponta um caminho de significação da experiência a partir da escrita. Se hooks (2017) coloca a experiência como fio condutor para a aprendizagem, Evaristo dá pistas de como fazer isso a partir das narrativas de si e de nós, da escrita coautorais refletida a partir de experiências individuais e coletivas.

A seguir, compartilho a experiência com o Ateliê de Pesquisa exploratório que contribuiu para conhecer o dispositivo, analisar sua aderência ao método, pensar os ajustes necessários, conforme os desafios que emergiram do lócus.

4.2 CARTA 6 – A EXPERIÊNCIA COM OS ATELIÊS DE PESQUISA – DISCUTINDO CAMINHOS (AUTO)FORMATIVOS

Iraquara-BA, 26 de março de 2020.

Colegas professoras/es,

Realizar o primeiro AP foi um movimento de deslocamentos que exigiu estudos, pesquisas, conversas e trocas com colegas pesquisadoras, orientadoras e professoras/es do componente de PAE II. Nesse acontecimento, apresentei a pesquisa à escola, estabeleci aproximação com as/os colaboradoras/es e identifiquei interesses formativos das/os docentes sobre as questões étnico-raciais e de gênero.

Como dispositivo aberto em que o campo dá a tônica de cada encontro, sem regras prontas e fixas, imergir no lócus foi fundamental para operacionalização e sua potência, ou seja, foi necessário navegar pelas águas da paisagem para compreender a melhor maneira de usar os remos. Esse dispositivo marca seu caráter de devir, pois, só se faz Ateliê de Pesquisa na ação, em aderência à etnoescrevivência que se inscreve no acontecer do cotidiano

vivido e praticado, portanto, sempre imprevisível, uma vez que cada grupo, contexto e movimento de pesquisa são únicos.

Nesse caminho aberto, embora orientado por um roteiro previsto a partir dos objetivos da pesquisa, realizamos o primeiro AP no dia 21 de agosto de 2019, utilizando o momento da Atividade Complementar⁵² coletiva, com participação de dezessete professoras/es de todas as áreas. O espaço foi cedido com muita abertura pela coordenação e gestão, demonstrando interesse pela temática e sua articulação com o projeto desenvolvido na escola, *Projeto protagonismo negro: construindo novas narrativas*, sobre o qual discuto na Carta 12.

A partir dessa experiência fizemos alguns ajustes: o tempo foi reduzido para duas horas, para que não se tornasse cansativo; testamos os equipamentos (datashow, audiovisuais, gravador) com antecedência; providenciamos lanche, porque algumas/alguns professoras/es estendiam o horário após as aulas para participar; e alternamos os dias da semana, a pedido das/os docentes.

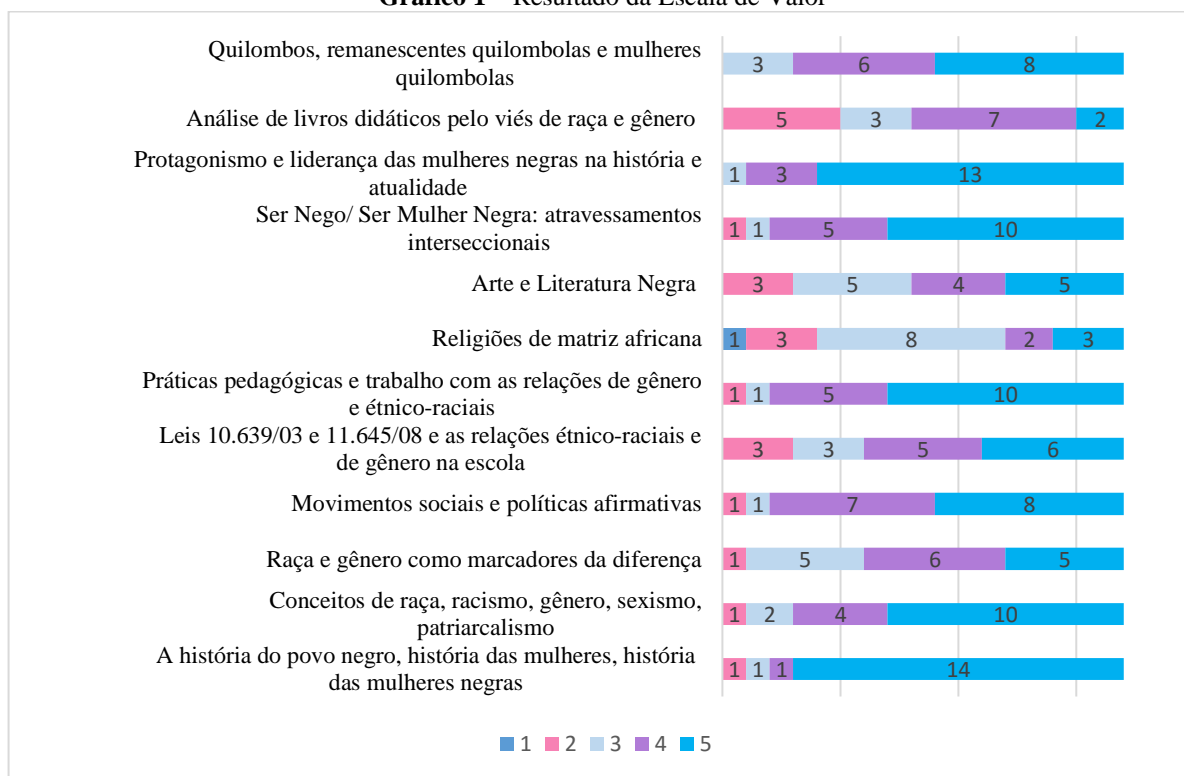
No AP, ao adentrar o espaço, cada participante recebeu uma frase com o pensamento de bell hooks sobre autoformação e o roteiro⁵³ do encontro. A frase e um pequeno trecho do texto da dissertação compunham a situação provocadora que contribuiu para aflorar ideias e opiniões sobre práticas pedagógicas com raça e gênero. Seguimos com a discussão centrada nos aspectos gerais da pesquisa, como objetivos, caminhos teórico-metodológicos, configuração dos APs, cronograma, aspectos éticos, possíveis desdobramentos da pesquisa e diálogo com a autora bell hooks (2017) para pensarmos a importância dos processos (auto)formativos.

Para mapear os interesses formativos do grupo, utilizamos o dispositivo Escala de Valor, um questionário inspirado em Celso Antunes (2012) e nas pesquisas de Marleide Alves de Oliveira Medeiros (2018) e Lucemberg Rosa de Oliveira (2018), através do qual identificamos os temas eleitos para discussão, conforme gráfico 1.

⁵² “Espaçotempo” previsto dentro da carga horária da/o professora/or para planejamento e organização de suas atividades. Na AC coletiva todas/os as/os professoras/es se reúnem para estudos e discussões sobre processos pedagógicos.

⁵³ Os roteiros de todos os APs encontram-se nos apêndices deste trabalho.

Gráfico 1 – Resultado da Escala de Valor



* As linhas indicam a quantidade de colaboradoras/es que pontuaram cada tema, atribuindo valor entre 1 e 5, sendo que 5 indica prioridade máxima. Participaram 17 docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir do resultado, emergiram as prioridades formativas para as/os docentes: *A história do povo negro, história das mulheres, história das mulheres negras; Protagonismo e liderança das mulheres negras na história e atualidade; Ser Negro/Ser Mulher Negra: atravessamentos interseccionais; e Práticas pedagógicas e trabalho com as relações étnico-raciais e de gênero.*

Os temas mais votados refletem o desejo de aprofundar conhecimentos sobre o povo negro e as mulheres negras a partir de um olhar não hegemônico e a predisposição em usar as aprendizagens para (re)elaborar práticas pedagógicas. Compreendemos que ao problematizar essas questões estamos tensionando mudanças nas práticas, assim, o tema *Práticas pedagógicas* permeia todos os outros na medida em que tudo que aprendemos nos APs converge para a qualificação das nossas práticas na escola.

Sabemos que cada tema comporta uma variedade de abordagens possíveis e sua complexidade exige maior tempo de estudo. Um encontro, portanto, equivale a um “espaçotempo” em que tivemos a pretensão de desestabilizar verdades, (pré)conceitos e modos de fazer, inspirando a buscar maior aprofundamento, refletir e (re)pensar nossas práticas.

Considero que houve participação significativa, o que podemos atribuir à proximidade em relação ao grupo e à configuração colaborativa do dispositivo, que favoreceram a abertura para o diálogo e o exercício da confiança, de forma que a maioria se sentiu à vontade para narrar experiências. Inicialmente, fiquei apreensiva de que não houvesse interação, posto que o roteiro previa muitas falas minhas, mas o diálogo fluiu e foram expostas dúvidas e impressões sobre a pesquisa e as questões que a mobilizam. Dentre as/os 17 participantes, apenas duas pessoas não se expressaram. Através de falas convergentes ou conflituosas, as/os docentes mostraram pontos de vista, desejos e desafios postos nesse caminho.

Ao expor as implicações pessoais e profissionais que motivaram a pesquisa, as/os participantes se envolveram no movimento dialógico e alinhando os fios no acontecimento (auto)formativo, passaram a narrar experiências em que racismo, sexismo e outras formas de preconceito estavam presentes. Citaram as dificuldades em problematizar questões de raça e gênero em função das reduzidas oportunidades ao longo da formação inicial e continuada. As falas evidenciaram que há preocupação e sensibilidade, além do reconhecimento de que a escola é espaço importante para esse diálogo.

Eu acho interessante essa conversa aqui porque a gente precisa aprender a lidar com as situações. Eu sou exemplo, eu não sei lidar, porque quando acontece em sala de aula você não está esperando aquilo e quando você não está esperando e que surge, às vezes eu fico meio atada, sem saber o que eu vou fazer. E você fica até com medo de fazer alguma coisa e em vez de ajudar, piorar a situação. Então, a gente precisa se envolver na formação, porque a gente quer fazer isso, mas a gente precisa de ajuda (narrativa oral, Marieta, 2019).

A narrativa de Marieta e outras/os colaboradoras/es deram pistas de que compreendem a complexidade das discussões em questão e demonstram sentimentos de abertura para processos formativos que contribuem para esse trabalho. Admitir que precisamos aprofundar o debate foi um passo fundamental para a adesão aos APs. A professora Dandara trouxe a reflexão sobre a importância da formação e expôs os atravessamentos da sala de aula quando relações de gênero e raça são discutidas, porque tocam as subjetividades de alunas/os e professoras/es.

É muito delicado porque você mexe na cultura, você mexe na religião, lá na sala de aula mexeu, nos valores, na forma como eles são criados, na forma como nós fomos criados. Então tudo isso vai tocando ali e com coisas muito profundas, igual você trouxe ali e eu me emocionei um pouco com o relato da sala de aula, então a gente fica assim, o que é que a gente pode fazer mais, não é? E como fazer? E às vezes a gente tenta, mas precisa aprofundar porque isso não foi feito com a gente (narrativa oral, Dandara, 2019).

Conforme a professora arrazoa, são discussões que evocam sentimentos, crenças e valores, a forma como sexismo e racismo afetam as pessoas individual e coletivamente, por isso, precisam ser problematizados na perspectiva de provocar professoras/es e estudantes a (re)pensar posturas e discursos. A docente deixou fluir emoções e colocou na roda afetamentos gerados nas/os estudantes e em si mesma, compartilhando angústia e preocupação em aprofundar conhecimentos, algo que emergiu várias vezes, colocando os processos formativos e as experiências de racismo e sexismo como cerne do encontro.

Um ponto central neste AP de avaliação do dispositivo foi quando as professoras disseram que o grupo precisa de mais momentos como esse, espaços para dialogar, trocar experiências. Como afirmou Marieta, “a gente precisa realmente ter encontros assim, a gente conversando vai aprendendo um com o outro, você falou coisas interessantes, eu já aprendi um pouco com você, então isso vai fazendo, vai formando a gente” (narrativa oral, 2019).

O relato da professora sugere que a aprendizagem colaborativa favorecida nos APs, aprender *com* os/as colegas, a formação em rede é percebida como aspecto importante de reflexões e deslocamentos. Aprendemos com a experiência (HOOKS, 2017), nossa e das/os alunas/os, a buscar caminhos antirracistas e antissexistas na escola. Nesse movimento de aprender *com* repousam possibilidades de reflexão sobre nossas “prácticasteorias” que podem lançar luz sobre equívocos e alimentar ações de transgressão dos paradigmas tradicionais.

É imperativo assumir que não há modelos salvacionistas para afetar subjetividades de docentes e estudantes negras/os e não negras/os em favor de relações menos desiguais na escola. Assim, observa-se um caminho aberto, com possibilidades de atuação que precisam ser (re)conhecidas, maturadas e experienciadas no bojo de movimentos de desejo, decisão, ação e reflexão que ganham fôlego no cotidiano da escola e no espaço formativo.

No final do encontro, compartilhei uma síntese das ideias registradas a partir das narrativas do grupo, a fim de ouvi-las/os sobre suas impressões e confirmar as observações, a saber: existe um consenso sobre a necessidade e desafio que representa colocar raça e gênero no diálogo em sala de aula, evitando abordagens esporádicas ou limitadas às reações a comportamentos racistas e sexistas; a escola aparece como um espaço importante, embora não seja o único, onde essas questões precisam ser problematizadas; por serem discussões interditas, complexas, que tocam as subjetividades, as/os docentes afirmaram a importância da ampliação de “espaçotempos” para diálogo e reflexão *com* as/os colegas para superar não saberes e potencializar práticas em andamento.

A avaliação do encontro corroborou as impressões, assim, consideramos que os objetivos do AP exploratório foram alcançados tanto no sentido de compreensão do dispositivo como no afetamento para participar da investigação. Seguindo os rumos da pesquisa, realizamos mais quatro encontros, onde tivemos contato com as vozes de pesquisadoras/es, intelectuais, escritoras/es e cantoras/es negras/os e não negras/os. Entre os APs, as demais atividades da pesquisa, as aulas da escola, do mestrado e as viagens para Jacobina, meu diário de campo me acompanhava para registro de aprendizagens, leituras, reflexões, observações, desabafos e sentimentos sobre nossas potências e fragilidades.

Os diários das/os docentes muito contribuíram na pesquisa. As escritas partiram das situações problematizadoras dos APs, que inspiraram os relatos de si, dialogados com as trocas no coletivo. Uma vez acionadas na memória e maturadas pelo tempo e novas experiências, fizeram emergir reflexões e aprofundamentos “teóricopráticos” compartilhados pelas/os coautoras/es da pesquisa.

O AP 2 (dois) teve como objetivo discutir o apagamento da história do povo negro e das mulheres negras, refletindo sobre as implicações da perpetuação da história única; e perceber o papel da escola e educadoras/es de questionar currículos, materiais e práticas que privilegiam narrativas hegemônicas e invisibilizam grupos culturais a partir de estruturas de gênero, raça e outras. Para despertar a reflexão inicial, distribuí nas paredes da sala imagens e textos curtos sobre personalidades negras e indígenas, homens e mulheres da história e da atualidade, de África, do Brasil e outros países, da região e de Iraquara. Ao som do samba enredo da Mangueira, *História pra ninar gente grande*⁵⁴, as/os professoras/es foram convidadas/os a visitar as paredes da sala, conhecendo ou relembrando esses corpos negros e indígenas apagados dos espaços e materiais que acessamos rotineiramente.

Após escutar as impressões e reflexões das/os professoras/es sobre o que viram/leram, assistimos um trecho da palestra da intelectual nigeriana Chimamanda Adichie (2009), *O perigo da história única*⁵⁵, como disparador para dialogar sobre o silenciamento da história e as contribuições dos povos negros e das mulheres negras. Problematizamos de que maneira a escola discute sobre tais grupos na história e na atualidade, pensando os avanços e permanências no material didático, no currículo e nas práticas. Ao final, apresentei o resultado da escala de valor e o cronograma previsto para os encontros, seguido da avaliação do AP.

Sobre a experiência neste Ateliê, a professora Djamila afirma que:

⁵⁴ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=7SObzDOug_A

⁵⁵ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ

Foi uma experiência maravilhosa participar desse Ateliê. Fiquei encantada quando cheguei na sala e percebi a organização do espaço físico em círculo e afixado nas paredes as biografias de várias mulheres negras, algumas conhecidas e outras não. E o melhor ainda estava por vir: biografias das mulheres negras da cidade de Iraquara. Isso mexeu muito com minhas crenças pessoais, sobre o quanto essas mulheres realmente são invisíveis dentro dos espaços privilegiados de conversa e aprendizado, como a escola. Fiquei pensando: que impactos teríamos na sensação de pertencimento do lugar em que vivemos se trabalhássemos a própria história da nossa cidade!!!! Imaginei o quanto seria bom trabalhar com essas biografias e também contar para as novas gerações que eles têm que ter orgulho dessas mulheres tão valentes e corajosas, como mãe Marieta, a nossa parteira centenária (narrativa do diário de Djamila, 2020).

O relato representa a forma como os espaços formativos podem ser potentes em provocar afetamentos nas professoras e professores. “Tocar em crenças pessoais” é um desafio necessário para desestabilizar “verdades” e agenciar desejos por outros conhecimentos, narrativas e práticas. Nesse “espaçotempo” formativo, cada detalhe importa, desde a acolhida, a organização do ambiente, a escolha dos materiais, as perguntas provocadoras, a escuta. Com esses elementos, abrimos espaço para o acontecimento, para os atravessamentos, para a produção da experiência formativa.

Seguimos com o AP 3 (três) com o objetivo de conhecer alguns aspectos do protagonismo e liderança das mulheres negras na história e na atualidade e seu papel na construção de narrativas de/com povos negros; e compreender a complexidade da discussão sobre ser/tornar-se negra/o, na perspectiva de afirmar pertencimento a grupos marcados por eixos interseccionais de gênero e raça, (re)pensando o lugar da escola nesse processo.

Iniciamos entregando uma frase de Lélia Gonzalez, “A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista”, que permite refletir que afirmar-se negra/o é um ato político. Em seguida, ouvimos a música *Mulheres Negras*, interpretada por Izalú⁵⁶, e abrimos a discussão para conhecer as impressões do grupo. Seguimos a conversa fazendo relação com os textos enviados para leitura, *A mulher negra na sociedade brasileira*, de Geilza da Silva Santos e Ellen Cristine Alves Silva Canuto, e *Protagonismo das mulheres negras brasileiras e participação política e social: um olhar historiográfico*, de

⁵⁶ Composição Eduardo Tadeo, disponível em: www.youtube.com/watch?v=122kwdWN-v0.

Simone Joaquim Cavalcante⁵⁷. Em seguida, dialogamos com base no vídeo de Maria Lúcia da Silva, *Tornar-se Negra: o racismo e o negro no Brasil*⁵⁸.

Com essas referências sobre a história, as relações interseccionais e o protagonismo das mulheres negras, dialogamos sobre nossas experiências como estudantes e como professoras/es, refletimos acerca das imagens e impressões sobre as mulheres negras que a escola e nossas práticas pedagógica permitem (re)construir, bem como seu papel na reconfiguração de representações estereotipadas e inferiorizadas.

Nessa discussão alguns atravessamentos foram narrados pelas/os colaboradoras/es.

Eu acho que ainda se constrói, sinceramente, é a imagem na mulher negra inferiorizada, acho que ainda não chegamos, não conseguimos esse patamar de libertação do conhecimento, ainda predomina essa visão na escola, infelizmente (narrativa oral de David, 2019).

Acho que tão pior quanto saber dessa realidade de inferiorização é também o fato de saber que muitas vezes nem ter sido pensado sobre isso, nem se pensar, é a invisibilidade. É muito comum, de você não pensar nela, na mulher negra dentro da escola. Não conversar sobre isso, não se falar sobre isso. Porque isso significa que as pessoas não pensam que essas pessoas possam ser importantes na construção da nossa vida, na construção da nossa história. Isso também é muito marcante para mim (narrativa oral de Ericco, 2019).

As provocações desse ateliê possibilitaram pensar sobre a invisibilidade, inferiorização e apagamentos históricos das mulheres negras. Suas lutas, realizações e contribuições não são pautadas na maioria dos espaços, incluindo a escola. Conhecer as narrativas dos/com povos negros e mulheres negras é o primeiro passo para descolonizar nossos pensamentos e práticas. Pautar essa discussão, como tensiona Ericco, é fundamental para combater invisibilidades, saber que essas mulheres existem, constroem história, contribuem com a nossa sociedade, com as comunidades, escolas, associações, igrejas, terreiros, lugares onde vivem, trabalham, estudam, pesquisam e militam.

No Ateliê 4 (quatro) escutamos algumas dessas mulheres/meninas, nossas estudantes. Objetivamos conhecer suas narrativas e refletir sobre impressões, sentimentos e sugestões acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na escola; e refletir sobre nossas experiências com raça e gênero na escola, a fim de (re)pensar possibilidades de construir práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas, na perspectiva de uma educação para a liberdade.

⁵⁷ Disponíveis em: www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID1869_09092017193648.pdf e www.itaporanga.e.net/genero/4/gt09/20.pdf.

⁵⁸ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=ck2kSZJeEDk.

Acolhemos as/os participantes em uma sala ambientada (através de cartazes) com narrativas de alunas que expressavam suas impressões sobre o trabalho pedagógico, ao som da música *Mufete*, de Emicida⁵⁹. No segundo momento, entregamos a síntese de textos dos livros *A discriminação do negro no livro didático* (SILVA, 2019), *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens* (LIMA, 2015) – do capítulo 1, *Educação das relações étnico-raciais: caminhos, descaminhos e enfrentamentos* – e *Ensinando a transgredir* (HOOKS, 2017) – do capítulo 10, *A construção de uma comunidade pedagógica*.

As/os colaboradoras/es analisaram as narrativas refletindo sobre suas práticas a partir do entrelace “teóricoprático”, num movimento de seres teorizantes que aprendem e ensinam a partir da multiplicidade de vozes que ecoam na escola. Nessa experiência, as narrativas foram socializadas, todas/os leram/escutaram e foram tecendo reflexões no coletivo, no entrelace com os textos, a fim de responder à questão problematizadora do AP: como podemos desenvolver práticas pedagógicas transgressoras e construir formas contra-hegemônicas de discutir relações de raça e gênero? Uma vez que o objetivo dos ateliês é deslocar e mover transformações na ação educativa, o *como* apareceu como pergunta central.

Desse modo, o AP 4 integrou uma ampla discussão que trouxe inquietações, pois conforme narrativa do diário de Bolt (2020), “as vozes das estudantes e das adolescentes negras foram capazes de nos calar. Quanta riqueza, quanto conhecimento, quanta troca de experiências e o quanto ficamos fascinados diante do que temos na escola e não enxergávamos”. Dandara (narrativa do diário, 2020) também pondera: “não sei quais estratégias você utilizou com os/as estudantes, mas conseguiu que revelassem pensamentos silenciados que me fizeram pensar o quanto ainda somos tímidos em ações pioneiras de enfrentamentos às desigualdades de gênero e etnia”.

Escutar as vozes das/os estudantes é um exercício fundamental, embora não seja ação corriqueira em muitas escolas. Os afetamentos que essas vozes provocam são um modo de olhar a escola por outras lentes para (re)pensar nosso fazer, considerando as/os atrizes/atores que protagonizam as relações. Assim, ampliamos as trocas de experiências para dialogar também com as estudantes e conhecer seus olhares sobre essas paisagens, seus conhecimentos, impressões, sugestões e pensamentos que “estavam silenciados”, talvez por não encontrar espaço de expressão. Conhecer os pontos de vista das estudantes possibilitou questionar e refletir sobre a prática, como narra Dandara, discussão que ampliamos no capítulo *Paisagens empíricas – Construindo insurgências em nossas “prácticasteorias”*.

⁵⁹ Disponível em: www.letras.mus.br/emicida/mufete/. Acesso em: 05 nov. 2019.

Após quatro horas de discussões, seguimos para o fim do AP e acordamos a criação de um espaço on-line, um grupo de *WhatsApp*, para fechar as últimas atividades, que incluíam a definição dos pseudônimos, a combinação de outro encontro para a leitura entre pares dos trechos das narrativas e as decisões finais sobre os desdobramentos da pesquisa.

A previsão de concluir a fase empírica em 2019 não se confirmou e em 2020 o campo mostrou-se outro acontecer, com derivas que ensinaram a valorizar o percurso, seguir nos (re)inventando e buscando compreender os elementos que alteravam toda paisagem.

4.3 CARTA 7 – ATELIÊ DE PESQUISA ON-LINE: ACONTECÊNCIAS⁶⁰ E (RE)INVENÇÕES EM CAMPO

Iraquara-BA, 23 junho de 2020.

Estimadas/os colegas,

O ano de 2020 foi de grandes desafios e mudanças que nos convocaram a olhar para nós mesmas/os e para o mundo de forma diferente. Uma nova paisagem se desenhava no cenário global com reflexos em todos os âmbitos das nossas vidas. A esta altura da pesquisa estava ainda mais nítido que o campo é “uma construção à deriva, que se retroalimenta pelos achados, pelo imprevisto e pelo próprio andar que move o processo de investigação” (NUNES, 2015, p. 340), por isso, ainda que tentemos fazer projeções, é na caminhada, no sentir de cada passo que emergem novas pistas, impelindo a redirecionar procedimentos e ações.

Em janeiro abrimos o espaço on-line para começarmos a discutir alguns encaminhamentos. As/os professoras/es estavam em meio às férias escolares, com as energias voltadas para outras atividades e, com os diários em mãos, seguiram contribuindo, cada uma/um no seu tempo. Seguimos com algumas interações no grupo on-line e em meio às demandas pessoais e profissionais, negociamos datas para devolução dos diários e a retomada do Ateliê para concluir a última etapa da pesquisa.

A escola havia disponibilizado uma data em março para o encontro presencial, contudo, antes da realização fomos surpreendidas/os pela pandemia de Covid-19⁶¹ que parou o Brasil e o mundo, fechando escolas, universidades, locais públicos, aeroportos, clubes e restringindo

⁶⁰ Termo usado na literatura de Conceição Evaristo que relaciona acontecimento como experiência.

⁶¹ Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, declarada como uma pandemia pela OMS em 2020. Disponível em: <https://sbim.org.br/images/files/notas-tecnicas/ddt-covid-19-200407.pdf>.

diversas atividades. O planeta atravessava um momento difícil que nos abalou física e emocionalmente, impondo medos e incertezas e mostrando que, em função das condições interseccionais de raça, gênero, sexualidade e classe, não seríamos igualmente afetadas/os, como discutimos no capítulo *Paisagens Teórico-Práticas – Entrecruzando raça e gênero nas águas das escrituras*.

A nova realidade convocou mudanças em nós mesmas/os, nas instituições e nas relações. No contexto da educação, foi necessário repensar a escola, a universidade e os modelos presenciais e buscar outras formas de ensinar e aprender, ampliando as redes de interação on-line e reconfigurando a paisagem da escola para o espaço virtual. Os “espaçotempos” escolares ganharam outros contornos para educar na cibercultura e nós, educadoras/es e estudantes, aprendemos a usar as ferramentas da comunicação ubíqua a favor da formação. Ao mesmo tempo, nos angustia a existência de um grande contingente populacional excluído das tecnologias digitais, o que acirra desigualdades educacionais.

Todas/os nós, profissionais da educação, fomos convocadas/os a desenvolver estratégias e integrar outros conteúdos aos currículos, a partir de novos modos de pensar a educação: que tipo de ser humano queremos ser e formar, que tipo de relações pretendemos construir? O que é prioridade ensinar, aprender, pesquisar? Como raça, gênero, classe e território afetam estudantes e professoras/es? Como incluir todas e todos? Novos desafios se apresentam para escola, academia e ciência.

No âmbito da pesquisa foi necessária uma pausa maior, aguardar as configurações da paisagem, considerando essas realidades, pois a pesquisa foi produzida *com* pessoas e pautou-se na ética do cuidado, na emoção, na experiência com toda sua vivacidade. Com as mudanças nos cronogramas, seguimos ao último Ateliê em meio ao distanciamento social, o que convocou outras formas de ver a paisagem, pensando as interfaces on-line como possibilidade para diferentes encontros. Foi necessário o realinhamento e reinvenção do dispositivo com cuidado ético e respeito às/aos colaboradoras/es, pois sabia que o momento era delicado e algumas/alguns poderiam não estar motivadas/os para a pesquisa naquele momento. No grupo de *WhatsApp* fiz o convite, que foi acolhido pela maioria, negociando datas e horários.

Nesse contexto, compreendo que outros desafios estavam postos: as dificuldades de operar com a tecnologia, a ausência do contato presencial, do toque, a preocupação com a interação e participação do grupo para que os objetivos fossem alcançados, o tempo de exposição na tela do computador ou celular e o espaço do lar com a presença de outras pessoas e situações que poderiam distrair a atenção durante o encontro.

Cientes dos desafios, seguimos com o AP 5, que objetivou conhecer as escritas autorais das/os colegas e realizar a leitura entre pares das narrativas dos diários, tecendo contribuições que potencializassem a comunicabilidade das práticas pedagógicas; refletir sobre a prática e a escrita a partir das provocações, análises e contribuições no intercâmbio formativo com vistas ao processo de reescrita coautoral; e contribuir com a discussão de dados a partir da reflexão das narrativas a serem comunicadas em segunda versão, em coautoria.

Em virtude da pandemia, o AP foi realizado em uma plataforma on-line⁶² que permitiu interações síncronas entre participantes. Foi possível ver, falar, escrever, escutar e perceber alguns gestos e reações. Esta interatividade, de algum modo, nos fez mais próximas/os, pudemos dizer dos nossos sentimentos e inquietações, separadas/os territorialmente, mas conectadas/os pelo afeto, pelo olhar, pela escuta.

Para a leitura entre pares as/os colaboradoras/es receberam com antecedência as três narrativas junto com um guia⁶³ utilizado como parâmetro para subsidiar as análises. No encontro, expliquei o sentido do movimento (auto)formativo desenhado no formato de autogestão e *cogestão* visando a escrita da versão 2 da narrativa. As/os participantes se agruparam em duplas e trios e “se reuniram” através de chamada de vídeo para compartilhar as observações, trocar ideias, sintetizar as recomendações. Como narrou Marieta, avaliando o uso dessa interface, “foi interessante, nós fizemos uma chamada de vídeo, os três conversando e analisando, bom demais, somos todos tecnológicos” (narrativa oral, Marieta, 2020).

Em seguida, retornaram para a plataforma para socializar as discussões. Cada autora leu a narrativa e as duplas/trios dialogaram trazendo as contribuições para a reescrita e postaram a síntese no grupo de *WhatsApp*. As/os demais participantes contribuíram com outras análises, assim, cada uma das narrativas recebeu as contribuições do grupo menor e do coletivo na polifonia de vozes da rede formativa. No final do encontro firmamos compromisso da entrega da versão 2 a partir das contribuições orais e registros.

Apesar dos limites em relação ao encontro presencial, onde contamos com a presença física, o olho no olho, considero que a plataforma possibilitou uma interação potente, onde estabelecemos contato visual, conversamos, nos aproximamos em um período delicado de afastamento e todas/os contribuíram de forma generosa com as/os colegas. Também expuseram impressões e sentimentos em relação ao encontro, como narra Dandara:

⁶² Utilizamos uma interface que permite a realização de reuniões on-line, pelo computador ou dispositivos móveis e possibilita a gravação do encontro.

⁶³ O guia para leitura entre pares contribuiu para analisar e detalhar as narrativas das práticas, e encontra-se disponível nos apêndices deste trabalho.

Quero agradecer, é um sentimento de gratidão tão forte, a gente escreve ali e eu peguei o diário e eu gosto muito de escrever - porque outras escritas são muito impessoais, você busca autor, escreve, pronto, acabou. Mas você escrever sobre si não é brincadeira não. Eu até disse, nem li, fui escrevendo o que veio à cabeça e deixei porque se eu lesse, quem me conhece sabe que eu arrancaria todas as páginas do caderno e nada ficaria ali. Então isso que vocês perceberam quando eu li esse texto essa semana eu disse: meu Deus, como eu escrevi isso faltando tanta coisa? Mesmo antes de ter o guia e tudo eu já percebi essa incompletude porque uma coisa é a gente escrever, e deixar fluir, e outra coisa é você escrever pensando no outro. Esse contexto é muito complicado na verdade, mas a gente vai aperfeiçoando. É muito bom esse exercício de escrever o que a gente sente e escrever o que a gente viveu, as escrevivências. [...] Então a gente escreve porque foi uma experiência que você viveu, resume o máximo possível pra colocar ali no papel, mas não é aquilo que o outro precisa ouvir pra poder entender. Então esse momento que a gente está vivenciando aqui vai nos ajudar bastante a melhorar a nossa escrita, a nossa escrita profissional, a nossa escrita pessoal, e a refletir também como professores, como seres humanos também, como essas questões estão na gente. Às vezes a gente não escreve tem medo de colocar a opinião, isso em mim eu vejo muito forte, “se eu escrever aqui vai ficar registrado”, então, a gente tem um pouquinho de medo ainda de deixar esse eu fluir. E eu tenho muito a agradecer a vocês mesmo, quando eu estiver revisando eu vou ir e voltar várias vezes e vai servir pra outras escritas também, com certeza, muito obrigada a todos (narrativa oral, Dandara, 2020).

Neste relato percebemos como a docente se sentiu ao narrar suas escrevivências, os conflitos que atravessam a escrita de si para outras pessoas, os medos, a exposição, a forma de se mostrar pela palavra e deixar fluir emoções, posicionamentos, opiniões, saberes e não saberes, porque somos seres da incompletude, da contradição e, mais ainda, porque sempre fomos questionadas – em especial mulheres negras – sobre nossa intelectualidade.

Sua narrativa descreve um caminho de autoria e coautoria. Ao reler a própria escrita, a professora já estava em outro lugar. Ao usar o guia percebeu outros aspectos, ao escutar as/os colegas pôde ampliar a visão do próprio texto, a fim de reescrever atentando para outros elementos, exercitando autoria criadora e transformadora. Falar de si, narrar a si é revelador, move afetividades, produz subjetividades, convoca (re)invenções e reflexões sobre a experiência pedagógica, ao passo que escutar os pares movimentava outros olhares para nosso fazer e escrita.

Ao avaliar a experiência da leitura entre pares, Dandara continua mostrando seus sentimentos durante o processo (auto)formativo:

Eu ia escrever mas decidi falar. O momento foi um momento muito rico, eu já coloquei aqui algumas vezes no chat, foi muito valioso, porque assim, eu

fiquei no início um tanto com receio, porque é você abrir, você deixar o seu íntimo, por mais que foi uma experiência que todo mundo na escola viu, nós somos colegas, mas assim, é o olhar do outro e a gente ainda tem esse receio todo de mostrar nossas escritas, de mostrar o nosso fazer, a gente professor ainda é muito daquele lugar de: fechei a porta da minha sala sou eu aqui e meus alunos e acabou. Então é você se despir um pouco, você se mostrar mesmo, para os outros e mostrar sua escrita, e uma escrita de um lugar pessoal, então é muita intimidade. Mas o grupo foi muito generoso, e foi tão bom! Eu já vivi uma experiência uma vez que foi frustrante pra mim por mais que eu sou, enquanto formadora de professores eu já defendi muito o tematizar da prática, mas quando essa tematização aconteceu comigo a primeira vez não foi uma experiência boa, então essa semana eu fiquei lembrando: meu Deus e aí, essa escrita, como vai ser no olhar do outro? E isso foi tão natural, foi tão prazeroso, tão enriquecedor que consegui quebrar esse estigma que eu tinha, de tempos atrás, uma experiência lá de 2007, 2008, que não foi boa e que esse momento você soube conduzir de uma forma, com essa questão do guia mesmo que nos ajudou a focar o olhar, e é isso que é importante, é você ter foco, se não você vai analisar atirando pedra pra todo lado. Não era esse o objetivo, o objetivo é qualificar algo que já tem um bom começo, se não tivesse um bom começo não dava pra qualificar. Porque as vezes a gente tem que pensar assim, o que é que está bom que dá pra seguir adiante? Então, trouxe esse sentimento que tudo que a gente faz já é um bom começo que vale a pena ser melhorado e qualificado. E a agente está aqui pra isso, pra melhorar, e os colegas com uma humildade tão grande foram dizendo o que estava bom e o que precisa melhorar, cuidando, cuidando, pra que a gente siga escrevendo, isso é muito bom, foi muito prazeroso (narrativa oral de Dandara, 2020).

Percebemos na narrativa como a participante é atravessada, trazendo memórias afetivas e reelaborando a experiência formativa que foi pautada na cogestão e na horizontalidade, não no julgamento. A docente expôs o prazer que sentiu ao refletir sobre a escrita e avançar na narrativa a partir das contribuições dos pares no intercâmbio (auto)formativo. Nessa avaliação sentimos o *ethos* da confiança em ação quando a professora compartilha uma experiência de dor do passado, associada à formação, que a afetou e provocou estigma no modo como percebia esse processo.

Se escrever de si é desafiador, quando essa escrita está exposta a outros olhares pode causar sentimentos de desconforto. O diferencial foi o agenciamento da confiança aliado à horizontalidade que o dispositivo convoca, a forma como a atividade foi encaminhada com base na colaboração, conhecer os objetivos do movimento (auto)formativo, a generosidade das/os colegas ao contribuir com a aprendizagem em rede, onde a escuta sensível e a ética do cuidado permearam a relação.

Outro aspecto que parece afetar de modo positivo a professora é perceber a valorização de seu trabalho, sua importância, motivo pelo qual merece ser discutida, conhecida, publicizada. Infelizmente, não é comum que professoras/es tenham suas experiências pedagógicas

valorizadas em uma sociedade que está assistindo ataques sistemáticos à educação e às/aos educadoras/es.

Assim, considero que ao nos (re)inventar no espaço formativo on-line sentimos mais uma vez a potência do dispositivo, que movimentou o acontecimento e agenciou subjetividades e confiança no grupo. O trabalho colaborativo e generoso entre colegas na revisão de narrativas fortaleceu a coautoria e contribuiu com a escrita das experiências que estão comunicadas na Carta 13. As discussões e procedimentos interpretativos são apresentados nas cartas que seguem, onde comunico os resultados cultivados em campo.

4.4 CARTA 8 – PROCESSOS (AUTO)FORMATIVOS: APRENDÊNCIAS EM REDE COLABORATIVA

Iraquara-BA, 15 de abril de 2020.

Prezadas/os colegas,

Escrever esta carta é dialogar sobre a experiência de um mergulho na interpretação de dados. Nesta etapa, “a escrevivência é tomada como procedimento de análise para refletir sobre os dados cultivados em campo, em que a experiência ganha centralidade na construção dos sentidos que emergem das narrativas” (SOUZA; MIRANDA; SILVA, 2020). Em consonância com o método, são as narrativas das experiências que constroem a discussão e os resultados da pesquisa.

As interpretações integraram um processo de leituras atentas para análise da experiência, estabelecendo diálogo entre as narrativas, os referenciais teórico-metodológicos e os contextos de produção dos diferentes discursos que contribuiriam para ver, sentir e compreender a realidade, conhecendo o caminho e aprendendo a caminhar ao mesmo tempo. Um processo de aprender na experiência do fazer, na diversidade de contextos e situações, para construir movimento de compreensão, interpretação e reinterpretação, atentando para as informações que emergem e dialogam com os objetivos da pesquisa.

Considerando os múltiplos sentidos de uma narrativa, compreendemos que o contexto, as relações e as motivações pessoais têm influência sobre sua produção e interpretação. Como afirma Creswell (2014, p. 55), “não existem histórias ‘certas’, somente múltiplas histórias”, percebidas a partir de vários olhares que levam a aproximações, formas provisórias, versões

possíveis da realidade. As idas e vindas nas narrativas representaram um esforço contínuo para apreender sentidos, sabendo que a cada releitura novas compreensões podem ser estabelecidas ou aprofundadas.

Com esse olhar, os textos analisados foram reconstruídos ao tempo em que interpretava e estabelecia diálogo com a literatura, formulando um novo texto. Com os dados em mãos, tanto os relatos orais quanto os registros dos diários, pude acessar as experiências das/os colaboradoras/es e suas subjetividades, percebendo que o melhor caminho para entender perspectivas pessoais é através da voz dos atores e atrizes sociais. Por isso foi imperativa a abertura para escutar e sentir, interagindo com elas/eles como parceiras/os, sujeitas/os da ação e da reflexão sobre vida e prática (HOOKS, 2015).

Para alcançar uma interpretação que articula as narrativas ao seu contexto sócio-histórico-cultural, foi necessário atentar que as/os colaboradoras/es falam de um lugar social, com contexto histórico, no interior de uma cultura imbricada em relações de poder que influenciam as formas de ver, agir e sentir as relações pessoais e profissionais, pois nossas experiências são marcadas e deixam marcas pelos caminhos onde andamos.

Compreendo que interpretar e escrever o resultado de uma pesquisa é marcar posicionalidade da autora e coautoras/es nas percepções sobre o fenômeno e no estilo de escrita da pesquisadora, que ao pesquisar também se põe em análise e se movimenta junto com as/os colaboradoras/res, cujas subjetividades são produzidas nas interações em rede (SOUZA; MIRANDA; SILVA, 2020). Como coconstrutora, ao analisar os dados, analiso a mim mesma, submeto-me à autocrítica como corpo que também produz experiências nessa paisagem.

Nesse caminho, compreendo que a natureza do dispositivo da escrevivência, empregado com esse olhar teórico-empírico, não pressupõe linearidade entre os processos de construção e interpretação dos dados, uma vez que os movimentos de produção se retroalimentam, se reconfiguram e os dados vão se dando a conhecer no caminhar.

Assim, segui na transcrição das narrativas orais já alinhavando as impressões iniciais e os registros. Nessa fase, percebi o quanto a escuta é um elemento fundamental e ao mesmo tempo desafiador, não é possível apreender tudo que é narrado. As falas escapam em vários sentidos, pelo esquecimento, pelo foco em outros aspectos, pelas emoções, pelas várias vozes que falam ao mesmo tempo e pela própria natureza seletiva da nossa memória. Por isso a gravação foi fundamental para a análise. Ao ouvir os áudios e fazer as transcrições rememorei narrativas, ouvindo e sentindo as vozes, sons, interrupções. Estes elementos constituíram a base para a análise, juntamente com as narrativas dos diários e registros das observações.

Posso afirmar que este foi um processo desafiador tanto pelo tempo exigido na transcrição quanto pelo cansaço físico e mental que gerou. Foram transcritas cento e dez páginas de narrativas orais, em dez horas e meia de gravação, nos cinco ateliês; quarenta páginas nas projeções coletivas, em três horas de conversa, e mais os diários, uma expressiva quantidade de dados.

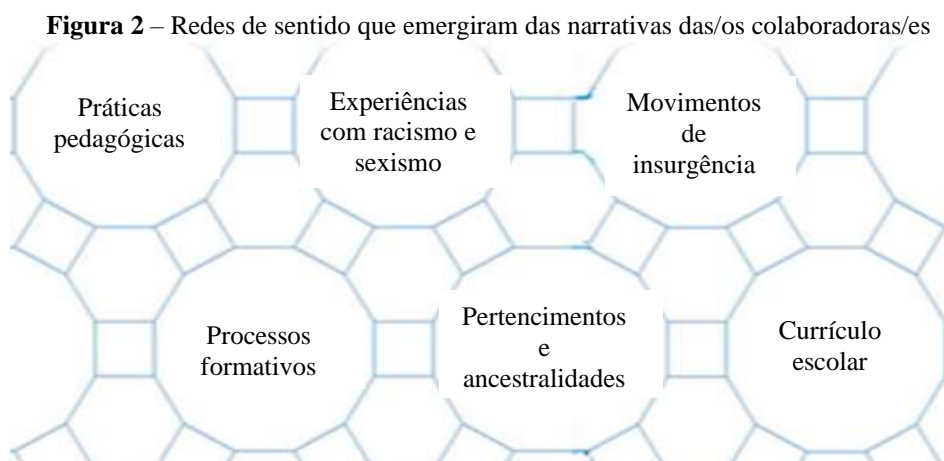
É importante destacar de modo sintético os princípios do estudo qualitativo: compromisso com a imersão aprofundada e ampliada no campo; inclusão – muitos dados para análise; engajar-se no complexo e demorado processo de interpretação dos dados; saber reduzir o grande quantitativo de dados gerados, sem prejudicar o cultivo do campo; escrever textos com longas passagens para dar substâncias aos argumentos e evidenciar os resultados do estudo, tecendo “empiriateoria”, provenientes de múltiplas fontes de informação, produzidas pelos dispositivos, a fim de triangular os mesmos de modo inventivo, com escrita persuasiva, cuja descrição e narração densas sejam envolventes (CRESWELL, 2014, p. 57-62).

Deste modo, a caminhada em direção à interpretação dos dados iniciou-se pela realização da leitura flutuante dos textos transcritos a fim de construir um panorama do todo, compreendendo a escrevivência como processo, caminho aberto e não linear. Nesse caminho, muitas ideias surgiram e movimentaram o processo interpretativo. Num universo de tantos discursos, ao imergir nos dados, ler e reler, várias pistas começaram a (re)aparecer, uma diversidade de flashes surgiu na sucessão dos olhares sobre os significados que emergiam lentamente das narrativas, ora confirmando ora descartando ideias iniciais.

Nesta análise, atentei para a polifonia de vozes que se entrelaçavam entre nós – pesquisadora, colaboradoras/es – subjetividades que se entrecruzaram na construção dos sentidos agenciados no texto interpretativo pelas nossas experiências. A escuta sensível e análise, não apenas das palavras, mas dos sons, gestos, olhares, silêncios ampliaram o campo de interpretação e permitiram que as vozes das/os participantes fossem aflorando, aproximando o texto narrado e os sentidos produzidos nas interpretações, num processo de negociação que propunha dar visibilidade às experiências cotidianas emolduradas por afetividades e intersubjetividades das/os docentes, constituindo as escrevivências (EVARISTO, 2005; 2009).

O procedimento interpretativo inspirado nas/os autoras/es citadas/os e delineado pela nossa autoria criadora e transformadora nos permitiu construir o que chamamos de redes de sentido. As redes são como núcleos de sentidos que emergiram de forma recorrente das narrativas, na análise do conjunto de dispositivos, como partes centrais que formam um todo de

significações. Considerando a interconectividade entre as experiências narradas, compomos a imagem que segue, adaptada de Santos (2018) para comunicar a ligação entre essas redes.



Fonte: Elaborado pela autora (2020), inspirado em Santos (2018).

Das narrativas nos APs emergiram recorrentemente discussões sobre **práticas pedagógicas, processos formativos, experiências de racismo e sexismo, currículo escolar, pertencimentos e ancestralidades e movimentos de insurgência**. Discussões sobre a influência da mídia na construção da imagem de pessoas negras, sexualidades, conjuntura política também se entrelaçaram nos relatos. Nos diários ganharam centralidade as mesmas redes de sentidos, já que são desdobramentos das discussões dos APs, com o diferencial que outras reflexões sobre as práticas pedagógicas ganharam visibilidade e as experiências pessoais de racismo e sexismo foram mais exploradas. Nas entrevistas com as estudantes, as discussões sobre **experiências com racismo e sexismo, práticas pedagógicas, pertencimentos e ancestralidades e movimentos de insurgência** permearam toda conversa, além de sexualidade, relacionamento e feminismos.

Em nossas análises daremos centralidade às redes de sentido que contribuem para responder à pergunta e objetivos da pesquisa. Assim, embora diversas discussões sejam contempladas nas narrativas, nos debruçaremos sobre as que mais se relacionam a esta investigação, a saber: **práticas pedagógicas, processos formativos e currículo escolar**, onde discutimos os saberes e fazeres das/os docentes, em contexto “práticoformativo”, e **experiências com racismo e sexismo**, que trazem as experiências de opressão das/os colaboradoras/es, buscando construir sobre elas um olhar interseccional. Nessas paisagens, tensionamos a discussão sobre os movimentos que transgridem hierarquias de raça e gênero na

escola, pela ação de professoras/es e estudantes, apresentados aqui como **movimentos de insurgência**.

Considero **movimentos insurgentes**⁶⁴ aqueles que se posicionam contrariamente às relações de poder estruturadas pela raça, gênero, classe, e buscam maneiras de construir relações menos hierarquizadas e injustas. Nas narrativas insurgentes das alunas, observamos posturas de enfrentamento diante de experiências racistas e sexistas, palavras de indignação, desejo de saber mais sobre relações de raça e gênero, conselhos para as/os colegas, posicionamentos e sugestões para o trabalho docente. Do mesmo modo, consideramos insurgentes as inquietações, desejos, posturas e ações de professoras/es que pretendem construir caminhos para descolonizar pensamentos, discursos e práticas pedagógicas e curriculares.

As discussões que seguem são resultado do percurso interpretativo, construído com base nas narrativas analisadas, revisitadas e reelaboradas no decorrer da pesquisa e conforme as leituras e diálogos com autoras/es, em que emergiram como centralidade os processos formativos e sua relação com as práticas pedagógicas. Apresento a seguir as narrativas analisadas.

Eu acredito que a coisa só anda quando a gente propõe esse momento formativo, acredito demais no professor, de você querer mudar e saber que precisa mudar, do jeito que está posto ali não está bom. E um professor ensinando e aprendendo com o outro, ajudando o outro, isso é perfeito (narrativa do diário de Djamila, 2020).

Essa intervenção [em situações de racismo] é bem sensível e vai depender muito também da formação do professor, porque se o professor também não tem clareza do que está defendendo ele pode até piorar a situação (narrativa oral, Dom Obá, 2020).

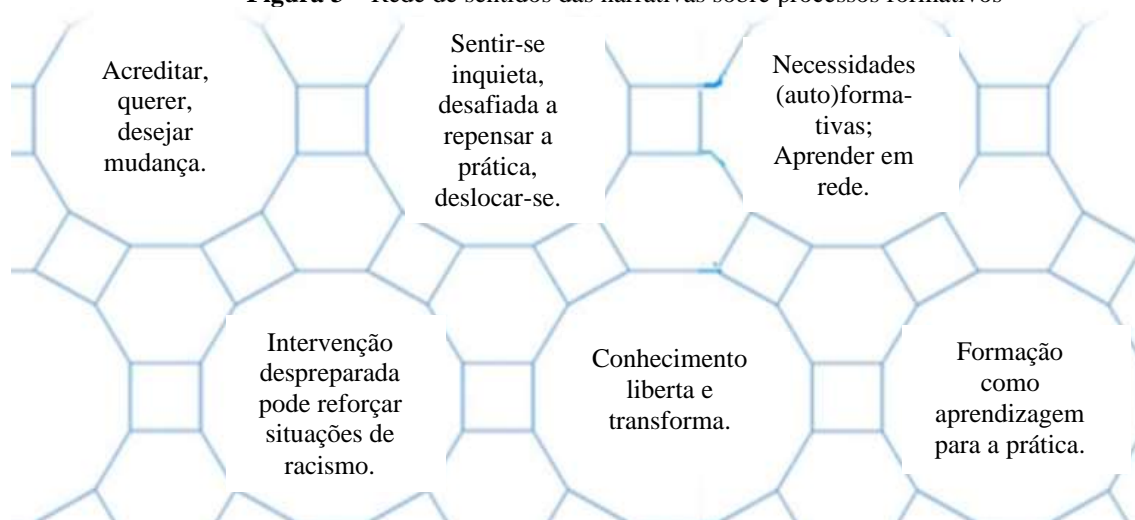
Então, a partir desses questionamentos realizados nesse ateliê, eu pude refletir sobre minha atuação pedagógica, do ponto de vista dessa temática, as relações étnico-raciais e/ou de gênero e percebi muita falta de conhecimento sobre o tema e falta de pesquisa da minha parte como professora para estudar e aprender mais, para trazer esse debate com profundidade e conhecimento para a sala de aula. Por exemplo, temos um conteúdo emblemático em Literatura no segundo ano, onde trabalhamos o Realismo, e aborda o trabalho escravo no Brasil. Mesmo com um poema tão fantástico como o Navio Negreiro, de Castro Alves, em mãos, é possível deixar de aproveitar uma oportunidade tão especial para abordar essa temática, porque afinal falta aporte teórico. Acabamos deixando pra lá, porque é mais fácil estudar o assunto que já dominamos, ou seja, o mesmo discurso de décadas passadas (narrativa do diário de Djamila, 2020).

⁶⁴ De acordo com dicionário on-line da Língua Portuguesa, “insurgente” significa: que se revolta contra um poder estabelecido; que possui uma opinião contrária a; que se levanta contra algo ou alguém. Disponível em: www.dicio.com.br/insurgente/.

Isso me inquietou, e eu considero positivo, pois, é sinal de que a minha prática precisa ser repensada, que cada palavra dita impacta muito na vida de cada aluno. Eu me senti desafiada o tempo todo, cada texto, vídeo, áudio, discussão, reflexão, tocou muito em mim. E começo e repensar a minha prática com atitudes que me façam sair do lugar que estou e fazer algo, porque acredito e defendo que só o conhecimento liberta e transforma uma sociedade (narrativa do diário de Marieta, 2020).

Com base nas narrativas construímos a rede de sentidos do texto analisado que formou a base das interpretações e discussões. Esta rede mostra a interligação entre a experiência formativa e as subjetividades produzidas na relação com desafios, desejos e possibilidades de ações de insurgência compartilhadas pelo coletivo.

Figura 3 – Rede de sentidos das narrativas sobre processos formativos



Fonte: Elaborado pela autora (2020), inspirado em Santos (2018).

As narrativas nos APs e diários dão pistas de que as/os colaboradoras/es foram afetadas/os pelos processos formativos. Na narrativa de Djamila observamos que ao pensar sua prática sobre relações étnico-raciais e de gênero, a docente questiona seu fazer e se desequilibra diante da própria reflexão. Sugere que a aprendizagem colaborativa possibilitada nos APs, o aprender *com* as/os colegas, fazer junto, o acontecer da formação em rede provoca reflexões e deslocamentos. A docente nos convida a pensar o desejo como agenciador da ação, “o querer mudar”, desejo que afeta o coletivo e faz acreditar, produz aprendizagens, faz brotar mudanças nas paisagens dos processos formativos e das práticas pedagógicas.

Como afirma a professora pesquisadora Iris Verena Oliveira (2019a, p. 99), [...] “o processo de formação envolve desejo e implicação”, precisa mobilizar a vontade de buscar

outros saberes e a abertura para (re)pensar as práticas no cotidiano da escola. A partir das narrativas, acreditamos que nos APs desejos afloraram e abriram espaços para o compromisso colaborativo, o compartilhamento de experiências, saberes, inquietações, afetando-nos mutuamente, agenciando ações desejantes por práticas pedagógicas que alargam as margens das paisagens estabelecidas, práticas transgressoras que podem “transformar e libertar”.

Neste contexto, os espaços formativos tornaram-se ambientes de insurgência, onde pudemos ser tocadas/os a refletir sobre a realidade vivida, nos fez interrogar e questionar nosso fazer e nossas práticas. Marieta fala de afetamentos provocados nos APs, estabelecendo elos entre subjetividades e práticas. As palavras: inquieta, desfiada, tocada reforçam atravessamentos da formação ao gerar deslocamentos em direção a outro fazer. Os APs se constituíram como experiência de agenciamento ao desafiar e provocar reflexões que moveram algum tipo de mudança, a “sair do lugar que estou e fazer algo”.

Para Larrosa (2011, p. 7),

de fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência.

Acionamos a experiência nos APs como elemento constitutivo da paisagem escolar, provocadora de deslocamentos no acontecer (auto)formativo, experiência como formação e, ao mesmo tempo, como móvel que se constitui em objeto do processo formativo, porque são as experiências de sala de aula, dialogadas no coletivo, o cerne deste movimento. Experiência recriada (ou revisitada) no momento que (re)constroem a narrativa, ao relatar, discutir e refletir com os pares. Experiência como meio e fim no processo formativo em colaboração.

A professora Marieta exercita este movimento reflexivo, ao trazer o pensamento de duas autoras que estudamos nos APs. Ela relaciona a discussão de Lima (2015, p. 86) ao destacar que precisamos buscar conhecimento para lidar com questões como “racismo, o preconceito, discriminação racial”, à afirmação de Silva (2019, p. 49) de que “a sala de aula é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças”, para provocar as/os colegas a (re)pensar sobre nossos silêncios pedagógicos.

Eu achei interessante essa questão quando ela [Lima] fala que se a gente não tem informação o suficiente pode decidir não falar sobre o tema, porque acha

que não tem segurança para falar, aí eu vou silenciar. Se eu silencio, eu estou naturalizando as desigualdades. A autora [Silva] fala que a escola é um espaço privilegiado pra transgredir essa realidade, então como a gente não vai buscar, se esse é o espaço, talvez tenha sido o único espaço, para ele ou pra gente mesmo, de aprendizagem? (narrativa oral, Marieta, 2019).

Nesta narrativa produzida no Ateliê 4 percebemos como a professora está num processo de deslocamentos, afetada pela experiência das discussões, pois, no primeiro Ateliê (como vimos na Carta 6), ela e outras/os colegas narraram o medo de tratar sobre raça e gênero em função da falta de conhecimentos. A docente passa a compreender que essa justificativa está assentada no jogo de poder que apaga conteúdos sobre raça e gênero e contribui para naturalizar as desigualdades, quando não problematiza, não coloca em pauta outros olhares para essas relações, destacando que para muitas/os alunas/os e professoras/es a escola é um dos espaços onde essas aprendizagens podem ser (des)construídas.

Gomes (2012) problematiza o silêncio como ritual pedagógico presente tanto na Educação Básica como na formação inicial de professoras/es. A autora explica que o silêncio pode ser uma expressão da discriminação racial que se institucionaliza, porquanto é seletivo, privilegia conhecimentos de grupos que detêm o poder e determina o que deve ser considerado legítimo como conteúdo escolar. Para Gomes (2012, p. 105), [...] “é preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar”, pois o silêncio, em muitos contextos, está relacionado a algo que não se quer falar, é desestimulado ou ainda impedido de falar.

Para problematizar a questão racial e de gênero podemos nos perguntar: “por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de ‘não poder falar’ sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?” (GOMES, 2012, p. 105). Ampliamos ainda esses questionamentos: o que já estamos pautando na escola? De que forma nossas ações e práticas cotidianas desafiam esses silêncios? Como potencializar o que já temos/fazemos? Com essas perguntas em mente, é possível questionar nossas práticas e a colonialidade⁶⁵ do saber (QUIJANO, 2005) que desejamos desafiar. Por isso, a palavra “buscar”, na narrativa de Marieta, ganha sentido de insurgência, porque envolve desafiar as estruturas racistas e patriarcais para colocar na cena pedagógica os povos negros e as mulheres negras como construtoras/es de conhecimentos legítimos.

⁶⁵ A colonialidade do poder impôs a classificação racial para enriquecer as metrópoles e desenvolver o capitalismo moderno; a colonialidade do saber pretende a soberania do conhecimento europeu deslegitimando saberes de outros povos; a colonialidade do ser está relacionada à negação de si (QUIJANO, 2005).

Essa “busca” dá pistas ainda sobre o desejo individual e coletivo que move decisão e ação, uma busca que pode ser alimentada e sustentada nos espaços coletivos de (auto) formação. O agenciamento dos desejos pode ser considerado como molas propulsoras para práticas que se querem outras, movidas por docentes que, uma vez que atravessadas/os pela experiência reflexiva, deslocam-se na direção de pensamentos que ambicionam descolonizar e transgredir. Concordamos com Oliveira (2017, p. 646) que “a sedução dos professores para encontrar caminhos com eles e não por eles apresenta-se como uma trilha promissora” em espaços formativos que possibilitem “invenção de si”. Esta construção colaborativa envolve docentes, discentes, gestão, coordenação e demais profissionais, uma construção coletiva, que considera as experiências dos cotidianos da escola.

Problematizando o agenciamento de medos e desejos em nossas experiências a narrativa da professora Valentina nos convoca a pensar alguns aspectos.

Eu fico preocupada com o perfeccionismo também. A gente esquece que nós e os alunos aprendemos com os erros porque, na minha experiência, por exemplo, minha família é muito machista e é muito racista, mas tudo que eu aprendi, eu aprendi na escola. Mas aprendi com as falas certas e com as falas erradas também, porque depois eu aprendi a tirar minhas conclusões. Então, a gente não pode ficar também com esse medo porque o medo não deixa a gente avançar (narrativa oral, Valentina, 2019).

Notamos que Valentina problematiza o que algumas/alguns docentes denominaram “medo” de tratar sobre raça e gênero. Ela reflete sobre a preocupação com o perfeccionismo, a busca por uma forma ideal que desconsidera as tentativas, as invenções, a criatividade, a autoria docente e o potencial das/os estudantes para construir seus próprios olhares. A professora cita sua experiência em uma família racista e sexista e a escola como espaço onde teve oportunidade de construir outras aprendizagens sobre as relações étnico-raciais e de gênero. A escola se constituiu como ambiente de questionamento e problematização e não de encontro com “verdades” prontas.

Precisamos admitir que errâncias e aprendências fazem parte do processo de construção que se produz na caminhada. Por que não permitir que esse diálogo aconteça na sala de aula, de forma concomitante às nossas buscas pessoais e nos espaços coletivos? Por que não expor para as/os estudantes também nossos não saberes? O que podemos aprender com elas/es? O que ensinamos e aprendemos com os pares? Qual caminho de mediação seria possível construir em colaboração com as/os estudantes, colegas professoras/es, considerando a riqueza de “conhecimentossignificações” que trazem para a escola a partir de suas experiências? Essas

questões podem construir outras bases de trabalho, considerando a importância do protagonismo das/os estudantes e demais agentes escolares.

Somos convocadas/os a nos abrir para um fazer colaborativo *com* as/os estudantes, em que a figura docente deixa de ser revestida de centralidade, admitindo que nós aprendemos *com* as/os alunas/os ao mesmo tempo em que elas/es aprendem umas/uns *com* as/os outras/os. Do mesmo modo, aprendemos ao agenciar desejos e nos arriscar, ao nos permitir experimentar, trocar com as/os colegas, expor nossas dúvidas e não saberes, assumir que estamos em processo constante de aprendizagem.

As/os alunas/os protagonizam relações e (re)constróem caminhos de aprendizagem mediante erros, acertos, tentativas experienciadas no convívio cotidiano. Nesta perspectiva, as relações são horizontalizadas e mesmo os discursos equivocados, quando problematizados, podem representar possibilidades para a construção de outras posturas, decisões e narrativas, ancoradas em pensamentos antirracistas e antissexistas.

Evidentemente, não desejamos uma prática pautada no improviso, defendemos a formação em exercício como parte integrante da trajetória profissional, onde as experiências produzem sentidos na (re)elaboração de nossas “prácticasteorias”. Entretanto, crer que apenas nossos conhecimentos e nossas experiências podem acionar gatilhos de discussão com as/os estudantes, seria desconsiderar que elas/es são agentes do conhecimento, trazem experiências importantes para esse diálogo e podem, uma vez instigadas/os por situações de aula planejadas com intencionalidade antirracista, antissexista e antidiscriminatória, desenvolver pesquisas, debates, produções altamente potentes e colaborativas.

Neste sentido, as estudantes defenderam que “os professores deveriam se reunir mais vezes para falar sobre esses temas, se reunir pra falar, conversar pra em conjunto ver a melhor maneira de trabalhar” (narrativa oral, Diamante Negro, 2019), compreendendo a discussão coletiva como parte da formação e do trabalho docente. O comprometimento ético com a formação faz com que este não seja um investimento isolado, ou assumido por uma parte da equipe. Refletimos que as estudantes percebem quando a escola está empenhada em práticas antirracistas e antissexistas, como um compromisso político coletivo, e não como ação individual ou somente atrelada à convocatória (importante) da gestão ou da legislação.

As narrativas evidenciaram a predisposição para a ação. Como afirma hooks (2017), o desejo move a tomada de decisão e a ação efetiva. Assim, atrevo-me a afirmar que construir educação para a liberdade é mais que tomar ciência de sua necessidade, é antes, uma decisão política, movida pelo desejo ou, na perspectiva de hooks, pelo amor como ato político que move

a ação e desafia as estruturas. Essa ética do amor nos afasta do desejo autocentrado e individualizado que alimenta sistemas de dominação, e move a decisão de criar transformações em rede, produzir microrrevoluções na sala de aula e na escola.

Cabe salientar que o silêncio nunca foi nosso aliado, pelo contrário, todas as conquistas alcançadas até aqui tiveram suas bases na luta contra as estruturas de dominação. Esta luta é também epistemológica e envolve estudos, aprofundamentos e (des)construções no campo do conhecimento, do currículo e das práticas pedagógicas. Silenciar ou superficializar discussões sobre raça, gênero e demais diferenças seria compactuar com opressões, privilegiando maneiras de ver o mundo que reforçam as hegemonias. Por outro lado, abraçar oportunidades formativas ofertadas pela escola e pela pesquisa significou abertura para outros olhares e problematizações, mobilizando reflexão sobre nossas práticas.

Neste caminho, as/os docentes se entregam ao acontecimento formativo, “desconstroem, reconstroem, e fortalecem suas identidades, vivenciam conflitos, descobertas, desejos, enfrentam seus medos e suas mágoas, superam fantasmas pessoais e sociais, entram em movimento” (LIMA, 2015, p. 119). A participação nos APs foi indicador do desejo e da decisão de sair do lugar, de buscar alternativas para superar não saberes e compreender aspectos interseccionais das relações de raça e gênero na escola. Como afirma Marieta, “a questão é que nós estamos abertas a essas aprendizagens, nós não nos fechamos e vir para o ateliê é um momento de aprendizagem, eu gosto de ouvir os colegas. Você aprende um com o outro” (narrativa oral, 2019).

Na mesma direção, na narrativa do professor Ericco, podemos perceber o significado desses momentos de aprendizagem colaborativa:

Eu achei que foram fantásticos esses momentos. Foi bom porque não foi só um encontro, foram quatro encontros e de um encontro pra o outro a gente teve oportunidade de repensar nossa prática durante o processo do ateliê. A gente debatia e ia para sala de aula e já começava a olhar de uma outra forma a partir das reflexões e debates que a gente teve. Achei fantástico, e acho que nossos ACs poderiam sempre ser assim. Foi ótimo e acho que o mais interessante foi a gente ver como os profissionais que têm no nosso meio de trabalho, como eles têm bastante conhecimento para passar, temos que aproveitar as pessoas que estão dentro do nosso ambiente de trabalho. Todo mundo, tenho certeza de que se pegar todos aqui e colocar para falar o que sabe, algo que pensa, pode contribuir e muito. A gente não teve uma formação com alguém de fora, a gente teve com nossa colega, uns com os outros, maravilhoso! (narrativa oral, Ericco, 2019).

Desta avaliação acreditamos que os APs contribuíram com reflexões para (re)pensar nosso fazer em direção a práticas que transgridem hegemonias. As pausas entre os encontros foram necessárias para gerar outras reflexões, mexer nas nossas subjetividades, inspirar práticas de sala da aula, pois, como afirma Silva (2019, p. 456), os intervalos se caracterizam “[...] como pequenos espaços vazios, fazendo materializar as singularidades nos encontros formativos e autoformativos dos Ateliês de pesquisa como potentes para o agir do coletivo”. Perceber as experiências das/os colegas como conhecimentos abriram caminho para processos horizontalizados e colaborativos, aprender *com*, sentir *com* e fazer *com*, acionando sensibilidades pedagógicas, desejos e decisões de produzir mudanças nas paisagens da escola.

Nestes movimentos interpretativos, percebemos os APs como “espaçotempo” que produziram deslocamentos, aprendizagens e reflexões da/com/na prática pedagógica. O docente ainda sugere que as ACs, assim como os APs, sejam espaços de estudo, debate, reflexão, intervenção coletiva, onde experimentamos caminhos, identificamos desafios, (re)pensamos nossas errâncias, assim como nossas potências, discutindo alternativas para construir práticas antirracistas e antissexistas. É um processo de autoregulação e intervenção em que acionamos a inteligência coletiva para propor mudanças nas paisagens escolares (SILVA, 2019).

5 PAISAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS – ENTRECruzANDO RAÇA E GÊNERO NAS ÁGUAS DAS ESCREVIVÊNCIAS

[...]
*A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas,
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar esperança.*
(EVARISTO, 2017, p. 26)

Escrever sobre relações interseccionais de raça e gênero do lugar social de mulher negra é uma tarefa desafiadora, pois, posso de algum modo, sentir no meu corpo as marcas, os silêncios, dores e alegrias que atravessam outros corpos negros. Essas escrevivências são como gotas do nosso líquido lembradiço, memória ancestral que nos fortalece nas tessituras de muitos fios invisíveis, pacientemente cosidos nas (re)existências diárias, formando as redes que nos mantêm vivas/os e firmes – apesar dos esforços de extermínio desde a diáspora.

Compreender as relações de raça, gênero, classe e outros marcadores no contexto da educação não é uma tarefa simples. Nos olhos das mulheres negras, muitas lágrimas e (des)esperanças passam despercebidas ou ignoradas. Alguns aspectos convergem para dificultar a leitura dessa complexa paisagem, dentre os quais destaco a naturalização das situações de opressão e o olhar direcionado para as questões de classe, que faz parecer secundárias as desigualdades produzidas pelos fatores raça e gênero.

Nesta paisagem está presente ainda o mito da democracia racial que leva a crer que raça não é importante no Brasil, onde todas/os têm as mesmas oportunidades; a ideia da meritocracia, que mascara a retirada de direitos e oportunidades e atribui conquistas à suposta capacidade ou esforço individual, escamoteando estruturas de poder e dominação; a universalização das categorias mulher e negro/a que faz crer que todas as mulheres e todas as pessoas negras atravessam os mesmos desafios.

Nas cartas que seguem vamos discutir algumas situações pelas lentes da interseccionalidade, na perspectiva do feminismo negro, do âmbito mais geral até a educação escolar, para refletir sobre a maneira como o entrecruzamento de raça, gênero e classe pesam sobre as trajetórias escolares. Esta compreensão pode contribuir com outros olhares e discussões com/por esses grupos na escola na perspectiva interseccional. Para tanto, trago dados

estatísticos, narrativas de colaboradoras/es, aliados ao diálogo com intelectuais negras/os a fim de construir olhares plurais sobre essas realidades.

5.1 CARTA 9 – RELAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO: UM OLHAR INTERSECCIONAL

Iraquara-BA, 01 de maio de 2020.

Caras/os colegas,

Inicio esta carta dialogando brevemente com conceitos como racismo, patriarcado, sexismo e interseccionalidade que contribuem para nossa compreensão sobre relações de raça e gênero no Brasil. Concebemos raça⁶⁶ em sua dimensão social e política. Sabemos que a ideia de raças superiores e inferiores que embasou a raciologia no século XX – segundo a qual critérios biológicos como a cor da pele, tipo de cabelo, formato de nariz e lábios estariam relacionados a aspectos psicológicos, morais, culturais e intelectuais – foi invalidada. Contudo, podemos questionar: de fato, nos libertamos dessa visão colonialista?

Se observarmos com cuidado veremos, como afirma a professora e pesquisadora Zelinda Barros (2011), que permanece no imaginário coletivo a crença que nossas características são inatas, imutáveis e relacionadas ao grupo de pertencimento, conforme historicamente utilizada para produzir hierarquias raciais. Para justificar a suposta superioridade de seu grupo, “o racismo científico proclamou a aptidão da raça branca a reger as outras raças, a negra, inclusive” (BARROS, 2011, p. 2). O racismo e a discriminação racial no Brasil não estão somente relacionados a aspectos culturais, mas também a aspectos físicos, estéticos, corporais. Por isso é corriqueiro ouvir expressões que associam atributos físicos de pessoas negras a algo negativo, a exemplo de “cabelo ruim” e “cara de bandido”.

A narrativa de Esmeralda contribui para nossa compreensão desse aspecto.

Esses tempos começaram a falar do cabelo, era cabelo bandido e cabelo obediente. Bandido era aquele que estava solto e o obediente era das pessoas que alisavam e ficava no lugar e não saía, daquelas pessoas que o cabelo é bem crespo, alisa e fica parado, aí começaram a falar: fulano está com o cabelo obediente, o outro está com o cabelo bandido, por que estava solto (narrativa oral, Esmeralda, 2019).

⁶⁶ Raça é um conceito construído culturalmente, portanto, aberto a múltiplas interpretações e reconfiguração espaciais e temporais (GOMES, 2005).

Eu era pequena e estava com o cabelo com as trouxinhas, ela olhou meu cabelo e falou pra minha mãe: olha Lane, cabelo de negro é igual bandido, ou tá preso ou tá armado (narrativa oral, Pérola, 2019).

Meu colega sofreu muito no primeiro ano, tinha muito preconceito com ele, ele até cortou o cabelo, cortou o cabelo por causa que estavam chamando de Zé Pequeno, que é um personagem daquele filme Cidade de Deus, é um bandido. É um bandido negro do cabelo crespo. E as pessoas nos filmes só colocam, não colocam o loiro dos olhos azuis pra ser bandido, só colocam negros (narrativa oral, Pérola Negra, 2019).

Os resquícios do racismo biológico estão presentes nestes discursos, que relacionam o cabelo liso a aspectos positivos, comportamentos desejáveis; ao passo que o crespo, próprio da estética negra, está vinculado a comportamentos reprováveis, negativos, dignos de desconfiança. As alunas questionam a imagem veiculada na mídia onde homens negros são posicionados no papel de bandido, associando esta característica à estética do grupo, como ocorreu com o colega. Assim, a aproximação com a branquitude estaria relacionada a uma suposta redenção dos comportamentos indesejados atribuídos aos negros e negras, uma forma de inferiorização racial.

Esta narrativa nos ajuda a compreender que “*raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45, grifo da autora). Assim, usamos o termo *raça* com base na dimensão social e política, em referência à ideia que fundamenta o racismo – que define oportunidades e valores para pessoas e populações a partir da aparência física – ao mesmo tempo em que empenhamos esforços para desestabilizar esta estrutura (BARROS, 2011).

Além disso, no racismo à brasileira existe uma diferenciação a partir da gradação da cor da pele⁶⁷ em que quanto mais claro o tom, maiores serão as possibilidades de assumir melhor posição na hierarquia social; ideia construída pelos processos de miscigenação que visavam embranquecer a sociedade. Dessa forma, muitas vezes o racismo é expresso em uma redoma de cordialidade que confunde pessoas negras, em especial as de pele mais clara, construindo uma problemática diferente ao negar ou naturalizar sua existência.

O docente Ericco problematiza a dificuldade em lidar com esta forma sutil de racismo.

⁶⁷ Relacionado ao conceito de colorismo, estabelece valor hierárquico de acordo com os tons de pele. Ideia fundada no processo de miscigenação com implicações práticas na vida social, econômica e política, em que negras/os de pele clara são mais aceitos como inteligentes, talentosas/os, bonitas/os (HARRIS, 2008).

Percebo que o desafio não está somente em ensinar de forma transversal o conteúdo “relações étnico-raciais”, a dificuldade para nós profissionais de educação é desnaturalizar o racismo que está naturalizado, tanto nas pessoas brancas, como nas pessoas negras, e isso é muito difícil porque muitas vezes x estudante não tem nem mesmo compreensão se é negrx, brancx, pardx ou indígena, e entender isso é fundamental para enxergar o racismo que sofre (narrativa do diário de Ericco, 2020).

Ericco reflete sobre esta configuração do racismo que impõe um desafio para a escola, porque confunde pertencimentos e muitas vezes naturaliza relações desiguais, tornando a discussão mais delicada. Nesta linha, ao comparar a peculiaridade do racismo brasileiro com a África do Sul, onde morou por um ano, a professora Valentina reflete que “com o tempo percebi que de certa forma o nosso país motiva práticas racistas e escravocratas de maneira sutil, tão sutil que faz pessoas acreditarem que não existe uma rejeição dos afrodescendentes em todas as camadas e instituições brasileiras” (narrativa do diário, 2020).

Analisando com cuidado, percebemos que existe uma distância que separa pessoas negras e brancas no que se refere a oportunidades de ocupar espaços de decisão e poder. Pessoas negras/os de pele clara, podem ser mais facilmente toleradas ou ter trânsitos menos dificultados, entretanto, também são consideradas/os corpos fora do lugar (KILOMA, 2019) em espaços de poder e privilégio. Assim, pessoas lidas socialmente como negras sentem na pele o que é o racismo, seja algo que encara de frente ou não.

O racismo, portanto, pode ser descrito como estrutura de poder e dominação política e cultural que produz e mantém privilégios, desigualdades e violências, a partir de diferenças raciais. É um fenômeno ideológico engendrado nas estruturas do governo, nas políticas públicas e nas relações entre pessoas e grupos. Suas manifestações são observáveis a nível pessoal e internalizado (sentimento de superioridade); interpessoal (ações ou omissões, desconfiança, falta de respeito, desvalorização, perseguição, desumanização, negligência); e institucional, como um conjunto de arranjos institucionais fomentados pelo Estado ou com seu apoio indireto, que restringem direitos e oportunidades, limita acesso a bens materiais, informações, participação social, espaços de poder, sobre povos negros e indígenas no Brasil⁶⁸.

Compreendemos ainda que associado ao eixo racial se movimentam outros como patriarcado e o sexismo, construídos a partir do gênero, que posiciona homens brancos heterossexuais em lugares de privilégio. O gênero está relacionado às construções sociais e

⁶⁸ De acordo com o documento organizado pelo Instituto Geledés, *Racismo Institucional, uma abordagem conceitual*. Disponível em: www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf. Acesso em: 25 maio de 2020.

históricas produzidas sobre as características biológicas, ou seja, a forma pela qual essas características são compreendidas e representadas na prática social. No campo social se constroem as representações de feminilidade, masculinidade e heteronormatividade a partir de relações de poder que produzem as desigualdades de gênero (LOURO, 1997).

Por isso, para Louro (1997), gênero é uma ferramenta analítica e política, que possibilita compreender as relações e os lugares sociais de homens e mulheres, e cujas concepções diferem entre sociedades e períodos históricos, de acordo com grupos étnico-raciais, religiosos e de classe. Assim, exige que pensemos o conceito de forma ampla, compreendendo que representações sobre ser/tornar-se mulher ou homem são diversas e plurais. São processos em construção, diferente da visão homogeneizadora que define e impõe desde a infância papéis sociais para meninos e meninas, violando suas individualidades.

Uma breve consulta à história⁶⁹ permite perceber a criação e a manutenção do sistema patriarcal, racista e opressor, que submete as mulheres, em geral e as mulheres negras, em particular, às desigualdades, negações e falta de oportunidades. Saffioti (1992, p. 193) explica que o patriarcado se estabelece como um sistema de relações que assegura a subordinação da mulher “como um esquema de dominação/exploração, componentes de uma simbiose da qual participam também o modo de produção e o racismo”.

Associado à cultura patriarcal, o sexismo⁷⁰ envolve práticas preconceituosas que desvalorizam e inferiorizam as mulheres. Em sociedades patriarcais e sexistas, os homens detêm o poder e predominam em papéis de liderança política, autoridade, privilégio social e controle da propriedade. Neste contexto, o sexismo reproduz estereótipos que inferiorizam as mulheres, afastando-as de espaços de poder e decisão (FILHO; EUFRÁSIO; BATISTA, 2011).

O professor Ericco questiona esta relação e afirma que “na realidade, eu acho que a mulher tem um ou outro espaço que não seja a casa dela, pra dar sua opinião, esse é meu pensamento, qualquer lugar não é o lugar de mulher”. Do mesmo modo, Diamante Negro coloca na roda construções sexistas bastante presentes no discurso religioso.

É porque também desde de muito tempo atrás são os homens que sempre ficam no poder, então eles já vêm com isso de lá que os homens tem que mandar porque isso já está na história e também tem na história da religião e tudo mais, que foi Adão, Eva que veio da costela de Adão, então,

⁶⁹ Simone Beauvoir (1970) traz uma análise histórica para compreender a instauração e a manutenção do patriarcado. Heleieth Saffioti (2013) discute sobre a condição da mulher no contexto da sociedade capitalista. Angela Davis (2016) problematiza as experiências e contextos de vida das mulheres negras.

⁷⁰ Conjunto de comportamentos discriminatórios que privilegia um sexo em detrimento do outro e se manifesta em todos os aspectos da vida e relações humanas, produzindo desequilíbrio de poder (FILHO; EUFRÁSIO; BATISTA, 2011).

praticamente, Eva é de Adão. Tem tipos de religião que têm a facilidade maior de reconhecer que você é machista, que você é racista, e tem a melhor maneira de mudar isso, outras não, porque está na ideologia deles (narrativa oral de Diamante Negro, 2019).

As narrativas vão de encontro ao sistema patriarcal e sexista, mantido pelos discursos religiosos, filosóficos, mitológicos, pela constituição das leis, o qual produz desigualdades que se expressam no empobrecimento, restrição nos espaços de decisão, na política, economia, ciência, na divisão do trabalho, em temas como controle da sexualidade e combate à violência, que tem maior expressão sobre mulheres racializadas. Estereótipos⁷¹ sexistas colocam a mulher no papel de submissão e passividade, enquanto o homem é posicionado no lugar do poder e decisão. No cruzamento com raça e sexualidade, o cisheteropatriarcado⁷² restringe espaços de poder ao homem branco heterossexual, enquanto homens negros são vistos como criminosos, marginais, predadores sexuais, e mulheres negras como serviçais ou lascivas.

Diamante Negro conhece estas estruturas, conforme narra citando o conselho da mãe.

Para você chegar no cargo de um homem, tem aquele ditado, para você chegar no mesmo lugar do homem você tem que ser duas vezes melhor que ele, porque se você for no nível dele você não chega, por causa do preconceito, tudo vai te puxando para trás, por isso que você tem que ser duas vezes melhor. Minha mãe mesmo fala isso para mim, se você quer chegar em tal lugar você tem que ser muito boa, senão você não vai chegar. E ela fala a realidade, porque além de você ser mulher e você ser negra, você sabe que a sociedade tem um preconceito horrível contra isso. Ela fala: se você quiser ser alguém, você seja muito melhor do que muitos brancos são (narrativa oral de Diamante Negro, 2020).

A narrativa evidencia que se o racismo impõe cargas pesadas sobre pessoas negras, aliado ao sexismo, estas sobrecarregam mulheres negras, pressionadas pelas duplas estruturas e questionadas em sua inteligência e dignidade. Enquanto isso, grupos privilegiados usufruem posições de vantagem em várias situações, pois, masculinidade e branquitude foram relacionadas à inteligência, liderança e poder.

Por isso, Kilomba (2019, p. 99) fala em “racismo genderizado” para explicar a opressão sofrida por mulheres negras que se estrutura em construções racistas sobre relações de gênero. Compreendemos que mulheres e homens negros/os constroem subjetividades dentro das

⁷¹ Para Ferreira (2004, p. 120), é uma construção cognitiva ou sociocognitiva “[...] a respeito dos atributos negativos que caracterizam os membros de determinados grupos sociais”.

⁷² Akotirene (2018) explica o conceito como sistema político de dominação masculina que impõe construções de gênero binárias do que é ser homem ou mulher, desconsiderando as pessoas que não se percebem dentro das classificações de masculinidades e feminilidades hegemônicas, como as transgênero.

dinâmicas de relações racializadas. Se os homens convivem com o sistema racista, que constrói representações negativas sobre seu pertencimento étnico-racial, as mulheres negras enfrentam também o sexismo – assim, tornar-se mulher negra tem uma carga dupla de significado que envolve no mínimo gênero e raça.

Neste trabalho visualizamos a inseparabilidade das estruturas de opressão, pois no olhar interseccional com o qual dialogamos, elas se entrecruzam mostrando como mulheres e homens se constroem na relação com eixos raciais, de gênero, classe, sexualidade, atravessadas/os ainda por idade, território e outros. Centramos as análises nas relações de raça e gênero, sistemas de opressão estruturais, considerando que classe é informada por esses eixos, já que os projetos de empobrecimento alvejam pessoas negras e mulheres negras, buscando superar a ideia de que as condições socioeconômicas são os principais mecanismos que afetam suas trajetórias.

Cumpramos explicar nosso olhar sobre este conceito com base nas autoras com as quais dialogamos neste estudo: a intelectual baiana Carla Akotirene (2018), a pesquisadora que introduziu o conceito na academia na década de 1980, Kimberlé Crenshaw (2002a), a intelectual e ativista Patrícia Hill Collins (2019; 2017) e outras autoras que fazem análises sobre o cruzamento de raça e gênero, ainda que não utilizem o termo.

Segundo Collins (2017) e Akotiene (2018), mesmo antes de ser nomeado e ganhar visibilidade, mulheres negras no Brasil, países da América Latina, Estados Unidos e outros vinham discutindo a necessidade de tratar os sistemas de opressão de forma interconectada. No Brasil, intelectuais como Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro⁷³ (2003a), Luiza Bairros (1995) e outras trouxeram contribuições nas discussões sobre os entrecruzamentos de raça e gênero como eixos estruturantes da vida das mulheres negras.

Crenshaw (2002a, p. 177) define interseccionalidade como um conceito que pretende compreender a interação entre estruturas de subordinação, que “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. Esta combinação de fatores acompanha as trajetórias das mulheres/meninas negras e amplia desvantagens e vulnerabilidades (CRENSHAW, 2002a). É comum percebermos estes eixos como estruturas separadas, pois, uma vez ‘modernizadas’, podem operar de forma disfarçada e silenciosa. A interseccionalidade possibilita compreender sua simultaneidade na experiência das mulheres racializadas.

⁷³ Sueli Carneiro é crítica do termo interseccionalidade como vem sendo empregado por alguns segmentos, pois, segundo ela, permite nivelar diferentes tipos de opressão que tem magnitudes diferentes, contribuindo para relativizar o caráter estrutural de raça e gênero (CARNEIRO, 2020).

Akotirene⁷⁴ (2018, p. 14) explica a interseccionalidade como ferramenta analítica, teórica, metodológica e prática que permite perceber racismo, capitalismo, cisheteropatriarcado como estruturas de poder “produtoras de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça, classe, modernos aparatos coloniais”.

Esta instrumentalidade permite enxergar a interação das “colisões” no cruzamento das avenidas, onde vários fluxos de discriminações afetam seus alvos repetidamente. Tomando a metáfora⁷⁵ de Crenshaw (2002a), imagine-se, cara/o leitora/or, no centro de cruzamento de avenidas movimentadas (eixos de poder de raça, gênero, classe) e perceba que são muitos fluxos de veículos (várias formas de discriminação ativa) que podem causar colisões, de forma simultânea. É assim que racismo, sexismo e classismo operam contra pessoas posicionadas onde as avenidas se encontram.

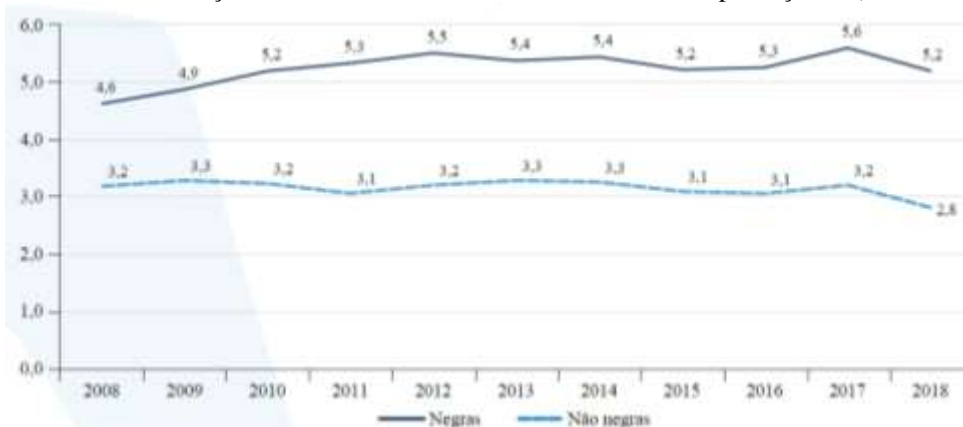
O professor Ericco defende que “não dá pra a gente falar sobre racismo e não falar sobre machismo, são duas coisas que têm que estar sempre juntas, caminham juntas, se a gente falar só sobre racismo a gente está descartando que a mulher sofre não só por ser negra, mas por ser mulher” (narrativa oral, 2019). Assim, é fundamental perceber e considerar as múltiplas fraturas causadas por vários impactos para buscar formas de desvio, proteção e enfrentamento adequado. A interseccionalidade possibilita entender a inseparabilidade das estruturas, reconhecendo que as mulheres negras estão mais expostas do que outros grupos.

Podemos analisar alguns dados que permitem perceber as colisões afetando a vida de mulheres negras em vários contextos. Os índices do Atlas de Violência (2019), por exemplo, mostraram-se alarmantes, com crescimento expressivo (30,7%) no número de homicídios de mulheres no Brasil entre 2007-2017. Felizmente, o Atlas de 2020 indicou queda de 9,3% entre 2017 e 2018. Observamos de forma evidente as estruturas de gênero nestas relações. Mas, podemos nos perguntar: as mulheres são igualmente afetadas por esta realidade? Existem alvos preferenciais? Ao nos aproximarmos dos dados é possível fazer uma interpretação interseccional, conforme o gráfico que segue.

⁷⁴ Em seu livro, Akotinene (2018) apresenta uma crítica a perspectivas hegemônicas sobre o conceito. Traz ainda um capítulo com a crítica de Angela Davis.

⁷⁵ Para melhor compreender a metáfora de Crenshaw, ler *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero* (2002b).

Gráfico 2 – Evolução das taxas de homicídio feminino no Brasil, por raça/cor (2008-2018)



Fonte: Atlas da violência (2020).

Quando cruzamos os números com o eixo raça percebemos que são as mulheres negras as maiores vítimas desta violência. Em 2018, a taxa de homicídios apresentou queda de 12,3% entre mulheres não negras⁷⁶, enquanto caiu apenas 7,2% para mulheres negras. Constatamos que 68% das mulheres assassinadas no período eram negras (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020).

Portanto, não somente gênero, mas raça e classe formam as avenidas, onde essas mulheres são repetidas vezes vitimadas, uma vez que são elas que têm maior dificuldade de acessar serviços de proteção, vulnerabilizadas em territórios periféricos e pela ausência de políticas públicas de proteção. Além disso, “o desprestígio das lágrimas de mulheres negras invalida o pedido de socorro político, epistemológico e policial” (AKOTIRENE, 2018, p. 65), quando são vitimadas por violências patrimoniais, psicológicas, morais e físicas, muitas das quais culminam em morte. Parece-nos que existe uma naturalização do sofrimento, violência e morte das mulheres negras, vistas, muitas vezes, como aquelas que são fortes e tudo suportam.

Para Djamila Ribeiro (2017) o olhar interseccional contribui para superar a universalidade que exclui e pensar a categoria mulheres em sua pluralidade, considerando negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, mulheres com deficiência e outras. Do mesmo modo, é preciso enxergar singularidades e subjetividades, porque cada vida tem sua história e seu valor.

Voltando o olhar para os dados socioeconômicos, semelhantemente, observamos pessoas negras em geral, mas principalmente mulheres negras, posicionadas na base da pirâmide social. Segundo o IBGE (2019), há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações preta, parda e indígena, sendo as mulheres desses grupos as mais afetadas.

⁷⁶ Mantivemos a expressão usada no documento.

Em 2018, o rendimento médio mensal⁷⁷ das pessoas brancas ocupadas foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas. Pessoas brancas com nível superior completo ganhavam, por hora, 45% a mais do que negras/os com o mesmo nível de instrução. Como explicar tamanha disparidade entre pessoas com o mesmo grau de escolaridade?

Ao olhar para o comparativo entre os salários vemos que as mulheres negras receberam, em média, 44% do valor dos salários dos homens brancos, que ocupam o topo da escala de remuneração, e 58,6% em relação às mulheres brancas, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Desigualdade de rendimentos entre pessoas ocupadas por raça e gênero (2019)



Fonte: IBGE (2019).

Este gráfico é como uma tela onde percebemos com nitidez as desigualdades de raça e gênero. Ao mostrar o valor percentual do salário no comparativo entre os grupos, podemos refletir sobre a disparidade gigantesca que mostra pessoas negras ganhando pouco mais que metade dos salários (57,5%) de pessoas brancas. Mulheres brancas são o segundo grupo com maior rendimento; já os homens negros recebem o equivalente a 74% do valor salarial das mulheres brancas. Percebemos o fator racial fortemente marcado, pois, o segmento branco integra o topo da pirâmide salarial. Já no interior dos grupos raciais, homens ganham mais que mulheres. Assim, observamos que mulheres negras ganham menos que todos os grupos avaliados, insistentemente empurradas para o lugar social da pobreza.

Portanto, mais uma vez questionamos: apenas raça explicaria essas disparidades? Apenas gênero poderia fazê-lo? Ou ainda classe? Os dados não deixam dúvidas de que as estruturas raciais produzem as desigualdades socioeconômicas. De outro modo não poderíamos

⁷⁷ Pessoas de 14 anos ou mais.

explicar que 72,7% da população que vive na extrema pobreza é preta e parda (negra) em um país onde esse grupo é maioria. Quando se unem às estruturas patriarcais, podemos visualizar as mulheres negras em avenidas onde raça, gênero e classe se cruzam, desempoderando-as socioeconomicamente de modo sistemático.

Com esses números, caras/os colegas, refletimos as complexas dinâmicas que integram raça, gênero e poder (KILOMBA, 2019), para compreender, como afirmam as feministas negras, que raça informa classe, assim como gênero informa classe, e neste cruzamento estão as mulheres negras (RIBEIRO, 2017), repetidas vezes atropeladas nas avenidas onde esses eixos se interseccionam.

Sueli Carneiro (2003b) denuncia aspectos que alimentam tais desigualdades, porque o racismo genderizado nega a mulher negra como sujeita de direitos e intelectualidade e associa a estética de corpos negros a cargos de baixa remuneração ou *status* social. A autora associa a expressão “boa aparência” a um eufemismo que vem sendo “denunciado pelas mulheres negras como uma forma sutil de barrar as aspirações dos negros, em geral, e das mulheres negras, em particular, [e] revelava em números, no mercado de trabalho, todo seu potencial discricionário” (CARNEIRO, 2003b, p. 121).

A estudante Pérola sentiu na pele esta discriminação, conforme narra,

Eu falei uma vez que eu pretendo fazer uma faculdade, mas pretendo fazer com meu dinheiro, trabalhar e ter aquela renda pra poder pagar. Aí eu falei que eu não quero trabalhar em casa de família não, se for para trabalhar eu quero trabalhar de atendente de loja, porque casa de família é muita humilhação⁷⁸. Aí a menina falou assim: mas Pérola, você sabe que em loja a pessoa precisa ter um perfil bom né, tem que ser branca do cabelo liso, você quer trabalhar com esse cabelo, tu acha que o povo vai aceitar? Eu falei assim: aceita, a mesma capacidade que uma pessoa branca tem, eu tenho. Ela acha que pelo fato de eu ser negra eu tenho que trabalhar lavando banheiro dos outros (narrativa oral, 2019).

A aluna se posiciona firmemente contra a visão estereotipada que limita possibilidades de escolha profissional e impõe o padrão de beleza branco como condicionante para certas ocupações, ao relacioná-lo à beleza e superioridade. Neste sentido, o discurso da boa aparência apresenta-se como um mecanismo de seleção no mercado de trabalho, até mesmo em ocupações simples, tendo na discriminação do corpo e cabelo negro mais uma violência promovida estrategicamente a fim de subjugar e posicionar este grupo em espaços de subalternidade

⁷⁸ A aluna assim se refere a esta profissão em virtude das experiências que a mãe vivenciou, por exemplo, ao ser acusada de roubo em um trabalho.

(GONZALEZ, 1984). Esta visão colonialista, contestada por Pérola, contribui para a manutenção de privilégios e desigualdades, limitando oportunidades e possibilidades de ascensão social para mulheres negras.

Observamos que o cruzamento dos eixos raça e gênero constrói imagens de controle (COLLINS, 2019) que tentam aprisionar as mulheres negras ao espaço da doméstica, trabalhadora precarizada, mulata sexualizada. Lélia Gonzalez (1984, p. 225) tece reflexões que permanecem atuais sobre as “noções de mulata, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência”, e aparecem na narrativa de Pérola Negra.

Minha mãe falou esses dias que se eu quiser trabalhar que eu não devo trabalhar como doméstica, porque isso fica marcado na gente. Ela já trabalhou como doméstica e foi muito difícil pra ela, tirar isso dela, sabe? Hoje ela está fazendo faculdade, ela está quase se formando em pedagogia e mesmo assim muita gente enxerga ela como empregada. O que ela conversou comigo foi isso (narrativa oral, Pérola Negra, 2019).

A insistência do racismo em nos manter em lugares de subalternidade nos desafia a desestabilizar as estruturas, como fez a mãe de Pérola Negra e muitas mulheres negras ao longo da história, como Lélia Gonzalez e tantas outras, inclusive para que suas filhas tenham outras possibilidades de existência. Portanto, não se trata de estar marcada por um trabalho, por tê-lo realizado em um período da vida. Trata-se de relações mais profundas, de como a sociedade racista desenha limites para a atuação das mulheres negras, a fim de mantê-las na base piramidal, exploradas, com reduzidas possibilidades de mobilidade social.

Dentro da estrutura escravista brasileira, conforme afirmava há quase 40 anos Lélia Gonzalez (1984, p. 225), a “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados”. Destaco nosso respeito por todas as profissões aqui citadas, o que questionamos é a forma como se produz e naturaliza espaços de atuação para as mulheres negras, em função do seu grupo racial e de gênero, e como essa construção opera fortemente no imaginário social, limitando oportunidades e internalizando a crença na suposta incapacidade intelectual para outras ocupações.

A narrativa de Carolina mostra como essas relações foram institucionalizadas e por muito tempo reforçadas pela escola.

As figuras femininas negras apareciam sempre [nos livros didáticos] como ama de leite, a cuidadora das crianças, a empregada doméstica. Ademais, o protagonismo do povo negro, homens e mulheres negras, em diversas áreas

do saber, era ocultado e invisibilizado. Práticas essas que reforçavam uma visão negativa de homens e mulheres negrxs tidos apenas como objetos, serviçais, não-humanos. Corpos negligenciados, negados em suas existências humanas. Evidencia ainda o processo perverso de escravização estrutural e genocida que continua se perpetuando até hoje.

Assim, as impressões e imagens que comumente se passava dos homens negros era a do preguiçoso, alcoólatra, mulherengo e violento, enquanto as mulheres eram submissas, serviam apenas para serviços domésticos, além de ser extremamente erotizada (narrativa do diário de Carolina, 2020).

Observamos na narrativa que há materiais escolares que alimentam o jogo de poder e dominação que visa impor a afirmação de padrões, conhecimentos e valores elitistas, brancos, a fim de escamotear opressões através da naturalização das desigualdades. Esta naturalização é justificada por discursos racistas e sexistas institucionalizados que atribuem empobrecimento, criminalização, hiperssexualização, objetificação, desumanização, incapacidade a atributos supostamente inerentes a cada grupo, de modo que as hierarquias raciais, de gênero, classe sejam pintadas como condições universais e naturais, e não como produções sociais.

Ao pensar as realidades das mulheres, dos homens negros e mulheres negras, dentro e fora da escola, é necessário considerar as pluralidades e os lugares sociais marcados por maior ou menor grau de vulnerabilidade. Se os números mostram as mulheres negras neste lugar, as políticas públicas e a práticas escolares precisam ser pensadas dentro das especificidades ou correm o risco de se perderem nas universalidades, já que as estruturas afetam de modos diferentes grupos distintos de mulheres, e também de homens (RIBEIRO, 2017).

A soma de fatores produzidos pela interação entre os eixos raça, gênero e classe – altos índices de feminicídio, violência doméstica, encarceramento em massa⁷⁹, criminalização e genocídio da população negra⁸⁰, obstacularização de acesso a cargos de trabalho de maior status ou espaços gerenciais⁸¹, desvalorização estética e intelectual – afetam as mulheres negras, produzindo formas de violência, negação de direitos e oportunidades, não experimentados, na mesma proporção, por mulheres brancas ou homens negros.

Esta realidade se expande também para a área da saúde, como observamos diante da pandemia da Covid-19 que assolou o país e o mundo em 2020. Não podemos deixar de apontar, nesta pesquisa, a face interseccional das desigualdades que ganharam relevos monumentais em meio à crise sanitária, escancarando a vulnerabilização das populações periféricas que

⁷⁹ Para mais informações, consulte o livro *O que é encarceramento em massa*, de Juliana Borges (2018).

⁸⁰ A cada 23 minutos um jovem negro morre no Brasil, muitas dessas mortes provocadas pela polícia.

⁸¹ Somente 29,9% dos cargos gerenciais são exercidos por pessoas pretas e pardas, contra 68,6% das brancas. Quanto mais alto o salário, menor é o número de pessoas pretas e pardas nos postos, chegando a 85,9% de pessoas brancas (IBGE, 2019).

morreram aos milhares em função da ausência do Estado em prover as mínimas condições de saúde para pessoas pobres, negras, indígenas, quilombolas, populações de rua.

Neste sentido, “sabemos que a pandemia não é cega e têm alvos privilegiados” (SANTOS, 2020), pessoas vulnerabilizadas/os e propensas/os a perder a vida pela precarização dos serviços públicos de saúde e pelas condições de vida que dificultam o isolamento social. Daí emerge a questão: quais vidas importam e para quem? Nas avenidas onde se interseccionam raça, gênero, classe, geração, pessoas negras morreram sem grandes comoções ou apelo midiático, como resultado da necropolítica do Estado que colocou os interesses capitalistas acima de tudo, “exercendo o direito de matar”, de ditar quem deve morrer, quais vidas são descartáveis (MBEMBE, 2016).

Para a epidemiologista Edna Araújo, o enfrentamento da pandemia no Brasil desvela, além da insuficiência do sistema de saúde, as desigualdades provocadas pelo racismo e a concentração de renda, fazendo com que “o nascer, viver, adoecer e morrer da população negra sejam mediados por condições de miserabilidade, de privação de direitos, de moradia e de emprego formal”⁸². Esta realidade se materializa nos números: pessoas negras sem escolaridade têm quase 4 vezes mais chances de morrer de Covid-19 do que pessoas brancas com ensino superior; e 67% da população que depende exclusivamente do SUS é negra⁸³.

A face de violência do racismo estruturado e suas manifestações cotidianas, que não nos permitem respirar⁸⁴, tem sido denunciada pelos movimentos negros, de mulheres e outras organizações, ao se mobilizarem em defesa de direitos exigindo notificação por raça e gênero, atendimento humanizado, políticas públicas específicas para as populações negras e denunciar o racismo estrutural que se escancara neste cenário.

Ao passo que observamos as tecnologias de opressão sendo reconfiguradas e sofisticadas através dos tempos, atualizamos também nossas formas de resistências, protagonizando ações na esfera das micropolíticas (WERNECK, 2010). São ações de insurgências cotidianas em vários espaços, nos grupos e coletivos de mulheres, nas organizações sociais, na literatura, nas artes, nas pesquisas, nos terreiros, nas redes sociais, nos

⁸² Disponível em: www.thetricontinental.org/pt-pt/brasil/periferias-e-pandemia-desigualdades-resistencia-e-solidariedade. Acesso em: 15 mai. 2020.

⁸³ Idem.

⁸⁴ Em referência à frase usada por Jorge Floyd – “não consigo respirar” – ao ser assassinado por asfixia nos Estados Unidos em maio de 2020, por um policial; ao jovem negro que morreu asfixiado por um segurança no Rio de Janeiro em 2019; a mulher negra de 51 anos que teve o pescoço pisado por um policial em maio de 2020, em São Paulo. E outros tantos casos não veiculadas/os na mídia e redes sociais.

grupos de jovens organizados nas periferias e tantos outros, que se propõem a construir ou (re)inventar possibilidades de existência.

Estes movimentos se expandem para a área da educação que, apesar do processo histórico de negações, sempre foi alvo de lutas e conquistas importantes, como dialogamos na carta a seguir.

5.2 CARTA 10 – TRÂNSITOS INTERSECCIONAIS NA EDUCAÇÃO: RAÇA E GÊNERO HABITANDO A PAISAGEM ESCOLAR

Iraquara-BA, 20 de maio de 2020.

Caras/os colegas,

Depois de discutir os atravessamentos interseccionais em outras áreas, direcionamos o olhar para a educação da população negra no Brasil. Nesta paisagem, observamos que a exclusão dos espaços formais, desde o período colonial, resultou em grandes desvantagens no processo de escolarização de negras e negros que estão presentes até os dias atuais, pois, a discriminação racial permanece como entrave ao acesso e permanência com qualidade no ambiente escolar (BRASIL, 2014; LOUZANO, 2013; CAVALLEIRO, 2020).

Uma breve visita ao passado nos lembra que desde a colonização até os primeiros anos da República, esforços foram empenhados para que este público fosse excluído da escola e, mais tarde, tivesse a educação direcionada ao treinamento disciplinar e ao trabalho braçal (BARROS, 2011). Educação era um projeto da elite branca, às pessoas negras cabiam os trabalhos subalternos. Apenas homens desta camada tinham acesso à educação escolar, enquanto “a formação proposta para os homens negros era o disciplinamento para o trabalho e a obediência ao senhor. As mulheres, mesmo as brancas, também eram desconsideradas do processo educativo” (BARROS, 2011, p. 30).

Seguindo para o século XIX, temos as teorias racistas, os interesses escravistas, que reproduziam a descrença na capacidade intelectual, e ainda o medo da insurgência negra a obstaculizar o acesso à escolarização. Com o fim da escravização e a substituição pela mão de obra de imigrantes europeus, pouco se pensou na educação da população negra, alvo das políticas de extermínio físico e cultural, desvalorizada e apagada como partícipe da construção do país, assim como os povos indígenas.

Apenas no início da República⁸⁵, a população negra passaria a ter acesso à “educação formal” (BARROS, 2011), contudo, não havia escola para todas/os, visto que não foram criadas condições materiais para isso. Diante da sociedade racista que negava acesso via sistema público oficial, foi necessário que a própria população negra construísse estratégias para ocupar espaços na educação. Foi assim que “criaram escolas, receberam instrução de pessoas escolarizadas, frequentaram a escola pública e as escolas particulares” (BARROS, 2011, p. 35), além de ambientes não formais como terreiros de candomblé, organizações negras, irmandades que funcionaram como espaços de sobrevivência, de formação e de preservação de valores culturais, onde a presença das mulheres negras sempre foi marcante. Havia por parte dessas mulheres uma constante luta política pela educação (MIRANDA; FIABANI; GOMES, 2017).

Mais recentemente, em meados do século XX, mesmo com a universalização da educação e a expansão de vagas na rede pública de ensino, não se assegurou igualdade de condições de acesso e permanência para a população negra. Assim, desde a década de 1930, organizações⁸⁶ negras vêm reivindicando ensino gratuito, denunciando a discriminação racial, promovendo educação, politização e entretenimento (GOMES, 2017). Com a popularização da escola pública, na década de 1960, o segmento negro passou a ter acesso formal, contudo, o alcance nas áreas interioranas e periféricas permaneceu limitado, a qualidade do ensino questionável e as relações raciais discriminatórias (CRUZ, 2005).

A partir da década de 1970, o MNU seguiu com fortes reivindicações no campo da educação e do trabalho e em 1990 a centralidade da raça nos debates colocou as ações afirmativas na pauta (GOMES, 2017). Como resultado das reivindicações muitas conquistas se desenharam nas últimas décadas, dentre as quais destacamos a alteração da LDB (Lei 9394/96) pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) e políticas de ações afirmativas como as cotas sociais e raciais nas universidades federais e institutos federais, em 2012 (GOMES, 2017).

Percebemos, estimadas/os leitoras/es, que a luta pela educação tem sido uma constante para a população negra e vem contribuindo para melhorar o acesso e permanência nos espaços

⁸⁵ O direito à educação formal estava previsto pela Constituição de 1824 para libertos e ingênuos, mas efetivou-se na República. Ver mais em Barros et al. (2011).

⁸⁶ Destacamos a atuação da Frente Negra Brasileira (1930), do Teatro Experimental do Negro (1940-1960) e, mais tarde (1970), do Movimento Negro Unificado (MNU). Ver mais em Gomes (2017).

da educação formal, embora os dados revelem que estamos distantes da equidade racial que desejamos. As estruturas racistas permanecem nas instituições, a supervalorização das contribuições europeias em detrimento da negra e indígena, e também a insuficiência na formação de professoras/es sobre a educação das relações étnico-raciais, o que “resulta em contextos escolares marcados pelo preconceito e pelo fracasso escolar dos não-brancos” (BARROS, 2011, p. 28).

Nas narrativas das colaboradoras e nos dados que seguem sobre a escolarização no Brasil, podemos refletir sobre as estruturas racistas institucionalizadas. Neste sentido, Pérola narra sua experiência.

Na outra escola muitos professores só falavam o que estava no livro, só falavam em negros escravos, negro que fugia, negro que fazia isso que fazia aquilo, não falava da capoeira, da cultura. Não falava que tinha negro juiz, policial, negro advogado, nem médico, só falava de escravo. A gente só conhecia negro como escravo. Tanto assim que quando a gente via um juiz negro, eu achava estranho porque eu só conhecia negro como escravo, trabalhando em casa de família, na roça, nunca tinha visto diferente (narrativa oral de Pérola, 2019).

Assim como a narrativa de Carolina na carta anterior, a aluna expõe os impactos da colonialidade nos trânsitos e colisões que nos afetam na escola quando temos negado o direito de conhecer narrativas do/com nosso grupo. Pérola relata a escola como espaço onde as narrativas sobre pessoas negras estavam sempre relacionadas à inferiorização, subserviência, ao contexto da escravidão, espaços subalternos e profissões de menor prestígio social, não sendo retratadas/os como sujeitas/os, partícipes ou protagonistas. Além disso, versões superficializadas apresentam história e cultura de forma folclorizada, exótica e distanciada, e seus elementos esvaziados do sentido político (ANDRADE, 2018).

Esta visão distorcida e naturalizada das desigualdades chegou a causar estranhamento em Pérola ao ver pessoas negras em lugares não subalternizados. Além da construção de imagens negativas sobre os povos negros, a forma como as estruturas raciais e de gênero operam nas relações cotidianas podem dificultar as trajetórias das/os estudantes, desde a infância, como mostra a narrativa de Pérola.

Na escola tem bastante racismo, foi o lugar onde eu mais sofri, até de professores. Eu já cheguei na escola com o cabelo solto quando eu tinha uns seis anos, eu estava na frente de um colega e ele disse: Pérola, dá licença para eu escrever, e eu não saí. A professora veio e amarrou meu cabelo e falou assim: “seu cabelo tem que ficar amarrado, teu cabelo está atrapalhando, teu

cabelo é ruim e cabelo ruim tem que ficar amarrado”. Sempre que eu chegava na escola com o cabelo de um jeito, as professoras ou trançavam ou amarravam ele para ficar bem baixo, sempre tinha isso, até chegou um dia que minha mãe surtou lá na escola e eles pararam de mexer no meu cabelo e falar algumas coisas comigo (narrativa oral, Pérola, 2019).

A narrativa de Pérola reafirma a institucionalização do racismo nos discursos e práticas escolares, reproduzido por muitas/os de suas/seus agentes. A aluna coloca a escola como lugar onde mais sofreu em virtude de experiências racistas, desde o início de sua trajetória, aos 6 anos, inclusive por professoras/es. Essa institucionalização fica evidente também nos processos formativos das/os professoras/es, como expressa a narrativa de David.

Durante o período de estudante (pelo menos na educação básica) as imagens e coisas que eram faladas sobre o povo negro brasileiro (só o brasileiro mesmo, porque nunca estudei História da África) é que os negros eram trazidos da África e escravizados. A imagem muitas vezes passada era de coitadinhos, por vezes inferiorizados, e que só conseguiram a liberdade graças à piedade da Princesa Isabel (como se o povo negro não tivesse lutado pela liberdade). Mas durante parte do Ensino Médio e na graduação eu pude ter contato com outras versões e opiniões acerca da história do povo negro brasileiro e isso fez com que eu questionasse mais a primeira versão que me foi contada na infância (narrativa do diário de David, 2020).

Podemos refletir que professoras/es também foram bombardeadas/os com a visão colonialista, estereotipada e com os apagamentos sobre os povos negros e mulheres negras em sua formação. Contudo, David narra também experiências que favoreceram elementos para questionar as versões oficiais que muitos livros didáticos e materiais escolares apresentam. Coloca a escola e a universidade como espaço de conflito e tensionamento dessas narrativas, de possibilidade de construir (re)interpretações da história a partir de outras bases teóricas que apresentam as contribuições de povos negros e mulheres negras.

As narrativas exemplificam que a tradição curricular e as práticas pedagógicas das escolas brasileiras foram marcadas pela colonialidade. Além das dificuldades materiais impostas pelos processos de empobrecimento, das históricas relações de negação aos espaços formais de educação, estudantes e professoras/es enfrentam o racismo institucionalizado e reproduzido nas relações cotidianas que impõem situações de inferiorização.

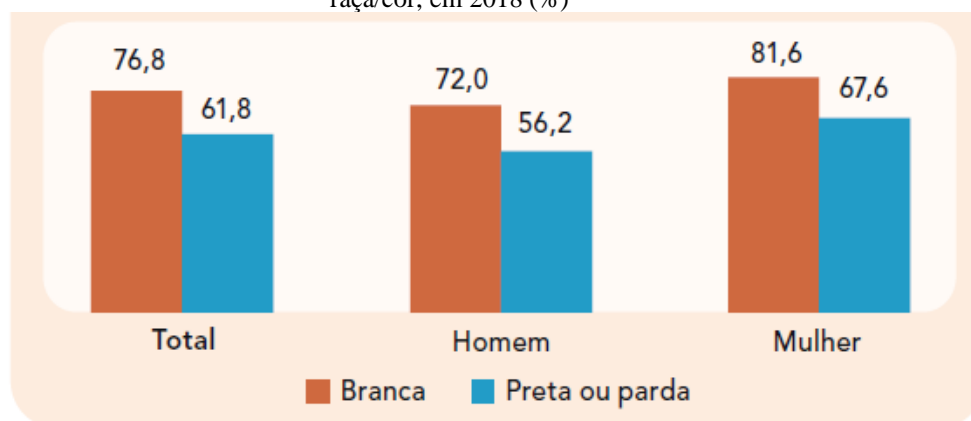
Com esta reflexão, caras/os leitoras/es, quando olhamos para os dados da educação fica evidente que as relações de raça e gênero e as desigualdades delas resultantes permanecem atravessando as trajetórias de jovens negras/os. Nas entrevistas, Pérola confessa que já pensou em desistir da escola em função do sofrimento que o racismo lhe causava e que gostaria de

trabalhar para ajudar financeiramente a família. Assim, quando vemos um índice de 28,8% de jovens pretos ou pardos, entre 18 a 24 anos, que em 2018 tinham menos de 11 anos de estudo e não frequentavam a escola, contra 17,4% de pessoas brancas na mesma situação, nos perguntamos qual o peso da questão racial e de gênero nestes números.

Refletindo sobre esses dados, somos o contingente populacional com menor possibilidade de permanecer nos espaços escolares. Vimos também que na escola lócus desta pesquisa, com público predominantemente negro, 188 estudantes (18,44%) abandonaram os estudos em 2019. Compreendemos, como afirma Lima (2015), que são as/os estudantes negras/os que recebem o peso das elevadas taxas de exclusão, pois, as condições estruturais obstaculizam uma trajetória escolar com condições equivalentes à da população branca.

Convido-lhes a fazer uma leitura do Gráfico 4, com este olhar interseccional.

Gráfico 4 – Taxa de conclusão de Ensino Médio no Brasil, pessoas entre 20 e 22 anos de idade, por sexo e raça/cor, em 2018 (%)



Fonte: IBGE (2018).

Percebemos nesses números que mulheres e homens brancas/os permanecem como grupos favorecidos no sistema escolar. Podemos afirmar que o fator raça impacta essas relações, posicionando mulheres e homens pretas/os e pardas/os em desvantagem. Observamos ainda que os meninos negros apresentam desempenho abaixo de outros grupos (LOUZANO, 2013), enfrentando desafios relacionados às estruturas e estereótipos racistas. Enquanto as meninas são duplamente confrontadas com racismo e sexismo.

Segundo Gomes e Oliveira (2018, p. 3), há elementos da escolaridade que se “desdobram em toda a vida acadêmica desta mulher e que se caracterizam por violência intelectual, fruto do racismo que se espalha nas estruturas, sistema e subjetividades da sociedade sobre as mulheres negras”. A interseccionalidade permite compreender o fator racial atuando

na interação com gênero e classe, porque as expectativas sobre o desempenho das estudantes negras são afetadas pela visão racista que nega a intelectualidade deste grupo.

A narrativa de Ericco coloca em questão esta realidade que, segundo o docente, “mutila” os sonhos de estudantes negras e negros. O medo da reprovação e o questionamento da intelectualidade acompanham as experiências de estudantes negras e negros, dentro de uma trajetória escolar marcada historicamente pela seletividade racial institucionalizada.

Quando a gente pensa que ele tem a mesma condição, se a gente for olhar a questão teórica, ele tem a mesma condição – negro, branco, índio, tem as mesmas oportunidades de se inscrever no ENEM. O que faz muitas vezes o branco ir mais fazer a prova e o negro não ir? Tiveram a mesma oportunidade de fazer a prova, e aí? Muitas vezes ele não acha que ele pode passar na prova. O fato desse racismo estar tão impregnado que mutilou o sonho dela, mutila nela a vontade de se aventurar, ela não vai achar que pode, que pode ir mais além do que já tem, a realidade dela, não acha que pode ir mais além porque é castrado nela essa vontade, é castrado essa ideia que ela pode ser diferente do que a família foi (narrativa oral de Ericco, 2019).

No decorrer da trajetória escolar de estudantes negras, elas veem sua cultura, estética e intelectualidade questionadas e as referências positivas silenciadas pelas colisões racistas e sexistas, que podem afetar a autoconfiança e desestimular seus sonhos. Esta realidade é semelhante para os meninos negros, pois muitas vezes os efeitos do racismo se manifestam na autoexpectativa e “na própria expectativa do professor quanto ao rendimento do aluno negro quando comparado ao branco” (SANT’ANA, 2001, p. 56).

Seja expressa em palavras, pequenos gestos e atitudes, a expectativa negativa prejudica a construção da autoconfiança e autoestima de estudantes (CAVALLERO, 2020) e podem constituir barreiras que refletem no desempenho e perspectiva de inserção na vida acadêmica. Teoricamente, as oportunidades são as mesmas, mas as condições materiais e socioafetivas desfavorecem esses grupos e podem levar a desacreditar em suas potencialidades, como problematizou Ericco.

A narrativa da professora Carolina (2020) também nos ajuda a refletir sobre os efeitos das relações de raça e gênero na escola, pois quando era “estudante (aqui refiro-me à infância e adolescência), por ser mulher e negra sempre senti uma pressão para ser inteligente e excelente em tudo o que fazia, especialmente porque a inteligência era algo ressaltado por muitos professores como atributo apenas dos meninos”. Carolina mostra que é perceptível quando a escola apresenta expectativas positivas em relação ao desempenho de alguns grupos de estudantes.

Neste sentido, é necessário avaliar relações, posturas e atitudes, para não reproduzir ideias racistas, sexistas, discriminatórias que pressionam ou desestimulam as/os alunas/os, ao contrário, que se sintam motivadas/os e estimuladas/os ao sucesso escolar e a continuidade na vida acadêmica, sem que isso se torne uma sobrecarga. Esta preocupação pode se materializar em nossas práticas curriculares e pedagógicas cotidianas quando trazemos narrativas que provocam a construção de imagens positivas e o protagonismo das/os estudantes negras/os, como vemos nas cartas do capítulo *Paisagens empíricas – Construindo (re)invenções em nossas “prácticasteorias”*.

Os efeitos de práticas pedagógicas e curriculares contra-hegemônicas podem ser observados na narrativa de Diamante negro.

Quando a gente entende a gente vê que realmente não é como parecia ser, como a história mostra pra gente. A história sempre mostra que as realizações importantes sempre são dos brancos e na verdade muitas realizações importantes foram dos negros, que continuam fazendo isso e se a gente continuar estimulando uns aos outros e tentando pode ser que a gente faça essas coisas também no futuro (narrativa oral, Diamante Negro, 2019).

Com outras aprendizagens construídas e com a percepção das estruturas racistas institucionalizadas na escola, as alunas questionam essas epistemes, o conhecimento marcado pela colonialidade do saber e do poder, versões onde nossas vozes não são ouvidas ou não dialogam com outras narrativas da história dos povos negros, das mulheres negras, as quais podem ser tomadas como “estímulo” para forjar relações pautadas na admiração, autoconfiança, autoestima, no apoio entre colegas e na inspiração para construir trajetórias de acordo com seus sonhos e desejos. No caso das quatro estudantes, estes sonhos incluem adentrar o espaço da universidade. Dessa forma, nos interrogamos: em que medida o olhar estereotipado e inferiorizado poderia afetar os sonhos e planos das estudantes de acessar o espaço da universidade, confrontando as estruturas, caso não fosse questionado?

Com esta reflexão olhamos para dados do Ensino Superior e notamos que políticas afirmativas como as cotas nas universidades, programas como o ProUni, Sisu e FIES⁸⁷, vêm ampliando as possibilidades de acesso da população negra. Por isso, em 2018 comemoramos a primeira vez que pardos e pretos alcançaram maioria no espaço universitário (50,3%).

⁸⁷ O ProUni oferece bolsas de estudos a estudantes de baixa renda em faculdades privadas; o Sisu é usado para preencher vagas em universidades públicas; o FIES financia o pagamento de faculdades particulares para pessoas de baixa renda.

Mudanças significativas vêm acontecendo. Certamente, vocês leitoras/es conhecem pessoas que foram contempladas pelas políticas afirmativas.

Apesar das disparidades que emergem ao analisar os dados – a proporção de jovens de 18 a 24 anos brancas/os que frequentavam ou haviam concluído o ensino superior (36,1%) em 2018 era o dobro observado entre jovens negras/os (18%), e a taxa de ingresso em 2018 era de 35,4% para negras/os e 53,2% para a população branca (a necessidade de entrar no mercado de trabalho é um fator que dificulta a continuidade dos estudos⁸⁸) –, o comparativo das últimas décadas mostram avanços na escolarização da população negra.

Contribui para esses avanços a postura combativa e as iniciativas de estudosas/os, pesquisadoras/es, professoras/es, estudantes, grupos organizados, militantes que tensionam escolas e universidades, questionando, denunciando, cobrando e construindo ações conjuntas de enfrentamento das estruturas colonialistas, através de proposições e mudanças nos programas escolares, pesquisas e projetos, além das conquistas citadas no campo das políticas públicas que direcionam avanços no campo do currículo, das práticas e no ingresso nas universidades.

A luta negra para ocupar espaços na educação, iniciada no período colonial, que permanece em curso na contemporaneidade, em especial no espaço das universidades, tem dado frutos. Muitas famílias negras têm comemorado o recente acesso ao ensino superior, como ocorre na experiência da professora Carolina.

Minha mãe só tinha estudado até a segunda série do ensino fundamental. Contudo, sempre valorizou o estudo. Tínhamos que ajudar nas tarefas de casa, porém nossa principal “obrigação”, como dizia ela, era: estudar. Estou entre as primeiras da família que fez um curso universitário (narrativa do diário de Carolina, 2020).

Esta é uma realidade para muitas mulheres negras que se tornaram as primeiras a alcançar o Ensino Superior. Observamos o apoio da mãe para que Carolina encontrasse na educação caminhos diferentes do seu. Ainda que as dificuldades permaneçam para muitas jovens, como Diamante Negro, cuja mãe concluiu o Ensino Médio e “não fez faculdade por falta de oportunidade”, a estudante compartilha seu sonho de dar continuidade aos estudos e ser médica, ciente das dificuldades, mas determinada a perseguir seus objetivos.

⁸⁸ Entre as/os jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não estão na universidade por conta do trabalho 61,8% são negras/os (IBGE, 2019).

Sobre minha mãe, eu não queria que ela pagasse minha faculdade, eu queria que eu mesma, trabalhasse e pagasse. Porque eu queria sair pra fora, sabe, eu vou ver se eu consigo uma pública, mas, mesmo assim, a gente tem que trabalhar pra se manter e tudo mais. Aí ela falou: mas você vai trabalhar, você não tem como trabalhar lá, você vai trabalhar onde, em casa de família? E eu falei assim: não importa, a gente começa de baixo e vai subindo, eu posso começar onde for, mas um dia eu chego lá. Eu penso assim que para gente chegar onde a gente quer tem as etapas, a gente não pode pular de vez, a gente tem que subir aos poucos (narrativa oral, Diamante Negro, 2019).

A aluna conhece as condições estruturais que precisa enfrentar para alcançar seus objetivos. O discurso da meritocracia não tem espaço na vida de meninas cuja realidade de opressões cruzadas de raça, gênero, classe, território tornam a trajetória no Ensino Superior um caminho que exige, muitas vezes, sacrifícios que grupos privilegiados jamais enfrentariam. Portanto, quando discutimos esses números, estamos falando de oportunidade e condição de acesso e permanência que envolve aspectos estruturais, materiais, geográficos e afetivos pra quem “começa de baixo” e não de suposta capacidade ou mérito pessoal.

Vemos nestas narrativas que, embora o sistema educacional não tenha absorvido de forma equitativa a população negra e as mulheres negras, conferindo-lhes acesso, continuidade e um processo formativo que assegure seu lugar social e sua potência intelectual, seguimos na luta pela ocupação desses espaços. Observamos que as quatro estudantes planejam suas carreiras profissionais através da universidade. Também entre as/os professoras/es muitas/os são a primeira geração da família a cursar o Ensino Superior, o que evidencia que a problemática da exclusão, em especial neste nível de ensino, é uma realidade que precisamos continuar a confrontar.

Por isso a necessidade de dialogar sobre essa realidade, conhecer e problematizar os mecanismos de exclusão a fim de apoiar estudantes para que alcancem as aprendizagens necessárias e o estímulo para dar continuidade à vida acadêmica. Compreendemos que ao adentrar o espaço da universidade, mulheres e homens negros/as determinados/as em desestabilizar as estruturas inspiram companheiras/os, participam e cobram políticas de equiparação, tensionam a academia, produzem pesquisas, projetos, organizam a militância, gestam ações insurgentes e colocam em pauta a luta por justiça social para grupos oprimidos. Essas/es atrizes/atores protagonizam escrituras “contornando a tamanha extensão da pedra” do racismo para ganhar passagem e “violentar os tímpanos” da academia com a potência da sua voz (EVARISTO, 2017, p. 101; 23).

Quando compreendemos os cruzamentos de raça, gênero e classe na educação, desde a história colonial até a colonialidade⁸⁹, presentes nas instituições atuais, é possível compreender as experiências das estudantes/mulheres negras, assim como suas reivindicações, pois, não somos apenas negras, nem apenas mulheres. Seja na escola, no trabalho, na família, na igreja, nos grupos de amigos, vivemos os cruzamentos dessas estruturas. Vemos nossa posição como possibilidade de construir outras relações, percebendo o lugar ao mesmo tempo marginal e estratégico para compreender e enfrentar opressões, porque é “o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como novo sujeito” (KILOMBA, 2019, p. 69).

Com a sensibilidade analítica da ferramenta teórico-metodológica interseccional, pensada pelas feministas negras, é possível perceber que estudantes negras/os, assim como professoras/es e outras/os profissionais da escola, vivem experiências racistas e sexistas. Assim, resguardadas as subjetividades, elas podem precisar de “amparo intelectual”, “alimento político” e epistêmico para saber lidar com as manifestações cotidianas de discriminação, desviando-se, defendendo-se e curando as dores para construir formas de (auto)cuidado e enfrentamentos na escola e fora dela (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

Este cuidado epistêmico chega para nós quando compreendemos as relações de poder que atravessam a produção de conhecimento e acessamos ou construímos outros olhares para nós e para nosso grupo de pertencimento. Estudantes negras/os, pobres, de diversas orientações sexuais, nordestinas/os, interioranas/os, quilombolas, embora às vezes nem tenham a dimensão dos fluxos de discriminações que as/os afetam, estão posicionadas/os nos cruzamentos e sofrem seus efeitos.

Se as paisagens sociais e escolares são estruturadas por múltiplas marcações, é preciso criar estratégias que não se limitem ao enfrentamento de um eixo de discriminação. Portanto, não basta sermos apenas antirracistas ou apenas antissexistas, é necessário estarmos dispostas/os a lutar contra todas as formas de discriminação na escola e em outros espaços. Apesar de centrarmos este trabalho em raça e gênero, pois, não daríamos conta de abarcar outros eixos, compreendemos que todas as formas de opressão precisam ser enfrentadas, para que as/os estudantes compreendam o caráter produzido dos lugares sociais que ocupamos, aprendam a exigir direitos, confrontar as estruturas, exercitar a consciência coletiva, acolhendo e sendo acolhidas/os nas encruzilhadas onde seus corpos são alvejados por diferentes discriminações.

⁸⁹ Segundo María Lugones (2014, p. 939), ultrapassamos a colonização, mas não a colonialidade, que permanece “na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial”. Ver: Lugones (2014), Ballestrin (2013), Quijano (2009) e Andrade (2018).

Para tanto, é importante estar atentas/os às intersecções que podem afetar a vida escolar provocando falta de motivação, baixa autoconfiança, desistência, problemas de aprendizagem, indisciplina, automutilação. Não queremos com isso responsabilizar a escola ou as/os professoras/es por tais efeitos ou mesmo por sua recuperação, mas afirmar que alguns comportamentos podem ser resultantes das marcas deixadas durante os repetidos atropelamentos. O olhar atento, a afetividade e a escuta sensível podem mostrar pistas de como contribuir para o trato dessas relações em cada espaço escolar, que é único e plural. Esta sensibilidade analítica pode apontar caminhos para a criação de um ambiente antidiscriminatório e não excludente na escola e contribuir com movimentos de autocuidado e empoderamento.

Em especial, este olhar contribui para descolonizar práticas pedagógicas e curriculares, uma vez que possibilita perceber os efeitos que conteúdos, práticas, metodologias de ensino, materiais didáticos, discursos e posicionamentos podem ter sobre as/os estudantes quando privilegiam a produção e disseminação de valores e conhecimentos que desconsideram as diferenças raciais, de gênero, sexualidade e outras, e seus atravessamentos na formação humana.

É também este olhar que nos desafia e nos permite insurgências antirracistas e antissexistas contra as exclusões produzidas de forma direta ou indireta no ambiente escolar. Assim, convido vocês, caras/os leitoras/res, a conhecer outras experiências de nossas colaboradoras e suas formas de atuação diante desses atravessamentos.

5.3 CARTA 11 – EXPERIÊNCIAS INTERSECCIONAIS E MOVIMENTOS DE INSURGÊNCIA NAS TRAJETÓRIAS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Iraquara-BA, 01 de junho de 2020.

Estimadas/os colegas,

Discutir as experiências de racismo e sexismo das/os colaboradoras/es nos leva a navegar por águas agitadas, remando em movimentos e memórias ancestrais. As narrativas das estudantes e docentes sobre tais experiências nos ajudam a refletir sobre as relações desiguais que enfrentamos desde a infância, tendo a escola como cenário. São experiências em que a estética negra emergiu fortemente como marcador de discriminações.

A interseccionalidade contribui para compreendermos tais experiências, considerando sua natureza de simultaneidade, ao visualizar a paisagem escolar como espaço de conflitos onde estudantes e docentes (re)constróem sentidos sobre suas experiências com as negritudes (no plural), conforme apresento nas narrativas que seguem.

Confesso que nunca foi fácil em casa, na escola, no trabalho ser negra, ser mulher. Convivi com o bullying na escola desde os mais tenros dias da minha infância, reagia sempre para me defender dos apelidos como cabelo ruim, cabelo de bucha, trancinha (minha mãe costurava meu cabelo em tranças que a pele de minha testa repuxava e as sobrancelhas arqueavam-se). Minhas reações desesperadas chegavam a brigas, puxões de cabelo, unhas. Lembro-me que eu mesma cortei meu cabelo escondido para fazer uma franja. Ficava alisando com uma escova, enrolava em toucas e o sonho de cabelo liso e perfeito me perseguia, minha mãe e as tias do meu pai só incentivavam, e isso foi aumentando substancialmente na minha adolescência. Sentia-me feia por não atender ao padrão que me impunham. Talvez por isso não fui uma adolescente que ia a festas e arrumasse namorado. Refugiei-me nos estudos, nos livros e, assim, alimentava meu ego [...]

Fora a discriminação pelo cabelo, só consegui perceber o lugar do negro/a na escola por onde passei, na universidade. E isso porque não foi em qualquer universidade, foi na UNEB, quase 100% dos meus professores eram negros, a Lei 10.639/03 havia pouco tempo desde sua aprovação e 2005 era o ano em que eu ingressava na universidade e também a época da aprovação da Lei 11.645/08. O curso: Pedagogia, focado na formação de professores. Então vivi uma experiência singular nesse período o que me possibilitou enxergar o que vivi e pensar sobre o que eu queria com meus alunos.

Como esquecer as aulas de História com aquele livro Segredos da Bahia? O que mais me chamava atenção eram as imagens das telas do Debret e do Rugendas. Dava-me uma sensação de tristeza e de pena e ficava, na minha infância de 9, 10 anos de idade, o sentimento confuso. Até hoje, eu não sei bem o que eu pensava, mas tenho lembranças que eram páginas que eu não gostava de ver. Era tudo injusto.

[...] Porque os livros ainda têm imagens de negros associados à miséria, à pobreza, ao sofrimento? Quem se identifica com tal situação para a construção de suas identidades? Hoje fico sempre analisando o material que levo para a sala de aula. Algumas das perguntas que costumo fazer quando estou selecionando material é: Qual é a fonte? Como esse material mostra as relações sociais? O que está implícito? Como posso levar esse material de forma crítica e reflexiva para a sala de aula? (narrativa do diário de Dandara, 2020).

Eu já sofri discriminação na escola, até de pessoas negras. Já teve pessoas do cabelo igual ao meu, de minha cor e me chamar de neguinha do cabelo duro. Eu já sofri tanto racismo⁹⁰ dessa menina que minha mãe teve que ir no conselho tutelar para eles irem conversar com a mãe da menina, porque para mim ali com uns 10 anos eu já estava entrando em depressão por causa da

⁹⁰ Considerando que racismo é uma estrutura de dominação e poder, pessoas negras podem praticar atos de discriminação, mas não propriamente o racismo, pois, a hierarquização racial não lhes permite o exercício do poder (KILOMBA, 2018). Por esta razão também não acreditamos no chamado racismo reverso, suposto racismo de negros contra brancos.

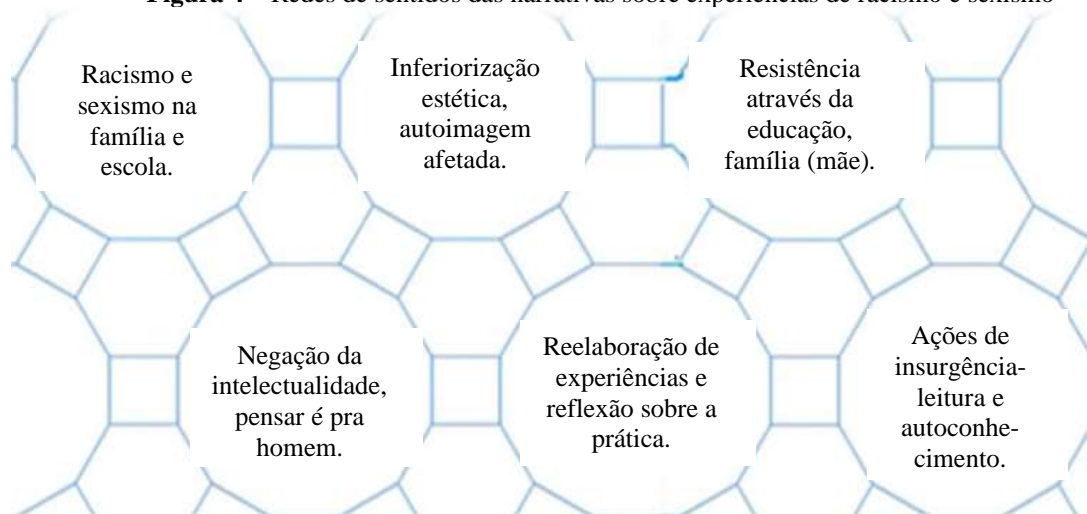
minha cor, por causa dessa menina que também é negra. Quando foi esses tempos aqui na escola, esse ano, ela falou com a diretora que eu estava com preconceito com ela, aí eu falei tudo que ela já me fez e já me soltei naquela hora, porque a gente fica guardando aquilo por 7,8 anos, é duro! É difícil e a pessoa ainda vir te acusar e falar que eu estava sendo racista, aqui na escola, 8 anos depois, quando eu cresci, evolui e aceitei, valorizei a minha cor (narrativa oral, Pérola, 2019).

Enquanto educadora já fui vítima de racismo. É difícil para muitos alunos aceitarem uma mulher e negra liderando uma sala e muito menos atuando como professora de Filosofia. Pois, muitos relatavam que só conheciam professores de Filosofia, que pensar era coisa para homens. E alguns alunos me provocaram de muitas maneiras. Mas, o conhecimento e a afetividade, às vezes, aos poucos foram e vão vencendo essas barreiras.

Às vezes o racismo, o machismo vinham de alunos/alunas que também eram negras/os. O que doía mais ainda. Mas, foi da leitura de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido) que me veio à consciência de que em nós negros o opressor nos atravessa e determina o nosso modo de nos olhar e olhar os nossos pares. Ele é um morador voraz em nossa mente. Superá-lo e retirá-lo de nós exige um longo processo de autoconhecimento (narrativa do diário de Carolina, 2020).

Manifestações de racismo e sexismo emergem das experiências das estudantes e docentes, mostrando como estas estruturas se interseccionam, provocando colisões simultâneas. Os relatos evidenciam a forma como a estética⁹¹ negra feminina (em especial o cabelo crespo) é alvo de rejeição, associada a diversos estereótipos que acompanham meninas e mulheres negras, como vemos na Figura 4.

Figura 4 – Redes de sentidos das narrativas sobre experiências de racismo e sexismo



⁹¹ Compreendemos estética associada à percepção ou sensação sobre o que é belo, as emoções que esta percepção produz, considerando que se trata de uma produção cultural e hierárquica que pode ser alterada, manipulada e reconfigurada (BERTH, 2018, p. 70).

Fonte: Elaborado pela autora (2020), inspirado em Santos (2018).

As narrativas nos convocam a pensar como as tecnologias racistas são enfáticas ao tentar limitar os espaços de atuação das mulheres/meninas negras, utilizando-se de estereótipos constituídos para confrontá-las com discursos de inferiorização estética e intelectual. A desumanização da estética negra é uma forma de violência reconfigurada, que atravessa as experiências de pessoas negras em geral, mas imputa uma carga mais pesada de sofrimento para mulheres. Apelidos, piadas, comentários, muitas vezes apresentados na forma de “brincadeiras”, expõem a crueldade do racismo.

Nas pesquisas sobre o lugar do corpo e cabelo na trajetória de pessoas negras no Brasil, Gomes (2002; 2003) afirma que a sociedade insiste em nos negar o direito de sermos vistas/os como belas/os e que esses aspectos corporais, que recebem culturalmente tratamento discriminatório, são usados para retirar o status de humanidade. Para se perpetuar, o racismo “transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Neste processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura. O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza” (GOMES, 2003, p. 80).

O corpo, como representação social do que somos, é uma ferramenta de contato com pessoas e com o mundo porquanto, através dele, mediamos nossas relações. Considerando a força como as percepções e sensações nos atravessam quando falamos sobre corpo e cabelo, não é de admirar que pessoas negras atribuam sentidos diferentes e até contraditórios às suas estéticas. Estas representações geram tensões na forma como lidamos com nossa corporeidade. Não por acaso esse tema permeou toda discussão com as alunas, pois, se trata de um elemento integrante nas experiências de adolescentes negras/os, nesta fase de construção da autoimagem e autoaceitação.

A pressão por adequar-se ao padrão embranquecido está presente desde a infância e integra um jogo de relações hierárquicas que determina quem será mais ou menos aceito em função da aparência física. Neste sentido, a pesquisadora Angela Figueiredo (2015, p. 155) afirma que “alisar o cabelo na sociedade brasileira pode não ser visto apenas como um exercício de beleza, mas também pode ser considerado como um modo de mover-se na escala classificatória da cor, tornando-se menos negro”. A beleza e valorização associadas aos padrões da branquitude pressionam meninas/mulheres negras a mudanças no corpo e cabelo a fim de se sentirem aceitas ou admiradas.

Vemos na narrativa de Pérola que as meninas negras enfrentam a violência racista e sexista desde a infância, até mesmo pelos pares que podem reproduzir violências experimentadas. Estas experiências de dor podem até adoecer seus corpos, como afirma Diamante Negro, pois “desde pequena a sociedade já vai influenciando a pessoa de tal maneira que se não tiver uma família, um apoio, realmente entra em depressão” (narrativa oral, 2019). A escola ainda é um espaço onde essas violências são praticadas, como também podem ser compreendidas e confrontadas.

O racismo é a expressão da violência que muitas vezes nega às crianças e adolescentes o direito de construir autoamor, autoestima, pois, nelas (im)plantam sementes de ódio por seus corpos (HOOKS, 2006). Uma criança ou adolescente exposta/o à tamanha violência pode perder a motivação pela escola. Como vimos, isso aconteceu com Pérola, que por um tempo, “não queria frequentar as aulas”, até que a mãe conseguiu intervir junto à escola.

Observamos ainda na narrativa de Pérola que muitas vezes o processo de autoaceitação e autovalorização é construído com o tempo e posto à prova continuamente. Ela relata a experiência associada a um processo de crescimento e evolução, um caminho certamente conflituoso de negociações internas, memórias da infância, aprendizagens, apoio familiar e autodescobertas que constituem sua forma de perceber seus pertencimentos.

A relação conflituosa com a colega de escola com quem conviveu desde a infância nos provoca reflexões sobre o pensamento racista genderizado, base sobre a qual mulheres negras são posicionadas como inferiores aos homens e às mulheres brancas, de modo a se verem como competidoras pela aprovação patriarcal e racista, levando muitas vezes a olhar para outras mulheres com ódio, inveja e medo (HOOKS, 2019). Como afirma hooks⁹² (2019, p. 35), “o pensamento sexista nos fez julgar sem compaixão e punir duramente umas às outras”.

Felizmente, as experiências de dor também nos ensinam a construir redes de apoio e solidariedade ao perceber os efeitos das violências colonialistas sobre nossas relações. Essas redes permitem o exercício da confiança e do cuidado entre mulheres, uma forma potente de nos posicionar contra sistemas de dominação. “No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover para a liberdade, a agir de maneiras que libertem a nós mesmas/os e a outrem” (HOOKS, 2006, p. 250). Esse espírito de amor pretende a liberdade de outras mulheres das correntes do patriarcado e do racismo genderizado, uma vez que a busca pela liberdade não pode ser considerada uma ação individual, mas uma luta coletiva.

⁹² No livro *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, lançado nos EUA em 2000 e traduzido para português em 2018.

A narrativa da professora Carolina apresenta outros elementos da interpelação racista na escola. Ler corpos negros e femininos, em especial, como não acadêmicos, não intelectualizados, faz parte da tecnologia racista e sexista que nos posiciona “fora do lugar” da produção de conhecimento. “Comentários agressivos são performances frutíferas de poder, controle e intimidação” (KILOMBA, 2019, p. 57) que querem construir corpos negros como impróprios para espaços que supõem associação com poder, influência ou visibilidade. A narrativa de Carolina confirma que também professoras/es (re)elaboram suas experiências de dor ao lidar com relações de raça e gênero na escola.

Dandara mostra que os processos formativos contribuem para esta (re)elaboração de experiências e indica o papel da universidade ao formar professoras/es que retornarão para a educação básica. Para a docente, o contato com professoras/es negras/os, com outras narrativas, materiais e discussões contribuíram para a reflexão sobre suas trajetórias escolares e para repensar as práticas. Ao reelaborar experiências, ‘enxergar o que viveu’, recordar o contato com imagens que inferiorizam seu grupo e ter a oportunidade de construir outros saberes, a professora sentiu-se provocada a se questionar em que e como pode melhorar sua prática, quais materiais utilizar, como provocar reflexões, de modo a não expor as/os alunas/os às mesmas experiências de dor.

Assim, as colaboradoras narraram experiências em que suas estéticas foram associadas a uma variedade de imagens estereotipadas e inferiorizadas, conforme observamos a seguir, a partir de trechos das narrativas:

- hipersexualização, objetificação, lascividade e disponibilidade sexual: “boa de cama”, “cabelo de mulher tranqueira⁹³”, “objeto em uma prateleira pra escolher”, “mulher negra é mais ‘fácil’”;
- imagens de controle como mãe preta, eterna doméstica, serviçal: “tenho que trabalhar lavando o banheiro dos outros?”, “é vista como empregada”, “muita gente enxerga ela como empregada”, “isso fica marcado na gente”;
- corpos que não pertencem a espaços associados a conhecimento, intelectualidade ou poder: “mulher negra liderando uma sala de aula”, “precisa ter um perfil bom”, “não tem a mesma capacidade”;
- pessoas não bonitas: “tem que ser branca do cabelo liso”, “cabelo ruim”, “cabelo de bucha”, “já tá querendo ser branca com cabelinho alisado”, “passaram ferro quente no

⁹³ Na cultura local, a expressão “mulher tranqueira” está associada a uma mulher sem valor.

meu cabelo pra ficar liso igual o delas”, “neguinha do cabelo duro”, “fica melhor de cabelo liso”, “sua pele não combina”, “você quer trabalhar com esse cabelo?”;

- animalização ou criminalização: “se estivesse no mato eu ia achar que é um leão”, “cabelo de negro é igual bandido, ou tá preso ou tá armado”, “o cabelo bandido é aquele que está solto e o obediente é da pessoa que alisa, fica no lugar e não sai”, “nos filmes só colocam negros como bandidos”, “acharam que era bandido porque é negro”⁹⁴.

Estes comportamentos e discursos repetidas vezes cantarolados em nossos ouvidos, muitos dos quais sob a égide da brincadeira, disfarçados em palavras que beiram a cordialidade ou até o elogio, são cotidianos em nossas experiências e muitas vezes estão institucionalizados. São discursos que traem as indignadas reações de quem afirma veementemente não ser racista, quando confrontada/o, pois, sempre estão brincando, falaram sem sentir e sem nenhuma intencionalidade.

O racismo expresso de forma cordial ou recreativa⁹⁵, quase sempre justificado pela ausência de intenção, pode afetar a construção da autoconfiança, autoestima e desempenho das/os estudantes negras, porque insiste em imprimir sobre seus corpos marcas que não lhes pertencem. Neste sentido, são posicionadas como “outro do outro”, pois, como mulheres são vistas como “outro” do homem, e como negras como “outro” do branco, no cenário em que as diferenças são construídas como desigualdades (KILOMBA, 2019).

Estas experiências podem também ensejar diferentes construções no ambiente escolar, incluindo processos de autoafirmação, caminhos de enfrentamento, insurgências cotidianas que desafiam a ordem racista e sexista pelo direito de ser e estar no mundo de forma tranquila e digna; o direito de ser mulher e ser negra em toda sua potência, de ser respeitada como indivíduo e coletividade.

Mesmo em uma fase delicada de conflitos, as estudantes, em seus posicionamentos cotidianos, vêm construindo trajetórias de enfrentamentos em detrimento das experiências negativas relatadas. O processo de tornar-se negra, narrado por Pérola, possivelmente a fortalece ao desafiar expressões de racismo e sexismo. Neste caminho, as mães de Pérola e Diamante Negro aparecem como personagens que confrontam estruturas de poder e apoiam suas escolhas, realidade que algumas meninas não vivenciam. Diamante Negro é enfática.

⁹⁴ As expressões entre aspas são trechos extraídos de narrativas das colaboradoras.

⁹⁵ Adilson Moreira (2018) relaciona racismo recreativo a um sistema de opressão que tem o objetivo de legitimar estruturas hierárquicas raciais e manter privilégios e poder nas mãos do segmento branco da sociedade, a partir da contínua circulação de estereótipos expressos em piadas e brincadeiras que inferiorizam outros grupos.

Porque eu sou daquelas meninas decididas, se eu gosto de alguma coisa eu faço, não importo com a opinião dos outros [...] Eu acho que na verdade é a maneira que você vai crescendo, você vai se descobrindo e a sociedade vai impondo algumas coisas, mas você tem que decidir o que você realmente quer. Se você quer seguir o que os outros dizem ou se você quer fazer suas escolhas. Muita gente não quer fazer ou então não tem condições de fazer ainda, mas dependendo da sua família você começa a fazer suas escolhas desde cedo, dependendo da influência da sua família [...] Minha mãe é daquelas mulheres que já sofreu muitos preconceitos por ser mulher e criar duas meninas sozinha. Ela trabalhou a vida toda então ela já ensinou a gente que se a gente quer uma coisa, a gente tem que correr atrás, se a gente gosta de uma coisa tem que lutar por ela e ser quem a gente é, sem importar com a opinião dos outros, por isso que eu acho que depende da família da gente (narrativa oral, Diamante negro, 2019).

Durante a entrevista Diamante Negro posicionou-se como referência para as colegas pela postura destemida. Destacou a importância do papel da família como suporte diante das interações discriminatórias e como o cuidado e apoio podem facilitar o enfrentamento das opressões. Além disso, as alunas posicionaram-se criticamente diante da atuação da escola e apresentaram contribuições para o trabalho pedagógico, o que evidencia que estão atentas ao processo de ensino e aprendizagem e às necessidades formativas de estudantes, e até mesmo das/os professoras/es.

As alunas praticam movimentos de insurgência ao confrontar o racismo e sexismo, nas críticas e sugestões em relação ao trabalho da escola, na posição contra a negação de suas estéticas e intelectualidade, contra as imagens de controle e estereótipos citados nesta carta, na busca de informações e diálogos em outros espaços para além da escola, assim como no planejamento de formas de inserção nos espaços acadêmicos.

Seja por (re)criação pessoal, inspiradas por outras mulheres ou movimentos de resistência, as colaboradoras, assim como outras estudantes, mobilizam variadas formas de expressão cultural. Exibem sua estética e intelectualidade no trato com o cabelo crespo, no apoio e orientação em processos de transição capilar, na maquiagem que ressalta traços da beleza negra como o batom destacando os lábios grossos, nos gostos musicais, expressões artísticas, escrita autoral, na permanência na escola, desempenho acadêmico, planos sobre a vida acadêmica, no apoio às colegas que sofrem discriminação. Assim, escapam dos padrões homogeneizadores, exprimem suas preferências e (in)satisfações, demarcam espaço como corpos que pertencem e impõem outros olhares sobre si e suas potencialidades.

Também as docentes narraram experiências que se configuram como iniciativas de insurgência na vida e na escola. Um coletivo docente sensível à realidade de fluxos interseccionais mostrou-se aberto ao diálogo com os pares e com as estudantes, e desejoso de

construir o debate a partir de práticas pedagógicas em que as relações de raça e gênero ganham espaço e são problematizadas.

Observamos que existe uma estrutura que cria condições materiais para manter hierarquias raciais e de gênero. Ou seja, o racismo e o patriarcado estão nas instituições e operam através delas para manter posições de poder para grupos privilegiados. Quando observamos a violência e o genocídio da população negra, a elevação da violência e do feminicídio contra negras, a negação de direitos, como acesso à saúde, moradia, segurança, com qualidade, a desigualdade de rendimentos da população negra, em geral, e de mulheres negras em particular, estamos assistindo à materialização do racismo e do sexismo.

Do mesmo modo, quando vemos as assimetrias nas condições de acesso e permanência na educação básica e superior com qualidade para negros e negras, os processos de exclusão, reprovação, repetência, dificuldades para concluir as etapas da escolarização, também estamos assistindo ao alijamento de direitos básicos de uma população majoritariamente negra. Assim, compreendemos que raça, ao se interseccionar com outras formas de opressão como o gênero, opera para naturalizar desigualdades e violar direitos.

Usar esta instrumentalidade possibilita romper com leituras universalizantes que invisibilizam mulheres negras, indígenas, lésbicas, trans e outros grupos. Nos espaços formativos e nas práticas pedagógicas, este olhar contribui para problematizar experiências, considerando as singularidades no interior de tais grupos. Por isso é importante tensionar o debate na escola, buscar caminhos para desestabilizar relações hierarquizadas e estimular movimentos de insurgência que confrontam estruturas opressivas. Isso é possível quando escola e educadoras/es estão abertas/os para o diálogo entre colegas e para escutar as vozes das/os estudantes.

Ao longo deste conjunto de cartas tive a pretensão de evidenciar os trânsitos interseccionais presentes nas trajetórias de estudantes e docentes, mas também perceber a potência de movimentos de insurgência que podem ser alimentados ou gestados na escola. Estimular iniciativas que confrontam as estruturas opressivas é possível quando conhecemos as avenidas e a forma como elas operam sobre nós. Nas próximas cartas apresento a paisagem das práticas pedagógicas que a escola vem desenvolvendo sobre relações étnico-raciais e de gênero – conforme emergiram nas narrativas orais e dos diários das/os professoras/es.

6 PAISAGENS EMPÍRICAS – CONSTRUINDO (RE)INVENÇÕES EM NOSSAS “PRÁTICASTEORIAS”

*Da advertência de Carlos
Faço moucos meus ouvidos
E sigo com lágrimas-águas
Contornando a tamanha
Extensão da pedra
[...]*
(EVARISTO, 2017, p. 101)

A poética de Evaristo sugere outra visão da pedra e do caminho. Suas escrevivências nos inspiram a contornar construções racistas e sexistas institucionalizadas na educação a partir de pequenas insurgências e (re)invenções que desestabilizam hegemonias. Neste conjunto de cartas comunico as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os colaboradoras/es, dando visibilidade às experiências desviantes que permeiam o cotidiano escolar e muitas vezes passam despercebidas como investimentos dignos de serem compartilhados.

Deslocamos nossas lentes do que falta para dar visibilidade aos atos de educação do cotidiano, “para o potencial do que já a-con-te-ce na escola”, caminhos trilhados pelas/os professoras/as que constroem a paisagem escolar e que podem ser *com* elas/es potencializados (OLIVEIRA, 2019a, p. 109). Direcionamos o olhar para experiências que encenam autoria e criatividade, e podem significar movimentos que transgridem relações hierarquizadas.

Compreendemos que tomar posição diante das estruturas colonialistas nos situa contrariamente ao jogo de poder que naturaliza a exclusão de pessoas negras, mulheres negras, indígenas, quilombolas, lésbicas, trans, deficientes no/do espaço escolar todos os anos e convoca a problematizar o papel da escola como agente de formação humana. Somos interpeladas/os a pensar uma escola que postula a educação como “prática da liberdade” (HOOKS, 2017), espaço onde não somos vistas/os como corpos a serem disciplinados e controlados. Trata-se de (re)invenções onde o conhecimento, as práticas pedagógicas e o currículo possam ser descolonizados (GOMES, 2017).

Neste espaço é possível conhecer nossas histórias, falar de nós, ousar narrativas insubmissas, refletir sobre nossas experiências, divergir, expressar as diferenças, respeitar individualidades e defender interesses da coletividade. São caminhos de rupturas epistemológicas que superam apagamentos, visões estereotipadas ou naturalizadas pelas estruturas de poder.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 abriram espaço para reflexões e percepção dos silêncios e políticas de exclusão, fortalecendo, ampliando ou inspirando mudanças nos currículos e práticas pedagógicas. As experiências em pauta nas cartas que seguem foram desenvolvidas no interior do projeto institucional da escola, investimento pensado a partir das referidas leis, que criou ambiências formativas e mobilizou o coletivo docente para o trabalho com relações étnico-raciais e de gênero.

6.1 CARTA 12 – PROJETO PROTAGONISMO NEGRO: CONSTRUINDO NOVAS NARRATIVAS

Iraquara-BA, 26 de junho de 2020.

Caras/os colegas,

Início esta carta trazendo alguns elementos que contribuem para compreender o modo como as práticas pedagógicas da escola lócus são desenvolvidas, aliando registros da observação participante, narrativas de docentes e estudantes, na experiência com o Projeto institucional *Protagonismo Negro: construindo novas narrativas*.

Cumpramos destacar que consideramos práticas pedagógicas as ações intencionais, planejadas de forma refletida que dialogam com as/os estudantes na dimensão cognitiva, emocional, cultural (FRANCO, 2016). Compreendemos que as práticas pedagógicas assumem intencionalidade antirracista e antissexista quando são pensadas no sentido de desestabilizar hierarquias de raça e gênero, questionar relações de poder e privilégios muitas vezes expressas nos documentos oficiais e nas práticas cotidianas.

Eliane Cavallero (2001) contribui com pistas para pensar a educação antirracista, as quais ampliamos para a educação antissexista. Este caminho inclui reconhecer as assimetrias raciais e de gênero em nossa sociedade, refletir sobre o racismo, sexismo e suas expressões dentro e fora da escola, ter atitude de intervenção diante de tais discursos e comportamentos, considerar as diferenças presentes no ambiente escolar e encorajar a participação de todas/os nas variadas atividades, buscar materiais que contribuam para romper estereótipos, valorizar saberes locais e de grupos desprivilegiados, cuidar da ambientação da escola (cartazes, produções, organização dos espaços) para que esteja a serviço de relações horizontalizadas.

Inclui o acompanhamento da trajetória das/os estudantes, sua permanência e aprendizagem, pensando quem são as/os jovens que têm dificuldade em concluir as etapas de escolarização e como intervir. Aqui, estamos considerando a dimensão humana, em que cada profissional da escola – do portão de entrada até a direção – está a serviço da educação, acolhendo estudantes e famílias, estabelecendo trabalho de parceria, e a dimensão democrática onde todas/os são corresponsáveis e participam das decisões de forma colaborativa.

Pensar a educação nestes termos é perceber a necessidade de descolonizar o pensamento, o que possibilita rasurar dinâmicas de colonialidade nos currículos, material didático, estrutura organizacional da escola, nas relações cotidianas, passando a modificar, inventar, reconceitualizar estratégias para dar conta de novas experiências de ensino e aprendizagem (HOOKS, 2017). Não se trata simplesmente de inserir conteúdos sobre raça e gênero, colocar essa discussão como apêndice ou conteúdo extra, mas uma mudança na forma de perceber as relações, mudança conceitual, epistemológica e política.

Ao observar a feira de conhecimento que comunicou as ações do projeto, analisei se as práticas pedagógicas expressavam intencionalidade antirracista e antissexista. No que diz respeito às relações étnico-raciais, este trabalho é a maior referência da escola. O projeto ganha contornos diferentes a cada ano em virtude dos temas centrais escolhidos pelas/os docentes, os quais direcionam os conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento. Por seu caráter institucional, certamente influenciou na adesão a esta pesquisa, uma vez que havia um coletivo de professoras/es pensando e planejando ações sobre relações étnico-raciais.

O projeto⁹⁶ foi institucionalizado em 2012 com o objetivo de atender à Lei 10.639/03 e, segundo a coordenadora pedagógica, durante alguns anos esteve atrelado ao mês de novembro, direcionado para o produto, com foco específico em aspectos da cultura como a capoeira, pratos típicos e beleza negra. Em 2019, ganhou outros contornos quando as temáticas passaram a ser pautadas nos espaços formativos, desde a jornada pedagógica, com ampliação da discussão sobre currículo, a participação de todas as áreas de conhecimento, inclusão da literatura de autoras/es negras/os e integração da temática de gênero. As narrativas corroboram esta avaliação.

Eu fico analisando em relação ao ano passado, como a gente trabalhou o projeto e esse ano [2019], já avançamos bastante. Ano passado na minha

⁹⁶ Não definimos a análise documental como dispositivo de construção de dados, por isso, sendo o projeto escrito um documento que auxilia as observações, após a leitura, trazemos alguns elementos do texto para cotejar com as observações de forma a aprofundar os dados para análise.

disciplina trabalhei em cima da hora, foi mesmo pra ter um produto para o projeto, e esse ano, por conta dos ACs, das formações, dos textos que a gente leu, pelo menos pra mim, eu percebo que trabalhei de maneira mais efetiva. Comecei desde o início da unidade, discuti bastante o tema com os meninos e a gente construiu um trabalho relacionado ao cinema que eu achei que foi muito interessante (narrativa oral, Angela, 2019).

Comecei a trabalhar na escola em 2019 e analiso os projetos desenvolvidos nesse ano como bastante positivos. Algo que me marcou profundamente foi o fato de o Projeto Protagonismo Negro: construindo novas narrativas ter sido desenvolvido em todas as áreas e em todos os componentes curriculares. Destaco isso por considerar como um grande feito de nossa escola essa capacidade que temos de nos unir em torno de um projeto comum e todos se colocarem à disposição para ajudar os outros e fazer o melhor possível. No fim, todos saem ganhando. Isto porque alunxs e professorxs aprendem a trabalhar de forma coletiva e colaborativa, além dos inúmeros conhecimentos que temos a possibilidade de aprender conjuntamente. Acho importantíssimo que esse projeto tenha sido desenvolvido em duas unidades, embora em algumas disciplinas pontuais ele já tenha se iniciado na primeira unidade. Isso possibilitou reflexões mais elaboradas e profundas. [...] Sinto que gradativamente minhas práticas e a de muitos educadores têm avançado (narrativa do diário de Carolina, 2020).

Foi o ano que mais se aprofundou no tema, foi um conjunto, na verdade foi um trabalho amarrado, não foi um trabalho que chegou só pra culminância, igual ano passado e alguns outros anos (narrativa oral, Marielle, 2019).

Pude perceber neste ano de 2019 o resultado potente de ações planejadas para serem vivenciadas passo a passo com os alunos, trazendo debates, pesquisas e a releitura deles sobre os temas. Foi totalmente diferente dos anos anteriores. Havia participação, conhecimento do que estavam falando, nenhum professor precisou produzir materiais em cima da hora, porque ao longo do projeto os professores foram desenvolvendo atividades que desembocaram nos resultados finais. Foi tranquilo e participativo. Todos os setores da comunidade de certa forma foram envolvidos nos produtos apresentados. Eu mesma [vice-diretora] fui convidada pelos alunos do terceiro ano a declamar um poema de uma professora negra que faz parte do nosso quadro de profissionais da educação, é uma poetiza e não sabíamos (narrativa do diário de Djamila, 2020).

As professoras refletem sobre a diferença do trabalho desenvolvido em anos anteriores, de forma apressada, com foco no produto, e os avanços em 2019, quando a discussão ganhou espaço nos ambientes formativos e contribuíram para que as práticas fossem desenvolvidas com mais tempo e planejamento, com foco no processo. Carolina, que teve experiências em escolas anteriores, destaca como profundamente marcante o trabalho coletivo e colaborativo em que professoras/res e estudantes aprendem a trabalhar em conjunto e podem contribuir com seus saberes e conhecimentos de diversas áreas.

O trabalho começou a ganhar corpo ao ser negociado no currículo ao longo do ano. Grande parte das/os docentes desenvolveram as propostas nos dois últimos trimestres⁹⁷ e algumas/alguns desde o começo do ano. Isto significa maior tempo de estudo, planejamento e ação, por isso, as docentes avaliam que suas práticas têm avançado. Para as/os alunas/os, este trabalho oportuniza o contato com tais discussões ao longo do ano, com maior aprofundamento.

Os espaços formativos aparecem como elementos importantes para sustentar um trabalho consistente, que não seja realizado para cumprir protocolos ou prazos. Atrelado à proposta do projeto, a escola passou a favorecer espaços de discussão e planejamento coletivo sobre as relações étnico-raciais que tiveram resultados significativos em 2019. Uma destas ações foi a disponibilização dos tempos de Atividade Complementar (AC) coletiva para a realização dos Ateliês de Pesquisa.

O que inspirou também, nós comentamos, é que é um projeto institucional da escola, que já é muito positivo, e nos momentos de AC tivemos esse momento de discussão, de reflexão, de pensar em anos anteriores, de pensar na mudança, no que a gente queria trabalhar com os meninos, queria fazer diferente, queria propor uma reflexão e achamos que isso inspirou [...] Eu acredito que a escola, que os Acs, que esse projeto institucional, os encontros nos ateliês, tudo isso foram motivadores para essas práticas (narrativa oral de Marieta, 2020).

Marieta afirma que o projeto e a ambiência formativa que a escola possibilitou para sua implementação inspiraram e motivaram as/os professoras/es. Isto aponta que os avanços são resultado do empenho da gestão, coordenação pedagógica, docentes e demais profissionais, pois, um projeto coletivo tem maior significado do que ações isoladas.

Neste processo foram citadas dificuldades em praticar um currículo autônomo, em que as relações raciais e de gênero sejam contempladas e sustentadas com profundidade no interior e para além do projeto. No entanto, opto por dar visibilidade aos avanços, às potências da escola no *a-com-tecer* da formação de professoras/es e estudantes, as experiências gestadas no coletivo que são a base para que o trabalho ganhe sustentação. Como afirma hooks (2017, p. 175), “se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos”.

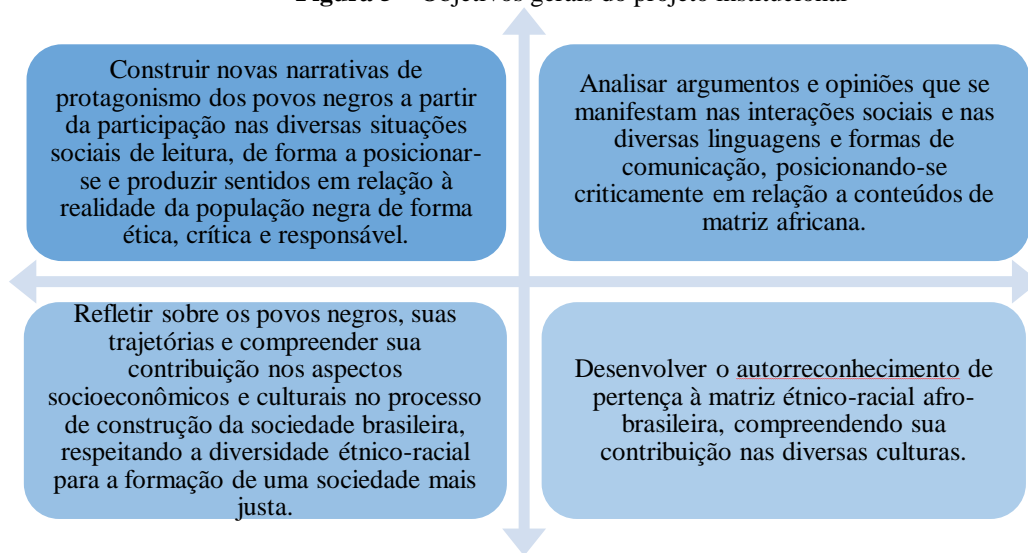
O título escolhido para o projeto evidencia o desejo de cruzar fronteiras, um olhar sensível para as relações étnico-raciais e a abertura para propostas pedagógicas que rasurem as

⁹⁷ Os tempos formativos na Rede Estadual da Bahia são distribuídos em três unidades trimestrais.

imagens estereotipadas e inferiorizadas (LIMA, 2015; PIRES; MIRANDA, 2015). Sugere ainda que estudantes assumam protagonismo no espaço escolar, na construção de suas aprendizagens.

Os objetivos do projeto para o ano de 2019 estão expressos na Figura 5.

Figura 5 – Objetivos gerais do projeto institucional



Fonte: Projeto protagonismo negro: construindo novas narrativas (2019).

Observamos que os objetivos propõem a ressignificação do olhar sobre os povos negros. Verbos como: **construir** narrativas, **posicionar-se** criticamente, **analisar** argumentos e opiniões, **produzir** sentidos, **refletir** e **compreender** sua contribuição, **desenvolver** autorreconhecimento dão pistas de que a escola pretende que as/os estudantes construam conhecimentos e sejam afetadas/os em suas subjetividades. Os objetivos das áreas curriculares evidenciam que as questões de gênero são contempladas.

Figura 6 – Objetivos do projeto por área de conhecimento

Códigos e Linguagens	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a literatura de autores e autoras negras/os brasileiras/os e estrangeiras/os de forma a acessar outras narrativas sobre as contribuições do povo negro na formação histórica e cultural do nosso país.• Produzir textos, representações artísticas (instrumentos musicais, máscaras, teatro, dança), documentários, registros fotográficos e outros, a partir da diversidade de manifestações artísticas e culturais de origem africana e afro-brasileira.
Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer os cientistas negros que protagonizaram grandes avanços na ciência, especialmente as mulheres, apesar do machismo que tentou afastá-las de suas áreas de interesse ou silenciar suas contribuições para a sociedade.• Compreender a importância de lutar contra a invisibilidade da contribuição histórica dos cientistas negros e das mulheres para a promoção da igualdade de gênero.
Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none">• Perceber a importância do protagonismo negro (homens negros, mulheres negras, juventude negra) na formação de uma nova mentalidade.• Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Compreender as relações étnico-raciais, analisando dados estatísticos globais e produção de dados locais.• Analisar as principais políticas públicas de acesso à educação, considerando os indicadores de gênero e raça.

Fonte: Projeto protagonismo negro: construindo novas narrativas (2019, grifos nossos).

A temática gênero aparece nos objetivos específicos em todas as áreas do conhecimento, indicando a intencionalidade de integrar discussões sobre raça e gênero. O projeto mobilizou ações do coletivo docente durante parte considerável do ano e os resultados foram compartilhados no mês de novembro. As semanas que antecederam a finalização do projeto foram de grande movimentação, preparação das apresentações e exposições, com participação da gestão e coordenação pedagógica.

Durante as observações, atentei para as atividades realizadas pelas/os estudantes, as produções desenvolvidas, que refletiam as práticas pedagógicas implementadas. Foram organizados espaços diferentes na escola: salas temáticas com atividades diversificadas como oficinas de turbantes e pinturas, oficinas de bonecas Abayomis, jogos africanos, sala de leitura e sala de artes africanas; e o auditório, onde aconteceram as apresentações e exposição de outras produções.

Uma das exposições foi o painel de poemas, trabalho que incluiu leitura e produção de textos autorais sobre relações raciais. No teor dos poemas, alguns dos quais recitados no palco, observamos o olhar das/os estudantes sobre episódios de discriminação, reflexões sobre apagamentos históricos, imposição da herança cultural, da fé e padrão de beleza europeus. Observei que muitos poemas demonstraram postura de insurgência diante das opressões históricas, como vemos no texto a seguir.

Herança? Tenho!
A minha cor
Em minhas veias carrego
Sangue de um povo de valor

Respeito minhas raízes
Amo minha cor
Conheço minha história
Tenho orgulho de ser quem sou

Com os negros escravizados
Nossa cultura foi criada
Muitos não aceitam
Que somos filhos da mãe África

Seus comentários racistas
Não vão me abalar
Minha raça é uma marca
Que sempre vou levar

Quantos de nós somos mortos
Por gente que não aceita nossa cor
Menos racismo e preconceito
Mais paz e amor!

Hoje alcançamos
Muitos lugares na sociedade
Mas será que um dia,
Vamos acabar com essa desigualdade?
(Poema de aluna do 1º ano, 2019).

Em sua poética a estudante expõe sentimentos sobre o racismo estrutural que tira oportunidades e nega acesso a bens culturais e espaços de poder. As narrativas apresentam trânsitos entre a dor e a indignação com o racismo e a desejada justiça racial. As produções parecem indicar que as/os estudantes estão vivendo experiências que direcionam para problematização das relações raciais no contexto sócio-histórico-cultural.

Os poemas trazem o tom da escrevivência, em que diferentes experiências são compartilhadas através da escrita. Neles sentimos a fruição do pensamento das/os alunas/os através de emoções, inquietações, desejo por relações menos desiguais. Falar de si e das interpelações raciais é um processo de negociações em que transitam sentimentos conflitantes e pode contribuir para elaborar experiências de dor e indignação e externar sentidos de enfrentamento e esperança.

Ainda na exposição, o painel com o tema *O negro do futebol brasileiro* expôs a biografia de futebolistas famosas/os. O resultado do estudo mostrou que mesmo nesse esporte⁹⁸, visto como espaço onde pessoas negras são acolhidas, o racismo está marcado nas trajetórias das/os profissionais, o que evidencia que a ascensão social não apaga os atravessamentos raciais (CARNEIRO, 2005).

Dentre as personalidades, uma mulher foi pesquisada. Na fala das apresentadoras não apareceu a discussão sobre os entrecruzamentos de raça e gênero nas experiências da jogadora, que seria uma oportunidade de problematizar relações interseccionais no futebol. Neste sentido, Ineildes Calheiro⁹⁹ e Eduardo David Oliveira (2018) afirmam que o futebol brasileiro é masculino e branco e que existe uma perpetuação do racismo e sexismo que se expressam nas ínfimas oportunidades para as mulheres e mulheres negras, em especial nas funções de comando e poder.

Sobre esta discussão, o professor Juliano comentou no ateliê:

No futebol isso é muito forte, principalmente quando você vai pra questão feminina. Tem a questão do racismo contra o preto, em geral, e entra também a questão do machismo que acha que a mulher não deveria nem estar no estádio. As mulheres que trabalham com futebol devem sofrer muito preconceito. Falar disso na sala é interessante (narrativa oral, 2019).

Certamente as meninas sentem os efeitos do racismo e do sexismo nas interações esportivas, o que pode tornar as discussões mais interessantes. São oportunidades de pensar como a escola organiza espaços de atividade física para que acolham estudantes negras/os ou não, sem distinção, e como elas/eles se sentem em relação a estereótipos racistas e sexistas que emergem nas interações. Nesta escola, as atletas do futsal feminino se destacam e têm vários troféus em campeonatos estudantis¹⁰⁰ regionais, e as atividades de voleibol são desenvolvidas com grupos mistos, formas de insurgência diante da discriminação feminina no esporte.

É também uma oportunidade de questionar os esportes que as escolas privilegiam e problematizar os apagamentos de atividades e jogos de origem indígena e africana. Em geral, o patrimônio dos grupos dominantes é exaltado, enquanto as práticas oriundas dos demais grupos são secundarizadas ou vistas a partir de estereótipos produzidos nas relações de poder que atravessam as manifestações corporais (NEIRA, 2011).

⁹⁸ Existe a visão estereotipada, propagada pela mídia, que relaciona pessoas negras ao espaço do futebol e do samba (CAVALLERO, 2020).

⁹⁹ Pesquisadora e árbitra negra.

¹⁰⁰ A escola participa dos Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP), realizado anualmente com a participação de escolas estaduais, em que a equipe feminina acumula muitas vitórias.

Seguindo as observações, a apresentação do trabalho com as intelectuais negras integrou as biografias de 12 mulheres: Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, bell hooks, Bianca Santana, Lélia Gonzalez, Elisa Lucinda, Monique Evelle, Bel Santos Mayer, Carolina de Jesus¹⁰¹, Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Adichie, Angela Davis. Um dos produtos das pesquisas, o calendário para 2020, foi ilustrado com fotos e citações das autoras, uma forma de romper o apagamento das obras destas intelectuais.

Sobre esta prática, Carolina aponta para a necessidade de investir em estudos e narra a experiência de um trabalho que envolve aprender *com* os processos (auto)formativos e *com* as/os alunas/os, uma “experiência marcante” sobre “Feminismo, feminismo negro e o protagonismo de mulheres negras”.

Eu penso que também uma forma de avançar é a gente estudar e conhecer essas novas narrativas. Está sendo uma alegria para mim muito grande, fazendo esse trabalho agora sobre o projeto da África e trabalhando com os meninos, feminismo negro, descobrir tantas mulheres fantásticas que eu não conhecia. Tem sido uma riqueza muito grande e eu falei em uma das salas: vocês são privilegiados porque vocês têm a história dessas mulheres pra ouvir, no meu tempo de adolescente na escola a gente não tinha isso, a gente não sabia, não conhecia. Então, estudar e conhecer essas outras narrativas, porque a história que foi passada pra gente foi a história única, e a gente também ainda está com isso muito arraigado. Fazer esse espaço dentro de nós pra construir, pra poder falar dessas novas histórias, acho que é muito importante. Como no vídeo da Djamila que ela fala do silenciamento dessas outras narrativas e fala também da questão do poder, que o poder faz isso, faz com que as histórias sejam silenciadas porque há uma ideia de que essa história única seja passada [...] A gente precisa se apropriar dessas outras narrativas porque é nesse processo de se apropriar que a gente também vai poder ir mudando essa história e fazer com que os meninos também tenham esse contado e eles também possam construir outras narrativas (narrativa oral de Carolina, 2019).

Foram 8 sequências didáticas com discussões de pequenos textos ou fragmentos de textos, vídeos, documentários sobre feminismo e feminismo negro onde xs alunxs podiam relatar também suas experiências e vivências além de análise de falas, expressões racistas e machistas presentes no cotidiano. Na segunda parte das atividades, alunas e alunos apresentaram seminários a partir de suas pesquisas sobre a vida, obra e projetos de algumas mulheres negras como Bel Mayer, Elisa Lucinda, Lélia González, Djamila Ribeiro, entre outras. A terceira parte foi composta por duas atividades: confecção de calendário com a temática mulheres negras; exposição dos produtos na culminância do projeto na sala temática *Vozes da Liberdade* (narrativa do diário de Carolina, 2020).

¹⁰¹ Professora da escola e colaboradora da pesquisa, cujo codinome homenageia a escritora Carolina Maria de Jesus, que também integra a produção.

Na narrativa observamos a abertura para a aprendizagem colaborativa em que as/os estudantes aparecem como parceiras/os. A professora se posiciona como ser aprendente na reciprocidade com alunas/os e colegas (FREIRE, 1987), acionando a afetividade que contorna o processo de ensinar e aprender, o diálogo horizontal.

Certamente foi um trabalho com abordagem interseccional, pois ao trazer para a sala de aula o feminismo negro, as intelectuais, escritoras, filósofas e suas histórias de vida, pode-se problematizar estruturas racistas e patriarcais, compreendendo como essas mulheres são “atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe” (AKOTIRENE, 2018, p. 14) em suas trajetórias.

As sequências didáticas indicam um trabalho que teve continuidade durante período considerável do ano, tempo de estudo, discussão, pesquisa, construção de material pelas/os estudantes. Ao conhecer as experiências das mulheres em estudo, também as/os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar experiências, muitas das quais se aproximam, contribuindo para problematizar discursos e comportamentos racistas e sexistas, perceber os efeitos cotidianos das estruturas e (re)pensar possibilidades de superação dos obstáculos produzidos pelos eixos interseccionais de opressão.

Como afirma Evaristo (2009, p. 18), há situações que nos atravessam como “‘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”. Conhecer experiências de escritoras e intelectuais e identificar-se com elas, ou não, pode ter significado importante na vida de estudantes e professoras, pois, aprendemos nesta rede de relações, *entre e com* mulheres. Ao falar de afetações pessoais, a professora nos faz refletir sobre nossas subjetividades como mulheres que conhecem as avenidas e colisões racistas e sexistas, o que move a uma pedagogia engajada.

A professora ainda reflete sobre as narrativas que construímos *com* as/os alunas/os quando nos abrimos para conhecer além da “história única”, quando compreendemos as relações entre currículo e poder que silenciam outros modos de ensinar e aprender. Ao trabalhar as escritas dessas autoras suplantamos silêncios epistêmicos e (re)afirmamos nossas experiências e modos de produzir conhecimentos, ao mesmo tempo, possibilitamos às/aos estudantes não negras/os acessar este olhar sobre nossas narrativas, exercitando empatia e alteridade, percebendo os entrecruzamentos.

Nesta prática, estudantes tiveram a oportunidade de conhecer tais mulheres, suas obras e atividades, tendo o feminismo como cenário que ambienta a luta pelos direitos de grupos

marginalizados, porquanto o feminismo negro defende que todas as formas de opressão precisam ser combatidas (CARNEIRO, 2003b; RIBEIRO, 2017; AKOTIRENE, 2018). Oportunizou que as/os estudantes conhecessem um pouco sobre o que é o feminismo negro, como se expressa, quais suas pautas e reivindicações a partir do olhar dessas mulheres.

Carolina complementa a narrativa no diário trazendo os efeitos deste trabalho sobre ela e as/os alunas/os.

A partir do momento que essa perspectiva positiva de protagonismo e emancipação foi se consolidando em mim passei a levar mais materiais sejam músicas, filmes, textos autobiográficos, projetos desenvolvidos por mulheres e homens negros, curtas, vídeos autobiográficos, dentre outros recursos. Sinto que levar para a sala de aula materiais que retratam aspectos positivos de mulheres e homens negros e discutir relações étnico raciais de alguma forma fortalece minha identidade, autoestima. Sinto-me representada, além de fortalecer meu senso de pertencimento a um povo em específico. Pelas partilhas de alunos e alunas percebo que eles também veem como algo positivo e que os empodera; fortalecem suas identidades, autoestima e senso de representatividade quando trazemos à tona o protagonismo e contribuições de mulheres e homens negros ou ainda quando desconstruímos histórias que erroneamente foram contadas sobre a população negra. Muitos alunos e alunas chegam a dizer que passaram a vida inteira sempre ouvindo que negro era coisa ruim ou que tirando a comida e o samba tudo que vem do negro não presta (narrativa do diário de Carolina, 2020).

Carolina destaca que pautar as relações raciais e de gênero numa “perspectiva positiva” tem resultados diferentes porque as/os estudantes por muito tempo ouviram essas narrativas pelo olhar hegemônico, onde “tudo que vem do negro não presta”. Esse tipo de abordagem faz com que muitas/os estudantes sintam-se incomodadas/os quando discussões sobre relações raciais entram na sala de aula trazendo somente narrativas de sofrimento, derrota e dor.

É fundamental dar relevância aos feitos, realizações, protagonismos, produções, conhecimentos e insurgências que caminharam ao lado do processo de exploração desde a diáspora e prevalecem até os dias atuais, mas são apagados ou minimizados nos relatos oficiais, nos livros didáticos e na mídia. Esses caminhos fortalecem sentidos de pertencimentos e de autoestima, e afetaram tanto a professora como as/os estudantes, produzindo outras subjetividades.

Notamos que ao mudar o pensamento sobre as relações de raça e gênero, a professora teve possibilidade de fazer mudanças em sua prática, uma mudança de dentro para fora e não de fora para dentro, daí a importância do diálogo com alunas/os, das trocas, da abertura, do afetamento para processos formativos. Por isso, “fazer uma experiência com algo significa que

algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (LAROSSA, 2002, p. 25), fazendo alterar nossas práticas.

Retomando as apresentações, na área das Linguagens as/os estudantes pesquisaram vida e obra de escritoras negras. A maioria dos trabalhos foi comunicada através de produções de vídeos curtos sobre autoras, uma forma de conhecer e dar visibilidade a suas produções. Chamou a atenção a apresentação de uma poetisa e professora da escola, cuja trajetória revela as experiências de uma mulher sensível, talentosa, inspiradora. No poema “Meu corpo, vivo, memórias”, esculpe em belas linhas uma obra que toca nossas subjetividades trazendo reflexões sobre as marcas deixadas nos corpos negros pelos efeitos do racismo, sexismo e classismo.

Sabidamente as/os estudantes montaram um vídeo em que cada trecho do poema foi recitado por “mulheres de diferentes raças, idades e personalidades”, estudantes, ex-alunas, professoras, comunidade externa, segundo o grupo, para mostrar que “não é somente uma voz que clama, mas várias, na luta do povo negro, das mulheres negras, contra o racismo e o sexismo” (trechos da fala das alunas, 2019).

A apresentação e o poema recitado por várias vozes emocionaram a escritora, as/os colegas e muitas/os estudantes. Trago um trecho para que vocês, leitoras/es desta carta, possam sentir a beleza desta escrita-vida:

(No) Meu corpo vivo memórias
Meu corpo, vivo, memória!

Marcas no corpo,
Marcas na alma,
Dor, agonia, fortaleza.
Meu corpo, vivo, memórias!
[...]
Meu corpo: abuso, silêncio forçado,
Resiliência! Rebeldia!
Meu corpo, vivo, memórias!
Meu corpo desejo, deseja
Meu corpo, dança, transe,
transa, transcendência
Beleza, Divindades!
Meu corpo, vivo, memórias!
[...]
Meu corpo, inventa
Reinventar,
Interroga,
Bagunça,
Desordena,
Transgride
As histórias contadas sobre mim
Pois, eu não as contei.

Quero e conto outras histórias
Sobre meu povo
Sobre quem sou,
Sobre quem somos
Meu corpo, vivo, memórias![...]
(trecho do poema da professora Carolina de Jesus, 2016)

A sensibilidade desta escrevivência me transfere para dentro da experiência, posso tocar esta dor, senti-la como minha, certamente porque, como afirma Evaristo, as vivências de mulheres negras, apesar de múltiplas, nos aproximam em muitos sentidos, pois, nesses corpos estão marcas ancestrais, trajetórias que nos inspiram a tecer redes de esperança e cuidado dentro e fora das relações escolares. O poema denuncia exploração, abuso, silenciamento, genocídio e as marcas que deles carregamos em nosso corpo-memória, mas destaca as formas de reinvenção, transgressão, resiliência e resistências que povos negros vêm (re)construindo historicamente.

Aqui sentimos a escrevivência como escrita-memória que tecemos para falar de nós, pois “hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, porque nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujaça da oralidade de nossas e de nossos ancestrais” (EVARISTO, 2020, p. 30). Assim, libertamos nossa potência criadora e nossas engenhosidades através do corpo-escrita que explode vozes ancestrais para assumir o lugar de protagonismo, rompendo o silêncio imposto pela literatura canônica, patriarcal, falocêntrica e branca.

A apresentação seguinte foi o “repente”¹⁰² com a vida de Angela Davis, uma construção impregnada de sentidos da sabedoria popular. O texto inspirado e cantado como repente, apesar de não seguir toda estrutura do gênero, é uma mostra de que é possível acionar os saberes da cultura local para ampliar conhecimentos sobre conteúdos de qualquer natureza.

Davis é grande autora
Mas sofreu preconceito
Por ser uma negra mulher
Que só queria respeito
Privada da liberdade, enfrentou desigualdade
Mas não a desmotivou pois ela tinha muita coragem

Revoltada ela ficou com tremenda extravagância
Por isso que aumentou sua ligação com a militância
Logo depois que passou a militar o SNCC

¹⁰² Ana Carolina Nascimento (2016) explica que o repente é um gênero de poesia cantada, tipicamente nordestino, em que duplas de cantadoras/es se enfrentam, criando estrofes que atentam a regras de métrica, rima e coerência temática, e tem como objetivo convencer o público da superioridade da/o repentista.

Conjunto de não violência dos estudantes, comitê

Daí os Panteras Negras tavam mais forte que nunca
Juntos eles se defendiam, juntos eles iam à luta
Mas houve um imprevisto, uma tal acusação
Que Ângela era uma das mentoras da invasão
E nessa ocasião foi decretada sua prisão

Apesar de sua prisão
A atuação não mudou não
Na frente da delegacia
Já havia uma multidão

Logo, logo foi criado
Um movimento internacional
Para libertar a Davis
De um jeito intelectual

O John, o Fidel, o Jean Paul e Genet
E ainda o famoso, o maestro Leonard
Fizeram apresentações com intuito de arrecadar
Uma boa grana para o pagamento financiar

Ao ser inocentada
Emocionou toda nação
Com carinho e lealdade
Continuou a união[...]
(texto de alunas/os, 2019)

As/os apresentadoras/es, com inspiração e talento trouxeram a reflexão sobre a trajetória de Davis, sua luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, as contribuições nas discussões sobre raça, gênero e classe, usando palavras e sons entrelaçados entre a escrita e o batuque do repente nordestino. Para a produção as/os estudantes pesquisaram a trajetória da autora, selecionaram informações, escolheram o gênero e assumiram a produção coautoral, costurando a experiência da ativista nas palavras que compõem a poética do texto.

As escritas de mulheres negras, seja na literatura ou em outras áreas, vêm ganhando espaço e visibilidade nos últimos anos e contribuem com discussões nas escolas e universidades, ao deslocar estereótipos e essencialismos e apresentar diferentes expressões de ser negro e ser mulher negra. As narrativas e personagens que protagonizam as escritas convocam a (re)pensar a formação de professoras/es e estudantes e o currículo nesses espaços, uma vez que rompe com o discurso colonial. Nessas obras, mulheres e homens negras/os falam como sujeitas/os, estilhaçam a máscara do silêncio, gritam o verso que se quer livre (EVARISTO, 2017) e assumem o lugar de produção de conhecimento.

Outro grupo fez uma pesquisa e apresentou dados estatísticos que evidenciam como as cotas para estudantes negras/os, quilombolas, indígenas, transexuais e travestis favorecem o acesso ao espaço da academia. Elas/es produziram um vídeo com depoimentos de ex-alunas de uma comunidade quilombola local, egressas da escola de 2018, estudantes de uma universidade federal. Nos relatos, as jovens compartilharam trajetórias de dificuldades até chegar à universidade, através das cotas, assim como os desafios da permanência.

Está sendo uma experiência incrível, porque até então a gente não imaginava que poderia estar aqui. A gente correu atrás e estamos na luta, e estamos descobrindo coisas novas que a gente não sabia que existia por conta que nossa realidade era diferente. Espero que todos os quilombolas que estão assistindo esse vídeo possam acreditar que podem conseguir entrar em uma universidade, e os que não são também. Mas deixo um alerta para os quilombolas porque a gente sabe a nossa luta, a nossa dificuldade (depoimento de ex-aluna, 2019).

Observamos que as estudantes narraram suas experiências nas avenidas de raça, classe, gênero e pertencimento a uma comunidade quilombola, do campo, com a realidade de “trabalhar na roça e não ver outras possibilidades”. Certamente os obstáculos e as condições desfavoráveis postas nessas avenidas fizeram com que em algum momento elas descreditassem dessa possibilidade, ao tempo em que tornam suas trajetórias acadêmicas mais penosas em relação a grupos privilegiados.

No entanto, elas destacaram a importância de acreditar que é possível acessar esses espaços, inspirando alunas e alunos a pensar o ingresso na universidade como um caminho real e não um sonho distante. Conhecer referências próximas como colegas, ex-estudantes, pessoas de comunidades rurais ou da cidade evidenciam para as/os jovens negras/os e quilombolas que elas/es podem construir outras trajetórias, na universidade ou em outros espaços.

Seguindo as observações, acompanhei as apresentações artísticas com danças que integraram *o hip hop, rap, street dance*, estilos escolhidos pelas/os estudantes. Uma das apresentações foi produzida no componente Artes, comunicando estudos sobre artes africanas e suas influências no Brasil. A produção autoral e criativa, realizada com estudantes de várias turmas, integrou a recitação de poemas como *Monólogo ao pé do ouvido*¹⁰³ e *A revolta de tia*

¹⁰³ Chico Science e Nação Zumbi. Disponível em: www.lettras.mus.br/nacao-zumbi/77649/. Acesso em: 15 jun. 2020.

*Anastácia*¹⁰⁴, a exposição de vídeos sobre arte africana (pintura corporal, esculturas, danças), mostra das máscaras confeccionadas e coreografias.

Houve momentos de grande interação com a plateia, com espaço para recitação coletiva de trechos dos poemas, que envolveu e prendeu a atenção, produzindo sentidos através da poesia, musicalidade e corporeidade afro-brasileira. Esses elementos fazem refletir sobre a importância de possibilitar a vivência das diversas manifestações artísticas, literárias, estéticas, corporais que integram a cultura popular e que muitas vezes já fazem parte do cotidiano das/os estudantes. Heranças das nossas ancestralidades africanas e afro-brasileiras que adentram a escola através de estudantes e professoras/es, mas nem sempre são valorizadas ou assumidas como práticas curriculares e pedagógicas.

Outra apresentação de dança integrou somente meninas e, embora destacasse na letra aspectos do empoderamento feminino, trouxe uma coreografia com performance excessivamente sensualizada. Esse tipo de apresentação inspira maior cuidado, pois, pode reforçar estereótipos sexuais sobre as mulheres negras, historicamente objetificadas e estigmatizadas como corpos hipersexualizados e disponíveis (HOOKS, 2019; COLLINS, 2019; GONZALEZ, 1984).

A apresentação, em forma de jogral, do poema *Quem tem crespo é rainha*¹⁰⁵, de autoria de Jarid Arraes, gerou algumas reações inesperadas. Recitada por um grupo de meninas de cabelos crespos e cacheados, o poema destaca a beleza negra e a autoestima a partir do cabelo crespo. Na plateia, algumas alunas negras mostraram-se incomodadas com o foco nos cabelos naturais, fazendo comentários de reprovação. Esta reação pode ser um indicador de como é delicada a discussão, porque está associada às imagens produzidas sobre a estética negra e como nos relacionamos com elas.

O cabelo crespo é uma linguagem e simboliza relações raciais (GOMES, 2003). Compreender estes construtos não é algo simples, envolve as relações de cada indivíduo com seu corpo e cabelo ao longo da vida, uma vez que cada pessoa tem uma forma particular de perceber e se relacionar com sua negritude. A percepção dos efeitos do racismo e sexismo na construção de nossas estéticas é um processo (às vezes) longo, não raro doloroso, que mobiliza experiências singulares e escolhas individuais.

Continuam muito presentes os estereótipos que nos tocam, estamos aprendendo a ver a beleza dos nossos corpos, cabelos, das nossas características físicas. Não nos víamos belas e

¹⁰⁴Autoria de Giovane Sobrevivente. Disponível em: <http://gramaticadaira.blogspot.com/2007/12/revolta-de-tia-anastacia-um-clssico-do.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/quem-tem-crespo-e-rainha/>.

belos, pois ao reforçar o padrão de beleza europeu, a sociedade nos afirmava a ideia que a única beleza possível seria a branca. Assim, por muito tempo nossa beleza interna e externa foi silenciada e invisibilizada. Estamos vivendo um novo tempo, nos olhamos no espelho e enxergamos beleza e potência.

Na dramatização adaptada do filme *Vista a minha pele*¹⁰⁶, tivemos a oportunidade de refletir sobre a inversão dos papéis entre pessoas negras e brancas ao vivenciarem situações racistas que foram hipoteticamente expressas contra o segmento branco. Imagino que para estudantes não negras/os colocar-se no lugar de quem sofre os preconceitos foi uma experiência desafiadora, pois, nos APs o professor mediador da atividade relatou que esta inversão causou estranhamento nas/os alunas/os.

Ensaíamos uma peça que é uma adaptação daquele *Vista a minha pele*, no 1º ano. E algo muito sintomático que aconteceu no ensaio, como é uma peça onde os negros vão explorar os brancos e o branco vai ser aquele que sofre o preconceito, tem uma frase em que ele fala ‘o branquinho favelado’, e o estudante falou algo que não estava na fala, ele falou ‘pretinho favelado’. Ele falou! E isso pra mim, na hora eu fiquei assim, o que fez ele trocar a palavra, uma palavra que não estava no texto dele? E eu fiquei assim, como que ele falou? Na hora que ele errou, ele disse: eu errei, professor. E eu fiquei pensando: o que provocou isso, se não estava na letra dele? [...]

Vai ser um desafio pra eles, porque tem uma estudante branca e como o papel é invertido, eles têm um papel que não é protagonista e eu disse: ‘não, você só vai falar isso, não é pra fazer essa interpretação’. E ela estranhou porque tem meio que uma situação de privilégio que ela sempre se viu numa peça, porque é branca de cabelo liso. São várias cenas de racismo, mas ao contrário, do negro com o branco. Tem uma menina daqui que ela é indígena, negra de cabelo liso e a gente coloca uma situação onde o cabelo dela não está sendo aceito pelas outras negras [...] Eu estou ansioso para ver como vai ficar. Começamos a ensaiar. Espero que dê certo (narrativa oral, Erico, 2019).

A dificuldade em se adequar aos papéis de pouco destaque pode estar atrelada ao lugar de privilégio comumente assumido por pessoas brancas, mesmo periféricas, em algumas situações, em função da estética branca associada à beleza e inteligência. De modo similar, falas que não pertenciam ao texto estavam inscritas no imaginário do aluno que a interpretava, associando favela, pobreza e negritude. Essas atitudes, evidenciam a insistência com que os discursos racistas nos interpelam, povoando o imaginário com ideias de hierarquização racial.

Imagino que tenha sido uma experiência de exercício de alteridade, porque viver “na pele” ou “vestir a pele” de quem sofre o preconceito ou usufrui o privilégio, ainda que na ficção, pode ser uma estratégia interessante para pessoas negras/os e não negras/os exercitarem a

¹⁰⁶ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=JlvjTmQgXOA. Acesso em: 17 jun. 2020.

empatia e perceberem assimetrias raciais como construções que precisam ser questionadas e desnaturalizadas, posto que causam desigualdades e sofrimentos de toda ordem.

Refletindo sobre as apresentações orais, em algumas não foi possível perceber o grau de aprofundamento teórico que as/os alunas/os construíram devido ao curto período de tempo e ao apoio nos slides, muitos dos quais foram lidos na íntegra. Outras deixaram evidente como as/os estudantes estavam apropriadas/os das discussões e comunicaram com segurança os conhecimentos. Cada estudante compartilhou suas produções de acordo com as aprendizagens construídas, o que naturalmente difere, pois os tempos e a forma como cada pessoa é afetada no processo formativo são singulares.

Além das apresentações no auditório, foram organizadas cinco salas temáticas onde alunas/os, professoras/es, funcionárias/os e visitantes poderiam participar de atividades diversificadas em momentos distintos das apresentações. As salas foram organizadas com as/os estudantes e as atividades de três delas – de leitura, bonecas Abayomis e artes africanas – foram desenvolvidas a partir das práticas trabalhadas em sala de aula, cujas produções foram expostas para a interação com as/os participantes.

Na sala de leitura, com o tema *lendo mulheres negras: vozes da liberdade*, estavam expostas as sínteses das pesquisas sobre escritoras, intelectuais, feministas negras, imagens das autoras, textos sobre sua vida e obra, em língua inglesa e portuguesa; gaiola interativa com o tema *Liberte um poema*, onde as/os visitantes ganhavam poemas de escritoras negras, libertando-os e dando-lhes vida através da leitura; cantinho com almofadas e tapete para uma leitura acolhedora; exposição dos calendários produzidos com as intelectuais negras; exposição de painel com a linha do tempo dos feminismos; espaço para foto com a marca #empodere-se.

Na sala das Artes Africanas foram expostas atividades produzidas pelas/os estudantes, demonstrando a multiplicidade, a relação com a diáspora e suas influências na formação da cultura brasileira. Foram exibidas máscaras e vídeos produzidos pelas/os estudantes sobre origem, história, simbologia e outros aspectos das artes africanas e afro-brasileiras e das relações étnico-raciais.

Na oficina de confecção de bonecas Abayomis foram compartilhadas histórias sobre as bonecas e sua relação com a diáspora negra. As/os participantes conheceram histórias de resistências associadas às bonecas que representam outro olhar sobre as viagens nos navios negreiros e o papel importante das mulheres na manutenção da vida e da cultura destes povos. E, principalmente, confeccionaram bonecas coletivamente e levaram as produções para casa. Nesta sala predominou o público feminino em função dos estereótipos de gênero.

Na sala de jogos, com oficina do jogo africano mankala, estudantes e professoras/es ensinaram e aprenderam o funcionamento e as regras do jogo, realizado com sementes de feijão e a reutilização de cartelas de ovos como tabuleiro. Na oficina, as/os participantes tiveram acesso a informações sobre a origem, a história, as etnias onde o jogo é comumente praticado e sua relação com a cosmovisão africana.

Na oficina de turbantes e pintura corporal, que contou com a mediação de uma Mãe de Santo da cidade e um ex-aluno, as/os participantes aprenderam a produzir e colocar turbantes e fazer pintura corporal. Na sala, meninos e meninas participaram de forma equilibrada, com prevalência feminina. Depois da oficina foi organizado um desfile e um momento de fala no auditório onde a convidada explicou o sentido do uso dos turbantes, aspectos da simbologia e da religiosidade atreladas a este elemento. Em suas palavras, “o turbante não é apenas um acessório, tem forte sentido espiritual, é como uma coroa, só usa quem tem personalidade” (narrativa oral da participante, 2019).

Houve massiva participação de alunos/as, professoras/es e funcionárias/os, momentos de interação com a comunidade interna e algumas/alguns visitantes, nas salas e auditório. As atividades, de modo geral, evidenciaram tessituras de práticas que buscam deslocar o olhar da visão hegemônica sobre povos negros, como indicam os objetivos do projeto. Certamente, a observação de um dia de evento não é suficiente para informar o trabalho cotidiano com raça e gênero, mas, como narrou Carolina, “os produtos apresentados no final do projeto foram realmente representativos das discussões feitas em sala de aula ao longo do ano letivo” (narrativa do diário, 2020). Assim, considero que este dia comunicou “conhecimentossignificações” construídos em um período significativo a partir de práticas com intencionalidade antirracista e antissexista.

Em alguns trabalhos observamos como as/os praticantes do currículo negociaram conhecimentos locais no interior das experiências vivenciadas na escola, pois, as/os alunas/os e professoras/es carregam no corpo, gostos e gestos muitos saberes populares. Nas produções, apresentações e atividades observadas emergiram saberes locais, aprendizagens encarnadas na vida cotidiana, que nem sempre são percebidas pela escola como conhecimento. As experiências das/os estudantes foram acionadas através das escritas autorais, danças, músicas e ritmos, vestimentas, cabelos e penteados, gestos e variações linguísticas, produções e da forma escolhida para compartilhar aprendizagens, modos de ser, fazer e conhecer, tecidos no convívio com as famílias e comunidades.

Estes conhecimentos são negociados nas relações cotidianas da escola e deslizam entre as práticas curriculares sistematizadas nos documentos escolares, porquanto as experiências das/os estudantes e professoras/es estão embebidas das suas práticas culturais. É nosso desafio compreender estas experiências como elementos constituintes da formação das/os estudantes, que contaminam (OLIVEIRA, 2017) o espaço escolar ao ingressar no cotidiano das práticas curriculares e pedagógicas.

Na carta que segue apresento quatro experiências, também atreladas ao projeto institucional da escola, narradas pelas colaboradoras em seus diários, cuja escrita foi reelaborada no movimento da leitura entre pares e detalha práticas sobre as relações em estudo.

6.2 CARTA 13 – NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PAUTA

Iraquara-BA, 03 de julho de 2020.

Caras/os leitoras/es,

Conhecer de perto as experiências pedagógicas com raça e gênero na escola nos posiciona no lugar de quem quer aprender com as/os colegas da educação básica. Sim, acredito que dentro de muitas escolas há professoras/es construindo caminhos para uma educação antirracista e antissexista, que podem nos inspirar.

As quatro experiências são apresentadas quase na íntegra¹⁰⁷ pois compreendo que a escrita coautoral das colaboradoras, enriquecidas pela contribuição dos pares, precisa ganhar centralidade. Nas narrativas de si e das práticas repousa a riqueza da experiência. Dos relatos emergiram práticas pedagógicas insurgentes, cujas análises interpretativas dão visibilidade às tentativas e (re)invenções que propuseram rasurar o currículo determinado, como observamos na narrativa de Dandara.

[...] 2019 foi o ano mais marcante para mim no tocante ao trabalho pedagógico envolvendo as questões de raça e gênero. [...] Com um projeto institucional já em curso há algum tempo, senti-me motivada a trabalhar a temática voltada para o Protagonismo Negro. O desafio maior na apresentação do projeto era planejar situações didáticas dentro da disciplina de Geografia articuladas ao projeto da escola. Não sabia por onde começar. A gente deixa-se prender muito pela sequência dos conteúdos no livro didático, preocupa-se com estes

¹⁰⁷ Optei por manter as narrativas, apesar da extensão pouco usual em trabalho acadêmico, pois, considero a relevância de cada detalhe, mesmo aqueles que não foram analisados por conta dos limites da pesquisa.

e aqueles conteúdos que são estruturantes para dar prosseguimento a outros, aquilo que pode ser cobrado no ENEM... e se esquece do que é identidade [...] O desafio é trabalhar algo que faça sentido para os (as) estudantes, que se envolvam e de alguma forma possa mudar seu modo de pensar e viver.

Diante dos desafios em selecionar conteúdos, escolhi, juntamente com minhas colegas professoras da mesma disciplina, nos espaços de AC, trabalhar o projeto institucional com as turmas do 2º ano [...] A razão da escolha, ‘se pulasse algumas páginas do livro’ era o conteúdo programático da série [...] O objetivo geral dessas situações didáticas consistia em analisar e compreender as diversas formas de desigualdade, reconhecendo a necessidade de justiça social e equidade através de atitudes e ações cotidianas. Tomei como partida o conceito de desigualdade, igualdade e equidade e a partir daí, fui conduzindo as discussões sobre as desigualdades econômicas e sociais. Mas não sabia o que iria produzir de material para a culminância do projeto no final do ano letivo. Quando discutíamos sobre as estatísticas tão presentes no estudo das desigualdades, uma aluna do 2º ano B do vespertino questionou: ‘Até que ponto temos certeza de que esses dados não são maquiados? Os órgãos do governo relacionados à pesquisa são 100% confiáveis?’ Naquele momento, recordei que um aluno da escola que eu trabalhava antes também havia me perguntado se o IBGE era uma fonte segura. Realmente, me curvei à pergunta daquela aluna sempre crítica em suas colocações e respondi que nem sempre podemos confiar nas estatísticas, pois, pode haver manipulação de dados a favor de quem está no poder e que há também as condições de realização da pesquisa, a margem de erro, é necessário questionar. Confesso que fiquei com aquela pergunta na cabeça, imaginando como abordar estatística naquela turma. Busquei mais de uma fonte de comparação para refazer meus slides. Respirei e segui. Ainda não havia despertado o suficiente para entender o que aquela pergunta mais tarde significaria para mim.

Para trabalhar a questão da desigualdade de gênero, levei o livro didático para a aula, pois, o texto para discutir sobre a mulher na sociedade era bom, abordava uma breve biografia de várias mulheres, incluindo a Rosa Parks, ativista do Movimento Negro nos Estados Unidos. Propus aos alunos que pesquisassem e escrevessem sobre uma mulher que admirassem e para minha surpresa, vários estudantes trouxeram a mãe, a avó, uma tia, pessoas invisíveis para a sociedade, mas de grande relevância na vida deles. Algumas jovens fizeram questão de apresentar a biografia de mulheres reconhecidas pela sua luta e seu talento como Maria da Penha, Frida Kahlo, dentre outras. Mas, novamente, na sala do 2º B, um jovem fez uma colocação sobre sua formação religiosa ir de encontro com a Lei Maria Penha, o que provocou um acalorado debate pelo resto da aula. Todos e todas queriam falar, tive que ficar como mediadora de algo que não foi planejado, mas que pautado nas vivências dos sujeitos envolvidos [...] Nesse dia, uma aluna perguntou-me ao final da aula: ‘Pró, vamos ter mais debates como esse, envolvendo outros temas?’ Respondi que iria tentar planejar situações assim. Seguimos abordando levemente as questões de homofobia, xenofobia, gordofobia, intolerância religiosa. O último tema a ser abordado era o racismo.

Estudei os textos do livro didático, pesquisei um pouco no site Geledés e na Nova Escola, no Portal do professor/MEC, busquei filmes com atores negros, enquanto protagonistas. Porém, achei tudo muito vago, não conseguia planejar como abordar em sala de aula temática tão complexa. Nos ateliês e nos espaços de AC, via a necessidade do trabalho em sala de aula, mas não conseguia enxergar o ponto de partida quanto mais o de chegada. É difícil levar tais conteúdos para a prática de sala de aula, pois, estão imbricados em nossa identidade. Às vezes a gente nem percebe as ‘pérolas’ que repetimos

sem reflexão. Então, depois da pesquisa, dei início uma tertúlia musical com *Racismo é burrice*, de Gabriel, *O Pensador* (sempre utilizo algumas de suas músicas em sala de aula, bem como poemas da Elisa Lucinda). Nas turmas da tarde, toda a discussão em torno do tema abordado pela música foi bastante produtiva. [...] Seguimos, então, com uma leitura de um texto fatiado sobre o *Racismo no Brasil* para discutir o conceito da temática. Cada pequeno grupo recebeu um trecho do texto com algumas perguntas para discutir e socializar com a turma. Uma dessas perguntas era justamente: ‘Você conhece suas origens e ancestralidade? Como se considera em relação a cor/raça?’ A socialização dessa pergunta rendeu ali na turma o início de um minicenso [...] percebi nessas colocações que os estudantes em sua maioria não conhecem sua ancestralidade, a história de suas origens. Os que mais tem conhecimento só reconhece suas origens até os avós, mesmo assim, muitos, só de um lado da árvore genealógica para eles é um grande desafio, ainda mais se propusermos a questão do lugar, da raça, da cultura, o que faziam, qual lugar ocupado na sociedade.

A partir daquele momento, fiquei a pensar: e se levássemos estes questionamentos para a escola toda e fizéssemos um minicenso para que os alunos compreendessem melhor a questão da cor/raça e também como funciona a questão da coleta de dados para a produção de estatísticas? [...]

Novamente, fui pesquisar sobre a questão do minicenso no site da Nova Escola para conhecer outras experiências nesse sentido e o site do IBGE, a fim de conhecer a metodologia de trabalho. Comuniquei essa ideia no espaço de AC, a qual foi bem recepcionada pelos colegas da área, pois seria algo inovador na escola. Engraçado, quem é professor de Geografia vive trabalhando com dados para apoiar as teorias que sustentam seu trabalho, mas dificilmente colocamos os alunos no lugar de pesquisadores. Precisamos investir mais na questão de projetos de iniciação científica já no Ensino Médio. É possível notar que o jovem quer fazer algo diferente de sentar e ouvir uma aula expositiva. Acredito que o protagonismo juvenil foi a principal característica dessa experiência [...] Para aprofundar no trabalho com o Mini Censo participaram ativamente do processo do início ao fim, apesar da demanda de muita ajuda docente em todas as etapas, sendo que as alunas responsáveis pelo recenseamento e apresentação final do trabalho foram à escola nos três turnos, e os demais pediram para terminar a tabulação dos dados e produção dos gráficos digitais em casa. Uma das estudantes envolveu-se tanto, principalmente na tabulação dos dados (tem muita afinidade com Matemática) que já me perguntou se esse ano haverá o minicenso de novo e que quer participar. Isso valida que é um projeto para a continuidade.

Enquanto realizávamos o minicenso, paralelamente seguíamos também estudando texto sobre o racismo no Brasil, a segregação racial nos Estados Unidos e na África do Sul, bem como as formas de enfrentamento a esse grave problema social e também econômico, pois o poder econômico está intimamente atrelado às práticas segregacionistas. Fizemos uma breve análise de trechos do estatuto da Igualdade Racial, discutindo situações em que ocorreram crimes nesse sentido, cujos exemplos citados com mais relevância estão no futebol, na televisão, cinema, mercado de trabalho, violência policial. Fizemos análise dos dados com três turmas envolvidas e, destaco como fundamental a participação da professora de Matemática na análise dos dados coletados na turma do 2º ano noturno. Essa parceria é algo que precisa acontecer em projetos como este que envolve conhecimentos de mais de uma disciplina. Também é de suma importância ressaltar que os ateliês foram espaços que nos ajudaram a comunicar essas experiências e que nossa colega ajudou-me muito a enxergar os dados da pesquisa para direcionar o olhar dos

e das estudantes para além da estatística, enviando e discutindo comigo alguns artigos, revisando os textos que estavam sendo produzidos em sala de aula, apontando direções para olhar com mais clareza essa identidade revelada ali, em algo simples, porém trabalhoso. Foi nesse espaço dos ateliês que comecei a ter um contato verdadeiro com textos e autores/as negros/as como Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, bell hooks, Djamila Ribeiro, dentre outros. Hoje me orgulho em já ter lido, ainda pouco, mas alguns autores negros brasileiros, com motivação da escola e dos ateliês: como Lázaro Ramos, Carolina Maria de Jesus, Djamila Ribeiro! Preciso ler muito mais! Confesso: é um novo universo que se apresenta.

Nesta etapa de análise, direcionei a todos os estudantes organizados em duplas que pensassem e escrevessem se há formas de preconceito na escola, como se manifesta e o que a escola pode fazer para enfrentar e prevenir o preconceito em suas diferentes facetas. Para minha surpresa, pois, talvez eu mesma não queria aceitar, todos os estudantes das três turmas registraram que há diversas manifestações de preconceito na escola como os grupinhos fechados, as piadas, as falas e que a escola através das ações do projeto institucional já vem enfrentando o problema. Ressaltaram a importância de trabalhar a história e cultura afro e indígena para a valorização das nossas origens.

Para o evento de culminância do projeto institucional da escola, fizemos um painel gigante e afixamos numa das paredes do Auditório e para garantir uma publicação de nossa pesquisa, duas de nossas jovens, negras, que várias vezes na sala de aula disseram ter enfrentado o preconceito seja pela cor, pelo lugar onde moram, ou pelo corpo que não segue o padrão Barbie, foram nossa voz naquele momento. Foi difícil convencê-las a apresentar, mas fiquei feliz quando as vi nos três turnos, todas muito bem arrumadas, demonstrando total segurança e conhecimento do que estavam apresentando.

O minicenso revelou que cerca de 80% dos estudantes se autorreconhecem como negros e pardos, contudo mostrou o quanto os povos negros e indígenas da nossa região foram apagados e o quanto o reconhecimento da raça/etnia está ligado ao tom de pele [...] Mostrou também uma população estudantil moradora do campo, sendo que estes foram os que mais se autodeclararam negros e pardos.

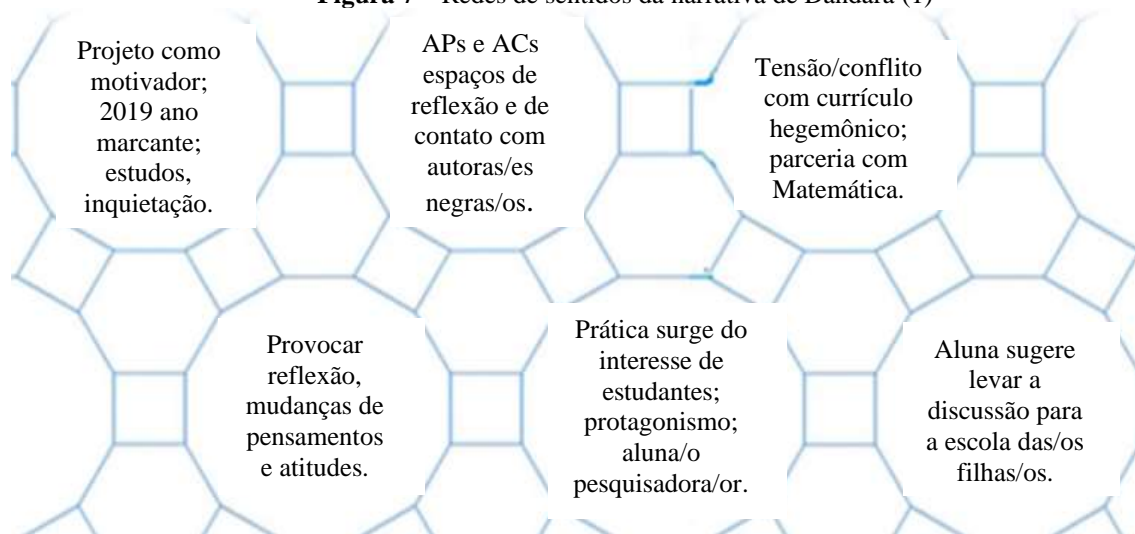
Após a apresentação dos trabalhos [...] duas alunas da EJA nos abordaram para parabenizar pelo projeto e questionar se não poderíamos levar o projeto institucional para outras escolas do município, uma vez que seus filhos estudavam em escolas que o preconceito racial era muito forte e um projeto como o nosso poderia ajudar. É uma ideia para toda a equipe amadurecer!

Tenho certeza que preciso estudar muito para dar conta de desenvolver aulas potentes e ativas sobre a temática. Não basta mostrar estatísticas, biografias, textos do livro didático, ou músicas [...] É preciso levar textos que ajudem os/as estudantes a refletir e ascender do lugar comum para enxergar com outros olhos as manifestações de preconceito que ocorrem. Penso também que precisamos enfrentar e combater toda forma de discriminação, com diversas estratégias. O preconceito em qualquer uma de suas variáveis é sutil, mascarado e velado. Existe e finge que não está ali. Admitir sua existência já é o início da batalha (narrativa do diário de Dandara, reelaborada após a leitura entre pares, 2020).

A experiência de Dandara comunica a construção do minicenso escolar, um trabalho pioneiro realizado no componente de geografia, conforme a docente narra, trazendo os desafios

e as potencialidades vivenciadas no percurso. Na figura que segue apresento algumas redes de sentido do texto.

Figura 7 – Redes de sentidos da narrativa de Dandara (1)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), inspirado em Santos (2018).

A narrativa traz reflexões sobre muitos aspectos que atravessaram a prática em tela. Uma das questões que afetam a professora são os conflitos com os conteúdos privilegiados no livro didático, cobrados em diversas avaliações e para a inserção/prosseguimento na vida acadêmica. Como narrou Dandara, praticar um currículo que faz sentido para as/os alunas/os e provoque mudanças de pensamentos e atitudes é um desafio.

Somos constantemente interpeladas/os a cumprir um programa definido seja em documentos ou livros didáticos que universalizam o conhecimento, excluem as discussões sobre grupos não hegemônicos, como as comunidades quilombolas locais, homogeneízam e silenciam as/os estudantes e suas inquietações. Podemos questionar: quais são os saberes produzidos por pessoas “invisíveis para a sociedade” mas que para as/os alunas/os são referências? Quais temas emergem dos interesses das/os estudantes, provocam “acalorado debate”, desenham contextos em que todas/os querem falar, expressar opiniões, divergências, dúvidas, exercitar o questionamento? O que faz sentido, provoca, instiga as/os estudantes?

É desafiador construir propostas que afetem e mobilizem desejos nas/os alunas/os. Estar atenta aos interesses, dialogar, valorizar sugestões e perguntas mostrou-se um caminho frutífero. Neste sentido, se inicialmente Dandara se sentiu presa aos conteúdos do livro didático, dentro do processo, sua sensibilidade pedagógica permitiu que os questionamentos das/os alunas/os se transformassem em perguntas de pesquisa, em trabalho investigativo.

A professora destaca que o trabalho com o minicenso emergiu das discussões em sala, ao escutar a voz e as inquietações das/os estudantes, que tensionaram o debate, foram interpeladas/os e aceitaram o desafio de construir o lugar de pesquisadoras/es, de quem questiona, investiga, busca respostas, produz material e comunica resultados. Ao sair do planejado e direcionar o olhar para os interesses das/os estudantes Dandara fez com que a prática ganhasse mais sentido para elas/es.

Ao assumir o lugar de quem busca respostas para inquietações, as/os alunas/os posicionaram-se como protagonistas de suas aprendizagens. Neste sentido, o professor Ericco traz seu olhar sobre a prática da colega.

Uma coisa que eu queria comentar também sobre o projeto do censo que além dele investigar, tentar mostrar uma estatística sobre raça na escola, o que eu percebi também é que quem estava envolvido bastante nesse projeto eram mulheres negras, principalmente as meninas do segundo ano da tarde. E aí você vê a questão do protagonismo na prática, você vê o ato de fazer o censo já foi um ato de protagonismo, de trazer essa iniciativa delas, deles, de fazer algo que elas não tinham costume de fazer (narrativa oral, Ericco, 2020).

O professor reflete que nesta prática as estudantes negras se destacaram como protagonistas, produzindo uma experiência de autoria criativa e transformadora, que se desenhou com a abertura da professora e as contribuições das/os estudantes, forjando um movimento colaborativo, não hierarquizado e inovador na escola, que resultou na produção de material de pesquisa que pode ser utilizado para provocar outras discussões.

Dandara cita o projeto institucional da escola e os espaços formativos como ambiências que contribuíram para construir movimentos de insurgência diante do currículo e levaram a desenvolver a prática em um ano que considerou “marcante” com relação ao trabalho com raça e gênero. Marcante porque sentiu-se motivada, desafiada, impelida a buscar estratégias e caminhos para provocar afetamentos e reflexões. Materiais diversos, como músicas, poemas, textos do livro didático e de sites, biografias, documentos oficiais, dados estatísticos, foram utilizados em momentos que incluíram rodas de discussão, leituras, pesquisas, entrevistas, interpretação de dados, produção de material, apresentações.

A prática contou ainda com a parceria da professora de matemática para o trabalho com estatísticas e cálculos, movimento em que as áreas de conhecimento e componentes curriculares dialogaram para a compreensão das questões em estudo. Assim, houve um trabalho conjunto com professoras de diferentes áreas, que possibilitou uma interpretação mais ampla dos dados.

Na observação participante, registrei que o trabalho foi comunicado por duas alunas que demonstraram “segurança e conhecimento do que estavam apresentando”. Os resultados indicaram que “a maioria dos estudantes considera-se como pardos e negros, totalizando 88,3% dos entrevistados” (trecho do painel, 2019), e 64% residem no campo, assim como em comunidades quilombolas (7,8%). As conclusões das/os estudantes apontaram que,

A nossa escola precisa seguir investindo potencialmente no estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, tornando visíveis povos historicamente apagados pelos colonizadores. É preciso enfrentar e combater as várias manifestações de racismo e de preconceitos diversos que se manifestam nas piadas, apelidos, indiretas, bullying, grupos fechados (panelinhas), dentre outras (trecho do painel, 2019).

Observamos que as/os alunas/os percebem a necessidade de investimentos nas relações étnico-raciais, na valorização dos povos negros e combate às manifestações de racismo, muitas vezes expressas através do racismo recreativo. Compreendem o projeto como ação de enfrentamento e “ressaltaram a importância de trabalhar a história e cultura afro e indígena para a valorização das nossas origens”, tensionando currículo e práticas pedagógicas.

Percebemos que o resultado do censo contribuiu para conhecermos quem são as/os estudantes que compõem a paisagem escolar, apontando o predomínio de um público negro, periférico, do campo, e a presença de muitas/os alunas/os quilombolas. Podemos ainda nos perguntar quais são os outros atravessamentos que enlaçam as experiências dessas/es estudantes. Entendemos que é preciso que a escola dialogue com as questões afro-brasileiras, quilombolas, do campo, assim como gênero e outras nos currículos e na prática pedagógica, aproximando-se dos contextos de vida das/os discentes.

Acionando as lentes da interseccionalidade percebemos a interação entre esses fatores, expressos como “preconceitos diversos” no painel e evidenciados quando a aluna interpela a professora a debater outros temas. A docente narrou o interesse da turma em discutir sexualidade, homofobia, xenofobia, religiosidade, presentes nas relações escolares e nas trajetórias das/os estudantes. A discussão sobre estes marcadores possibilita problematizar relações de poder que interpelam alunas/os e docentes em seu cotidiano, aproximando experiências, produzindo subjetividades, o que talvez justifique a familiarização e engajamento nesta prática.

Vemos a importância de integrar uma interpretação interseccional em trabalhos posteriores, como forma de ampliar o escopo interpretativo e dar visibilidade a mulheres negras, quilombolas, indígenas e outros grupos. Estas são aprendizagens que construímos no fazer, na

reflexão sobre a ação, na busca insistente de qualificar nosso trabalho, aperfeiçoando experiências insurgentes como esta.

Estamos diante de processos de renovação que envolvem currículos, sujeitos e práticas, “uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação” (GOMES, 2012, p. 103). O currículo torna-se território de disputa, de tensionamentos por estudantes e docentes desejantes de novas configurações na paisagem escolar. Ao desenvolver nossas práticas não estamos apenas ensinando conteúdos, mas imersas/os em processos de ensinar e aprender modos de ser e estar no mundo, aprendizagens que se movem de forma colaborativa entre docentes e estudantes.

Os resultados desta prática podem ser percebidos desde as aulas iniciais, com os questionamentos sobre as fontes de dados, as pesquisas com mulheres que privilegiaram pessoas da família e da comunidade, os debates “acalorados”, o desejo de discutir outras diferenças, a responsabilização pelo trabalho colaborativo, o engajamento na realização da pesquisa. Além disso, o reconhecimento das/os alunas/os da EJA da importância do trabalho e a sugestão de levar o projeto para as escolas onde as/os filhas/os estudam, são indicadores de que a instituição se encontra em um caminho de construções significativas.

Também a professora experimentou movimentos de (auto)formação ao se questionar, ao se desafiar, ao mover-se pelo desejo de transformar suas práticas. Neste caminho é possível perceber (re)invenções ao transgredir as hegemonias curriculares e planejar situações que desafiam as/os estudantes a (re)pensar aspectos das relações de raça e gênero; engajar-se em estudos e buscar materiais e encaminhamentos diversificados; permitir afetar-se pelas perguntas, inquietações e sugestões das/os estudantes; ao abrir-se para as aprendizagens nos espaços formativos, com autoras/es negras/os que ampliaram o olhar sobre as discussões; ao convocar o protagonismo e confiar na autoria das/os discentes; ao mudar a proposta inicial para atender aos interesses formativos da turma; ao propor parcerias com colegas de outras áreas; refletir sobre sua prática e nossa condição de incompletude e necessidade constante de buscar estratégias para melhor conduzir o trabalho.

Certamente muitos desafios atravessaram a prática narrada, mas continuo a dar centralidade aos aspectos da potência, tomando a experiência como um saber fazer onde está presente toda inventividade agenciada pelo desejo de transgredir. Na narrativa que segue, convido-lhes a conhecer mais uma prática, experienciada pela professora Dandara.

Não sendo apenas professora de Geografia na escola, também lecionei aulas de Química para a turma do 1º ano D matutino, composta em sua maioria por

jovens de 15 a 16 anos. Uma turma singular pela quantidade de rapazes negros reunidos ali. No projeto institucional, a área de Ciências da Natureza, mesmo eu não participando das ACs, estava com um foco de trabalho bem definido em relação ao Protagonismo Negro. Nosso ponto de partida seria os cientistas negros a partir da exibição para todos os alunos ao mesmo tempo no Auditório do filme Estrelas Além do Tempo. Assim, segui planejando, sempre em diálogo com os outros professores da área, o trabalho com a questão das mulheres negras na ciência. Os/as estudantes ficaram muito surpresos com o conteúdo. Abordei como na história da ciência existe um machismo muito forte, pois, quantas invenções e pesquisas foram realizadas por mulheres e estas não puderam publicar em seu nome, ou quando isso começou a ser feito já era século XX. O livro didático trazia alguns trabalhos científicos feitos por mulheres, mas brancas, negras nenhuma! Por isso fizemos uma rica discussão a partir do filme Estrelas além do tempo. Como a discussão sobre o filme foi dias depois da exibição, levei a sinopse do filme e um breve trecho das três protagonistas. Uma experiência ímpar! Consegui contextualizar o filme antes de sua exibição e depois, dando uma aulinha básica de Geografia e História em tempos de Guerra Fria e corrida espacial, e dos movimentos sociais nos EUA.

Essa discussão deu origem a uma segunda parte da sequência didática que consistiu em pesquisar em pequenos grupos para um seminário em sala de aula biografias de cientistas negros e negras. Deixei que pesquisassem de forma mais livre, sem direcionar nomes ou lugares, pois, assim veriam na própria sala de aula o quanto era ainda limitada a divulgação e o reconhecimento de trabalhos científicos desenvolvidos por negros e negras no Brasil e no mundo. Fiquei impressionada com o compromisso e a qualidade dos trabalhos daquela turma, pois todos participaram, tarefa nada fácil! Enviaram os slides com antecedência e na primeira aula da manhã lá estavam eles e elas prontos e prontas para apresentação. Os seminários realizados em sala de aula revelaram poucos cientistas negros e negras reconhecidos/as, principalmente, no Brasil. Os que predominaram nas apresentações estudantis são estadunidenses. Por que será?

Para a apresentação final no auditório, no evento da culminância do projeto institucional, os alunos selecionaram cinco cientistas para apresentação de sua biografia, cuja pesquisa foi realizada em sites da internet, incluindo um brasileiro e uma brasileira, tais como Juliano Moreira, Sônia Guimarães, Teodoro Fernandes Sampaio, Alice Ball e Patrícia Bath. Também escolheram uma engenheira brasileira negra – Enedina Marques para homenageá-la no desfile das personalidades negras. Válido ressaltar que a estudante que participou do desfile fez sua homenagem a Enedina Marques com tanto orgulho, arrumou-se como a engenheira gostava de fazer quando não estava no campo de trabalho, e estudou com afinco a sua biografia, já era tarde da noite quando me enviou mensagem dizendo como iria se caracterizar e o porquê.

Sempre tive interesse pela história da Ciência. Porém nunca pensei em abordá-la em sala de aula, muito menos com o enfoque em mulheres negras e homens negros. Vi nas apresentações que jovens homens e mulheres protagonizaram as ações, e que as estudantes se reconheceram mais como negras e fizeram questão de deixar isso em evidência.

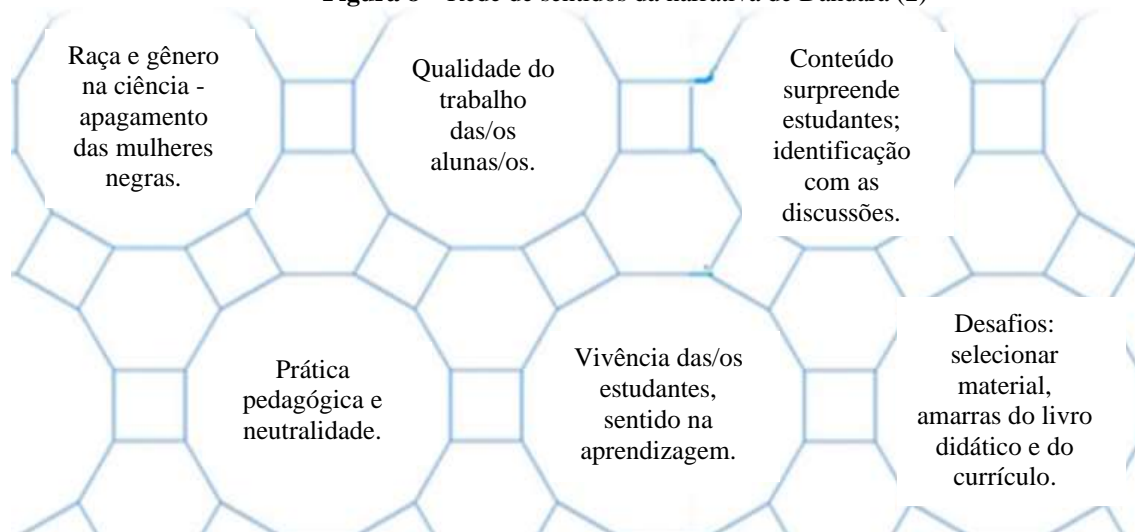
Uma grande dificuldade que tive ao longo do projeto tanto nas Ciências Humanas quanto da Natureza foi a seleção do que levar enquanto material para ampliar e transformar o olhar dos e das estudantes com relação à temática estudada, isso porque para selecionar textos, vídeos, músicas, preciso ter um olhar crítico e cuidadoso para não levar materiais que possam ainda mais

fortalecer o preconceito. Outro ponto consiste na abordagem, porque não podemos ser neutros, e tomar partido é complicado, quando nossa própria formação nos fez ser do jeito que somos até agora. Romper as amarras do preconceito e reconstruir a nossa identidade é o primeiro passo. Como professores, vamos nos reconstruindo junto aos nossos alunos!

Portanto, preciso fortalecer-me nos estudos sobre essas e outras temáticas relacionadas à identidade, ao protagonismo juvenil e às metodologias ativas. Sei que preciso me desprender das amarras do livro didático e das matrizes tantas que são apresentadas como norteadoras do currículo, mas que limitam o nosso olhar para as questões inerentes à vivência dos e das estudantes. Pergunto-me todos os dias: o que os/as estudantes estão levando da escola para a sua vida? O que realmente faz sentido? De que forma a escola pode contribuir para melhorar essa vida que eles e elas já vivenciam? Temos objetivos em comum? São essas interrogações que fazem-me repensar os conteúdos e a forma de trabalhar (narrativa do diário de Dandara, reelaborada após a leitura entre pares, 2020).

Essa prática foi uma experiência desafiadora tanto para Dandara como para a maior parte das/os professoras/es da área de natureza¹⁰⁸ que desenvolveu o trabalho em outras turmas. Nas redes de sentido a seguir analisamos alguns aspectos da experiência.

Figura 8 – Rede de sentidos da narrativa de Dandara (2)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), baseado em Santos (2018).

Dandara narra novamente o desafio de transgredir o currículo determinado para a série, alargar as margens dos temas cobrados nas avaliações externas, como o ENEM, “desprender das amarras do livro didático e das matrizes tantas”. Pesquisar elementos da vida pessoal, conquistas, dificuldades de um grupo de cientistas que não aparece nos livros didáticos nem na

¹⁰⁸ A área de natureza é composta pelos componentes Física, Química e Biologia.

mídia, oportunizou relacionar estruturas como raça, gênero, classe, que se interseccionam nas trajetórias desses homens e mulheres e ampliar o olhar sobre o currículo.

Sem dúvidas, não é um processo simples, tanto para professoras/es como para as/os alunas/os compreender que aqueles também são conteúdos de componentes como física, química e biologia, que não se limitam a fórmulas, cálculos e discussões desatreladas dos corpos que as pensam e desenvolvem. As relações de raça e gênero desenham obstáculos para mulheres, homens negros e, ainda mais fortemente, para mulheres negras, por isso, em muitos materiais didáticos suas trajetórias e contribuições são desconsideradas.

Percebemos nesta prática que as assimetrias de gênero e raça constroem as ciências da natureza como espaço masculino e branco. Quando se entrecruzam, afastam ou apagam as mulheres negras, que são questionadas nos espaços de produção intelectual. Assim, quando conseguem driblar as estruturas e alcançar outros espaços, experimentam a marginalização ou invisibilização de suas produções na área científica.

O professor Ericco pontua que “o racismo e o machismo na ciência são muito perigosos porque remetem a uma coisa natural, à natureza humana, e isso é muito perigoso, você achar que a desigualdade é uma coisa natural na humanidade, biológica.” (narrativa oral, Ericco, 2019). Esta prática contribui para problematizar elementos do racismo científico que ainda paira no imaginário social e perceber o aprisionamento de mulheres negras em espaços de subalternidade como uma produção das estruturas de poder, não como condição natural.

Talvez esta abordagem tenha aproximado as/os estudantes, que se surpreenderam com a discussão, impressionaram a professora com o compromisso e a qualidade dos trabalhos, agiram com protagonismo e deram pistas que levaram a professora a perceber aspectos da valorização de suas negritudes. Racismo e sexismo atravessam as experiências das/os estudantes, são parte de suas vivências, o que pode explicar o sentido desta discussão para elas/es, tanto a identificação com as dores, quanto as alegrias das conquistas de serem-se positivamente representadas/os através das/os cientistas negras/os.

A professora narra sua afetação e a implicação com seus pertencimentos como mulher negra, o rompimento de preconceitos, um caminho de produção de subjetividades forjado *com* e pelas/os alunas/os. Desse modo, não é possível sermos neutras/os, uma vez que nossos pertencimentos, crenças, valores, nossa cosmovisão atravessam as práticas. Educar é um ato político, educar para a liberdade é uma decisão que mobiliza intencionalidades pedagógicas, afetando a escolha de conteúdo, materiais, metodologias e objetivos de cada experiência, daí as inquietações da docente diante desses desafios.

Nos Ateliês outras/os docentes narraram dificuldades em encontrar informações sobre a vida de cientistas negras/os. De fato, não há extensivo material disponibilizado na escola ou mesmo na internet, porque o processo de apagamento é histórico e remete ao epistemicídio produzido pela colonialidade do poder e do saber, que impõem também o monopólio científico do norte global. Em função das geografias subalternizadas, mulheres e homens negras/os, brasileiras/os, africanas/os, latino-americanas/os, asiáticas/os têm suas produções ainda mais invisibilizadas na área das ciências. Dessa forma, as produções das/es estudantes podem se tornar fonte de estudos, configurando-se como material didático autoral.

Nas observações registrei que os cartazes, aliados às apresentações orais, com apoio de slides, publicaram pesquisas sobre a vida e a trajetória profissional de cientistas negras/os que adentraram uma área marcada pela prevalência da branquitude masculina. O desfile e as apresentações comunicaram práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes professoras/es, como Gandhi, Juliano, Dandara e outras/os, que ousaram fazer rasuras no currículo.

Passos que estão sendo dados como esse, como discutir o negro na ciência, na sociedade, na escola, mostra que esse movimento já está acontecendo, está havendo um avanço, mas não aquele que a gente quer, que a gente deseja tanto, mas o movimento está sendo iniciado a partir de ações como essa (narrativa oral de Gandhi, 2019).

Gandhi avalia o trabalho como um avanço, pois, embora ainda não seja o desejado, as práticas do grupo são movimentos de tentativas e invenções experimentadas no cotidiano. Percebo estas práticas como momentos de aprendizagem para estudantes e professoras/es que tendem a ser maturadas e continuadas pela agência dos desejos, o que também podemos observar na narrativa da experiência de Angela.

Pensando sobre o trabalho pedagógico com os temas raça e gênero e analisando meu percurso enquanto professora, apesar de não possuir tão vasta experiência assim, pois, iniciei esta prática em 2012, há apenas 8 anos atrás, posso afirmar que o trabalho mais efetivo que realizei com esta temática foi o ano de 2019. Sempre lecionei a disciplina de inglês e estes apesar de serem temas interdisciplinares não eram abordados nos livros didáticos e quando eventualmente possuía algo a respeito era somente de maneira muito superficial. Acrescenta-se aí minha formação focada apenas na área de linguagens onde tal temática não teve muito espaço.

Tudo mudou quando fui para a escola a qual possui um projeto institucional sobre a cultura africana e afro-brasileira. Fui removida em julho de 2018, período em que a escola iniciava trabalhos sobre a temática. Então tive que pesquisar, me informar e estudar sobre o tema para trabalhar com os alunos, mas ainda assim me senti muito insegura e apreensiva devido ao curto período de preparação e tendo em vista também a extrema relevância de um saber mais

aprofundado sobre os temas para abordá-los de maneira efetiva e assim não correr o risco de promovermos um efeito contrário. Assim o trabalho que realizei foi de maneira mais superficial, apenas para ter mesmo um produto para o projeto.

No ano de 2019 foi diferente. Desde o início do ano, nossa articuladora de área trouxe este debate para os períodos de ACs, onde lemos textos de autores e autoras negras, textos estes que traziam questões relacionadas aos negros, à desigualdade de gênero trazendo a voz dos que foram/são silenciados e oprimidos na sociedade. Lemos e indicamos livros de autores e autoras negras, assistimos vídeos, fizemos pesquisas, discutimos sobre nossas práticas e trocamos experiências. Foram momentos de aprendizado e de formação extremamente relevantes que viabilizaram um trabalho mais efetivo e mais concreto com os temas.

[...] O projeto institucional mencionado anteriormente se baseia na Lei 10.639/2003 [...] Após alguns encontros para formação, debate e troca de experiências sobre o tema nos ACs construímos nosso plano de curso pensando no casamento destes temas com os demais conteúdos a serem abordados. A partir daí desenvolvi algumas sequências didáticas muito positivas, no sentido de desconstruir preconceitos, tentando mostrar os homens e mulheres negras sobre outro olhar [...] Comecei a trabalhar desde o início da unidade. Vou tentar detalhar aqui a experiência tentando ser o mais sucinta possível.

Comecei com o livro didático que traz um capítulo sobre filmes [...] mencionei o fato do filme trabalhado na aula anterior ser produzido pela Marvel, uma das maiores companhias de entretenimento do mundo, questionei o perfil e características dos heróis famosos de seus filmes e se recordavam de algum filme com herói e protagonista negro. Uma aluna mencionou que havia assistido justamente o filme que seria o tema das aulas dali para frente. Então mostrei o pôster do filme *'Black Panther'* e questionei aos outros alunos se já conheciam ou já haviam assistido e ninguém havia assistido, somente esta aluna.

Trabalhei com o trailer e a sinopse em inglês do filme *'Black Panther'* como fiz com os filmes trabalhados anteriormente. Marcamos um dia para uma sessão de cinema e o assistimos com direito à pipoca e tudo, eles gostaram muito. Antes de assisti-lo entreguei a eles um roteiro com algumas perguntas sobre a representatividade dos homens e mulheres negras no filme e na mídia em geral e suas características para que eles pudessem direcionar o olhar e não assistir o filme sem propósito. Em outra aula, após termos assistido o filme fizemos uma roda de conversa com as respostas que eles colocaram. Foi um momento muito bom, muitos alunos participaram e quiseram expor suas opiniões sobre o assunto.

É importante salientar que antes de abordar o tema com os alunos, eu pesquisei bastante, estudei para ter segurança no que iria passar, saber a melhor forma de abordar, e não correr o risco de cometer algum deslize que eventualmente pode ocorrer fruto da nossa educação falha e sociedade racista em que estamos inseridos.

Depois deste momento, passei um vídeo de um canal no youtube chamado *'Metereoro Brasil'* que faz uma análise excelente do filme, chamado *'Black Panther e a questão da representatividade'*. O vídeo trouxe aspectos que já havíamos mencionado na discussão anterior o que contribuiu para enfatizá-los, mas também acrescentou informações novas, fazendo uma análise mais ampla e profunda do objeto de estudo. Passei também outro vídeo, *'A representação das mulheres negras pela mídia'* que trouxe a questão da desigualdade racial e de gênero, enfatizando principalmente a mulher negra,

mostrando como as mulheres negras são pouco representadas e quando isso acontece é feito geralmente de maneira estereotipada. Estes dois vídeos e o filme assistido geraram boas discussões e um debate muito proveitoso. Previamente preparei algumas perguntas, questionamentos e reflexões que fiz depois de passar os vídeos para instigar as discussões.

Logo após, na aula seguinte, solicitei um trabalho em grupo ‘Como os homens e as mulheres negras são representados(as) no cinema?’ Dois grupos deveriam pesquisar filmes em que eles são bem representados e dois grupos pesquisar filmes em que são mal representados. Solicitei que pesquisassem em casa e as aulas seguintes foram disponibilizadas para orientação e preparação para a apresentação do trabalho. [...]

Os alunos se empenharam bastante e participaram bem da execução do trabalho. [...]

No início me senti bem apreensiva, ‘será que os meninos vão apresentar esse trabalho?’ Depois de sentir a resistência de muitos. Entretanto tentei viabilizar os meios para que se sentissem seguros com orientações e preparação prévia. Então nas apresentações eu me surpreendi, teve sim aqueles alunos que ficaram tímidos e que se limitaram a ler o que estava no slide, mas teve também apresentações muito boas e análises excelentes.

Gostaria de mencionar aqui a análise de um grupo do 2º ano D matutino. Eles trouxeram um filme que dialoga com um texto que lemos e discutimos nos ACs ‘A mulher negra na sociedade brasileira’ da intelectual, professora e antropóloga brasileira Lélia Gonzalez e também dialoga com o vídeo que levei para discussão nas aulas ‘A representação das mulheres negras pela mídia’, onde fala dessa questão da padronização da mulher. O filme escolhido foi ‘Felicidade por um fio’, em que a protagonista do filme, uma mulher negra e bem-sucedida que se chamava *Violet*, tentava o tempo todo se enquadrar no padrão da mulher imposta pela sociedade e pela mídia. E qual é a mulher padrão? Magra, alta, classe média, branca e cabelo liso. Assim, a protagonista do filme tenta o tempo todo se encaixar nesse padrão porque ela foi criada assim, a mãe exigia que ela fosse desta maneira. Exigia que ela alisasse os cabelos, que ela usasse salto alto pra ficar elegante e com porte sensual pra aproximar os homens ricos. Então, chega um momento no filme que o mundo dela desmorona quando percebe que nada disso é importante. E ela começa a perceber que o importante é ser ela mesma, que não é necessário alisar o cabelo para ser bonita, o cabelo crespo dela também é bonito. Então raspa seu cabelo, fica careca, tem uma atitude radical e depois começa a aceitar seu cabelo crespo e começa a mudar a visão que ela tinha. A história do filme parece a história de Lélia Gonzalez, que estudando Ciências e Letras, nesse período o discurso pedagógico brasileiro e o sistema embranquecido fizeram com que ela negasse suas raízes e ancestralidade. Ao cursar história, percebeu as contradições sociais e raciais e que suas verdadeiras raízes eram diferentes e traziam realidades desastrosas e foi então que sua vida e militância no feminismo iniciariam.

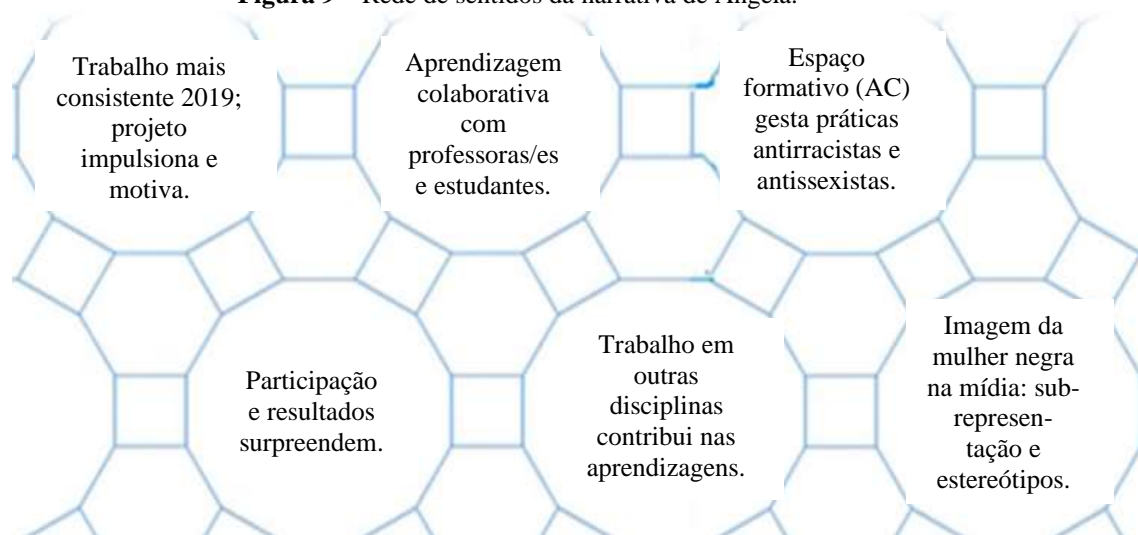
Fiquei maravilhada com a escolha do filme pelos alunos, com a análise que fizeram e também com a apresentação que ficou excelente. Demonstraram muita segurança no que estavam falando, mostrando ter internalizado tudo o que foi discutido durante as aulas e também ter se dedicado ao trabalho. É importante mencionar que o fato deste tema também ter sido abordado por todas as disciplinas, cada uma trazendo sua contribuição, permitiu que os alunos construíssem uma ampla compreensão do objeto de estudo.

[...] Enfim, as discussões sobre o tema e o trabalho foi, sem dúvidas, muito positivo no sentido de ampliar a compreensão e despertar o censo crítico não só dos nossos alunos, mas também o meu, pois, aprendi muito estudando e

debatendo junto com eles. E pela interação, engajamento e participação na realização das atividades posso afirmar que foi um tema que eles se sentiram tocados e aprenderam bastante (narrativa do diário de Angela, reelaborada após a leitura entre pares, 2020).

A docente traz na narrativa reflexões sobre dificuldades, avanços e aprendizagens ao integrar discussões sobre relações de raça e gênero na sua prática em Língua Inglesa, na chegada à escola investigada, assim como as contribuições dos espaços formativos, conforme observamos nas redes de sentido que seguem.

Figura 9 – Rede de sentidos da narrativa de Angela.



Fonte: Elaborado pela autora (2020), inspirado em Santos (2018).

A professora narra a experiência estabelecendo a diferença em relação ao trabalho na escola anterior, onde não se tensionava o debate das relações étnico-raciais. Do mesmo modo, a formação inicial e o trabalho baseado no livro didático não contribuía para que as discussões tivessem espaço em suas aulas. Para Angela, o projeto institucional possibilitou mudança no olhar ao motivar o debate e a prática. A docente faz uma análise de seu trabalho e reflete que houve avanços em relação ao ano anterior, quando foi realizado de forma pontual, apressada e com foco no produto.

Angela narra os avanços da escola em 2019 e coloca o projeto institucional e os “espaçotempos” formativos como ambiências de estudo, leituras de autoras e autores negros, discussões, trocas de experiências, que provocaram a (re)pensar a prática e o currículo, e agenciaram desejos de integrar o debate racial ao longo do ano. A docente encontra-se em movimentos de aprendizagem com a prática e com as/os alunas/os, o que mostra que nossos processos formativos são constituídos de “espaçotempos” que se entrelaçam e retroalimentam.

Ao integrar em sua prática o debate sobre raça e gênero, a colaboradora colocou em jogo a intencionalidade de acionar outros olhares sobre homens e mulheres negras. Para tanto, preocupou-se em estudar e admite que em função da nossa formação em uma sociedade racista é importante estar atentas/os a equívocos. Este cuidado move também a docente na escolha de materiais e situações que instigam as discussões e ampliam a visão das/os estudantes.

A narrativa indica que desejos foram agenciados com as/os alunas/os, pois, ao narrar os resultados da prática, Angela fala em interação e engajamento, e na forma como as/os estudantes se posicionaram ao comunicar suas aprendizagens, com análises que a deixaram “maravilhada”. Por isso, a professora avalia que foram tocadas/os e aprenderam.

Interessante notar que ao narrar a prática, Angela fez relação entre as discussões em sala e os textos estudados nos APs, ao pensar a violência dos modelos estéticos, as pressões para buscar o padrão europeu e a similaridade com a trajetória de Lélia Gonzalez. O acontecimento formativo agenciou reflexões sobre as experiências vivenciadas pelas/os estudantes através de suas estéticas, abrindo espaço para uma questão que tem forte presença nas trajetórias das alunas, como vimos em outras narrativas.

A análise interseccional foi acionada quando Angela propôs a discussão sobre a imagem, não apenas de pessoas negras, de modo geral, mas também sobre mulheres negras na mídia, a qual continua associada à subalternidade, marginalidade e exotismo (D’ADESKY, 2001). Elas são sub-representadas ou associadas ao espaço doméstico, sexualização e dissimulação, tanto em produções brasileiras como estrangeiras (CANDIDO; JÚNIOR, 2019) amplamente consumidas pela juventude em idade escolar.

Problematizar a imagem de pessoas negras e mulheres negras através do cinema, dos filmes, da mídia é relevante, considerando a frequência com que essas imagens nos interpelam durante a vida. Compreendendo que as imagens são instrumentos simbólicos de dominação, que pretendem determinar os lugares sociais de cada grupo (SÉRVIO, 2014), ao discutir experiências visuais estamos questionando relações de poder, pois, existem mecanismos que operam através do visual, controlando o que vemos e como vemos.

Pautar a experiência visual na escola, as imagens que reforçam estereótipos, é fundamental. Através das produções fílmicas as/os estudantes são interpeladas/os sobre estética, autoestima, relações familiares e profissionais que impelem a perceber padrões produzidos e impostos como se fossem imutáveis. Compreendemos que nas experiências das mulheres negras, as telas do cinema são, ao mesmo tempo, genderizadas e racializadas, e afetam a forma como são vistas socialmente.

Ao acompanhar os registros da observação participante, percebi que as/os estudantes incluíram filmes antigos e recentes em suas análises, problematizaram aspectos como lugar social, profissões, escolaridade, relações familiares e estereótipos em obras mais antigas, assim como as rupturas e permanências observadas em obras atuais. Nos filmes recentes problematizaram relações de conflito na família em torno da pressão para se adequar aos padrões estéticos europeus, a permanência das imagens estereotipadas, a naturalização do racismo e sexismo, bem como os filmes que transgridem essas imagens. Análises que colocam em pauta o empoderamento das mulheres negras foram discutidas na voz das meninas, que deixaram mensagens sobre a importância do autoamor, autoestima, valorização da beleza negra, enquanto exibiam seus cabelos crespos e cacheados.

A narrativa de Angela expôs a experiência de uma estudante que se posicionou frente a ataques racistas da colega durante o desenvolvimento da prática em sala de aula.

Na apresentação do seminário, quando o grupo de Julia¹⁰⁹ estava apresentando, uma aluna do 2º D fez uma piadinha com relação ao cabelo. E a forma como ela respondeu, ela falou segura, a forma como ela respondeu, eu fiquei impressionada! O trabalho ajudou! Ela falou: olha, não faça isso não porque você pode estar fazendo como brincadeira mas pode machucar as pessoas, talvez as pessoas que se encaixam nesse perfil não levem como brincadeira, pode ferir. E a forma como explicou, eu falei, poxa! E são formas de brincadeiras, mas essas formas de brincadeiras são bem racistas, é uma manifestação do racismo (narrativa oral de Angela, 2019).

Compreender os jogos de poder que envolvem aspectos da estética e corporeidade negra e as manifestações de racismo associadas – ainda que de forma sutil – e posicionar-se contra elas, é um caminho que tensiona a pautar a discussão na escola, como fez a professora. Vimos nas narrativas das colaboradoras que esses ataques são insistentes e demandam compreensão das estruturas interseccionais racistas, sexistas, para buscar mecanismos de combate, autoproteção e empoderamento individual e coletivo.

Nesta paisagem, o diálogo e a intervenção agenciam negociações de sentido em situações de conflito para que as manifestações de racismo e sexismo sejam percebidas como violências inaceitáveis na escola ou fora dela. As “piadas e brincadeiras” racistas, devem ser alvos de problematização, pensadas como situações de ensino dentro da temática do racismo recreativo, muito comum nas interações cotidianas, e que cumprem objetivos evidentes de inferiorização.

¹⁰⁹ Nome fictício.

Importante pautar nos espaços de formação e no trabalho pedagógico o combate a comportamentos racistas e sexistas, e contribuir com processos de construção do empoderamento individual e coletivo, conforme perspectiva de Joice Berth (2018). A escola passa a ser compreendida como espaço de posicionamento contra as assimetrias de raça e gênero, ambiente de diálogo, resolução de conflitos, desnaturalização de desigualdades e busca por caminhos de autoconhecimento, autoestima e liberdade (HOOKS, 2017).

Compreendo que a prática de Angela fez emergir experiências, conflitos, percepções e saberes que integram o cotidiano das/os estudantes e professoras/es. Ao pensar as experiências visuais produzidas sobre pessoas negras e mulheres negras, as/os alunas/os foram oportunizadas/os a construir outros olhares sobre esses grupos, rasurando imagens de controle.

Assim, considerando o relato inicial da docente sobre suas dificuldades com esses debates, acredito que estamos experienciando movimentos de aprendizagens no acontecer de nossas “praticasteorias”, como narra também Valentina ao refletir e comunicar suas práticas.

[...] As questões de raça e gênero afetam meu fazer pedagógico no cuidado de não reproduzir esses comportamentos e linguagem com os quais convivi por muito tempo. Mais do que refletir em como preparar uma aula pensando nesses quesitos, tento me policiar nos pequenos detalhes do dia a dia, sem fazer distinção ou julgamento das pessoas que fazem parte do meu ciclo de trabalho, tanto colegas, quanto alunos. Mas como já disse Angela Davis, ‘não basta não ser racista, precisamos ser antirracistas’, e penso que fiz muito pouco durante o tempo que lecionei desde os meus 18 anos.

Por muito tempo lecionei para a classe média brasileira, tive poucos alunos afrodescendentes, pois, infelizmente nesse meio vamos nos deparar com pessoas brancas, que tiveram melhores oportunidades e condições de vida. Até mesmo em Salvador, cidade com o maior número de negros fora da África, quase sempre tive alunos brancos. Me lembro de algumas aulas de inglês avançado, um livro didático trazia o discurso da Chimamanda Ngozi Adichie (e depois acabei lendo seus outros dois livros), mas nada além disso eu havia levado para minha prática pedagógica até então. Ainda no ambiente de trabalho (privado) presenciei diversas situações de preconceito racial, como uma coordenadora não escolher uma professora excelente numa entrevista de emprego, pela sua aparência, ou o chefe perguntar com olhos de medo o porquê de uma funcionária usar branco todas as quartas feiras, sabendo ele que ela era da umbanda, e até mesmo diminuir parte do meu salário, porque a empresa paga muito caro por funcionárias grávidas. No meu caso, meu sentimento era o mesmo da infância, de me sentir diminuída.

[...] O ano de 2019 foi o primeiro ano que trabalhei em uma escola pública com tantos alunos afrodescendentes, e pela primeira vez senti que havia um empenho da equipe em trazer questões étnico-raciais e de gênero para as aulas e para os projetos, senti que aqui dei um passo à frente no que posso contribuir enquanto professora. As questões étnico-raciais e de gênero afetam meu fazer pedagógico principalmente na maneira como enxergo esses alunos em comparação aos alunos que costumava ter. Sinto que a autoestima dessas pessoas é menor que os alunos de classe média que sempre tive, por motivos

óbvios que já sabemos. O que me preocupa é ver que não consigo preparar planos de aula que ultrapassem o plano humano, no sentido da carência coletiva. No início é um sentimento de angústia e impotência, como se eu tivesse sendo incompetente com meu trabalho, mas daí quando conversamos com outros colegas, parece que é o mesmo para todos, daí caímos no conformismo coletivo [...]

O que me inspirou a trabalhar questões étnico-raciais e questões de gênero nas minhas aulas, sem sombra de dúvida, foram os ACs, juntamente com o convite a participar do ateliê, e também pela primeira vez na vida eu trabalhei com alunos majoritariamente negros e pardos, então fica sempre uma voz na cabeça perguntando se o meu trabalho está agregando valor àquelas pessoas. O objetivo da minha prática veio da necessidade de sair da zona de conforto, bem conteudista, com a qual eu sempre estive acostumada. Essa zona de conforto que não me deixa ver sentido na minha profissão, me faz sentir incomodada em ganhar um salário todo fim de mês tendo a sensação que não o mereci. Quero ter a sensação de que a comunidade se beneficiou do meu trabalho e confesso que as atividades produzidas foram bem poucas, diante do que poderíamos ter feito, mas também sei que teria que começar de alguma maneira, então agora que já começamos, vamos aperfeiçoando turma após turma, ano após ano.

Houve quatro momentos principais, os quais considero que contemplei questões étnico-raciais e de gênero através dos seguintes conteúdos: através da disciplina de Artes, busquei diversos conteúdos relacionados à arte africana, a começar pelo conceito de arte, que para a maioria das culturas africanas só existe na convivência, na religiosidade, tradições e nunca fora de contexto, diferente de como é percebida pela cultura ocidental, que imagina facilmente um lugar à parte para a arte, como museus e palcos. Neste mesmo assunto, discutimos um pouco sobre apropriação cultural e tecnológica sofrida pelos povos africanos, a fim de que tivéssemos a imagem estereotipada do negro sem cultura, sem ciências e tecnologias próprias.

Além da arte africana “raiz”, através das bonecas Abayomis foi possível questionar os estereótipos do indivíduo vendido através das bonecas tradicionais e como elas contribuem para a disseminação do preconceito e racismo na sociedade, uma vez que mais da metade da população (negra e parda) não se vê representada nelas. As Abayomis também serviram para falar de estratégias de resistências culturais. Utilizei um texto base para falar sobre as bonecas, no seguinte site: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>, bem como vídeos no youtube mostrando o tutorial de como produzi-la. Após ser trabalhado em sala de aula, as bonecas foram ensinadas pelos alunos no Projeto da Feira Africana.

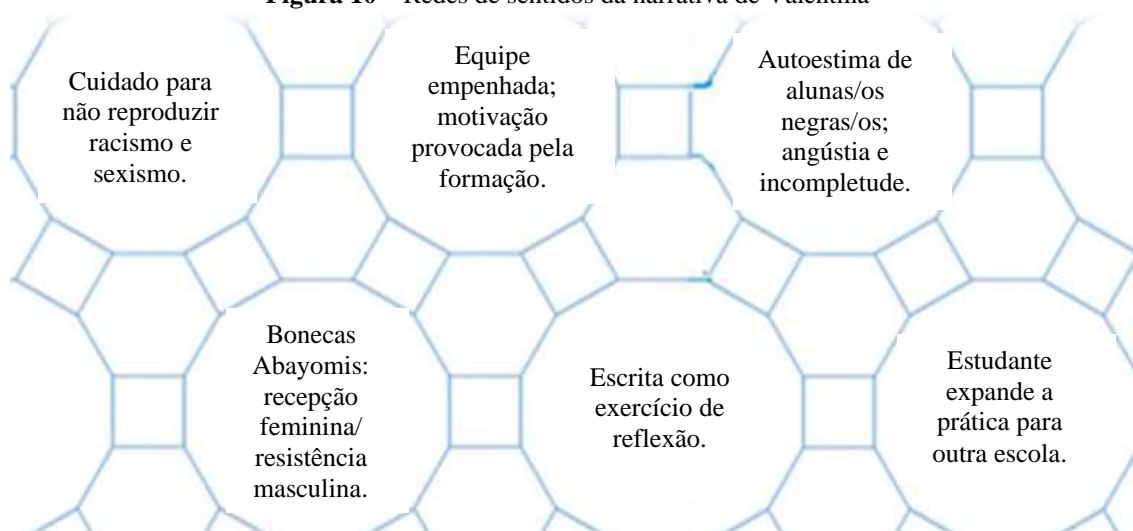
Trabalhamos o protagonismo negro através do filme Pantera Negra na construção de um herói e heroínas, tão esperados, por sempre termos visto o público africano e afrodescendente representado de maneira marginalizada e vitimizada. Nesta atividade, após assistir ao filme, os alunos escreveram um texto sobre a representatividade negra no filme, eu trouxe uma discussão sobre o protagonismo feminino no filme e sobre ele não ter foco no par romântico. Foi interessante observar que a visão romantizada de casal estava o tempo todo na fala das meninas das turmas, uma necessidade de ver um conto de fadas acontecendo, pois, algumas me perguntavam se eles ficam juntos no final e até se decepcionam que a espiã prioriza seu sonho e trabalho ao invés de ficar com o rei de Wakanda.

Uma aluna do EJA, do noturno, me contou que reproduziu com seus alunos, com os quais trabalha como auxiliar de classe, a atividade das Abayomi,

contando a história das bonecas e ensinando a fazê-las. Algumas mulheres fizeram também para suas filhas, então, percebi que essa atividade foi positiva no sentido de elas terem compreendido o valor da tradição e cultura através da resistência. Por outro lado, houve resistência masculina para a realização da atividade, pois as questões de gênero pareceram mais fortes de serem superadas. Outro ponto positivo foi o casamento das salas temáticas do projeto Feira Africana com as atividades propostas ao longo das unidades em todas as disciplinas, pois dava para sentir o engajamento e interesse dos alunos antes e durante o projeto. Acredito que muitos sentiram contentamento pelo resgate do conhecimento produzido pelas culturas africanas e afrodescendente. A dificuldade que enfrentei foi a da falta de experiência em elaborar sequências de aula que casasse questões étnico-raciais com os conteúdos, mas sabemos que a perfeição vem com a prática, por isso podemos e devemos fazer mais neste e nos próximos anos letivos. Acredito que o projeto pode ser potencializado através da representatividade não só nas ciências, cinema e cultura de maneira ampla, mas também no protagonismo estudantil e nas comunidades locais.

A narrativa da experiência de Valentina construiu redes de sentido que integraram inquietações, atravessamentos e análises sobre seu trabalho e o trabalho das/os colegas. São reflexões e tentativas de compreender a nova paisagem da escola pública e agir sobre/com ela, como vemos na Figura 10.

Figura 10 – Redes de sentidos da narrativa de Valentina



Fonte: Elaborado pela autora (2020), inspirado em Santos (2018).

Valentina nos provoca a pensar o entrelaçamento entre experiências pessoais e profissionais que marcam a vida de toda/o professora/or. Nossas trajetórias são impregnadas das vivências nos diferentes espaços e das aprendizagens que neles construímos. Por isso Valentina narra seu cuidado para não reproduzir discursos e comportamentos racistas e sexistas

com os quais conviveu na família e no trabalho, o que emergiu também nas narrativas de Angela, Dandara e outras/os professoras/es nos APs.

Sua trajetória na docência para a classe média possibilitou visualizar de modo diferente a escola pública onde adentrou em 2019 para trabalhar com um público predominantemente negro e periférico. Esta nova experiência a angustia e inquieta em função do desafio de lidar com adolescentes cuja autoestima vem sendo insistentemente atropelada.

Valentina fala sobre o sentimento de impotência compartilhado pelo grupo quando não consegue provocar mudanças visíveis no cotidiano escolar e, segundo ela, causa um “conformismo coletivo”. Por um lado, a docente percebe um grupo de professoras/es engajadas/os no trabalho com as questões raciais e de gênero, que a levaram a “dar um passo à frente” em sua prática. Cita os espaços formativos da escola e o desejo de contribuir com mudanças como inspiração para sua prática. Por outro, fala do desânimo que se abate sobre o grupo quando não percebem indícios de resultados positivos do trabalho.

Acredito, porém, que todas as tentativas de desenvolver práticas insurgentes, por menores que possam parecer, significam desejo de não nos dobrar ao conformismo, de possibilitar cenários formativos para que as/os estudantes vivenciem experiências de reflexão e desestabilização de “verdades”, cientes de que nem sempre teremos os resultados que desejamos. Compreendo que se trata de um campo delicado, pois, produzir subjetividades em torno de atitudes antirracistas e antissexistas é um processo que reclama por práticas sistematizadas e continuadas nos “espaçotempos” da escola.

Valentina narrou experiências em que a intencionalidade antirracista e antissexista esteve presente e reflete sobre sua decisão de sair da “zona de conforto”, o que contribui para ver sentido na sua prática e na profissão, considerando sua preocupação em contribuir com mudanças sociais através da escola. Sente este trabalho como um começo que precisa ser ampliado, aperfeiçoado e potencializado.

Nesta experiência, debateram sobre representação negra no cinema, através do filme *Pantera Negra* (2018), problematizando imagens estereotipadas sobre povos negros, mulheres e mulheres negras. Através da análise fílmica, discussões e produção de texto, a prática destacou a representatividade negra e o protagonismo feminino que rompe com a narrativa da mulher apaixonada, submissa, que abre mão de tudo pelo parceiro, do casal romântico, e apresenta mulheres como espiãs, cientistas, guerreiras, chefes de exército, rainhas, outras possibilidades de ser mulher e negra para além dos estereótipos reproduzidos no cinema, o que chegou a causar estranhamento em algumas alunas.

O trabalho com artes africanas integrou discussões sobre apropriação das produções, desconstrução da imagem de incivilizados, sem conhecimento artístico, tecnológico, científico e sobre apreciação da arte nas culturas africanas. Um caminho diferente para abordar a discussão tendo em vista que, em geral, o continente é mostrado pela mídia e por muitos livros didáticos de forma superficial, como um lugar de pobreza, violência e conflitos, apagando a riqueza da produção dos vários povos/países nas diversas áreas de conhecimento.

Ampliando a experiência artística, a professora propôs o trabalho com as bonecas Abayomis, com o debate sobre estratégias de resistência cultural através da arte. A docente pesquisou e aprendeu a produzir as bonecas para fazer a confecção na sala de aula. Deste trabalho nasceu a ideia da sala temática das Abayomis, onde as/os estudantes protagonizaram a ação ao ensinar e produzir com as/os demais participantes.

Neste cenário de práticas em construção, de aprender junto, questões de gênero emergiram na recusa de alguns alunos em produzir as bonecas, conforme narrou Valentina.

Essa questão da resistência dos homens em fazer a boneca, a noite não foi tanta, mas a tarde foi. Mas é porque o menino da tarde é um adolescente, está em formação de identidades, aí ele não quer mostrar para o colega que ele se interessa por boneca, já o adulto da noite não está mais ligando muito pra isso (narrativa oral de Valentina, 2020).

Quando Valentina fala do pessoal da tarde, eu concordo porque à noite no dia da feira, no final do projeto, eu fiquei na sala das Abayomis e os meninos foram fazer as bonecas pra levar para as filhas, era muito mais os homens querendo fazer do que as mulheres e eles queriam levar como presente para as filhas (narrativa oral de Dandara, 2020).

As construções de gênero afastam meninos de atividades tradicionalmente atribuídas ao feminino, visto que as configurações sociais levam a acreditar que existem comportamentos, modos de falar e se expressar, assim como artefatos, brinquedos, objetos relacionados a características biológicas, algo fortemente marcado desde a infância. O receio de ter seus corpos associados ao feminino integra o imaginário sexista que hierarquiza as pessoas em função do gênero, posicionando as mulheres como inferiores, menos inteligentes.

Temos ainda os padrões heteronormativos que projetam marcas no corpo, a ser lido como mulher e como homem, em que os “desvios” devem ser corrigidos. Carolina reflete que “eles demonstram com suas falas que sentem a masculinidade sendo colocada em xeque; sentem medo de serem taxados de homoafetivos caso façam tarefas tidas historicamente como de meninas” (narrativa do diário, 2020). Meninos e meninas teriam que assumir

comportamentos, gostos e preferências que respondam ao que é instituído para seu grupo, o que gerou recusa de alguns estudantes de participar da oficina e terem sua masculinidade questionada. Já os alunos mais velhos, estudantes do noturno, participaram da produção, mostrando-se mais abertos, contudo, “justificando” que as bonecas eram para as filhas (meninas).

Por isso a necessidade de possibilitar essas (des)construções na escola. Nesse sentido, a professora sugere que as questões de gênero parecem mais fortes ou mais difíceis de desestabilizar. Por outro lado, podemos nos questionar também se as ideias sexistas seriam mais fáceis de assumir e verbalizar do que as racistas. E ainda, em que medida as questões raciais se entrecruzam nessa experiência, já que as bonecas são negras e estão associadas a esta cultura e ancestralidade. Nossa certeza é sobre o caráter estruturante de ambos, raça e gênero, que nos confrontam com a necessidade de dar continuidade a práticas como esta, que desafiam normas e padrões aprisionadores de mentes e corpos.

Valentina expressou ainda sua dificuldade pela falta de experiência e a preocupação em “casar” os conteúdos do currículo com discussões sobre relações raciais, uma inquietação recorrente nas narrativas. A ideia de inserção de conteúdo, muito disseminada nas discussões sobre educação das relações étnico-raciais, pode dispersar o olhar das várias dimensões possíveis desse trabalho. Assim, é desafiador praticar um currículo autônomo que considere os modos de viver e conhecer dos grupos que habitam a escola.

As práticas de Valentina, que ela avalia como “bem poucas”, mostrou resultados fecundos, por exemplo, ao repercutir na vida da estudante que realizou a atividade no local de trabalho. Os sentidos produzidos pela experiência moveram a aluna a expandir a prática e possibilitar que crianças de outra escola tivessem acesso à história das bonecas, aprendessem a confeccionar um brinquedo que tem sentido cultural, ancestral e simboliza a história de lutas e resistências dos povos negros.

Assim, observamos que a experiência gerou tensões e desafios próprios de discussões densas como raça e gênero, mas também engajamento nas atividades e o sentimento de que o projeto pode ser ampliado através do protagonismo estudantil e maior envolvimento das comunidades locais, conforme narra Valentina.

Ao escrever sobre a prática, a colaboradora se posiciona no lugar de reflexão, de questionamento, um caminho (auto)formativo que desestabiliza e convoca a novas autorias. Nas quatro narrativas, e em outras vozes nos APs, emergiu a preocupação em negociar no currículo conhecimentos que não estão sistematizados nos documentos oficiais ou nos livros

didáticos. As reflexões sobre a trajetória profissional, a sensibilidade ao olhar a paisagem escolar e as práticas de Valentina, assim como de outras/os professoras/es que aqui comunicamos, são indicativas de que há um coletivo de professoras/es engajado em transgredir a rigidez do currículo e a lógica do conhecimento privilegiado.

Observei no projeto pistas sobre rupturas e deslizamentos em direção a uma educação antirracista e antissexista que se percebe sendo gestada na escola. Destacamos, neste ponto, as atividades alinhadas ao pensamento feminista negro que colocam a experiência e a emoção como fontes de produção de conhecimento, a ética do cuidado e o empoderamento nas relações com a aprendizagem, o que observamos no trabalho com as escritoras, cientistas e feministas negras na voz das estudantes ao se posicionarem como protagonistas; nas análises sobre a imagem de homens e mulheres negras no cinema; nos conhecimentos locais da Mãe de Santo e da poetisa da escola; nas produções de poemas que narraram vivências de racismo e resistências; nos depoimentos das ex-alunas quilombolas universitárias; na manifestação da autoria criadora por professoras/es e alunas/os na produção do minicenso; textos e vídeos que podem ser convertidos em material didático autoral em outros anos letivos, turmas ou escolas; além das demais produções em que as/os estudantes tiveram a oportunidade de construir outros olhares para o povo negro e as mulheres negras.

Retomando as escritas da observação participante, registrei que, naquele momento, estavam sendo compartilhadas com a comunidade escolar as produções e experiências eleitas pelas/os professoras/es como as mais marcantes, considerando as práticas desenvolvidas durante o ano. Através das narrativas confirmei esta afirmação, pois, tanto nos APs como nos diários foram descritas as práticas comunicadas na ação do projeto.

Nas observações e narrativas foi possível perceber desafios que nos fazem conscientes do caminho longo e conflituoso que temos a percorrer a fim de que a escola possa ser vista como espaço de libertação, onde os movimentos de insurgência experimentados por professoras/es e estudantes sejam multiplicados. Neste sentido, resultados aqui compartilhados se mostraram significativos, aprendizagens tecidas no acontecer, que incluem o engajamento de alunas/os e professoras/es, o agenciamento de desejos em torno da construção de outras autorias na escola.

Registrei também no diário meu sentimento após observar aquelas produções e apresentações. Percebi que, entre desafios e possibilidades, “o espaço da escola parecia preenchido por uma atmosfera sensivelmente enegrecida, com estudantes discutindo temas que têm ligação com seu cotidiano numa ambiência que movia subjetividades e afetividades”

(narrativa do diário da pesquisadora, 2019). A narrativa de Diamante Negro dá pistas de como aquelas práticas afetaram as/os estudantes.

Esse projeto foi muito importante para mim, para os alunos e também para os professores. Traz histórias de várias mulheres negras que tentaram não só por si, mas por todas nós e conseguiram realizar os seus sonhos, abrindo espaço para várias outras tentar e conseguir. Esse projeto me fez entender que quando eu sonho, quando eu tento realizar os meus sonhos eu não estou somente lutando por mim, mas também por várias outras mulheres, mostrando a elas que eu consigo e elas também conseguirão, ignorando o machismo e o preconceito racial (narrativa oral, Diamante Negro, 2019).

O depoimento da aluna mostra atravessamentos possíveis quando a escola consegue produzir experiências *com* estudantes, construir saberes sobre as trajetórias de povos negros em sua complexidade. Diamante Negro expôs emoções e subjetividades produzidas neste acontecimento em que dialogou com narrativas autorais de mulheres que inspiram e fazem sonhar. Ao falar de si e suas trajetórias elas trazem uma coletividade que nos identifica em muitos aspectos, mas nos singulariza em outros.

Observamos nas narrativas das/os colaboradoras/es caminhos que convergem para a descolonização do olhar, do currículo e das práticas, por isso implica “conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, 2012, p. 107). Produz paisagens habitadas pela inventividade e pela autoria, e leva-nos a pensar o conhecimento como ação criativa, que propicia às/aos estudantes a experiência como algo que toca e atravessa.

Na carta que segue, convido vocês, caras/os leitoras/es, a conhecerem as vozes das estudantes colaboradoras, que foram a base de reflexão do quarto ateliê, e a refletir como essas práticas ressoam em suas experiências.

6.3 CARTA 14 – AS VOZES DAS ESTUDANTES: DIÁLOGOS FORMATIVOS ENTRE AS/OS “PRATICANTESPENSANTES” DA ESCOLA

Iraquara-BA, de 27 de julho de 2020.

Caras/os colegas,

O processo formativo é uma experiência que se vive *com*. No AP 4 tive a pretensão de propiciar a experiência formativa *com* as estudantes. Para tanto, trouxe suas vozes, a forma

como percebem a escola e nossas práticas, as vozes de quem vive essa realidade do lugar social de estudante negra. Além de narrativas de experiências com racismo e sexismo, as alunas trouxeram seu olhar para nossas práticas, contribuições significativas para nossas reflexões, que em muito se aproximaram das discussões que travamos nos ateliês.

É importante dizer que escutar essas vozes não é uma experiência tranquila. Mesmo compreendendo que muitos aspectos levantados já haviam sido apontados pelo grupo docente, o lugar de escuta sensível sobre o trabalho pedagógico, pouco habitual, provocou estranhamento. Assumir esse lugar possibilitou reflexões ao olhar para nossas práticas através de outras lentes.

Nas narrativas de Marieta e Valentina podemos perceber a forma como essas vozes atravessaram as/os colaboradoras/es.

Ler as narrativas das estudantes me fez sentir um misto de sensações. Senti impotência por não perceber várias situações racistas e sexistas dentro da escola e do ambiente da sala de aula, detalhes que passam despercebidos e que mudam vidas. Percebi as angústias nas falas, mas ao mesmo tempo você percebe que os alunos estão atentos ao nosso fazer docente e como esse fazer pode ajudar ou atrapalhar suas vidas. Senti angústia com a angústia delas e me veio a pergunta: como eu, enquanto professora, mulher e negra posso ajudar essas meninas? Eu me senti desafiada o tempo todo [...] Os ateliês foram uma experiência positiva porque criou um espaço de trocas de experiências e vivências que contribuíram muito para a minha aprendizagem enquanto pessoa e profissional. Eu gostei muito de ler e discutir sobre as narrativas das estudantes, perceber como elas veem o espaço escolar, o docente e os próprios colegas é único, foi uma oportunidade de conhecê-las e de repensar minha prática (narrativa do diário de Marieta, 2020).

Me chamou atenção quando disseram que o racismo e machismo estão enraizados nelxs, nas famílias e em nós, professores. Existe, realmente, uma voz coletiva que chama o tempo todo para a mudança, mas como toda mudança causa incomodo, tanto em quem quer mudar e em quem precisa ser mudado, como disse a aluna: alguns professores sabem trabalhar essa temática, mas não é a maioria. Confesso que me considero no grupo dos professores que não sabem muito bem trabalhar dentro dos meus conteúdos, por mais que eu estude, sinto que sou ainda um pouco superficial, mas minha vontade de aprender existe, o que é um bom começo, e sinto que posso me aperfeiçoar e contribuir no combate ao racismo e machismo, e principalmente na descoberta do protagonismo feminino e negro. Estamos todos nessa vida para evoluir, e será uma perda de tempo, viver e não deixar um legado bom para uma futura sociedade igualitária (narrativa do diário de Valentina, 2020).

O relato nos faz pensar o movimento de leitura entre pares das narrativas das estudantes como oportunidade de aprender *com* elas, com suas impressões, experiências e modos de sentir a realidade da escola. É um movimento de abertura e autoanálise que se dá através de tensões,

negociações e afetos, pois, aciona sentimentos e subjetividades que fazem parte do processo do formativo, em que o *ethos* da confiança está o tempo todo sendo agenciado.

Para bell hooks (2017, p. 56), “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. Alunas/os contribuem quando são convocadas/os a falar, sentem-se valorizadas/os nesta participação e assumem protagonismo, e as/os professoras/es, quando se permitem escutar suas vozes e por elas serem afetadas/os através de reflexões que fazem sair do lugar, deslocando pensamentos e “praticasteorias”.

O “misto de sensações”, que incluiu angústia, impotência e incômodo, integra o processo (auto)formativo. Por isso fez a colaboradora se sentir “desafiada o tempo todo”, levou a refletir sobre seu fazer, moveu a vontade de aprender, mostrando como podemos ser provocadas/os por outros olhares e “oportunidades de repensar a prática”. Esse movimento agenciado no coletivo foi responsável por inquietações, questionamentos sobre nossos saberes e não saberes, suscitando trocas e discussões que produziram a experiência formativa.

Causou angústia conhecer como as alunas experimentam o racismo e sexismo. Foi um exercício de empatia, alteridade, identificação, de perceber relações cotidianas que talvez não chamassem mais atenção ou incomodassem. A voz coletiva que reclamou mudanças mobilizou a autoanálise, o desejo de “evoluir” profissionalmente, de intervir sobre a realidade, justamente porque algo passou a incomodar, desnaturalizando o olhar sobre a paisagem.

Muitos aspectos emergiram das narrativas das alunas que não economizaram ao expressar opiniões e sugestões, pois, de fato, estão atentas ao fazer docente. Relataram sentimentos em relação ao racismo e sexismo nas relações escolares, atitudes de omissão diante de suas manifestações, afetamentos sobre a autoestima de estudantes negras/os, negação de pertencimentos, incômodos em relação às discussões por parte de algumas/alguns alunas/os.

Contudo, nesta construção interpretativa destaco olhares sobre as práticas pedagógicas, que incluíram posicionamentos sobre o currículo e os materiais e se ampliaram para sugestões e possibilidades de potencializar nossas práticas. Ressalto que são alunas que se autodeclararam negras, portanto, assumem uma posicionalidade que difere daquelas/es que não reivindicam este pertencimento ou que não são negras/os.

A gente veio aprender mais sobre isso [raça e gênero] na escola, eu acho que se a escola não ensinasse, fora da escola a gente não teria aprendido, aprofundado tanto quanto na escola. Aqui nessa escola parece que retrata mais do que nas outras escolas. Porque nas escolas que a gente estudou antes parece que eles só falavam por obrigação, porque tinha no livro. Eles passavam pra

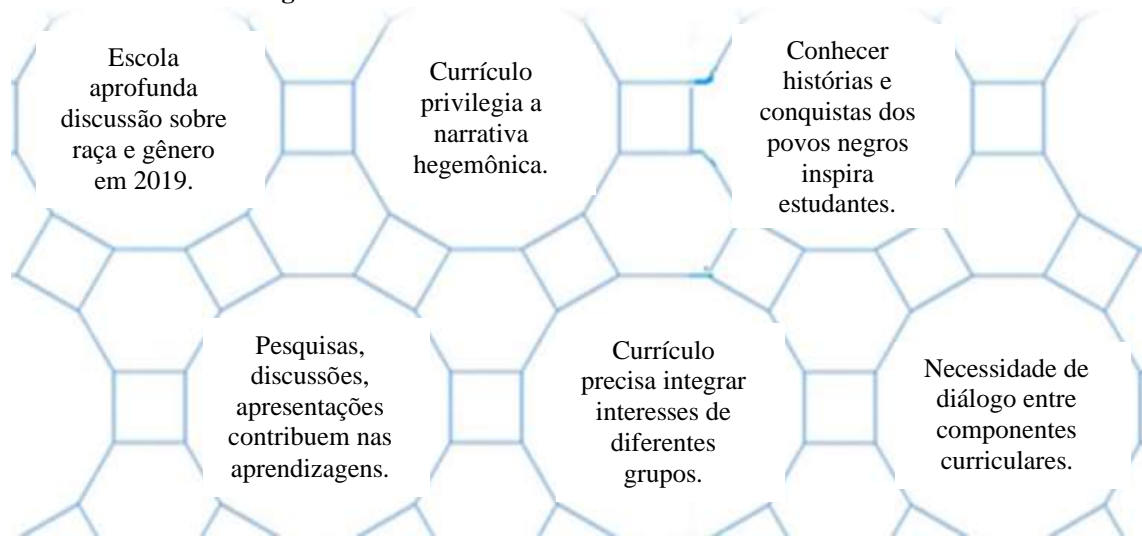
gente sobre escravos, sobre isso, e tanto é que a gente nem aprendeu. Só falava por obrigação porque estava no livro, e quando chegou aqui foi que começou a aprofundar, mesmo assim foi esse ano. Porque só via os negros como escravos (narrativa oral, Esmeralda, 2019).

Já eu discordo um pouco porque eu acho que, assim, na maioria das vezes a escola não traz muitas histórias de mulheres ou homens negros, histórias realizadas, assim, que tiveram um reconhecimento, elas trazem mais a história do branco e por consequência aparece um negro que fez alguma coisa ali, sabe, sempre assim. E também eu acho que fora da escola está tendo bastante coisas, está falando na televisão sobre as feministas, sobre o que elas estão fazendo, o que elas estão trazendo, na internet está sendo muito falado, porque elas estão tendo voz, porque elas estão lutando em conjunto, elas não estão mais lutando sozinhas. E isso está trazendo mais esclarecimento para várias pessoas. Quem realmente quer saber mais sobre o assunto vai pesquisar, vai tentar entender. Eu acho que a escola ajuda pouquinho comparado com o que a gente aprende sozinho, porque as histórias mesmo que já contaram, e eu estou falando dos anos anteriores, porque esse ano aqui foi diferente, nos anos anteriores quase não tinha história do negro [...]

Eu acho que de todas as matérias, alguns professores falaram sobre esse assunto e quem realmente aprofundou foram poucos, mas quem aprofundou trouxe, fez a gente pesquisar sobre, fez a gente entender pra poder explicar nas apresentações e tudo mais. E alguns preferiam que a gente explicasse, não somente lesse, e isso fez com que a gente aprendesse, entendeu? Porque mais ou menos era uma obrigação da gente entender e quando a gente entende a gente vê que realmente não é como parecia ser, como a história mostra, a história sempre mostra que as realizações importantes sempre são dos brancos e na verdade muitas realizações importantes foram dos negros, que continuam fazendo isso e que se a gente continuar estimulando uns aos outros e tentando, pode ser que a gente faça essas coisas também no futuro [...] Eu acho que na verdade deveria ter um consenso com todas as matérias, por isso não é só de uma matéria nem duas, é de todas. Na verdade, a gente usa essas matérias para a vida toda e eu acho que todas as matérias deveriam se unir e abordar o assunto, passando de uma matéria para outra, ir evoluindo para não ter só aquele tema naquela mesma matéria, continuar falando na outra matéria, na outra, entendeu? Falar sobre aceitação, sobre o descobrimento da história, sobre mulheres negras, homens negros, o que realmente aconteceu, tudo isso, sabe, que envolve não só a ciência, mas também a história, a sociologia, tudo isso envolve (narrativa oral de Diamante Negro, 2019).

As narrativas das colaboradoras sobre as contribuições da escola em suas aprendizagens sobre raça e gênero nos dão uma dimensão de como as práticas pedagógicas ressoam de forma diferente a depender das experiências de cada estudante, como indicam as redes de sentido a seguir.

Figura 11 – Redes de sentidos das narrativas das estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2020), inspirado em Santos (2018).

Observamos que para Esmeralda, a escola foi o ambiente onde teve maior oportunidade de aprofundar as discussões sobre raça e gênero, algo menos frequente em espaços não escolares. Considera que a escola atual não se prende tanto à abordagem do livro didático como as anteriores e rasura a narrativa oficial que posiciona os povos negros como escravos.

Diamante Negro vai além e traz a reflexão que o currículo escolar ainda privilegia “a história do branco” e precisa trazer as outras narrativas, de homens e mulheres negras/os, suas conquistas e realizações, ainda pautadas timidamente. Uma visão de quem está atenta às discussões sobre feminismos, através da televisão, da internet, espaços onde considera que aprende mais do que na escola. Destaca ainda o caminho pessoal de busca por conhecimento através dos ambientes virtuais.

As alunas consideram que houve ampliação nas práticas pedagógicas sobre raça e gênero no ano de 2019 em relação aos anteriores, o que evidencia que acompanham seu processo formativo e a atuação das/os docentes, incluindo a frequência e forma com que as questões são contempladas. Diamante Negro reconhece que a escola tem um trabalho que vem sendo ampliado, mas ainda precisa investir em práticas consistentes pois, para ela, poucas/os docentes aprofundam as discussões.

A estudante sugere que todas/os as/os professoras/es precisam se engajar no trabalho, para que este seja desenvolvido de forma continuada e colaborativa com o envolvimento de todos os componentes, tendo em vista que a discussão atravessa as experiências de vida da grande maioria das/os estudantes. Reflete também sobre aspectos metodológicos, avaliando que trabalhos que envolvem pesquisar, entender, discutir, explicar, apresentar, melhor contribuem para construir aprendizagens.

A necessidade do trabalho integrado entre os componentes curriculares foi discutida também pelas/os docentes. Dandara relata que sente “falta do diálogo mais aberto entre as disciplinas. Insisto em acreditar na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, mas na nossa realidade somos multidisciplinares e isso torna mais pesado o trabalho docente” (narrativa do diário, 2020). Nas experiências narradas, apenas sua prática citou a parceria com outra professora, as demais foram desenvolvidas no âmbito de um componente, embora a discussão convocasse outros olhares e pudesse ser enriquecida por áreas diferentes. Assim, compreendo que a transdisciplinaridade continua como desafio.

Diamante Negro reafirma a importância de conhecer outras narrativas, onde pessoas negras tenham protagonismo reconhecido, e as implicações que isso pode ter na motivação das/os alunas/os, inspirando a construir suas próprias histórias e realizações. A aluna coloca em questão os saberes silenciados no currículo e na prática escolar, uma forma de colonialidade que tende a apagar os interesses formativos das/os estudantes caso não seja desestabilizada.

As estudantes ainda avaliaram os livros didáticos e materiais pedagógicos.

Tem muitas pessoas contando a história errada e a gente acredita porque a gente não tem outro meio. E esses livros são preconceituosos, racistas, eu acho que o livro de história é realmente racista. Deveria mostrar a história de cada um, depois juntando e mostrando que a história não é somente uma coisa do passado, que é uma coisa que está acontecendo na atualidade também, porque com a gente é praticamente a mesma coisa, só que com outra forma, o que está acontecendo agora. Aí eu acho que esses livros deveriam ser todos destruídos, e todos renovados com outras histórias, com mais pessoas contando a história, negros, brancos, pardos, indígenas, todos os tipos de tonalidade de pele, todas as raças contando sua história realmente o que aconteceu. Porque essa de uma pessoa só, um grupo só, ficar contando essa história não dá certo, fica tudo do jeito dele (narrativa oral de Diamante Negro, 2019).

Diamante Negro é enfática com relação aos livros didáticos ou materiais pedagógicos que privilegiam a visão hegemônica de conhecimento, sonogando os saberes e contribuições de povos marginalizados. Materiais que, como afirma David, apresentam “o negro como escravo, fugido, como se fosse um personagem errado dentro da história” (narrativa oral, David, 2019), reproduzindo conhecimentos forjados pelas relações de poder (HOOKS, 2017).

Reflete ainda sobre as similaridades entre passado e presente, apagamentos e violências que remontam ao período colonial e são atualizados pela colonialidade que atravessa as relações contemporâneas. Dessa forma tensiona a escola e o currículo eurocentrado que, mesmo construindo iniciativas contra-hegemônicas, de modo geral, continua imersa em um programa que entende as contribuições de grupos não brancos como secundárias ou ilegítimas.

A aluna convoca a pensar outras possibilidades de ensinar e aprender, a questionar nosso aprisionamento ao livro didático, o que emergiu também nas narrativas das/os professoras/es. A estudante nos convoca a renovar materiais pedagógicos e trazer para a paisagem do currículo e das “prácticasteorias” as narrativas dos diferentes grupos, dialogando com seus contextos de vida. O professor Bolt reflete sobre essa configuração de currículo.

Ouvir aquelas vozes só nos fez perceber que, além das relações entre escola, professores e alunos, na maioria das vezes somos obrigados a fazer descer “goela abaixo” conhecimentos supérfluos e muito longe da realidade e de nossas identidades. As oficinas e ateliês no ciclo de 2019 foram capazes de nos impactar profundamente diante de nossas práticas e postura de educadores, pois fazemos parte de um sistema repleto de privilégios e favoritismos (narrativa do diário de Bolt, 2020).

É este sistema que privilegia conhecimentos que Diamante Negro critica, porque integra um jogo de poder que favorece uma pequena parcela da sociedade, deixando à margem a grande maioria negra e periférica da população que não se vê reconhecida nos programas de muitas escolas e universidades. A imposição desse currículo que não dialoga com a realidade das/os estudantes e se distancia de seus interesses, pode ter implicações negativas sobre sua relação com a escola (PIRES; MIRANDA, 2015).

Marieta também reflete sobre esta relação e afirma que “a gente acaba sendo muito conteudista e fala: ‘ah, não estou dando conta do conteúdo’. E outras coisas gritando, urgentes, que estão aí na nossa cara, batendo o tempo todo e a gente não faz nada” (narrativa oral, 2019). Ser conteudista, neste sentido, é ser conivente com a ideia que o conhecimento válido é apenas aquele definido no livro didático, nos documentos curriculares, nas avaliações externas, que direcionam decisões pedagógicas e centralizam o currículo em saberes produzidos por grupos hegemônicos, desconsiderando a presença e o valor de outros grupos culturais (LIMA, 2015).

Com este olhar passamos a atentar para as relações latentes em sala de aula, saberes locais experienciados pelas/os estudantes que ‘gritam’ a necessidade de problematizar aspectos das diferenças presentes no cotidiano. Por isso, um dos grandes desafios da prática libertadora é transgredir o currículo preestabelecido (HOOKS, 2017), integrando conteúdos que dialoguem com a polifonia da vida escolar. Temas de interesse das/os estudantes, de modo que suas experiências e leituras de mundo sejam parte de uma educação integrada, em que todas as áreas de conhecimento estejam a serviço das aprendizagens, através de narrativas híbridas, plurais que nos constituem em nossas diferenças, singularidades e incompletude.

A partir da provocação de *Diamante Negro*, Marieta e Bolt, convido você, leitora/or, a pensar: até que ponto as aulas, os materiais didáticos, os conteúdos que integram nossos planos de ensino dialogam com os interesses formativos dos grupos que compõem a escola? Neste sentido Marieta reflete.

Será que rasgar o livro não tem a ver com a prática do professor? Por que, assim, não é toda professora que leva o livro, mas o discurso do professor, a forma de trabalhar essas temáticas e talvez não consiga..., eu acho que tem relação com isso, não só o livro, foi uma forma que ela simbolizou falando, é o livro, mas talvez não seja o livro, tem outras coisas por traz do livro (narrativa oral de Marieta, 2019).

Destruir e renovar os livros pode simbolizar uma metáfora que permite questionar a urgência de descolonizar a escola, o currículo, materiais, discursos e práticas pedagógicas e, desse modo, mudar as relações para que cada aluna/o possa sentir-se como corpo que pertence a este espaço, valorizada/o em seus pertencimentos, saberes e singularidades

Marieta recorre ao texto discutido no AP quatro e problematiza: “tem uma parte do texto que diz isso, ‘se para subverter a prática de dominação na sala de aula, basta usar um material diferente ou é preciso um ponto de vista diferente’? É ponto de vista” (narrativa oral de Marieta, 2019, citando HOOKS, 2017, p. 198). As narrativas nos fazem refletir que a renovação, que sugere *Diamante Negro*, estaria atrelada à construção de caminhos para romper o epistemicídio que as estudantes estão a denunciar.

Para hooks (2017, p. 208), “um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, da parte do professor, de mudar o programa predeterminado”, pensar as epistemologias que embasam nossa prática, quais tipos de conhecimentos valorizamos, o que privilegiamos e o que silenciemos ao contemplar determinados conteúdos, a quem (des)favorece, a quais interesses serve, são algumas indagações que podemos nos fazer.

Como discutimos, a perspectiva antirracista e antissexista de educação não se constrói a partir da ideia de inclusão de conteúdo, que percebe o currículo como listagem a ser executada, pois, “uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas” (OLIVEIRA, 2019a, p. 41). Isso nos coloca diante do desafio de compreender o projeto da escola como porta que se abre para construir práticas curriculares e pedagógicas enraizadas no diálogo com as experiências de alunas/os e professoras/es.

Cabe problematizar o risco de conceber o projeto como outra normativa em vez de pensá-lo como possibilidade de construir práticas pedagógicas enriquecidas no cotidiano,

através dos interesses e necessidades formativas das/os estudantes, dos saberes locais e suas relações com contextos mais amplos, das histórias de vida, dos conhecimentos acumulados por diversos grupos. Este olhar pode ser acionado em qualquer ação, aula ou conteúdo. Trata-se de uma postura epistemológica que coloca em questão a forma como concebemos as relações mais amplas da produção de conhecimento e do convívio escolar.

O professor Ericco traz esta reflexão para a roda:

Isso me chama atenção da questão sobre a linguagem, que a escola muitas vezes não está aberta para a linguagem da experiência, foca muito a linguagem formal. Então, tudo que é espontâneo, tudo que é livre a escola poda, né? Não tem como você trabalhar questões com o machismo, o racismo de modo formal, porque ela tem a ver com experiência, com emoções, com sentimentos, com vivências (narrativa oral de Ericco, 2019).

A linguagem da experiência possibilita reconhecer que os saberes que adentram a escola com as/os estudantes são tão legítimos quanto aqueles listados nos programas. Não podemos desconsiderar que as/os estudantes têm vivências, emoções e sentimentos que emergem quando pautamos o debate racial e de gênero, e também quando não o fazemos. Estar abertas/os para a linguagem da experiência é conceber que todas/os são produtoras/es de conhecimentos.

As estudantes citaram investimentos como as rodas de conversa, debates, pesquisas, o trabalho com as escritoras e cientistas negras/os, análises fílmicas como situações importantes para suas aprendizagens. E apresentaram sugestões para o trabalho pedagógico.

Seria legal mesmo, o professor trazer um tema, como os quilombos. Porque se estivesse no trajeto do ano ainda – agora já está no final – porque não estudar um pouco sobre eles e no meio disso fazer uma visita ao local onde eles moram, ao local onde tem esses quilombos, pra a gente conhecer, ver mesmo o que aconteceu, ver um pouco do lugar e com isso chegar a fazer uma atividade do que a gente compreendeu, pra gente falar o que entende sobre isso? E nisso todos os professores terem um projeto incomum pra todos, não focar somente em um tema, cada professor focar em um tema diferente só que encarrilhando um ao outro. Ficaria bem interessante. E seria interessante pra os professores, porque eles também poderiam conhecer mais sobre isso, e pra os alunos, que iriam conhecer mais junto com os professores, e iriam entender o que é realmente. [...] Uma pessoa que não conhece a história da sua própria região, não sabe como é a sua história, porque a história da minha região também faz parte da minha história [...] Eu acho que deveria se fazer um projeto e cada um trazer uma pessoa que conhece, que já fez história, mesmo que foi uma história que ninguém conhece, trazer histórias pra mostrar que a realidade do nosso país é a diversidade, a diversidade de pessoas, a diversidade de histórias, a diversidade de realidades, e mostrar que eles são capazes mesmo (narrativa oral de Diamante Negro, 2019).

E estudar pessoas da nossa comunidade que são importantes, uma benzedeira, uma parteira, coisas assim. Precisaria não esquecer as escritoras e cientistas negras, estrangeiras e brasileiras, mas focar mais nas mulheres daqui, tipo a tia de Jaqueline, as pessoas que têm aqui que são importantes também. Esse ano conhecemos a história da professora Carolina e a história de minha avó e tem muitas outras (narrativa oral de Perola, 2019).

As sugestões se concentraram em conhecer a própria história, a região, a cidade e as comunidades, como as quilombolas, ideias recorrentes nas narrativas das/os professoras/es também. Investigar personalidades da cidade e comunidades, seus saberes e contribuições, a partir da cultura local, ter contato com narrativas, saberes que evocam uma coletividade ligada por diferentes pertencimentos. Também sugeriram momentos em pequenos grupos para falar de suas experiências, ações que envolvam as famílias, pesquisas e visitas a comunidades quilombolas, aulas de campo, trabalho com projetos.

Esses são conhecimentos que não estão contemplados nos instrumentos normativos, nas listas de conteúdo ou no livro didático, uma vez que entram na escola por outras vias, através de práticas cotidianas, dos corpos, vivências e experiências das/os estudantes, professoras/es e comunidade (OLIVEIRA, 2017). É importante que esses saberes integrem o currículo praticado na escola, que sejam valorizados, e isso certamente tem efeitos positivos sobre a autoestima das/os estudantes.

As sugestões das alunas contribuíram com reflexões sobre as práticas, oxigenando as ideias e possibilidades de trabalho. Como principais beneficiadas/os neste processo, elas/es nos convocam a praticar um currículo que contemple os contextos e saberes locais, integrando práticas sociais e culturais como objeto de estudo, como conteúdos que atravessam as diversas áreas do conhecimento, considerando a aprendizagem como processo colaborativo e horizontalizado em que alunas/os e docentes constroem e aprendem juntas/os.

A discussão sobre as narrativas evidencia a abertura para escutar e avaliar suas/nossas práticas. A visão que a escola precisa ampliar o trabalho com raça e gênero é compartilhada pelas/os docentes, que reconhecem o caráter inicial de nossas práticas.

A gente vê que pra elas esta escola faz uma diferença grande. Porque elas falam assim: está faltando, ainda tem poucos professores que falam, mas, já está acontecendo alguma coisa, já tem algum movimento. Os livros de história elas falam que é pra rasgar e a gente vai pensando a criticidade que essas meninas colocaram em jogo sobre o que é essa temática, o que é que elas sentem, o que é que elas sofrem, e que a escola está fazendo que ainda é muito pouco. [...] Eu vejo aí a questão do transgredir, palavrinha um pouco chave, do transgredir associado à libertação. Eu fico pensando em todas essas questões, como as meninas colocam ali, do livro, de chegar com o livro e dar

aula com o livro [...] E aí a gente se cobra, tenta e tem toda uma convergência de coisas que não são favoráveis mais a isso. Essa discussão que a gente está fazendo aqui, isso aqui é uma ousadia diante do país que a gente está, da situação que estamos em nosso país (narrativa oral de Dandara).

A narrativa de Dandara nos coloca diante de reflexões sobre a escola e nossas práticas, percebendo as rupturas, permanências e desafios. Há contentamento por ter um trabalho em curso, que começou a ser fortalecido em 2019 e tem potencial para ganhar corpo e fazer brotar aprendizagens significativas para professoras/es e alunas/os. É motivador saber que há um movimento que merece reconhecimento, realizado por um grupo de professoras/es e gestão que vem amadurecendo ao longo do trabalho.

Por outro lado, é nosso desafio ampliar e fortalecer essas práticas diante de um modelo de educação que privilegia saberes hegemônicos e de um contexto de sucessivos ataques à educação e às/aos educadoras/es. Além disso, conhecemos a realidade da escola pública, onde falta material didático, acesso à internet, a estrutura física é inadequada, há sobrecarga de trabalho, desvalorização da carreira, avaliações externas descoladas da realidade, dentre outras dificuldades. Portanto, não estamos romantizando, conhecemos as pedras do caminho.

Dandara, contudo, coloca a palavra transgredir como conceito chave, considerando o contexto de desafios. A ideia de transgredir indica que desejamos insurgir diante da precarização, dos ataques à autonomia docente, da colonialidade curricular, queremos “ousar”. Estamos dispostas/os a nos render, junto a nossas/os estudantes, “ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente” (HOOKS, 2017, p. 63). Neste sentido, escutar as estudantes significa transgredir o silenciamento, valorizar suas experiências e os saberes que trazem das comunidades, de seu grupo, permitir que falem de si.

As narrativas das estudantes sugerem esse movimento educativo. Mentis inquietas e inquietantes nos questionam, desafiam, afetam, nos movem quando indicam a potência da escola para uma educação transgressora. Participar dessas práticas, que se mostraram outro fazer em 2019, pode ter contribuído para agenciar a confiança na escola e o desejo de saber mais, de questionar e tensionar. Quando pedem mais da escola, indicam que o trabalho que foi desenvolvido precisa ser ampliado e enraizado.

As narrativas nos provocam questionamentos: será que estamos agenciando desejos nas/os estudantes? O que pensam as/os demais alunas/os? Estamos a praticar uma pedagogia das inquietações? Como podemos afetar mais colegas para ampliar esse coletivo que abraça a proposta de uma educação transgressora, antirracista e antissexista? Como dar continuidade, ampliar, enraizar nossas práticas de modo a construir uma educação libertadora?

As respostas a estas perguntas certamente estão no diálogo com estudantes e professoras/es. A inquietação, o desejo, a necessidade de pautar discussões cada vez mais amplas no campo racial e de gênero é um movimento que revela insubmissão diante da colonialidade das instituições. É possível que estejamos diante de subjetividades produzidas pela agência das novas narrativas que ganham visibilidade na escola. Assim, observamos a potência do diálogo praticado com estudantes e colegas, onde as/os colaboradoras/es avaliaram suas/nossas práticas, discutiram propostas e construíram possibilidades de continuidade do trabalho, como vemos na Carta 15 onde descrevo os desdobramentos da pesquisa.

Foram reflexões e deslocamentos possibilitados nos APs, que Dandara (narrativa do diário, 2020) descreve como “experiência singular, marcante e um verdadeiro espaço de formação de professores, diferente de tudo que já vivi nesses vinte anos dedicados ao Magistério. Foram espaços de reflexão sobre o ‘eu’, o ‘nós’, o sou ‘professora’, somos escola”. Neste espaço, foi possível pensar a profissão olhando questões individuais e coletivas, o lugar político de professora e o papel social da escola como instituição. São atravessamentos forjados pela entrega na experiência formativa, nas errâncias e aprendizagens, que desconstrói para reconstruir sentidos e fortalecer o pacto coletivo por uma educação que não seja privilégio de poucas/os.

Ao refletir sobre as experiências, unindo as narrativas e registros das observações, percebemos que há práticas pedagógicas em movimento, gestadas a partir do projeto institucional. Estas experiências em 2019 ganharam mais consistência, pois, aconteceram durante parte considerável do ano letivo e foi abraçada por um coletivo significativo de professoras/es. O movimento “práticoformativo” construído de forma colaborativa pela/com/na escola, fez emergir experiências insurgentes que contribuíram para construir outras narrativas e olhares para as populações negras, em geral, e algumas delas também para as mulheres negras. Um movimento que tende a se fortalecer pela escuta das vozes das/os “praticantespensantes” que formam a paisagem escolar.

7 CARTAS FINAIS: E O RIO SE FAZ MAR – ONDE FINDA UM CAMINHO (RE)NASCE O HORIZONTE

*Da cabeceira do rio, as águas viajantes
Não desistem do percurso.
Sonham [...]
Sonha e faz [...]
Amolece a pedra bruta.
(EVARISTO, 2017, p. 55)*

Ao olhar para o percurso desta investigação observo um caminho sinuoso, onde mergulhei em viajantes águas em busca das respostas para as perguntas da pesquisa. Neste caminho, nunca estive só, mas na companhia e parceria das/os colaboradoras/es, das orientadoras e das vozes de autoras/es com quem dialoguei ao longo do percurso. Foi assim que pesquisa e vida se fundiram no mesmo rio, que agora se faz mar e abre passagens e novos horizontes.

Desenvolver esta pesquisa foi uma experiência que toca, atravessa e faz de mim outra pessoa, pois, me forma e me transforma (LAROSSA, 2011). Neste acontecimento, através das lentes da etnoescrivência, busquei problematizar relações hierárquicas, descrever práticas insurgentes e produzir intervenção sobre a realidade, evidenciando o (per)curso de águas viajantes, que não desistem, produzem sonhos, desejos e encenam feitura de outros caminhos, amolecendo ou contornando as pedras do caminho.

Nas últimas cartas que seguem apresento os desdobramentos desta pesquisa, ações em andamento e perspectivas de continuidade, e teço escrituras sobre os resultados construídos neste percurso de “pesquisaformação”.

7.1 CARTA 15 – REDIRECIONANDO O OLHAR: PERSPECTIVAS DE ALTERAÇÃO SOBRE A PAISAGEM ESCOLAR

Iraquara-BA, 15 de agosto de 2020.

Caras/os colegas,

Nos diálogos da pesquisa a experiência formativa nos colocou em movimento fazendo emergir inquietações e ideias para a continuidade do trabalho com raça e gênero na escola. Nestes “espaçotempos” de saber e criação, as/os colaboradoras/es se abriram para novas

perguntas e experimentações, redirecionando o olhar na perspectiva de produzir alterações sobre a paisagem da escola.

Estávamos aqui falando da formação que nós não somos o todo, mas somos um coletivo grande, a gente precisa de apoio e a gente tem que começar a pensar nisso desde a jornada pedagógica, com a coordenação, com a gestão. Como é que vai ser essa jornada pedagógica ano que vem, o que vai retratar do que a gente está tentando amadurecer esse ano? [...] O projeto tem o poder de aproximar os alunos da realidade, da vivência deles, quando isso acontece eles se revelam e mostram um potencial desconhecido por nós, professores. Penso que quanto mais próximo da realidade, mais resultados teremos (narrativa oral de Marieta, 2019).

Como é que a gente segue no próximo ano, como é que fica a nossa prática, 2019 ficou, né? Como é que a gente segue? Porque, por exemplo, até a própria organização institucional, uma vez que as meninas estão na articulação, acho que consegue dialogar mais perto da direção em relação a isso. Como é que o produto, o resultado desse trabalho desse ano, ele chega na jornada pedagógica e como é que ele segue ao longo do ano. Por exemplo, será que vamos ter a oportunidade de ter um ateliê, vamos dizer assim, a cada dois meses, pelo menos, para que seja um trabalho do ano todo [...] Eu acho que precisa ter algo que vá sustentando, que vá mexendo e que não deixe a gente esquecer, mas sim progredir diante da temática, diante da nossa vivência, enquanto professor e enquanto escola. E olha que está convergindo com a fala de outros alunos de outros turnos, porque está todo mundo com o pensamento assim caminhado na mesma perspectiva. Talvez a gente tenha conseguido dar uma mexida, acionar um pensamento (narrativa oral de Dandara, 2019).

São projetos como esse que está na proposta da lei 10.639/03, que a educação das relações étnico-raciais não deve ser somente uma culminância para o 20 de novembro, mas que seja trabalhado ao longo de todo ano letivo, e não é só com os alunos, esse processo de formação é essencial. É a partir dessa formação que vamos passar isso para nossos alunos, é aqui que vão germinar as ideias, crescer e a gente vai elaborar de fato aquilo que a gente pretende construir com a escola. Então é trabalhar, sim, as questões das relações étnico-raciais, mas não como uma questão que vai ficar pra o dia 20, mas estar atravessando todo currículo. Aqui temos professores de biologia, geografia, história, sociologia, matemática, então está sendo algo interdisciplinar, está todo mundo aqui contribuindo com sua fala, contribuindo com aquilo que sabe. E é a partir do ateliê que vão surgindo ações, a gente está tendo essa oportunidade de discutir, de pensar, de cada um expor a sua ideia, de aprender, principalmente, para a gente já pensar nas nossas próximas intervenções. Esse ano a gente já trabalhou com o protagonismo negro, trabalhamos com cientistas negras, escritoras, enfim, e agora? E para o próximo ano qual será a nossa proposta? [...] E tem até uma ideia que a gente já estava pensando em trabalhar, a questão das origens. Trabalhar as origens, de onde vem a formação daqui da Chapada, de Iraquara, de onde é esse povo (narrativa oral de Gandhi, 2019).

Penso que uma estratégia seria buscar parcerias fora da escola para potencializar nossos trabalhos. Outra coisa que acho importante no que tange

às questões étnico-raciais é pesquisar e dar mais visibilidade ao protagonismo de mulheres e homens de nossa comunidade escolar, de Iraquara e da Chapada. Penso também que seja importante continuarmos potencializando as ações conjuntas e interdisciplinares (narrativa do diário de Carolina, 2020).

As/os docentes refletiram sobre a continuidade do trabalho sobre relações étnico-raciais e de gênero, tensionando a gestão e outras/os colegas para que as discussões estejam nos espaços formativos desde a jornada pedagógica, como espaço de avaliação, discussão e planejamento das propostas anuais. Dandara sugere inclusive que espaços como os APs possam ser mantidos periodicamente para sustentar os processos formativos, continuar “mexendo” com nossos desejos e nossas práticas.

As narrativas evidenciaram a inquietação com os tempos escolares, na perspectiva de dar sustentação ao trabalho iniciado em 2019, a preocupação com o planejamento anual para que a educação das relações étnico-raciais e de gênero seja enraizada nos planos curriculares e nas propostas pedagógicas, em todas as áreas do conhecimento e seus componentes.

Gandhi reflete sobre a implementação da Lei 10.639/03 pensando caminhos que perpassam o processo formativo e chegam ao currículo e às práticas ao longo do ano. O docente percebe a formação como espaço para pensar novas ideias, projetar ações, planejar propostas em parceria com o coletivo e com a intencionalidade de ampliar e potencializar práticas pedagógicas e curriculares.

Como vemos nas narrativas, as perguntas nos movem, nos colocam em estado de busca, de desassossego. Dandara sugere que precisamos partir do que temos para construir o que desejamos. Quando as perguntas geram reflexões elas agenciam desejos e mobilizam nossos corpos na indicação de caminhos e possibilidades de outras ações e (re)invenções.

Antes mesmo de escutar as ideias das estudantes, já havia uma confluência de pensamentos que foi reafirmada através das vozes das alunas. Observamos nas narrativas das/os docentes o desejo de construir um trabalho que coloque a história e a formação de Iraquara e da região como alvo de investigação. Marieta destaca o potencial formativo e transformador do trabalho com o projeto quando produz conhecimentos relacionados à realidade das/os estudantes, pois motiva o protagonismo, o engajamento e resulta em aprendizagem. Isso indica que as/os participantes afetaram-se e foram afetadas/os no acontecer das práticas pedagógicas.

O desejo de investigar a história local aparece também na narrativa de Djamila.

O segredo para esse êxito está diretamente relacionado com as formações constantes, com a realização dos ateliês no momento do AC coletivo no qual tivemos acesso às discussões, debates maravilhosos e muito conhecimento

sobre como levar esse saber para a sala de aula. Eu acredito na formação continuada, no trabalho coletivo e na disponibilidade de querer fazer diferente. Porque como foi dito no documentário ‘O perigo de uma história única’ o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. E o debate nesse ateliê foi tão produtivo que desejamos escrever a história da nossa cidade Iraquara. A história dos povos que formaram este lugar: indígenas e negros. A história das mulheres dessa terra; o convite já foi lançado, quem sabe em breve teremos várias histórias daqui? (narrativa do diário de Djamila, 2020).

O espaço formativo, tomado como ambiência de criação e reinvenção, fez transgredir limites e movimentou a autoria transformadora e criativa, motivada pela força do ato de acreditar e querer fazer. Associo esse desejo ao amor como ação política (HOOKS, 2017), que nos move a enfrentar os desafios cotidianos, por uma educação libertadora. Esse desejo, mobilizado na discussão coletiva, aparece na escrita de Djamila quando propõe romper com a história única e escrever a história de Iraquara, a partir das narrativas e protagonismo de seus povos negros, indígenas e de suas mulheres.

Neste movimento, a gestão da escola planejou encontros de discussão e planejamento dos rumos do projeto em 2020. A discussão teve início na jornada pedagógica e incluiu a roda de conversa *Gênero e raça: desafios e possibilidades no contexto das práticas pedagógicas*, onde problematizamos o conhecimento e suas relações de poder, discutindo caminhos para a descolonização da mente, do currículo e das práticas pedagógicas.

Para refletir sobre o desafio de construir um currículo que valoriza outros modos de conhecer, apresentei algumas narrativas da pesquisa que indicam o desejo das/os professoras/es e das alunas de integrar os conhecimentos da história e cultura local, de construir um projeto onde investiguem e registrem a história de Iraquara, a partir das narrativas de moradoras/es. Falamos também dos desafios e potências do trabalho realizado no ano anterior e o grupo de professoras/es esboçou ações para 2020, que têm como centralidade a investigação sobre Iraquara e região.

As/os docentes seguiram a discussão em outros momentos de planejamento coletivo fazendo os ajustes no currículo anual dos componentes e articulando com outros investimentos da escola, com o intuito de que a temática geral do projeto institucional atravessasse o currículo e se configure como guarda-chuva para outras ações e projetos, integrando discussões sobre relações étnico-raciais e de gênero ao longo do ano letivo.

Destaco que são propostas desenhadas de forma colaborativa pela equipe de professoras/es e gestão. Contudo, em função da pandemia e da suspensão das aulas presenciais,

muitas ações foram adiadas ou reconfiguradas. Nessa reorganização, a escola passou a oferecer aulas on-line, dentre as quais foram planejadas aulas preparatórias para o ENEM e salas temáticas com atividades semanais. Muitos temas interessantes foram foco de discussão nas atividades da escola como gênero, sexualidades e racismo.

Uma das salas, com o tema Racismo e intolerância, teve adesão de um expressivo grupo de estudantes e da comunidade externa, egressas/os, professoras/es de outras escolas, mães de estudantes e comunidade em geral. O debate ganhou visibilidade no contexto da pandemia, com a explosão de casos de violência policial e manifestações de racismo gravadas e publicizadas na mídia.

As *lives* incluíram discussões sobre violência policial e os movimentos antirracistas; debates sobre negritudes e pertencimentos étnico-raciais; problematização de atitudes e discursos racistas; posicionamentos antirracistas; disseminação de imagens e estereótipos racistas através da mídia e da internet; indicação de material sobre protagonismo negro na literatura, filmes, páginas de internet, redes sociais; realização de atividades nos espaços virtuais de aprendizagem; divulgação de produções nas redes; discussão sobre ocupação de espaços de intelectualidade, decisão e poder; diálogo com egressos/as estudantes de universidades.

Considero essas ações como (re)invenções importantes dentro de um momento delicado que requer do coletivo docente sensibilidade e autoria criativa nas propostas pedagógicas. As/os professoras/es organizaram um novo minicenso ampliando as informações sobre alunas/os e professoras/es no que se refere às relações étnico-raciais. Pode ser um momento estratégico para escutar as/os alunas/os, saber de seus interesses, inquietações e direcionar as ações, com o cuidado de considerar as condições de acesso e participação.

Retomando os desdobramentos da pesquisa, a ideia de construir o coletivo de mulheres/meninas (estudantes, professoras, funcionárias, egressas, mães) na escola foi abraçada pelas participantes, como vemos nas narrativas.

Sonho também com a possibilidade de fazermos oficinas ou rodas de leitura e escrita emancipadora para meninas. Espaço onde as garotas possam ler, ouvir textos de mulheres e de mulheres negras e possam ousar também colocar no papel seus sonhos, lutas, dores, alegrias e caminhos de cura (narrativa do diário de Carolina, 2020).

O que pode ser potencializado e que também é um sonho pessoal é criar um círculo de mulheres com estudantes e a comunidade local, para conversar, dançar, declamar poemas, desenvolver o autoconhecimento, a fim de fortalecer as centenas de jovens que repetem, ano após ano, a mesma história:

gravidez indesejada ou gravidez planejada para ficar com o namorado, ao passo que este assume, e raramente, apenas o filho, automutilação, vergonha de sua cor, depressão, baixa autoestima, ansiedade, distúrbios alimentares relacionados ao padrão de beleza imposta comercialmente e a visão de que mulheres são concorrentes e não amigas. Acredito na força da leitura, na espiritualidade, na consciência de nossa ancestralidade e na cura desse sagrado feminino que foi machucado durante tantos séculos e segue ainda em nossos tempos. Eu acredito neste trabalho (narrativa do diário de Djamila, 2020).

Carolina e Djamila sugerem como seriam as atividades em um espaço pensado para discutir temas de interesse de mulheres/meninas na escola, ideias que serão dialogadas com as participantes e construídas em colaboração. Certamente, a leitura, as discussões, a arte e os relatos de si através das escrituras estarão presentes neste cenário onde as experiências serão o centro dos diálogos e os temas de debate surgirão a partir dos desejos das participantes.

Uma possibilidade é construir um coletivo estruturado nos princípios do feminismo negro, que coloca experiência, emoção e ética do cuidado como motes para pensar as relações e construir caminhos de empoderamento individual e coletivo. Esta proposta nos enche de expectativas por ser um movimento de intervenção direta com as estudantes/mulheres, onde é possível aprofundar discussões que a sala de aula com sua dinâmica de tempo, espaço e demandas nem sempre possibilita. Estabelecem momentos mais específicos de escuta sensível, apoio, aproximação, troca de experiências, incentivo, valorização, que são intensificados na vivência com aquelas que experimentam as dores e delícias de ser mulher ou ser negra com todos os atravessamentos.

As alunas também se mostraram desejosas por essa proposta.

No nosso grupinho, assim, a gente nunca teve uma conversa dessas. Eu nunca tive uma conversa dessa, eu e Maria a gente se considera feminista e a gente vê alguma coisa na internet e conversa sobre isso pelo celular, a gente conversa por que é como se a gente estivesse vivenciando as coisas, a gente esclarece e tudo, mas não só sobre racismo, feminismo, tudo que está acontecendo no meio da sociedade entendeu? É interessante o grupo, acho que deve ter mais diálogo entre as meninas igual a gente tem, ter mais espaço pra falar de nós (narrativa oral de Diamante Negro, 2019).

Ao apresentar a proposta de criação do grupo de mulheres/meninas, que pode dialogar na mesma perspectiva da projeção coletiva, com abertura e acolhimento, as estudantes mostraram interesse – uma vez que esses espaços não são comumente organizados. No cotidiano da escola, professoras e alunas têm acolhido a proposta e algumas já começaram a pensar sugestões para os encontros. Marielle afirma que “a semente foi lançada, como disse

Foucault, se há poder, há resistência, e há de existir luta também. Estas meninas que querem formar o coletivo vão fazer a diferença na escola” (relato oral, 2020).

O coletivo pode se configurar como uma rede colaborativa, pautada no diálogo entre mulheres que apresentam interesses comuns. Neste espaço, é possível iniciar uma trajetória de fortalecimento e protagonismo em torno dos nossos direitos como pessoa, como mulher/menina, como negra, na escola e na cidade de Iraquara, onde não há movimento semelhante até o momento. Os encontros podem ser organizados mensalmente, com mulheres/estudantes interessadas em integrar esta rede de apoio.

São diversas as propostas de temas que podem gerar discussões partindo das experiências e interesse do grupo. Como afirmou Djamila, podemos construir um espaço de oportunidade de fruição através da leitura, da escrita, da música, da dança, da poesia, da arte, da espiritualidade, do contato com a natureza. Trata-se de uma ação que será elaborada no percurso, a partir dos desejos, talentos e propostas das participantes, estabelecendo parcerias com mulheres da comunidade local, mães de estudantes, aproximando a escola e a comunidade.

Nestes termos, o coletivo configura-se como espaço formativo para as mulheres, estudantes e professoras, ao ter contato com outras experiências e narrar as nossas. A presença de um grupo organizado de mulheres na escola pode contribuir no âmbito do currículo e das práticas pedagógicas, pois, as discussões certamente reverberarão em nós, na forma de pensar a escola e as trajetórias pessoais e profissionais.

Destaco que tanto as professoras como as alunas discutiram a possibilidade da presença do público masculino ou de construir outras propostas em que esse diálogo seja integrado, porque homens precisam compreender como racismo e sexismo influenciam suas formas de perceber as relações, incluindo seus sofrimentos e as pressões em torno de masculinidades hegemônicas. Esta ideia poderá ser discutida no percurso de formação do coletivo, amadurecida dentro das condições do grupo.

Ainda nos desdobramentos, destaco que um dos resultados/produtos gerados pela pesquisa nestes dois anos de mestrado é este texto em formato de E-book. O acompanhamento das ações do projeto institucional e a formação do coletivo de mulheres/estudantes, que integram esta proposta, são atividades planejadas para o retorno das atividades presenciais. Por isso, este desdobramento está sujeito a discussões com o coletivo de professoras/es, gestão e estudantes, considerando o momento de incerteza da pandemia sobre o retorno das aulas presenciais, a reorganização do calendário letivo e as restrições do contato social, que certamente terão efeitos sobre o planejamento.

Com estas ações sigo o curso das águas e continuo o movimento com as/os participantes durante os dois anos de acompanhamento, aberta a parcerias que contribuam para que a escola se consolide como espaço de atuação política em que a educação antirracista e antissexista seja uma realidade.

7.2 CARTA 16 – CARTA FINAL: ESCRIVIVÊNCIAS TECIDAS EM REDE COLABORATIVA

Iraquara-BA, 29 de agosto de 2020.

Estimadas/os colegas,

Ao longo destas cartas compartilhei escrevivências de uma trajetória intensa e desafiadora. Neste percurso, compomos uma rede formada por pesquisadora, colaboradoras/es, orientadoras, autoras/es e vocês, leitoras/es. Ao escrever fiz escolhas entre muitas palavras e dizeres e, ao ler, também vocês (re)criam esta narrativa e (re)constroem sentidos singulares sobre o texto, a partir de suas experiências e contextos escolares, tecendo aprendizagens em rede colaborativa entre colegas da educação básica.

Assim como tomei a pesquisa como devir e me abri para a experiência do imprevisível, vejo a escrita como ato inacabado e sujeito a (re)invenções por quem se permite ser atravessada/o pela experiência desta leitura. O que apresento são resultados em curso, moventes, interpretações da realidade investigada, tecidas com cuidado e rigorosidade metodológica, e sem pretensão de neutralidade ou distanciamento, pois, sou parte da paisagem e assumo a experiência de me/nos escrever.

Através da etnoescrevivência objetivei compreender, a partir das narrativas da experiência docente, como se configuram as discussões sobre as relações étnico-raciais e de gênero na escola lócus e suas principais implicações nas práticas pedagógicas das/os professoras/es. Através dos Ateliês, diários, entrevistas e da observação participante, os resultados foram emergindo no entrelace de sentimentos e ações, subjetividades produzidas nos relatos de si e das práticas.

Comprendemos, através das quatro paisagens descritas, que os tempos e espaços fora da sala de aula são importantes para pensar as relações de raça e gênero. Desses “espaçotempos” que incluem quadras, paredes, muros, corredores, onde convivem e se relacionam as/os

“praticantespensantes”, emergiram conflitos, negociações e insurgências que produzem sentidos e subjetividades. Através das músicas, danças, estética, das conversas, dos modos de agrupar-se, da participação nos esportes, da ocupação dos espaços as/os estudantes negociam diversas relações, seja reproduzindo, tensionando ou transgredindo hierarquias raciais e de gênero.

Estudantes, professoras/es e demais funcionárias/os constituem estas paisagens, afetando e sendo afetadas/os, modificando e sendo modificadas/os. São, portanto, “espaçotempos” de ação e intervenção. Mudanças na estrutura física, pequenas reformas, organização de jardins, hortas, espaços de lazer, quadras, biblioteca, uso de paredes e muros para expor produções de estudantes, projetos e ações contribuem para que essas/es agentes se relacionem melhor entre si e com os ambientes. São pequenas insurgências diante de uma configuração de escola pensada para controle dos corpos e manutenção de relações hierarquizadas e excludentes.

Pautar essas ações *com* e a partir das/os agentes que habitam e produzem as paisagens considerando seus pertencimentos de raça, gênero, classe, sexualidade, território e a forma como esses eixos atravessam as relações cotidianas pode ser um passo à frente para a escola. Com este olhar é possível ainda compreender e problematizar o histórico de exclusão das/os estudantes negras/os que se mantém através de reprovações, repetências, abandono escolar e baixo desempenho.

Este é um grande desafio diante da realidade da escola pública com salas de aula lotadas, pois, é necessário conhecer as/os estudantes, acompanhar e apoiar seu percurso escolar. A ética do cuidado, a atenção aos detalhes, atitudes, discursos, formas de se relacionar e diálogo aberto para conhecer os conflitos que se movem nos tempos, ambientes e relações escolares pode ser um caminho para desnaturalizar e combater discriminações que provocam exclusões.

Ao mover-nos no campo das práticas pedagógicas, esta pesquisa tomou o diálogo “práticoformativo” como processo concebido no fazer cotidiano. Através dos dispositivos de pesquisa percebemos a escrita refletida nos diários e as trocas no coletivo como modos de sistematizar conhecimentos tecidos em colaboração com alunas/os e colegas docentes nesta experiência, os quais se entrecruzaram com aprendizagens elaboradas nas diversas oportunidades formativas que temos ao longo da vida.

As/os colaboradoras/res se abriram para a experiência (auto)formativa enlaçada pelas subjetividades de um coletivo docente generoso em compartilhar saberes e fazeres pessoais e profissionais. Nesta rede de produção de sentidos, fomos movidas/os pela experiência, um

movimento que se faz de formas diferentes, uma vez que cada pessoa padece sua própria experiência de modo singular. Uma experiência que produz sentidos na relação com processos de formação e transformação (LARROSA, 2011).

As/os colaboradoras narraram sentimentos agenciados nas leituras dos textos, nas discussões, na contribuição dos pares, na escrita (co)autoral e, principalmente, na prática de sala aula e na interação com as/os estudantes. Acionaram memórias afetivas, falaram de medos, silêncios e dores, expuseram dúvidas, inquietações e afetamentos produzidos com/na experiência das práticas e da formação.

Não foi um processo simples, mas favorecido pela entrega das/os docentes ao movimento formativo, pois se lançaram e mergulharam nestas águas. Foram deslocamentos e amadurecimentos que nos proporcionamos mutuamente e só puderam acontecer porque o *ethos* da confiança, a ética do cuidado, a emoção e o olhar para a potência de cada experiência estiveram presentes, conforme princípios do feminismo negro, sendo sentidos nas trocas com o coletivo.

Como participante da experiência percebi sentimentos desejantes de construir práticas pedagógicas que desestabilizam estruturas de poder de raça, gênero e outras, mesmo diante dos desafios e conflitos. Através do projeto institucional e das ambiências formativas oportunizadas pela escola, um significativo coletivo docente esteve atuante durante o ano, construindo conhecimentos e práticas que problematizaram a visão hegemônica sobre povos negros e também sobre mulheres negras. Estas/es professoras/es contribuíram para rasurar a narrativa colonial, os silêncios, apagamentos e visões estereotipadas e construir outros olhares para estes grupos.

Os percursos da pesquisa apontaram para a (re)invenção da escola e sua movimentação transitória de mudanças através do projeto institucional que discute as relações étnico-raciais, integrando também gênero. Através das experiências narradas, observamos a construção de ambiências prático-formativas que mobilizaram o coletivo docente à reflexão e reelaboração de práticas pedagógicas.

Neste sentido, percebemos que as/os docentes encontram-se em processos distintos sobre a compreensão das relações de raça e gênero e maturação das práticas. Algumas/alguns professoras/es experienciaram práticas mais consistentes, planejadas a partir dos interesses e inquietações das/os estudantes e sustentaram um trabalho que atravessou o currículo durante o ano ou boa parte dele. Construíram suas práticas através de estudos, pesquisas, busca e/ou

produção de materiais que abordam as discussões, associação com conteúdo do livro didático e diálogo com autoras e autores negros.

Outras/os docentes desenvolveram ações que se estenderam por períodos mais curtos, algumas das quais geraram produções compartilhadas no projeto, outras se concentraram no percurso e não previam produtos, todas relevantes pela intencionalidade e pelo processo. E há ainda aquelas/es para quem o desafio de construir estas práticas está sendo maturado, seja por dificuldades pessoais, por não terem sido tocadas/os da necessidade ou pela pressão das estruturas que fazem acreditar que estas são questões de menor importância ou impedem de perceber o silêncio pedagógico como cúmplice de hierarquias raciais e de gênero.

Assim, analisamos que parte das/os professoras/es está praticando insurgências diante do currículo eurocentrado, seja de modo mais amplo ou através de ações pontuais. Nos espaços formativos compartilharam sentimentos e ações que apontaram um processo de descolonização do olhar e das práticas. Isso fica perceptível quando se inquietam, (re)elaboram experiências pessoais, questionam o currículo, os materiais, as relações e o fazer docente, ouvem as/os estudantes e saem do lugar, experimentando e (re)inventando práticas com intencionalidade antirracista e antissexista, como vimos nas narrativas detalhadas por Valentina, Dandara, Angela, além das/os demais professoras/es citadas ao longo das cartas.

O projeto institucional que convoca o trabalho com as relações étnico-raciais, também incluiu discussões sobre mulheres e mulheres negras em algumas práticas. Nas experiências que pautaram aspectos das desigualdades de gênero, as lentes da interseccionalidade foram acionadas quando as mulheres negras ganharam a cena no trabalho com as escritoras, cientistas e feministas negras, assim como na análise da representação nos filmes e das imagens de controle associadas às suas estéticas.

Considero um avanço significativo que as/os docentes estejam construindo esse olhar e começando a pautar o entrecruzamento entre raça e gênero, porque perceber a natureza de tais relações exige sensibilidade analítica. As estruturas racistas, cisheteropatriarcais, classistas operam muitas vezes de forma sutil, sua simultaneidade é despercebida por olhares apressados ou direcionados para um dos eixos de opressão, dentre os quais classe costuma ser o viés mais reconhecido.

Não estamos acostumadas/os com discussões que lançam olhar para os cruzamentos interseccionais nos espaços e materiais que temos contato. Perceber estes atravessamentos na vida das mulheres/estudantes negras integra um processo de estudos, análises cuidadosas e superação da ideia que raça, gênero e classe operam separadamente. A análise interseccional,

que segue como desafio no interior das práticas, permite compreender violências e opressões nas experiências de mulheres negras, as quais são bastante diferentes das mulheres brancas, como também de homens negros.

Das narrativas das estudantes emergiram experiências interseccionais de racismo e sexismo ao falarem de si, revelando dores e enfrentamentos. Professoras e estudantes abriram sentimentos e expuseram experiências sobre corpo e cabelo, pertencimentos, relações familiares, profissionais e escolares, muitas das quais causaram sofrimentos desde a infância, inclusive na escola.

As participantes enfrentaram estereótipos que relacionam suas estéticas à inferiorização, fealdade, hipersexualização, animalização, negação da intelectualidade, imagens de controle como domésticas e serviçais. Através de piadas, brincadeiras, comentários que expressam o racismo recreativo ou o racismo cordial, foram confrontadas com sucessivas tentativas de destituí-las de seus pertencimentos e de sua dignidade.

Frente aos ataques as estudantes demonstraram insurgências ao afirmar a estética negra, posicionar-se contra as manifestações racistas e sexistas, contribuir com sugestões para o trabalho da escola e construir planos para acessar o espaço da universidade e alcançar as profissões que desejam. Estes movimentos indicam processos de empoderamento a serem ampliados para o coletivo através do diálogo com a escola e da construção de ações e intervenções pensadas *com* as/os estudantes.

Com o olhar sobre as práticas pedagógicas, as meninas afirmaram que o trabalho da escola teve avanços em 2019, relatando que “esse ano foi diferente”, “aprofundou mais” e que “esse projeto foi muito importante pra mim, pra os alunos e também pra os professores” (trechos das narrativas de Diamante Negro e Esmeralda, 2019). Ao mesmo tempo, as colaboradoras tensionaram a escola a investir mais fortemente na discussão, com foco no protagonismo negro, nas narrativas do lugar, nas histórias e conhecimentos locais que dizem de seus pertencimentos. Como afirmou Ericco, “elas começaram a perceber aquilo que não tinha, e querem mais” (narrativa oral, 2019).

A voz das estudantes contribuiu para ampliar discussões sobre práticas curriculares e pedagógicas na direção de descolonizar nosso olhar sobre a produção e disseminação do conhecimento historicamente acumulado. Compreendendo que a colonialidade do poder e do saber deslegitimam conhecimentos produzidos nas margens, ao romper os silêncios do currículo dominante e perceber a escola como local de disputa epistemológica estamos assumindo decisões políticas.

A abertura para o diálogo com as/os alunas/os, suas sugestões, necessidades e desejos formativos convergiu para horizontalizar as relações, favorecer o protagonismo, convocá-las/os à corresponsabilização e à coautoria, considerando suas experiências e saberes como elementos importantes para o trabalho educativo. Vimos ainda nas narrativas das estudantes e docentes que o trabalho contra os eixos de opressão não garante que as manifestações de discriminação sejam eliminadas da escola, dado seu enraizamento nas relações sociais.

Nas palavras de Dom Obá, “estamos plantando sementinhas” e precisamos regar continuamente para que germinem e produzam frutos no formato de relações mais justas, nas quais precisamos insistir incansavelmente. Neste sentido, observamos o agenciamento de desejos que movimentaram inquietações, ideias e ações, conforme apontamos nos desdobramentos desta pesquisa.

Nesta paisagem, caracterizada como espaço de conflitos e (des)construções, precisamos acreditar que podemos fazer microrrevoluções junto *com* estudantes e em colaboração. Nem sempre podemos esperar grandes transformações, mas pequenos movimentos, caminhos que vão se consolidando, se sedimentando, conforme o curso das águas. Mudanças aparentemente pequenas fazem circular discussões, provocam insatisfações, desassossegos, desejos e geram transformações nas práticas e nas relações.

Quando tomaram a decisão de pautar na escola as relações étnico-raciais e de gênero, gestão escolar e docentes se posicionaram politicamente diante das estruturas colonialistas e começaram a construir possibilidades de educar para a liberdade, rasurando as hegemonias que apagam os interesses e as vozes das/os estudantes, suas singularidades e contextos de vida.

Assim, acredito que mesmo diante dos desafios citados ao longo das cartas – que incluem afetar mais professoras/es e conduzir um trabalho consistente ao longo do ano, com diálogo transdisciplinar entre os componentes curriculares; construir um currículo autônomo que articule história, cultura e saberes construídos pela comunidade negra de forma ampla e pelas comunidades locais, articulando as experiências das/os habitantes da paisagem escolar; descolonizar as relações cotidianas na escola de modo que todas as narrativas tenham espaço na construção das aprendizagens; ampliar análises interseccionais –, estamos construindo caminhos possíveis, percebendo a escola como espaço do fazer, da busca, da ação e da colaboração.

Nesta paisagem de múltiplos deslocamentos, habitada por corpos marcados pela raça, gênero, classe, sexualidade, território e outros, aprendemos que a experiência de estudantes e professoras/es pode ser assumida como modo de produção de conhecimento que contempla os

contextos locais e os grupos historicamente subalternizados. Somos convocadas/os a uma prática pedagógica engajada e comprometida com a justiça social, com a inclusão de todos os corpos, com a potência dos saberes que emergem da paisagem escolar.

Em meio aos desafios cotidianos, produzimos escrituras na escola e na pesquisa, considerando a potência da narrativa de cada “praticantepensante” que ao sonhar e fazer, amolece a pedra, afeta e é afetada/o por estas paisagens plurais. Ao construir novas autorias, professoras/es e estudantes transformam, (re)criam e (re)inventam a escola, produzindo fissuras nas estruturas.

Finalizo estas cartas, esperançosa e inspirada por esta rede colaborativa de aprendizagens, através da qual abrimos caminhos e passagens em direção a outros horizontes e possibilidades de habitar a escola, a docência e o mundo. Atravessadas/os pela polifonia de tantas vozes e pelas insurgências diárias contra opressões históricas, recobramos energias, agenciamos desejos coletivos, construímos redes (auto)formativas e nos lançamos no enalço de práticas pedagógicas que fazem transgredir, na busca por uma educação antirracista, antissexista, antidiscriminatória, uma educação como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ANDRADE, Michely Peres de. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. **Interritórios**, Caruarú, v. 4, n. 6, 2018.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas 'conversas' acerca deles. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.) Estudo dos cotidianos, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.

ANTUNES, Celso. **Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo de Sensibilização de Ludopedagogia**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. Tradução de Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília/Rio de Janeiro/São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BACKES, Luciana. As manifestações da autoria na formação do educador em espaços digitais virtuais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 2, 2012.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**, a. 3, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/150> 34. Acesso em: 4 mai. 2019.

BALLESTRIN Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BANAGGIA, Gabriel. Conexões afroindígenas no jarê da Chapada Diamantina. **Revista de Antropologia** da UFSCar. 9(2), jul./dez. 2017: 123-133.

BARROS, Zelinda. População Negra e Educação. *In: BARROS, Zelinda dos Santos; BARRETO, Paula Cristina da Silva; SANTOS, Marta Alencar dos Santos; OLIVEIRA, Maiara Alves (Orgs.). Educação e relações étnico-raciais*. Brasília/Salvador: Ministério da Educação; Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2014.

BRASIL. Censo Escolar 2017. **Notas Estatísticas**. Brasília, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view. Acesso em: 10 mai. 2020.

CALHEIRO, Ineildes; OLIVEIRA Eduardo David. Interseccionalidade no esporte: reflexões sobre o estudo com as árbitras de futebol e o método corpo-experiência. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 1, n. 3, 2018.

CANDIDO, Marcia Rangel; JÚNIOR, João Feres. Representação e estereótipos de mulheres negras no cinema brasileiro. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 2019.

CARMO, Jeovania Silva do; QUEIROZ, Rita de Cássia R. de. Edição semidiplomática do livro de registros de batismos de escravos na Chapada Diamantina. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, t. 2, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO Cidadania (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003a.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, n. 17, 2003b. Disponível em: www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948. Acesso em: 23 abr. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Conversas Históricas n. 1, com Sueli Carneiro. Live no **Instagram**, 2020. Disponível em: www.instagram.com/tv/CDSV-u-J9Si/?igshid=1vwtwq49fk7p4. Acesso em: 07 ago. 2020.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Guia metodológico - Educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade escolar**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>. Acesso em: 23 mai. 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, n. 171, 2002a. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**, UNIFEM, 2002b. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CRUZ, Myrt Tânia de Souza. **A Chapada Diamantina e a convivência com o Semi-árido**: ameaça de desarticulação e dissolução de comunidades locais. 2006. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multi-Culturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escrevivência de dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). **Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora**. João Pessoa: Idéia; Editora Universitária UFPB, 2005.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas Brasileiras: Teorias, Práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016a.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016b.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: Duarte, Constância Lima; Nunes, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós — Reflexões sobre a obra**

de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte. 2020.

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

FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em psicologia da SBP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Periódicus**, n. 3, v. 1, p. 152-169, 2015.

FILHO, Marcos Mesquita; EUFRÁSIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de Gênero e Sexismo Ambivalente em Adolescentes Masculinos de 12 a 16 Anos. **554 Saúde Soc.** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 554-567, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**, histeria da violência nas prisões. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagógicos.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FUENTE, Lili Ochoa De la. **¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?** Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Ana Cristina da Costa; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. Mulheres que educam: Movimento de Mulheres Negras – “o sim-lugar”: religação, decolonialidade e construção de contra-poderes. In: X COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, outubro de 2018. **Anais [...].** COPENE, 2018. Disponível em: www.copene2018,eventos.dype.com.br/resources/anais/8/15329_89903ARQUIVO_Artigo_ABPNconcluido.pdf. Acesso em: 30 dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. Biblioteca Digital UNICAMP. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51071. Acesso em: 30 ago. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03. Acesso em: 20 maio 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professoras/es: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. 154 p.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

HARRIS, Trudier. "Pigmentocracy." Freedom's Story, TeacherServe©. **National Humanities Center**, 2008. Disponível em: <http://nationalhumanitiescenter.org/tserve/freedom/1865-1917/essays/pigmentocracy.htm>. Acesso em 11 out. 2018.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Portal de Periódicos UFSC, v. 3, n. 2, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/>. Acesso em: 23 fev. 2019.

HOOKS, Bell. **O amor como a prática da liberdade**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento de "Love as the practice of freedom". In: *Outlaw Culture. Resisting Representations*. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250. Disponível em: <https://medium.com/enugbarijo/o-amor-como-a-pr%C3%A1tica-da-liberdade-bell-hooks-bb424f878f8c>. Acesso em: 13 dez. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Bhuvi Libânio. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. **Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41. Brasília: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. Iraquara. **Cidades e Estados**. Brasília: IBGE, [s.d.]. 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/iraquara.html. Acesso em: 10 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Cidades**. Brasília: IBGE, 2017a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/iraquara/panorama>. Acesso em: 19 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. Iraquara, Bahia, Nordeste. **Monografias Municipais**. Brasília: IBGE, 2017b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2980/momun_ne_ba_iraquara.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP, **Indicadores Educacionais**. Brasília: INEP, [s.d.]. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 mar. 2020.

IRAQUARA. **Plano Municipal de Educação de Iraquara**. Iraquara: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: www.iraquara.ba.io.org.br/diarioOficial/download/343/731/0. Acesso em: 22 mar. 2019.

IVO, Isnara Pereira. Mandonismo e contextos históricos. *In*: ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa, 2003. **Anais [...]**. João Pessoa: ANPUH, 2003. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_6e579c21d09ad525196ad566e70d72cc.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

LARROSA B. Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LARROSA B. Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/>. Acesso em: 03 out. 2019.

LARROSA B. Jorge; KOHAN, Walter O. Apresentação a coleção. *In*: Ranciêre, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de LÍlian do Valle 2 ed. 1ed reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. s/p.

LIMA. Maria Nazaré Mota. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 14-36.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 111-133, 2013.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MARTINS, Romulo de Oliveira. **“Vinha na fé de trabalhar em diamantes.”** Escravos e libertos em Lençóis, Chapada Diamantina-BA (1840-1888). 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. De coisas que aprendi durante o exercício da docência no ensino superior: aportes dos estudos de gênero e culturais e da teorização foucaultiana. *In*: NASCIMENTO, Ana Cristina; DONELLES, Priscilla Gomes (Orgs.). **Babado Acadêmico do Recôncavo Baiano: universidade, gênero e sexualidade**. Salvador: EDUFBA, 2017.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, 2016.

MEDEIROS, Marleide Alves de Oliveira. **Ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e identidade: desafios e implicações nas práticas pedagógicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018.

MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva; FIABANI Adelmir; GOMES, Ana Beatriz Souza (Orgs.). **Do Pilão ao Batom: Histórias de Mulheres Quilombolas**. Curitiba: CRV, 2017.

MORAES, Ana Cristina de; PAIVA, Darlan Lima. **Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018. 86p.

MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Ana Carolina. Cantoria de repente: prática e reprodução social. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 525-529, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.

NETA, Maria. **Iraquara ontem, hoje e sempre**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2004. 126p. (Cidades da Bahia).

NUNES, Aline. Cartografias de uma tese em/sobre deslocamentos territoriais. *In*: 24º Encontro ANPAP, Compartilhamentos na Arte. Redes e Conexões, Santa Maria, RS, 2015. **Anais [...]**. Santa Maria: ANPAP, 2015.

OLIVEIRA, Iris Verena. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 49, p. 139-154, 2017.

OLIVEIRA, Iris Verena. Narrativa de práticas docentes como intelectual negra: invenções e rasuras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 89-114, 2019.

OLIVEIRA, Iris Verena; FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Educação e diferença em tempos de incertezas. **Plurais Revista Interdisciplinar**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 45-64, 2019.

OLIVEIRA, Lucemberg Rosa de. **Dissidências e (im)pertinências de gênero no território escolar: memorial cartográfico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Aquendar queerizar. No meio do mundo, a metodologia: notas para a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 332-356, 2016. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa.

OPNE. **Observatório PNE**. 2018. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores. Acesso em: 10 mar. 2019.

PACHECO, Lwdmila Constant. Racismo cordial: Manifestação da Discriminação Racial à Brasileira – o domínio público e o privado. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 137-144, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PETIT, Sandra Haydée. Dos frutos paralelos de uma pesquisa. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, v. 13, n. 1, p. 125-144, 2001.

PIRES, Tânia Cavalcante; MIRANDA, Carmélia Aparecida da Silva. Relações étnico-raciais: uma abordagem escolar. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 4, ed. esp. Contextos da Cultura, p. 143-153, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento. 2017. 112p.

RIBEIRO, M. R. F.; BARBOSA, J. G. Diário de pesquisa e aprendizagem multirreferencial na cibercultura. *In*: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

ROSA, Dora Leal. **O mandonismo local na Chapada Diamantina**. 1973 Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1973.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 66-91.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos; Fundação Carlos Chagas, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. 3. Ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SANTOS, Amanda Oliveira da. **Educação feminista e antirracista: Narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Almedina: Coimbra, 2020.

SANTOS, E.; WEBER, A. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. *In*: SANTOS, E.; CAPUTO, S. G. **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

SANTOS, Patricia Ferreira dos. **Identidade profissional docente: diálogos com/entre professores de matemática da EJA Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 196-215, 2014.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Ana Lucia Gomes da; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, 2016.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante Silva; SOUZA, Pascoal Eron Santos de. Ateliês de pesquisa: tessituras de métodos e dispositivos de pesquisa engajada em educação. *In*: V Seminário Internacional Entrelaçando Sexualidades, 2017. **Anais [...]**, 2017.

SILVA, Geranilde Costa. Quando Exu se atrapalhou com as palavras: inferências ao texto da pesquisa e ao discurso do(a) pesquisador(a). **Padê**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 98-114, 2008.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. 2020. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002 Acesso em: 13 jun. 2019.

SOUZA, Elizandra. **Águas da cabaça**. São Paulo: Ed. do Autor, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Vaneza Oliveira de; MIRANDA, Carmélia Aparecida da Silva; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Escrivências e movimentos (auto)formativos na pesquisa por uma educação antirracista. **Revell** Revista de Estudos Literários da UEMS, v. 1, n. 24, 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos Pela Educação 2019.** Todos pela Educação, 2019. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

WERNECK, Jurema. **Mulheres negras:** um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIROS DOS ATELIÊS DE PESQUISA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



ATELIÊ EXPLORATÓRIO

Pesquisadora: Vaneza Oliveira de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Carmelia Aparecida da Silva Miranda

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

O que é o ateliê: espaço de diálogo aberto para construção de dados da pesquisa, baseado em relações horizontalizadas e colaborativas, pautado na discussão, questionamento, reflexão sobre a ação. “Espaçotempo” formativo e autoformativo em que se tece de forma coletiva e autoral, em parceria com pessoas/profissionais abertas/os à reflexão/avaliação de sua prática pedagógica (SILVA, 2017).

Objetivos do ateliê exploratório:

- ✓ Estabelecer aproximação do campo de pesquisa de modo a possibilitar diálogo sobre os aspectos gerais da investigação e acionar o desejo/interesse de possíveis participantes, para a livre adesão;
- ✓ Apresentar a pesquisa intitulada *Relações étnico raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas: escritivências e (re)invenções na Educação Básica* para o grupo, destacando objetivos, metodologia e aspectos éticos que se inserem nesse processo, assim como o dispositivo ateliê de pesquisa e sua operacionalização.
- ✓ Aplicar o instrumento Escala de Valor, identificando temas de interesse de discussão das/os docentes acerca das questões étnico-raciais e de gênero, a partir dos quais serão direcionados os diálogos dos encontros posteriores.

1º momento: Acolher as/os participantes com uma mensagem de boas vindas da autora bell hooks (2015).

2º momento: Apresentar a pesquisa para o grupo, expondo implicações, objetivos, metodologia e questões éticas.

3º momento: Explicar os objetivos do ateliê de pesquisa e sua configuração como dispositivo formativo e autoformativo, fazendo relação com a frase do cartão.

Escutar as/os professoras/es e sanar dúvidas sobre a pesquisa

4º momento: Apresentar o dispositivo Escala de Valores para que avaliem os temas por ordem de prioridade, pensando nas necessidades formativas individuais e coletivas.

Avaliação do encontro.

ESCALA DE VALOR

Considerando as demandas da escola, assinale quais temas você considera prioritários para as discussões sobre relações étnico-raciais e de gênero, atribuindo conceito (1) um para menos relevante e (5) cinco para mais relevante em cada item.

Sugestões de temáticas	1	2	3	4	5
1. A história do povo negro, história das mulheres, história das mulheres negras					
2. Conceitos de raça, racismo, gênero, sexismo, patriarcalismo					
3. Raça e gênero como marcadores da diferença					
4. Movimentos sociais e políticas afirmativas					
5. Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as relações étnico-raciais e de gênero na escola					
6. Práticas pedagógicas e trabalho com as relações de gênero e étnico-raciais					
7. Religiões de matriz africana					
8. Arte e Literatura Negra					
9. Ser Negro/Ser Mulher Negra: Atravessamentos Interseccionais					
10. Protagonismo e liderança das mulheres negras na história e atualidade					
11. Análise de livros didáticos pelo viés de raça e gênero					
12. Quilombos, remanescentes quilombolas e mulheres quilombolas					
13. Outras _____					

Fonte: Elaborado pela autora (2019), adaptado de Medeiros (2018) e Oliveira (2018).

Situação disparadora para escrita do diário



Situação disparadora 01

Relatar a si mesmo/a: entrelaçando experiências pessoais e profissionais

“Assim, descrevo meu lugar de fala como mulher, negra, interiorana, do campo, professora, mãe, pertencimentos que me afetam como pessoa e profissional, pois todas essas experiências atravessam minha maneira de pensar e enxergar o mundo ao meu redor, conformando meu fazer como docente” (Vaneza Oliveira, 2019).

Nesse trecho, que aqui compartilho para trazer a proposta desta escrita inicial, você é convidado/a a escrever sobre si, a narrar um pouco de sua trajetória, daquilo que você considera que te atravessa como pessoa e profissional.

Como suas experiências de vida atravessam/influenciam sua prática pedagógica? De que forma raça e gênero aparecem em suas experiências? Como isso afeta seu fazer pedagógico?

Ateliê de Pesquisa



ATELIÊ DE PESQUISA 2

Pesquisadora: Vaneza Oliveira de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Carmelia Aparecida da Silva Miranda

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Objetivos:

- ✓ Discutir sobre o apagamento da história do povo negro e das mulheres negras, a diversidade de narrativas possíveis, refletindo sobre as implicações da perpetuação da história única;
- ✓ Perceber o papel da escola e suas/seus educadoras/es de questionar currículos, materiais e práticas que privilegiam narrativas hegemônicas e invisibilizam grupos culturais a partir de estruturas de gênero, raça e outras.

1º momento: Acolher as/os participantes em uma sala organizada com a imagem de várias/os personagens negros e negras nas paredes, ao som do samba enredo da Mangueira de 2019, *História pra ninar gente grande*, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7SObzDOug_A.

Escutar as impressões e reflexões das/os professoras/es sobre o que viram/leram.

2º momento: Assistir à palestra de Chimamanda Adiche, no *TED Ideas worth spreading*, de 2009, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kfKQ9-HmCM0>.

Escutar as impressões e reflexões dos/as professores/as sobre o que assistiram.

Perguntas problematizadoras: De que maneira a escola discute a vida do povo negro e das mulheres negras na história e na atualidade? O material didático, o currículo, nossas práticas têm avançado nesse sentido? Como? O que temos feito? Qual prática pedagógica para você é uma experiência marcante?

3º momento: Apresentar e discutir o resultado da Escala de Valores e o cronograma de encontros.

Avaliação do encontro.

Situação disparadora para escrita do diário

Situação disparadora 02

Redirecionar o olhar: a experiência como potência formativa

Consideramos “a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizagem” (HOOKS 2015, p.120)

Em nosso segundo ateliê, com base na palestra “O perigo da história única” (CHIMAMANDA ADICHIE, 2009), discutimos sobre o apagamento da história do povo negro e das mulheres negras, refletimos sobre as implicações da perpetuação da história única e o papel da escola e seus/suas educadores/as de questionar currículos, materiais e práticas que privilegiam narrativas hegemônicas e invisibilizam grupos culturais a partir de diferenças de gênero, raça e outras.

Vamos tentar olhar para o que estamos fazendo, buscando “redirecionar o olhar e sensibilizá-lo para escrever o que usualmente não se olha: as pequenas e minúsculas coisas que teimamos em deixar escapar ou a não registrar, por tomá-las como desimportantes” (MAYER, 2017), ou mesmo pela falta de tempo e de hábito. Enxergar a potência do que já fazemos, das nossas experiências, mesmo que consideremos como ações pequenas, mas que podem, de forma direta ou indireta, ter implicação positiva sobre as aprendizagens dos/as estudantes.



Ateliê de Pesquisa

Nesse sentido, rememorando sua prática pedagógica, em quais momentos você considera que realizou atividades que contemplaram as relações étnico-raciais e/ou de gênero?

Em sua experiência pessoal e/ou em suas aulas, você já acessou ou costuma acessar/utilizar alguma literatura/texto/material que discute ou mostra histórias de povos negros ou mulheres negras a partir de um olhar positivo? Como isso reflete em você? E nos/as estudantes?

Como suas/nossas práticas têm avançado? O que temos feito? Qual prática desenvolvida por você foi uma experiência marcante?

Sobre os projetos realizados na escola, quais suas reflexões sobre essa prática pedagógica? Em que elas te marcaram? O que faria melhor? O que pode ser potencializado? Como?



Ateliê de Pesquisa



ATELIÊ DE PESQUISA 3

Pesquisadora: Vaneza Oliveira de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Carmelia Aparecida da Silva Miranda

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Objetivos:

- Conhecer alguns aspectos do protagonismo e liderança das mulheres negras na história e na atualidade e seu papel na construção de narrativas de/com povos negros;
- Compreender a complexidade da discussão sobre ser/tornar-se negro/a, na perspectiva de afirmar pertencimento a grupos marcados por eixos interseccionais de gênero e raça, (re) pensando o lugar da escola nesse processo.

1º momento: Acolher as/os participantes com um bombom com a frase de Lélia Gonzalez “*A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.*”

2º momento: Apresentar a cantora Yzalurú, entregar a letra impressa da música Mulheres Negras e exibir o clip.

Escutar as impressões e reflexões das/os professoras/es sobre a frase e a letra da música.

3º momento: Continuar a conversa com base nos textos de apoio *A mulher negra na sociedade brasileira*, de Geilza da Silva Santos – UFPB e Ellen Cristine Alves Silva Canuto – UFPB e *Protagonismo das mulheres negras brasileiras e participação política e social: um olhar historiográfico*, de Simone Joaquim Cavalcante – UEPB e nas reflexões possibilitadas pela música.

Perguntas problematizadoras: partindo das nossas experiências como estudantes e como professoras/es, quais são as imagens e impressões sobre a população negra e sobre as mulheres negras, em específico, que a escola, o currículo, os livros didáticos nos possibilitaram/possibilitam construir? É possível construir imagens positivas a partir de nossas práticas?

4º momento: Assistir ao vídeo Tornar-se negra, por Mara Lucia da Silva e estabelecer relação com as discussões anteriores.

Pergunta problematizadora: Ser negro e ser mulher negra no Brasil é um processo de construção, de tornar-se. Se você é negro ou mulher, como foi sua experiência? Pelas observações e interação no cotidiano da escola, quais suas percepções sobre como se dá esse processo com nossas/os estudantes?

5º momento: Avaliação do encontro.

Situação disparadora para escrita do diário



Situação disparadora 03

Falar de si é revelador: experiências pedagógicas

“Na escrita é possível redimensionar o sentido das coisas: damos importância e dedicamos tempo a pensar sobre a relevância de pequenos acontecimentos, que de algum modo provocaram um tipo de deslocamento em nós” (NUNES, 2015).

No ateliê 03 discutimos alguns aspectos do protagonismo e liderança das mulheres negras na história e na atualidade e seu papel na construção de outras narrativas sobre os povos negros, e buscamos compreender a complexidade da discussão sobre ser/tornar-se negro/a, na perspectiva de afirmar pertencimento a grupos marcados pela diferença (interseccionalidade de gênero e raça), (re)pensando o lugar da escola nesse processo.

Para tanto, você recebeu dois textos: *A mulher negra na sociedade brasileira*, de Geilza da Silva Santos – UFPB e Ellen Cristine Alves Silva Canuto – UFPB; *Protagonismo das mulheres negras brasileiras e participação política e social: um olhar historiográfico*, de Simone Joaquim Cavalcante – UEPB





Ateliê de Pesquisa

Podemos refletir: Em suas experiências como estudantes, quais imagens e impressões sobre povos negros e mulheres negras foram construídas? Isso afetou/afeta sua prática? O que essa prática evidencia e o que ela silencia?

Se você é negro/a, se você é mulher ou mulher negra, conte sobre seu processo de tornar-se negro/a e sobre sua experiência como estudante e como docente nesse contexto.

Se você não é negro/a (ou mulher) conte como você se relaciona com essa temática em sua vida profissional. Como chegou até aqui? O que a escola representou em sua vida pessoal e profissional? Qual sua experiência com a escola?



Ateliê de Pesquisa



ATELIÊ DE PESQUISA 4

Pesquisadora: Vaneza Oliveira de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Carmelia Aparecida da Silva Miranda

Co orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Objetivos:

- ✓ Conhecer as narrativas das estudantes e refletir sobre suas impressões, sentimentos e sugestões acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na escola;
- ✓ Refletir sobre nossas experiências com relações étnico-raciais e de gênero na escola, a fim de (re)pensar possibilidades de construir práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas, na perspectiva de uma educação para a liberdade.

1º momento: Acolher as/os participantes em uma sala ambientada com falas de alunas que expressam suas impressões sobre o trabalho pedagógico realizado na escola. Ao som da música *Mufete*, composição de Emicida e Xuxa Levi.

Convidar as/os participantes a conhecer as vozes das estudantes e dialogar sobre suas impressões a partir dessas narrativas.

Pergunta problematizadora: O que as narrativas das estudantes permitem refletir sobre sua prática e sobre as relações de raça e gênero na escola? Em que elas te provocam?

Entrelaçando “prácticateoria”: As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (HOOKS, 2017, p.120)

2º momento: Entregar trechos fichados dos livros *A discriminação do negro no livro didático*, de Ana Célia da Silva e *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*, de Maria Nazaré Mota de Lima, e *Ensinando a transgredir: A educação como praticada liberdade*, de bell hooks, cap. 10 - *A construção de uma comunidade pedagógica*.

Debater os textos e estabelecer relação entre as narrativas das estudantes e nossas discussões nos ateliês anteriores.

Pergunta problematizadora: como podemos desenvolver práticas pedagógicas transgressoras e construir formas contra-hegemônicas de discutir relações de raça e gênero? As narrativas das estudantes contribuem para isso?

4º momento:

Conversa sobre a possibilidade de criar um espaço online, um grupo de whatsapp para:

1. Fechar a ideia da intervenção;
2. Compartilhar narrativas que serão usadas no texto;
3. Definir os presudônimos.

Avaliação do encontro.



Situação disparadora para escrita no diário

Situação disparadora 04

Ouvindo outras vozes: experiências que transformam

“[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma [...] Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transecurso do tempo” (HEIDEGGER 1987, por LARROSA, 2002).

No quarto ateliê tivemos a oportunidade de conhecer as impressões das estudantes sobre o trabalho pedagógico realizado na escola e refletir sobre nosso fazer enquanto professores/as e suas implicações nas relações de raça e gênero na escola, a fim de (re)pensar as possibilidades de construir práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas.





Ateliê de Pesquisa

Como foi para você ler as narrativas das estudantes? Essas narrativas estão em conformidade com o que você pensava sobre suas práticas pedagógicas, em quais aspectos e por quê? E sobre a escola? Em que essas narrativas te provocam?

Em relação ao processo dos ateliês de pesquisa, você sentiu-se em algum momento desafiado a (re)pensar sua prática? De que forma? Você vê possibilidades de caminhos para qualificar sua prática? Quais? Como?

Considerando a experiência como aquilo que nos toca, nos afeta (LARROSA 2002), os ateliês de pesquisa podem ser considerados como uma experiência para você, no plano pessoal e/ou profissional? Em caso afirmativo, qual experiência mais te tocou? Por quê?



Ateliê de Pesquisa



ATELIÊ DE PESQUISA 5

Pesquisadora: Vaneza Oliveira de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Carmelia Aparecida da Silva Miranda

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Objetivos:

- ✓ Conhecer as escritas autorais das/os colegas e realizar a leitura entre pares das narrativas, tecendo contribuições que potencializem a comunicabilidade das práticas;
- ✓ Refletir sobre a prática e a escrita a partir das provocações, análises e contribuições do coletivo no intercâmbio formativo movido pela sensibilidade do olhar e pelo compartilhamento de saberes, com vistas ao processo de reescrita coautoral;
- ✓ Contribuir com a discussão de dados a partir da reflexão das narrativas a serem comunicadas em segunda versão, em coautoria.

1º momento: Acolher as/os participantes no ambiente on-line.

2º momento: Explicar o sentido do movimento (auto)formativo desenhado no formato de autogestão e *co*gestão visando a escrita da versão 2 da narrativa; agrupar as/os participantes em duplas e trios e solicitar que “se reuniram” para discutir e sintetizar as recomendações, conforme narrativas recebidas e o guia utilizado como parâmetro para subsidiar as análises. Cada texto deve ser lido pelos pares e receber as contribuições do grupo, para que todas/os possam colaborar entre si no grupo menor.

3º momento: No coletivo, compartilhar as contribuições de modo que todos/as tenham acesso à análise e possam tecer outras contribuições, que serão novamente registradas para a/o autora/or. Todas/os devem atentar para as reflexões, em especial aquelas/es cujas narrativas não forem tematizadas no coletivo, para que possam sentir de que forma as considerações do grupo podem contribuir com seu próprio texto, fazendo suas anotações para subsidiar a versão 2.

4º momento: Avaliar o encontro, refletindo sobre o que sentiu tanto ao contribuir como ao receber as contribuições do grupo, e fechar um compromisso para a escrita da versão 2, que estará no movimento de publicação nas cartas pedagógicas.

GUIA PARA LEITURA ENTRE PARES/ATELIÊ DE PESQUISA ON LINE

ANÁLISE DO RELATO			
A narrativa se refere a:	Em processo, interessante ampliar	Está contemplado	Não contempla, Interessante inserir
Experiência pedagógica sobre relações étnico-raciais			
Experiência pedagógica sobre relações de gênero			
Experiência pedagógica que integra relações étnico-raciais e de gênero			
A estrutura apresenta:			
A descrição da experiência vivenciada de forma compreensível			
O que inspirou a desenvolver esta prática			
Objetivo da prática desenvolvida			
O contexto (onde e como foi realizada) e as/os protagonistas da experiência (alunas/os, professora/or, pessoas da comunidade, pessoas de determinada área como escritoras/es, cientistas, atletas, ou período histórico).			
O material de apoio utilizado (livro didático, textos, reportagens, vídeos, músicas, etc)			
Cita autores e autoras utilizadas como base			
A experiência da/o autora/or contando os sentidos da experiência em sua vida (como fui afetada/o como pessoa e/ou profissional, como me tocou, o que aprendi).			
A experiência da/o autora/or contando os sentidos da experiência para as/os estudantes (impressões que teve a partir de perguntas, reações, comportamentos), resultados de atividades, avaliações, discussões que indicam que houve aprendizagem, sucessos e acertos a partir da experiência pedagógica narrada.			
Detalhes particulares próprios da experiência que considera relevante destacar.			
Obstáculos ou dificuldades ocorridos durante a experiência.			
Inquietudes, questionamentos e interrogações pedagógicas que abrem as discussões e orientam outras práticas educativas e curriculares.			
A experiência teve abordagem interseccional (relaciona aspectos sobre raça e gênero ao mesmo tempo, ou outros como classe, sexualidade)			

Fonte: Adaptado do componente PAE II, produzido por Ana Lúcia Gomes da Silva, em 2019.

Outras considerações: _____

Na leitura entre pares as/os colegas coautoras/es contribuem, no coletivo, para o aprofundamento da escrita, um processo de autogestão e *cogestão*, ou seja, gestão *colaborativa* e *compartilhada*, já que compreendemos que a/o autora/or se produz na tríade autora/or-obra-outra/o, através de muitas vozes. Lili Ochoa De la Fuente (2007), contribui com pistas sobre a atividade de reelaboração de textos a partir da leitura entre pares, orientando que trata-se de uma ação que considera “a igualdade entre as/os participantes, a situação de atenção mútua e os sentimentos de conexão” (2007, p.8, tradução minha), pois estamos no mesmo movimento (auto)formativo. O processo de escrita é enriquecido pelas contribuições de cada colega que,

ao tomar contato com outros textos, coloca em jogo trajetórias profissionais diferentes, tece contribuições, provocações, análises reflexivas, um movimento colaborativo que possibilita aos pares que cultivem a generosidade e, na riqueza das discussões, construam novos conhecimentos (FUENTE, 2007).

As narrativas nos provocam a querer saber mais sobre como se deram as experiências, como afetaram docente e discentes e podem inspirar outras/os profissionais. Proponho que possam refletir estes aspectos tomando a escrita como um devir, sempre inacabada, atravessada por outras vozes a partir do que já lemos, ouvimos e vivemos, ao passo que provoca outros diálogos como nossas/os leitoras/es.



APÊNDICE 2
ROTEIRO DA PROJEÇÃO COLETIVA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



Projeção Coletiva 1

Momento 1: Acolhimento das estudantes pela pesquisadora com a sala organizada em círculo; explicar o que é a entrevista projetiva, deixando as alunas à vontade para se expressar livremente; apresentar a pesquisa, expor os objetivos, reforçar a confidencialidade (promover clima de confiança para que as alunas fiquem à vontade para se expressar), apresentar o TCLE e todos os aspectos éticos da pesquisa.

Momento 2: Apresentar imagens de pessoas negras, em especial de mulheres negras em várias situações: escola, trabalho, entre amigas/os, frases contra o racismo, situações de racismo. Solicitar que escolham a imagem que chama atenção e comentem suas impressões.

Momento 3: Apresentar um trecho do vídeo do Guia Metodológico sobre racismo na escola, para inspirar a pensar sobre as relações étnico raciais e de gênero nesse espaço.

Pergunta provocadora: Como vocês percebem as relações étnico-raciais e de gênero na sua experiência dentro e fora da escola?

Projeção Coletiva 2

Momento 1: Acolhimento das estudantes pela pesquisadora com a sala organizada em círculo.

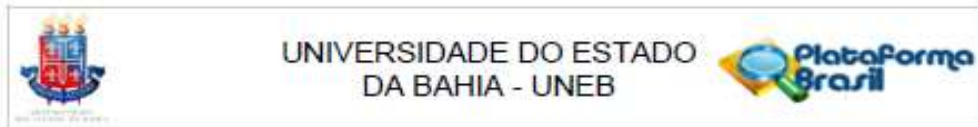
Momento 2: Exibir o vídeo Empoderadas, com a experiência de uma professora em seu trabalho com as relações étnico-raciais e de gênero na escola.

Perguntas provocadoras: Como vocês percebem o papel da escola na discussão sobre relações de raça e gênero? Conte suas experiências em aulas que discutem as questões étnico-raciais e de gênero na escola.

Como vocês sugerem que a escola trabalhe com essas questões?

ANEXOS

ANEXO 1: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas

Pesquisador: Vaneza Oliveira de Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20031119.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.672.677

Apresentação do Projeto:

Interessa a esta pesquisa compreender de que forma as questões étnico-raciais e de gênero são tematizadas no CEMTL, instituição de Ensino Médio, localizada na sede do município, a partir das práticas pedagógicas docentes. Os/as participantes da pesquisa serão alunas, equipe gestora e educadores/as da instituição. Os pressupostos teóricos têm como referência os estudos de Bairos (1995), Carneiro (2011), Crenshaw (2002), Gomes (2002, 1996, 2012), Hall (2014, 2006), hooks (2013, 2015), Miranda (2017), Munanga (1999, 2005), Woodward (2014), dentre outros/as. A pesquisa é de abordagem qualitativa, na perspectiva epistemológica das teorias pós-críticas em educação, cujo caráter colaborativo e dialógico problematiza situações de desigualdades e promove propostas de intervenção que contribuem para a resolução de problemas (MAINARDES e MARCONDES, 2011). O método é a etnografia crítica e os dispositivos para construção dos dados serão observação participante, ateliê de pesquisa e entrevista projetiva. Como dispositivo de análise de dados utilizaremos a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender as implicações das práticas pedagógicas nas discussões sobre relações étnico-raciais e de gênero.

Objetivo Secundário: Conhecer as concepções dos/as professores/as sobre a implicação de suas práticas pedagógicas nas relações étnico-raciais e de gênero na escola;

discutir as implicações das práticas pedagógicas no trato das relações étnico-raciais e de gênero;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.672.677

descrever como ressoam nas estudantes negras as discussões sobre relações étnico-raciais no contexto das práticas pedagógicas;

Construir colaborativamente, como proposta de intervenção, Ciclos Formativos com foco nas práticas pedagógicas docentes e um Coletivo de Mulheres Negras na escola CEMTL, como espaços formativos e autoformativos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa para os participantes foram devidamente apresentados nos TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta temática relevante por incitar e aprofundar a discussão sobre processos históricos e políticos que influenciam na construção das identidades das mulheres negras, bem como o papel da escola diante do racismo e do sexismo institucionalizados em nossa sociedade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos foram apresentados de acordo com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo Seres Humanos.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2500 Fax: (71)3117-2300 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.872.877

princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1413954.pdf	30/08/2019 16:23:25		Acelto
Outros	cronogramadeatividades.docx	30/08/2019 16:04:49	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	textopesquisaparacomitedeetica.docx	30/08/2019 16:03:52	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Declaração de Pesquisadores	declaracaotomarpublico.doc	30/08/2019 15:58:51	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodeconcordancia.doc	30/08/2019 15:58:07	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissoparalevantamentodedadosemarquivos.doc	30/08/2019 15:55:52	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaoinstitutionaladapropnente.pdf	30/08/2019 15:53:16	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termodeconfidencialidade.docx	30/08/2019 15:49:10	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoconcessao.docx	30/08/2019 15:46:46	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoautorizacaoinstitutionalicipante.docx	30/08/2019 15:45:49	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Declaração de Pesquisadores	termocompromissopesquisadoraresponsavel.doc	30/08/2019 15:44:43	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimentoilivreesciarecido.docx	30/08/2019 15:22:01	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto
Folha de Rosto	folhadierostoassinada.docx	30/08/2019 15:14:05	Vaneza Oliveira de Souza	Acelto

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.672.677

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 31 de Outubro de 2019.

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.105-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

Página 04 de 04