



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**JOANA MARIA LEÔNCIO NUÑEZ**

**PEDAGOGIAS DE (RE)EXISTÊNCIAS:  
“CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS”**

Salvador  
2023

**JOANA MARIA LEÔNCIO NUÑEZ**

**PEDAGOGIAS DE (RE)EXISTÊNCIAS:  
“CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Linha 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Claudia Lemos Pacheco

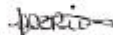
Salvador  
2023


## FOLHA DE APROVAÇÃO

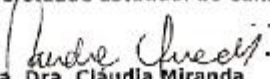
### PEDAGOGIAS DE RESISTÊNCIA: "CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS"

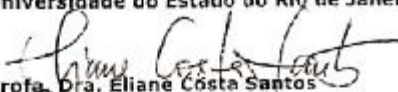
JOANA MARIA LEÔNCIO NÚÑEZ

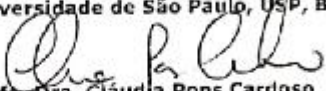
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, em 10 de julho de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


  
Prof. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

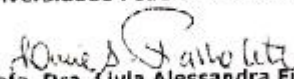
  
Prof. Dra. Ana Cláudia Lemos Pacheco  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

  
Prof. Dra. Cláudia Miranda  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO  
Doutorado em Educação  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

  
Prof. Dra. Eliane Costa Santos  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB  
Doutorado em Educação  
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

  
Prof. Dra. Cláudia Pons Cardoso  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Prof. Dra. Iris Verena Santos de Oliveira  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Prof. Dra. Lívia Alessandra Fialho da Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia  
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

N992p Leôncio Nuñez, Joana Maria

Pedagogia de (Re)existências: “chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles e Malês” / Joana Maria Leôncio Núñez. – Salvador, 2023.

197 f.

Orientadora: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

Coorientadora: Ana Claudia Lemos Pacheco.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2023.

Contém referências e apêndices.

1. Professoras negras ativistas – Bahia - História. 2. Negras – Identidade racial - Bahia. 3. Professoras negras – Brasil – Condições sociais. 4. Professoras negras – identidade social. 5. Negras – Educação – Aspectos sociais - Bahia. 6. Educação básica – Aspectos políticos - Bahia 7. Pedagogia de (re)existência – Bahia. 8. Feminismo negro decolonial – Condições sociais - Bahia. 9. Pesquisa narrativa – Educação. I. Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. II. Pacheco, Ana Claudia Lemos. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

*Para cada uma de vocês:*

*Sejam quem são e serão  
Aprendam a celebrar  
Aquele Anjo Negro ruidoso que lhes guia  
Pelos altos e baixos dos dias  
Protegendo o lugar donde seu poder emerge  
Correndo feito sangue quente  
Da mesma fonte  
Que sua dor.  
[...] Não deixem sua mente negar  
Suas mãos  
Memória alguma do que passa por elas  
Nem seus olhos  
Nem seu coração  
Tudo pode ser usado  
Menos o que é inútil  
[...] Respeitem qualquer dor que venha  
Dos seus sonhos  
Mas não procurem deuses novos  
No mar  
Nem em qualquer parte de um arco-íris  
Cada vez que amarem  
Amem tão fundo  
Como se fosse  
Para sempre  
Só que nada é  
Eterno.  
Falem com suas crias orgulhosamente  
Onde quer que as encontrem  
Digam a elas  
Vocês descendem de escravizadas  
E sua mãe foi  
Uma princesa  
Na escuridão.*

Lorde (2020).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> LORDE, A. **Entre nós mesmas**: poemas reunidos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

## AXÉ ODÔ!

À Ana Célia dos Santos Pereira, Anália Santana, Anete Carvalho, Carla Caroline S. Santana, Jucy Silva, Juliana Monique de Souza de Araújo, Luciene Cardoso Nascimento, Maria Lívia Ferreira dos Santos, Maria Lúcia dos Santos cujas pedagogias de (re)existências estremeceram os muros da colonialidade, construíram narrativas de si e possibilidades afetivas e coletivas de trocas, aprendizados e fortalecimento da amizade.

À minha orientadora, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, intelectual afetiva, leve, cuidadosa, que tornou possível esta pesquisa de mulher preta, ajudando-me a acreditar que a educação, também na universidade, pode e deve ser decolonial.

À minha querida irmã, Ana Claudia Pacheco, minha referência e liderança como intelectual negra ativista, pessoa responsável por minha entrada na Rede de Mulheres Negras da Bahia (RMNBA), espaço tão caro para minha existência.

À minha filha, Lua Morena, “*meu anjo negro que me guia, pelos altos e baixos dos dias*”. A minha mãe Maria Leôncio, meu paradigma de matriarca. Às minhas irmãs (principalmente Silvana Leôncio) e todas as mulheres de minha família que me cuidaram, formaram e acolheram na vivência coletiva com amor e respeito às minhas escolhas intelectuais e afetivas.

À minha mãe espiritual, minha lalorixá, Maria das Graças Guimarães, *Mãe Dadá (in memoriam)*, pela força de sua espiritualidade, pelo afeto, pela aprendizagem na convivência e por me ajudar a sonhar e acreditar em mim.

Às “Feministas no Comando”, irmãs e colegas da UNEB que os caminhos trouxeram. Obrigada pelas trocas de autoconhecimento, axé e arte para transformar o mundo a partir da educação.

À Conceição Evaristo, referência de escritora e poeta negra, suas “Escrevivências” deram sentido e significado espiritual e emocional às histórias que ouvia de minha mãe na infância e trouxe a necessidade de também contar as histórias de mulheres negras professoras ativistas em seus percursos na Educação Básica, e com isso referenciar a escrita de nossas mais velhas, nossas ancestrais.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Miranda da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), pela possibilidade de conhecer e compartilhar de seu Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo(s) e Pedagogias Decoloniais (GFPPD).

Às amigas(os) do grupo de pesquisa Docência Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), pelas trocas realizadas nas atividades internas e externas que frutificaram em amizade e colaboração.

Às componentes da Banca de Defesa de Doutorado Professoras Doutoradas: Eliene Costa Santos, Claudia Pons Cardoso, Íris Verena Santos de Oliveira, Livia Alessandra Fialho da Costa pela leitura cuidadosa e valorosas contribuições.

Agradeço às minhas ancestrais, mulheres negras Marias Filipas, Dandaras, Mahins, Marielles, Malês, Lélías, Beatrizas, Luizas... mantenho a circularidade e

horizontalidade como princípio, pois considero este espaço muito pequeno para enumerá-las. Todas as mulheres citadas nesta Tese e neste agradecimento têm a mesma importância e ascendência em minha vida intelectual, afetiva, acadêmica e ativista. Para cada uma de vocês, como diz a epígrafe desta tese, sejam quem são e serão. *Aprendam a celebrar Aquele Anjo Negro ruidoso que lhes guia.*

Adupé!

## RESUMO

Esta pesquisa visa compreender as pedagogias de (re)existência construídas por professoras negras ativistas que atuam na Educação Básica. Busco conhecer e compreender como professoras negras de movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, movimentos educadores, entre outros, atravessadas por violências estruturais, criam formas de enfrentamentos político-pedagógicos, no combate às desigualdades produzidas pelo racismo patriarcal, colonial e epistêmico que permeia a Educação. Para isso, utilizo as abordagens teóricas fundamentadas nas epistemologias do feminismo negro decolonial e na perspectiva interseccional que forneceram chaves interpretativas para investigar as experiências das mulheres negras professoras, as formas coletivas de luta político-pedagógica, o protagonismo e (re)existência aos fenômenos vividos na escola e na sociedade, marcadas pela colonialidade do ser/conhecer/existir/poder. A abordagem metodológica adotada é a pesquisa narrativa que surge da necessidade humana de contar de si a partir do potencial insurgente, de (re)existência e transformação das narrativas de vida em práticas pedagógicas. Os dispositivos utilizados para a pesquisa foram “Narrativas Pedagógicas de (re)existências” (RIOS, 2022) produzidas por mulheres professoras negras ativistas. Trata-se de textos escritos construídos em rodas de conversas sobre suas histórias de vida e dos atravessamentos políticos-pedagógicos. Os resultados apontam que as pedagogias de (re)existências das professoras ativistas negras aparecem fortemente marcadas pelo ativismo em suas narrativas e textos repletos de histórias de vida, modos pedagógicos construídos na luta antirracista, antissexista, anticolonial e de valorização histórico-cultural e profissional de suas comunidades. As narrativas apresentadas e discutidas coletivamente reforçaram a importância do trabalho docente associado em grupos e redes de colaboração articulado à decolonialidade na proposição, afirmação e reconhecimento de direitos, resistência política, diálogos, ações coletivas de valorização da história cultural das mulheres negras e luta por emancipação social.

**Palavras-chave:** professoras negras ativistas; feminismo negro decolonial; pedagogias de (re)existência; pesquisa narrativa; educação básica.

## ABSTRACT

This research aims to understand pedagogies of resistance built by black teachers activists of black women's movements, anti-racist movements, educational movements, among others that work in basic education. I seek to know and understand how black teachers, crossed by structural violence, create forms of political-pedagogical confrontations, in the fight against inequalities produced by patriarchal, colonial, and epistemic racism that permeates education. For this, I used the theoretical approaches based on the epistemologies of decolonial black feminism and the intersectional perspective that provided interpretative keys to investigate the experiences of black women teachers, the collective forms of political-pedagogical struggle, the protagonism and (re)existence of the phenomena lived in school and society marked by the colonality of being/knowing/power. The methodological approach adopted is the narrative research that arises from the human need to tell of oneself from the insurgent potential, of (re)existence and transformation of life narratives into pedagogical practices. The devices used for the research were pedagogical narratives of (re)existences produced by women black activist teachers. These are texts written in rounds of conversations about their life stories and the political-pedagogical crossings. The results indicate that the pedagogies of (re)existences of black activist teachers appear strongly marked by activism in their narratives and texts full of life stories, pedagogical modes built in the anti-racist, anti-sexist, anti-colonial struggle, and historical-cultural and professional appreciation of their communities. The texts presented by them and discussed collectively reinforced the importance of the associated teaching work in groups and networks of collaboration articulated with decoloniality in the proposition, affirmation and recognition of rights, political resistance, dialogues, collective actions of valorization of the cultural history of black women and struggle for social emancipation.

**Keywords:** black activist teachers; decolonial black feminism; pedagogies of (re)existence; narrative research; basic education.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender las Pedagogías de Resistência construidas por maestras negras activistas de movimientos de mujeres negras, movimientos antirracistas, movimientos educativos, entre otros que trabajan en la Educación Básica. Busco conocer y comprender cómo las maestras negras, atravesados por la violencia estructural, crean formas de confrontaciones político-pedagógicas, en la lucha contra las desigualdades producidas por el racismo patriarcal, colonial y epistémico que permea la Educación. Para ello, utilizo los enfoques teóricos basados en las epistemologías del feminismo negro decolonial y la perspectiva interseccional que proporcionaron claves interpretativas para investigar las experiencias de las maestras negras, las formas colectivas de lucha político-pedagógica, el protagonismo y la (re)existencia a la Fenómenos experimentados en la escuela y en la sociedad marcados por la colonialidad del ser/saber/poder. El enfoque metodológico adoptado es la Investigación Narrativa que surge de la necesidad humana de contar de sí mismo desde el potencial insurgente, de la (re)existencia y transformación de las narrativas de vida en prácticas pedagógicas. Los dispositivos utilizados para la investigación fueron Narrativas pedagógicas de (re)existencias producidas por maestras activistas negras. Se trata de textos escritos en rondas de conversaciones sobre sus historias de vida y los cruces político-pedagógicos. Los resultados indican que las pedagogías de (re)existencias de maestras activistas negras aparecen fuertemente marcadas por el activismo en sus narrativas y textos llenos de historias de vida, modos pedagógicos construidos en la lucha antirracista, antisexista, anticolonial y la apreciación histórico-cultural y profesional de sus comunidades. Los textos presentados por ellas y discutidos colectivamente reforzaron la importancia del trabajo docente asociado en grupos y redes de colaboración articuladas con la decolonialidad en la proposición, afirmación y reconocimiento de derechos, resistencia política, diálogos, acciones colectivas de valorización de la historia cultural de las mujeres negras y lucha por la emancipación social

**Palabras clave:** maestras activistas negras; feminismo decolonial; pedagogías de la resistencia; investigación narrativa; educación básica.

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transsexuais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDH	Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEAFRO	Programa para Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero
CEGRES	Centro de Estudos em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviços
CFEMEA	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado
DNEP	Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas
ENF	Encontros Nacionais Feministas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FENATRAD	Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GEAB	Grupo de Estudos Afro-Brasileiros
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JUC	Juventude Universitária Católica
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>Queers</i> , Intersexo, Assexuais
MEB	Movimentos Eclesiais de Base
MNU	Movimento Negro Unificado
MN	Movimento Negro
MMN	Movimento de Mulheres Negras
MPP	Movimento de Pescadoras
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RMNBA	Rede de Mulheres Negras da Bahia
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção pela Igualdade Racial
SMESC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SUS	Sistema Único de Saúde
UBA	Universidade de Buenos Aires
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
TCLE	Termo de Consentimento de Livre Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>ABRE ALAS: EU QUERO UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO</b>	14
<b>COMISSÃO DE FRENTE: BRASIL, MEU NÊGO, DEIXA TE CONTAR</b>	31
<b>ALA I – CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS MARIELLES, MALÊS</b>	39
1.1 ENTRE ENSAIOS E BARRACÕES	48
1.2 UM PAÍS DE LECIS, JAMELÕES; ALA DAS COMpositoras	51
<b>ALA 2 – A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA</b>	64
2.1 O AVESSE DO MESMO LUGAR	64
2.2 MEMÓRIAS, SONHOS E PERCEPÇÕES DO RACISMO NA INFÂNCIA	66
2.3 NARRATIVAS PEDAGÓGICAS DE (RE)EXISTÊNCIA FEMINISTA NEGRA	83
<b>ALA 3 – NA LUTA É QUE A GENTE SE ENCONTRA</b>	91
3.1 BRASIL, O TEU NOME É DANDARA	91
3.2 TIRA A POEIRA DOS PORÕES	103
3.3 DESDE 1500, TEM MAIS INVASÃO DO QUE DESCOBRIMENTO	127
<b>ALA 4 – COM VERSOS QUE O LIVRO APAGOU</b>	137
4.1 MULHERES, TAMOIOS, MULATOS	137
4.2 EPISTEMOLOGIAS AFETIVAS FEMINISTAS NEGRAS	148
<b>(IN)CONCLUSÕES FINAIS: A LIBERDADE É UM DRAGÃO NO MAR DE ARACATI</b>	161
<b>REFERÊNCIAS</b>	169
<b>APÊNDICE A – Organização do xirê pedagógico</b>	187
<b>APÊNDICE B – Carta de adesão</b>	189
<b>APÊNDICE C – Carta de princípios</b>	190
<b>APÊNDICE D – Carta de boas-vindas</b>	192
<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	193

## ABRE ALAS: EU QUERO UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO

Esta pesquisa está ligada à minha existência como mulher negra ativista feminista professora pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), integrante da Rede de Mulheres Negras da Bahia (RMNBA), sujeita política constituída e recriada na insubordinação como modo de existência, subjetivação e resistência. Nela, apresento minha escrevivência fruto da (re)existência ancestral de minhas mais velhas que lutaram contra a opressão e pela liberdade e me ensinaram, como no samba-enredo da Mangueira, vencedor do Desfile de 2019, cujos versos dão título a esta Tese, que “chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês”,<sup>2</sup> já que a vida nos pede coragem para *Erguer a voz, pensar como feminista, pensar como negra* (2019).<sup>3</sup>

Situo minha fala e minha trajetória pessoal e profissional nesta pesquisa como uma fala comprometida e encarnada que marca em mim uma virada epistêmica em oposição à produção científica branca, eurocêntrica, androcêntrica, da colonialidade do saber, fruto de uma vida inteira influenciada por epistemologias do eixo norte global, próprias do campo da Psicologia, na qual se baseou minha graduação inicial. Sou pesquisadora dos seguintes grupos de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), do Grupo de Pesquisa e Estudos Candaces sobre Gênero, Raça, Cultura & Sociedade; do Centro de Estudos em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade (Cegres/Diadorim); e ativista da RMNBA. Esses espaços de luta e militância acadêmico-política me aproximaram de uma ética engajada ao ativismo na educação e nos movimentos sociais e políticos de mulheres negras.

Considero importante trazer para este texto introdutório o delineamento e letramento<sup>4</sup> de minha identidade racial que teve início na universidade, na década de 1980, quando fui morar com meus irmãos no Rio de Janeiro, para cursar Psicologia

---

<sup>2</sup> O samba-enredo da Mangueira, “Histórias para ninar gente grande”, foi o samba vencedor do Desfile de 2019 e está no título da tese e entrelaçado em todos os seus capítulos e subcapítulos. O referido samba foi composto por Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mamá, Deivid Domênico e Danilo Firmino.

<sup>3</sup> bell hooks homenageia sua avó na escolha de seu nome utilizando a escrita em letra minúscula para se opor às convenções linguísticas e acadêmicas.

<sup>4</sup> Letramento racial, segundo Schucman (2010), é o desenvolvimento de nossa identidade racial em resposta às tensões causadas por questões de raça e racismo e o impacto dessas experiências em nossas identidades sociais e em nossas vidas.

na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ali, naquele espaço de saber/poder, era rara a presença de pessoas negras, principalmente em um curso eminentemente de classe média e branca, como era o curso de Psicologia. Naquele contexto, aos poucos fui me reconhecendo feminista, assumindo posicionamento político de esquerda, construindo minha identidade racial.

Minha história, como diz Sueli Carneiro (2005, p. 20), é uma “[...] consciência que se renova permanentemente pela memória d’alma da escravidão herdada de minha ancestralidade e, antes dela, das representações negativas que estiveram desde longe associadas ao meu corpo negro”. Luiza Bairros, também nos ensina, em “Nossos feminismos revisitados” (1995), que ser mulher e negra é ter que provar sua capacidade o tempo todo, pois a mulher negra experimenta opressão a partir de um ponto de vista diferente da mulher branca em uma sociedade desigual racista e sexista.

Eu senti na pele olhares, perguntas e piadas relacionadas aos traços raciais do povo negro, traços que reforçam estereótipos e representações étnico-raciais, como o padrão estético do cabelo crespo ou o formato do nariz com fortes traços da raça negra, a cor da pele negra. Compreendo hoje que parte das narrativas que compõe a história do povo negro está atravessada por hierarquias e imersa em um processo ideológico de poder, nas diferentes percepções sobre os modos de descrever grupos humanos e a produção da desigualdade social. A experiência do encontro com a identidade racial fortaleceu-me perante a tentativa de anulação, silenciamento e apagamento da ancestralidade e reforçou o desejo de resgate identitário, ainda que não tivesse consciência racial àquela época, ainda que não nomeasse o racismo como forma de opressão e discriminação.

Trago para este diálogo autoras<sup>5</sup> que, para mim, são referências muito importantes nesta área: Neuza Souza Santos (1990) faz alusão à violência que exclui a pessoa negra da norma psico-sócio-somática e explica a experiência emocional de ser negra em uma sociedade de classe e ideologia predominantemente branca, de estética e comportamento branco, com exigências e expectativas sociais a partir da branquitude. Maria Aparecida Silva Bento (2002) se refere à branquitude como ato de dominância racial relacionado à construção do hegemônico na produção de

---

<sup>5</sup> Por uma opção política, utilizarei ao longo de toda a tese o artigo que remete ao gênero feminino para fazer referência a autores e teóricos em cuja epistemologia me baseio.

identidades negras subalternizadas, hierarquizadas, racializadas e que contribuem para a manutenção da desigualdade e da injustiça social. Franz Fanon (2018) revela a vivência da pessoa colonizada em um processo de embranquecimento da negação de ser negra e explica que na identificação com a identidade, a pessoa negra constrói para si uma “máscara branca” e nega sua cultura e sua identidade. Para Fanon (2008), toda essa violência ocorre a partir da experiência com o embranquecimento, o autor chama atenção para o que, infelizmente, parece ser um reflexo cruel e atual do racismo e da desumanização, qual seja: a pessoa negra é identificada como selvagem. Segundo Fanon (2018), o colonialismo é responsável direto pela dicotomia negro x branco e coloca o primeiro em posição de medo, opressão, servilismo e introjeção da ideia de inferioridade. Franz Fanon (2018) critica o tratamento dispensado às pessoas racializadas, com maldades físicas, culturais e psíquicas perpetradas pelo colonialismo.

Nesse contexto, tornar-me negra foi enfrentar múltiplas discriminações interseccionadas nos processos de subjetivação de minha identidade racial, fortalecida na experiência vivida sob o impacto social e psicológico do racismo e na percepção da exclusão e invisibilização nos espaços de saber/poder subjacentes à universidade nos anos de 1980, como nos ensinou Kimberlé Crenshaw (2002a).

Outra vivência que contribuiu com minha formação profissional e política ocorreu durante o estágio obrigatório em Psicologia em uma casa de saúde no bairro de Santa Tereza, Rio de Janeiro. Deparei-me com a clivagem, segregação e falta de respeito aos direitos das pessoas internadas. Ali, percebi que os fatores que conduzem a vulnerabilidade social, exclusão, sofrimento mental como racismo, pobreza e violência estão interrelacionados ao descaso com o tratamento no contexto de saúde mental e às condições mínimas de acesso à educação, à cultura, à cidadania e ao emprego. Era visível o abandono da população preta e pobre, aquele espaço que deveria ser de saúde mental e de cura funcionava como uma espécie de “depósito” de pessoas esquecidas, excluídas, pretas, pobres, consideradas “loucas” institucionalizadas.

Segundo Berenice Bento (2018), foi criada uma razão política da morte – a necrobiopolítica –, o Estado é agente fundamental na distribuição desigual de reconhecimento da humanidade das pessoas. Diferenças abissais da ação do Estado com relação a determinados grupos e a distribuição desigual do direito à vida fazem com que a(o) outra(o) não seja reconhecida(o) como humana(o). Berenice Bento

discute o conceito de “necrobiopoder”, a partir dos conceitos de “biopoder”, de Michel Foucault (1993), e “necropoder”, de Achille Mbembe (2016), e sugere que *necrobiopoder* é uma tecnologia de promoção da vida e da morte que qualifica e distribui corpos em uma hierarquia que lhes retira a possibilidade de reconhecimento como humanas(os). É dessa maneira que se decide quem deve ser eliminada(o) e quem deve viver e, para que haja governabilidade, é “preciso produzir interruptamente zonas de morte”, de exclusão, de governabilidade e de poder soberano que, no contexto brasileiro, são formas distintas de poder. “Há uma reiterada política de fazer morrer, com técnicas planejadas e sistemáticas”. (BENTO, B., 2018, p. 2).

Aquela instituição e espaço destinado ao acolhimento e à cura, na verdade, conferia àquelas pessoas o *status* de “mortas-vivas” (MBEMBE, 2016, p. 146) e, sob essa perspectiva, desenhava-se naquele hospital psiquiátrico o necrobiopoder. Esse fato gerou em mim um desencanto com a Psicologia, a tal ponto que, ao final do curso, considerava-a uma ciência demasiadamente preocupada em normatizar e classificar indivíduos através de testes psicológicos em escolas, empresas ou indústrias, ou na clínica em consultórios para a classe média, o que não fazia sentido para mim.

Minha atenção voltou-se à educação, espaço político do esperar e da construção de identidades, no qual poderia de alguma forma interferir na cadeia de opressões impostas pelo poder hegemônico que separa, exclui, violenta pessoas por conta de sua raça, gênero, classe, geração, território, entre outras. Eu me aproximei da educação, principalmente das discussões freirianas sobre desigualdade, justiça social, racismo, sexismo, discriminações relacionadas às orientações sexuais, temáticas já bem exploradas pelas Ciências Sociais, mas ainda incipientes na Psicologia nos anos 1980. Posteriormente, trabalhei como educadora social em projetos financiados pela prefeitura e pela Arquidiocese do Rio de Janeiro e, anos mais tarde, já como docente dos cursos de formação de professoras, tive a necessidade de aprofundar esses estudos para além das temáticas de desenvolvimento/aprendizagem na infância/adolescência na educação. Os currículos de Psicologia, na maioria das universidades brasileiras, são colonizados, os autores mais estudados são homens-brancos-europeus e estadunidenses. Aqui, refiro-me principalmente à psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, com os estudos da psicogênese humana, os quais tiveram suas bases teóricas, testes e sistemas psicológicos baseados na subjetividade branca, classe média europeia ou estadunidense. No início dos anos 1980 na universidade, não eram disseminadas

epistemologias de estudiosas negras, como Neuza Souza Santos, Virginia Bicudo, Frantz Fanon, só para citar algumas das intelectuais que produziram conhecimento sobre os efeitos do racismo nas subjetividades negras. Meu acesso a escritoras e intelectuais negras veio mais tarde quando eu atuava como docente do ensino superior.

Desde o início, na universidade busquei os movimentos sociais e os partidos políticos para aprofundar militância política de esquerda, mas foi como docente negra feminista que cheguei ao Movimento de Mulheres Negras (MMN) com a escrita negra de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Esmeralda Ribeiro, entre outras escritoras e intelectuais que falam do universo feminino, a exemplo de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, Beatriz Nascimento e outras escritoras teóricas brasileiras e estrangeiras, como Maya Angelou, Alice Walker, bell hooks, Patricia Hill Collins, Angela Davis, dentre tantas importantes referências para formação intelectual das mulheres e intelectuais ativistas negras.

Faço aqui um destaque do caminho trilhado, na aproximação com a base epistemo-política-metodológica feminista negra decolonial com reflexões, debates, formação na perspectiva de raça, gênero, cultura, classe, desigualdade social entre outras temáticas importantes e urgentes para realizar a interseção entre docência, ativismo político nos movimentos sociais e na academia. Há uma urgência em decolonizar a psicologia e a educação com análise, discussão, acolhimento afetivo a estudantes no acompanhamento psicossocial para as pessoas que vivenciam a dor do racismo, sexismo, LGBTfobia, classismo, que se estrutura em nossa sociedade e opera através de hierarquias de poder e opressão que promovem vulnerabilidades e provocam sofrimento psíquico, sentimento de inferioridade, baixa autoestima, violência psíquica e social. Considero fundamental o compromisso com estudantes negras e suas experiências na UNEB, universidade eminentemente negra, que se localiza em um entorno social vulnerabilizado, o que já sinaliza a importância de situar a problemática da educação em uma abordagem pedagógica decolonial.

O movimento decolonial é fruto de movimentos políticos, sociais na sociedade e na academia, sobretudo nos cursos de Ciências Humanas e Sociais. Vemos atualmente uma demanda para que pesquisadoras e docentes incorporem epistemologias e metodologias decoloniais produzidas fora do norte global a fim de diminuir geopoliticamente as colonialidades de poder, ser e saber que historicamente privilegiaram e reproduziram práticas epistemicidas. O conceito de “epistemicídio”,

elaborado na tese de doutorado por Sueli Carneiro (2005), analisa o processo de invisibilização e ocultação das contribuições de povos e culturas não europeias e ocidentais e explica como o epistemicídio resulta do capitalismo imperialista, moderno e colonial europeu e estadunidense. Para Carneiro (2005), o epistemicídio é utilizado como estratégia hegemônica de poder de uma raça sobre outra, no controle, produção e legitimação do conhecimento, no caso da raça branca sobre as demais raças, principalmente negras e indígenas. Carneiro (2005, p. 322) coloca que “[...] é o olhar do Eu hegemônico instituindo o Não-ser. Um olhar educador, que carrega e explicita a verdade do Outro, o nada que o constitui”. A autora sugere, assim, que os movimentos antirracistas de luta permanente, de oposição contra a opressão, contribuem na resistência ao epistemicídio.

Movimentos contra-hegemônicos apresentaram ferramentas pedagógicas importantes para decolonizar a educação e dar visibilidade a vozes abafadas pelas assimetrias de poder cunhadas pela colonialidade, expressas por políticas que negam e limitam acesso ao conhecimento, dissociado das atividades intelectuais. Por essa razão, considero importante problematizar e colocar em análise minha situação como pesquisadora negra acadêmica classe média heterossexual, frente aos limites colocados por categorias que me situam em um lugar de privilégio. Sustentada na análise sobre o papel educativo-cultural das intelectuais orgânicas na articulação do ativismo político e do trabalho intelectual, posiciono minha fala permeada por contradições, tensões, subjetividades próprias do ativismo político das mulheres negras que estão na academia. Segundo bell hooks, a intelectualidade resulta da luta e resistência política e ajuda a analisar e pensar estratégias para os problemas sociais, pois é uma ferramenta teórico-metodológica, advinda dos movimentos sociais e da academia:

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano, optei conscientemente por tornar-me uma intelectual, pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade. (hooks, 1995, p. 466).

Patricia Hill Collins (2016) contribui com essa discussão ao apresentar o conceito de “forasteira de dentro” (*outsider within*), como posição social, em espaços de fronteira, ocupados por grupos de poder desigual. O lugar de “forasteira de dentro”

me permite como intelectual negra<sup>6</sup> me posicionar como pensadora orgânica sustentada, segundo a análise de Gramsci (1989), que explica o papel educativo-cultural que intelectuais orgânicas desenvolvem na articulação da militância política e do trabalho intelectual. Trago então para esta introdução a discussão sobre meu lugar encarnado de intelectual ativista negra que situa o ponto, a partir do qual minhas experiências são influenciadas por meu pertencimento, minha ação, minha existência em determinada cultura e território.

Com Collins, reflito sobre vocações, ocupações, profissões, experiências, contradições em relação a lugares de poder que são próprios dos movimentos de mulheres negras. A experiência de produzir teoria articulada à práxis, com as vozes das mulheres negras ativistas posicionadas ao centro da pesquisa, é uma alternativa para a contradição *outsider within*, na qual o contorno dos fenômenos ainda não se apresenta de forma explícita a todas as mulheres negras na construção e produção de práticas, teorias, subjetividades e intencionalidades. Com base na percepção e compreensão da experiência protagonizada por mulheres negras, que por variados motivos não deixaram registros escritos sobre suas ações, ou que tiveram suas vozes silenciadas, invisibilizadas e apagadas no processo de enfrentamento ao racismo, sexismo, heteropatriarcado e/ou no confronto e opressão ao seu ponto de vista, acolho, reconheço e valorizo seus saberes e ações políticas. Localizo minha experiência encarnada de intelectual ativista negra que se recusa a apagar-se e invisibilizar a fala das irmãs do MMN, movimentos antirracistas, entre outros.

O postulado da Teoria do Ponto de Vista (*Standpoint Theory*) (COLLINS, 2019), produzido no contexto do feminismo negro estadunidense, e a produção do conhecimento situado (HARAWAY, 1991) explicam os diversos pontos de vista de mulheres, sob situação de opressão de raça, gênero, classe, orientação sexual, entre outras categorias, em vários contextos sociais e culturais. A análise interseccional que foi produzida por feministas e intelectuais negras demonstra que diferentes realidades e estruturas de interação e de subordinação vivenciadas por mulheres negras produzem conhecimento e prática política de acordo com a afiliação ou organização

---

<sup>6</sup> Segundo bell hooks (1995), o conceito de “intelectuais negras” remete à autoria feminina tendo em vista a trajetória das mulheres na academia, movimento social e na comunidade vinculada ao ativismo antirracista, antissexista entre outros.

coordenada por movimentos de empoderamento<sup>7</sup> (BERTH, 2019) e protagonismo das ativistas feministas negras aliadas na academia e nos movimentos sociais.

A epistemologia e metodologia desta investigação vincula pesquisa, ação política e MMN, não sobre elas, pois isso iria reproduzir relações coloniais, e sim com elas numa perspectiva de trabalho coletivo, sob a perspectiva *outsider within*. Assim, posiciono-me nesta pesquisa como professora feminista negra decolonial, pesquisadora de grupos de estudos e pesquisas e ativista da RMNBA,<sup>8</sup> engajada na luta e na resistência política coletiva que busca superar a colonialidade. Reconheço os privilégios que são inerentes à minha condição classe média docente do ensino superior e me situo a partir do reconhecimento dos saberes comunitários e da produção de conhecimentos que advêm dos movimentos de mulheres negras, movimentos populares que articulam teoria e práxis em pedagogias de (re)existência junto aos conhecimentos do feminismo negro decolonial.

A RMNBA articula a construção da equidade racial, social, de gênero, sexualidades ao feminismo negro numa proposta de afirmação de direitos, reconhecimento e valorização da história cultural das mulheres negras na busca do bem-viver.<sup>9</sup> A entrada neste espaço de luta política fortaleceu minha atuação como docente em espaços culturais, rodas de conversa, leituras e diálogos sobre conjuntura política, econômica e sociocultural etc. Todas essas experiências foram fontes criadoras de saberes gerados em ações coletivas de (re)existência e luta por emancipação social, sob a perspectiva ancestral africana Ubuntu. O feminismo negro decolonial é herdeiro da visão utópica do bem-viver que entende que a “história está em nós, mulheres negras e indígenas que tivemos nossas subjetividades forjadas na luta contra a opressão”.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Para Joice Berth (2019), empoderamento está relacionado às relações de poder que se estruturam na sociedade. A autora feminista analisa conceitos como: autovalorização, autorreconhecimento, afetividade e a necessidade de mulheres negras desenvolverem conscientização quanto à sua posição social e política.

<sup>8</sup> A RMNBA é uma articulação negra feminista de esquerda, criada em 2013 e composta de ativistas, entidades, coletivos, grupos acadêmicos, culturais, educativos, artistas, com diversas orientações políticas, sexuais, religiosas, que dão prioridade ao fortalecimento coletivo e à construção da equidade racial, social, de gênero, sexualidades, articulando feminismo negro com uma proposta de afirmação de direitos, reconhecimento e valorização da história cultural das mulheres negras.

<sup>9</sup> O conceito do “bem-viver” nasce da sabedoria ancestral dos movimentos decoloniais e compreende as concepções de gestão do coletivo e do individual, da natureza, da política da cultura e da existência. Fortalece-se na visão utópica de viver e construir um mundo com todas e para todas.

<sup>10</sup> Para saber mais, ver a carta de princípios no Apêndice C, aprovada em reunião da RMNBA, em 10 e 11 de novembro de 2016 na Sociedade Protetora dos Desvalidos. Ver também “Carta das Mulheres Negras 2015”: <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/>.

Alguns episódios influenciaram a escolha dessa temática de pesquisa, um deles foi minha participação política na Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem-Viver, que ocorreu no dia 18 de novembro de 2015 em Brasília, marco simbólico político que reivindicava uma outra política em um esforço coletivo de milhares de mulheres negras que, ao longo de três anos, partindo de diferentes lugares diferentes do Brasil e fora do país, construíram coletivamente uma marcha para dar visibilidade à luta, à resistência, às denúncias, às angústias de tantas vozes de mulheres negras brasileiras.<sup>11</sup>

No mesmo ano em que herdeiros da ditadura militar, insatisfeitos insuflados pela mídia tradicional, interessados em uma radicalização neoliberal na economia, inconformados com a derrota nas eleições do ano anterior, fantasiados com a camisa da seleção brasileira, foram as ruas para exigir o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2015, mulheres negras organizadas em coletivos de luta pelo bem-viver, tivemos a coragem de marchar, não com a falácia neoliberal e sexista dos que mais tarde promoveram o *impeachment* da presidenta,<sup>12</sup> pois apesar da conjuntura econômica haver mudado desde a campanha de 2010, (com índices referentes ao desemprego, inflação e crescimento econômico não tão favoráveis ao governo), queríamos dizer a Dilma Rousseff: nós estamos com você na sua condição de presidenta eleita pela base do Partido dos Trabalhadores (PT), mas nós não subscrevemos esse governo em sua visão desenvolvimentista. “Nós, mulheres negras e povo negro, queremos construir um novo modelo civilizatório para o País, centrado no bem viver e no rompimento com o racismo e todas as formas de discriminação que alijam e matam homens e mulheres negras”. (FÓRUM PERMANENTE PELA IGUALDADE RACIAL, 2015, p. 4). Com muita alegria, palavras de ordem, discursos políticos, marchamos do Ginásio Nilson Nelson, pelas faixas do Eixo Monumental até o Congresso Nacional, onde nossas representantes entregaram a carta-manifesto da Marcha das Mulheres

---

<sup>11</sup> Ao longo de três anos, foram realizados debates, agendas, rodas de diálogo, samba, bingo, passeata, seminários, exposições, oficinas, sarau de poesia, audiências públicas, entre outras ações que tornou a marcha presente nos quatro cantos do país. Foram milhares de vozes negras que invocaram o sentido de viver africano orientado pelas nossas ancestrais, que nos ensinaram e ensinam que “nossos passos vêm de longe” e que quando “uma sobe puxa a outra”. (FÓRUM PERMANENTE PELA IGUALDADE RACIAL, 2015).

<sup>12</sup> O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff ocorreu em 31 de agosto de 2016 e vários atores políticos contribuíram com o processo na defesa de seus interesses. Entre os principais interessados, estavam políticos, partidos, Judiciário, elite econômica/empresarial e a mídia, cada um com um peso político distinto, mas todos fazendo parte do mesmo enredo e atuando fortemente no jogo político.

Negras à presidenta da República, na qual postulávamos novos referenciais em função do cenário sociopolítico em que vivia a maioria da população negra.

Apresentamos na carta à presidenta o projeto de resistência, existência e (re)existência, com raízes na cultura indígena latino-americana e na cultura das tradições africanas, em especial a Ubuntu da África do Sul, com o objetivo de construir utopia e sonhar outros mundos a partir da cosmovisão dessas comunidades tradicionais que se organizaram, tendo o coletivo como modo de vida, em interação com pessoas, natureza, modelo econômico e político de sociedade. Essa ação político-pedagógica denunciava hierarquias raciais, de gênero, sexuais e sociais como entraves para o bem-viver, destacando o protagonismo, a auto-organização e a ação coletiva para forçar um novo projeto civilizatório em oposição ao falido e excludente de grande parte da população brasileira, em afirmação da (re)existência, de nossa subjetividade e da experiência individual e coletiva de ser mulher negra. Na carta entregue à presidenta, demandamos o direito de existir com dignidade e respeito à nossa ética-estética-política de afetos na arte de existir e (re)existir em espaços de poder da sociedade, por uma vida digna, existência e unidade de todas. Esperançamos a possibilidade de mudança por uma outra cosmovisão de sociedade. A marcha das mulheres negras em Brasília foi descrita por várias intelectuais que lá estiveram presentes como um momento de inflexão (FIGUEIREDO, 2019; GOMES, 2019).

Outro fato que ganhou relevância em meu percurso foi um episódio no final do ano de 2018. Estava em uma reunião da RMNBA quando uma professora de uma cidade do interior narrou um episódio sobre certo dia em que dava aula em uma turma, quando a diretora invadiu o espaço da sala de aula com dois homens e, sem se apresentarem, começaram a falar com as crianças e adolescentes num tom ameaçador. Segundo a professora, parecia a fala de policiais, falaram sobre comportamento, vestimentas, uso do boné de uma forma bastante impositiva com a turma. Isso a incomodou, inclusive por terem sido muito ríspidos, especialmente com um estudante que os desafiou. Em determinado ponto, questionou por que entraram em sala, interrompendo a aula e foram grosseiros com as crianças sem nem ao menos se apresentar, sem explicar o objetivo daquela abordagem e sem sua permissão. A professora relata que percebeu a ausência do estudante que havia desafiado a autoridade dos homens, pois um deles pegou o estudante pelo braço para retirá-lo da sala. Ao se dar conta de que o aluno tinha sido conduzido para fora da sala, foi

verificar, quando ouviu vozes de adultos e da criança, entrou imediatamente na sala, colocou-se à frente do estudante, dizendo que não seria daquela forma, gritando e/ou ameaçando, que poderiam educar, que ela era quem tinha autoridade como professora e conhecia os alunos. Muito revoltada, chamou atenção dos funcionários para que todos ficassem cientes do ocorrido e demonstrou toda sua indignação à diretora, conversando com ela.

Esse acontecimento a deixou preocupada, pois analisou o quanto que o contexto político tenso e polarizado na cidade poderia influenciar pessoas e posturas. A professora relatou que, como mulher negra militante de movimentos de mulheres negras, sentiu-se indignada diante daquele episódio que não considerava sua posição de professora, levando a situação para Secretaria de Educação que garantiu não ter conhecimento do ocorrido etc.

Quando escutei a narrativa da professora, pensei sobre as pedagogias de resistências que valorizam a experiência de atuação de mulheres negras em sua vivência do mundo e como aquela professora deu uma aula viva sobre luta antirracista para sua turma, aos seus colegas professores, aos funcionários daquela escola. A temática ficou martelando em minha cabeça, comecei a pensar nela para minha pesquisa de doutorado, no interesse de conhecer e compreender como professoras, ativistas dos movimentos<sup>13</sup> de mulheres negras, movimentos antirracistas, movimentos religiosos de matriz africana, movimentos por direitos humanos na educação fazem a diferença com pedagogias antirracistas, antissexistas, antilgbtfóbicas e práticas pedagógicas potentes. Tenho certeza de que foi uma aprendizagem para toda a turma, uma vez que a professora aproveitou para refletir sobre a questão da violência, do racismo de uma sociedade que vê antes de tudo a juventude negra como criminosa, errada, desumanizada.

O terceiro fator decisivo para a escolha do tema desta pesquisa,<sup>14</sup> foi o enredo do samba da Mangueira, ganhadora do Carnaval em 2019, denominado “Histórias para ninar gente grande”. O samba-enredo teve um grande impacto sobre mim, narrava sobre o protagonismo de negras e indígenas brasileiras no embate contra a

---

<sup>13</sup> Neste ponto da tese, para não ficar me repetindo, toda vez que falar em professoras negras ativistas dos movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, movimentos antilgbtfóbicos, movimentos religiosos entre outros, vou utilizar a expressão “professoras negras ativistas dos movimentos sociais”.

<sup>14</sup> Daqui em diante utilizarei o termo “pesquisa-enredo” para me referir a esta pesquisa devido à aproximação com o enredo da Mangueira em 2019: “Histórias para ninar gente grande”, tema em torno do qual a pesquisa se desenvolve.

colonização, refletindo sobre as raízes históricas de nossa cultura, exaltando o povo brasileiro e a importância de personagens como “mulheres, tamoios, mulatos”, personagens de “um país que não está no retrato”.

Os versos do samba enalteciam figuras esquecidas pela historiografia oficial, principalmente mulheres negras, como: Luiza Mahin, mulher escravizada que se tornou líder na revolta dos Malês na luta contra a escravidão na Bahia no início do século XIX; Dandara, liderança das tropas guerreiras do Quilombo dos Palmares, que, junto com Zumbi, desafiou o sistema colonial escravista por quase um século; Marielle Franco, vereadora negra feminista lésbica, defensora dos direitos humanos, que criticou a intervenção federal no Rio de Janeiro e a Polícia Militar por abuso de autoridade e foi assassinada pela milícia em um crime político brutal no Rio de Janeiro, em março de 2018. Os sambistas e carnavalescos da Mangueira nos perguntavam: quem são os nossos símbolos de liberdade? E respondiam na evolução do samba-enredo como o protagonismo de mulheres negras e lideranças indígenas resistiu ao racismo, ao patriarcado, à desigualdade de classe, à colonialidade que tentam silenciar e apagar da nossa memória histórica nossos símbolos de liberdade e recebem como resposta um paredão de vozes que gritam por reparação, por restituição, por equidade, justiça e pelo direito de se reconhecer na história do Brasil.

Inspiro-me nas pedagogias decoloniais e de resistências com Catherine Walsh, entre outras, para refletir sobre os modos de produzir educação popular dos movimentos sociais, na pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987), que atrela a libertação dos oprimidos à luta política e ao esforço do próprio povo oprimido para conquistar sua emancipação. Essa forma pedagógica de ler o mundo voltada para as lutas sociais, políticas, ontológicas de base epistêmico-metodológica decolonial carrega uma potencialidade que impulsiona formas de (re)existências as quais resultam da cultura local e de seus interesses (WALSH, 2014). A reação decolonial, atrelada à pedagogia do oprimido, dialoga com saberes ancestrais das comunidades tradicionais indígenas, das religiões de matriz africana, dos movimentos de mulheres negras, Movimentos dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), movimentos eclesiais de base, das religiões de matriz africana, entre outros movimentos sociais. Pedagogias de (re)existência, assim como a pedagogia do oprimido, conclamam os oprimidos, os que sofrem a se descobrirem na luta contra a colonização, com o propósito de desmascarar, de maneira “pedagógica”, o vírus que se desdobra em múltiplas colonialidades (do saber, do ser, do poder da política e de gênero).

As pedagogias de (re)existência, juntamente com o feminismo negro, têm a potencialidade decolonial de mudar os rumos da colonialidade lideradas por povos e comunidades racializadas. Dessa forma, proponho-me a conhecer as narrativas contra-hegemônicas de professoras negras ativistas dos movimentos sociais que atuam na Educação Básica, tomando como chave de análise para esse processo as pedagogias de (re)existência que se constituem em modos de ensinar, aprender, vivenciar, existir, (re)existir gerados a partir da insurgência e da disputa de poder para questionar, de maneira radical e contínua, a racialização, subalternização, inferiorização, o patriarcado e outras estruturas de poder que historicamente invisibilizam populações racializadas, sexualizadas e subalternizadas.

Esta tese pretende conhecer as epistemes pedagógicas de professoras negras ativistas dos movimentos sociais e compreender como se posicionam diante das opressões de raça, gênero e classe, entre outras, que atravessam suas histórias de vida e profissão. Proponho olhar para esses movimentos e observar as suas pedagogias para compreender as práticas pedagógicas na Educação Básica de professoras alinhadas à luta e analisá-las como podem se configurar em práxis, estratégias de intervenção, (re)existências e leitura em um mundo atravessado por violências estruturais de raça, gênero, desigualdades sociais, sexuais etc.

Para esta discussão, tomo como referência as principais discussões políticas marcadas por debates e deliberações sobre as principais pautas que agregam as mulheres negras em coletivos de luta. Busco aporte no feminismo negro e decolonial brasileiro, estadunidense e latino, de intelectuais ativistas e educadoras negras que anunciam pedagogias que florescem nas brechas de uma sociedade colonizada, configurando-se em práxis pedagógicas de (re)existências insurgentes e em estratégias de leitura e intervenção de mundo. Além disso, considero os estudos sobre a interseccionalidade como importante instrumento assumido pelo pensamento feminista negro e pelas pedagogias de (re)existência para que mulheres negras incorporem a análise epistêmico-metodológica no combate às injustiças sociais. A análise interseccional apresenta o potencial lugar da educação no projeto de transformação do regime racista, sexista, cis-heteronormativo, classista para a decolonialidade e aponta para um senso ético/estético/político outro, praticado nas brechas da colonialidade.

A análise interseccional propõe conhecer pedagogias de (re)existências das professoras negras ativistas autoras-colaboradoras da pesquisa, reforça a

compreensão de mundo nas relações interpessoais, profissionais, acadêmicas, afetivas. As lentes do feminismo negro decolonial são chaves de compreensão da herança ancestral na produção ética/estética do conhecimento sobre subjetividade, cosmovisão de mundo e de como aprender com a experiência de atuar no espaço fronteiriço entre docência, investigação e ativismo pelo viés da transformação social e emancipação política. Para refletir sobre como professoras negras ativistas atuam na Educação Básica, recorro também à minha experiência como docente universitária, intelectual ativista negra no caminho de resistir e enfrentar a colonialidade do saber, do ser e do poder tão recorrentes nos espaços acadêmicos mediatizados por pedagogias de (re)existência.

As pedagogias de (re)existência exigem novo modo de interagir de existir e estar no mundo, elas propõem um conhecimento encarnado, plural, complexo e dialeticamente multifacetado com a valorização de saberes locais, em novas relações de poder. As práticas epistêmico-metodológicas das pedagogias de (re)existência resultam das lutas de intelectuais ativistas do feminismo negro estadunidense, brasileiro, latino-americano. Freire (1987) nos ensina que as matrizes de dominação que produzem mentes obedientes e corpos disciplinados são produzidas graças à educação desenraizada da cultura local, atravessada por um currículo colonial com práticas pedagógicas que vão em direção contrária ao desenvolvimento humano, social, espiritual. Em *Pedagogia do oprimido* (1987), o autor revela como a educação bancária, universal, mecânica e neutra – originada pela ciência moderna está distante de produzir conhecimento como ato político.

No Brasil, as pedagogias de (re)existência têm suas bases na metodologia, episteme e na luta do MST, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), Movimento Negro (MN), Movimento das Mulheres Negras (MMN), movimentos em defesa da cultura. Na América Latina, nos movimentos Zapatistas, em Chiapas, nos Movimentos Indígenas e Afros da Bolívia, Equador e Colômbia, os artistas populares são também responsáveis pelo desenvolvimento de práticas decoloniais e de resistência como o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. Decorre daí a percepção desses movimentos de que a educação é um caminho estratégico de formação política e construção em rede de novas formas pedagógicas de (re)existência, fortalecimento da identidade étnico-racial, equidade de gênero, justiça social etc. Essas práticas pedagógicas ajudam a romper os muros da colonialidade, de dentro de sua estrutura, ao ensinar, aprender, pensar e atuar em suas “fissuras”

(WALSH, 2014).

Na condição de protagonista, o MMN oferece suas experiências para construir coletivamente uma outra dinâmica de vida e ação política, que só é possível por meio da superação do racismo, do sexismo e de todas as formas de discriminação, responsáveis pela negação da humanidade do povo racializado. As ações e estratégias de (re)existência que caracterizam o feminismo negro decolonial incluem formas e concepções de ativismo político que escancaram as injustiças ligadas a opressões interseccionadas por raça, gênero, classe social, sexualidade, idade, deficiência etc. O ativismo político que esses movimentos produzem exerce uma relação dialética proporcional à interação das matrizes de dominação. Quanto mais opressão de raça, classe, gênero, sexualidade, mais resistência à opressão é deslocada e mais ativismo político é dado como resposta.

Para Davis (2016b), mulheres negras se organizam mais pela luta, sobrevivência e necessidade de se opor ao racismo, do que pela luta contra o sexismo que porventura têm em comum com as mulheres brancas. A autora revela que as mulheres negras sempre tiveram fome de conhecimento e a revolução como bandeira, porque estão posicionadas na base da pirâmide social. Isso quer dizer que mulheres negras, antes de pensarem em si mesmas como mulheres, pensam como comunidade negra, pois quase sempre assumem o lugar de liderança ou são chefes de família. Mulheres negras ativistas, seja qual for sua origem e classe, enfrentam, cotidianamente, um conjunto de marcadores sociais atravessados por matrizes multifacetadas de opressão, como normas, valores, ideologias, discursos, assim como estruturas sociais que disseminam a permanência do racismo e do sexismo como alicerce do capitalismo. Sua luta é pelo direito à sobrevivência de seus grupos comunitários, organizações profissionais, sindicais, grupos religiosos de matriz africana, comunidades e irmandades religiosas com o objetivo de derrubar as barreiras e estruturas opressoras na busca pela sobrevivência de seus coletivos.

Do lugar político, social, ético e profissional, posiciono meu pertencimento nesta pesquisa-enredo compreendendo espaços educacionais como espaços de educação popular, de resistência e aprendizagem para todas que passam por aí. Justamente nesse espaço de ativismo onde acontece a virada decolonial, o descentramento da educação em aprendizagens que se realizam em situações que escapam ao mundo da escola e da aprendizagem formal na produção de conhecimentos, no diálogo com as pedagogias de (re)existências, nos espaços de luta onde florescem pedagogias de

(re)existências, que reconheço minha atuação e habito processos colaborativos e solidários de “outras” esperanças, horizontes e projetos forjados nas práticas decoloniais e na ação educativa, cultural e política edificada no interior dos movimentos sociais, na academia, na sociedade e no entendimento da educação em uma perspectiva de rede.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa-enredo é conhecer as epistemes pedagógicas das professoras negras ativistas, em como criam práticas político-pedagógicas cotidianas em modos de ser, modos de conhecer, modos de ensinar e se posicionar como professoras da Educação Básica. Especificamente, os objetivos são: i) compreender as experiências formativas e pedagógicas das professoras negras ativistas à luz da epistemologia negra decolonial; ii) descrever as pedagogias de (re)existências desenvolvidas pelas professoras negras ativistas em sua dinâmica em sala de aula; iii) analisar as epistemes-metodológicas-pedagógicas criadas por elas na relação e enfrentamento às opressões cotidianas vividas no chão da escola. As questões da pesquisa-enredo são: como a multiplicidade de visões de mundo, experiências históricas e políticas contribuem para a formação individual e coletiva dessas professoras? As experiências que desenvolvem sob a perspectiva feminista negra decolonial se configuram como pedagogia de (re)existência no chão da escola?

A proposta metodológica baseou-se na abordagem qualitativa da pesquisa narrativa que compreende os modos de constituição das sujeitas como seres sociais e singulares construindo saberes pessoais e profissionais tanto pela pesquisadora como pelas pesquisadas. Nesse processo, foram produzidas narrativas pedagógicas de (re)existências no entendimento de que as histórias de vida das mulheres negras relatam a memória histórica, social e cultural no/do contexto pedagógico, com pertencimento a uma história, um lugar, uma comunidade, uma cultura, uma militância, uma ancestralidade que se constituem em outras formas de habitar a docência. As histórias de vida dessas professoras ganham sentido em suas narrativas de (re)existências e contam, antes de tudo, dos movimentos de luta, resistências, de suas histórias de vida e docência.

Os dispositivos da pesquisa-enredo escolhidos foram as rodas de conversas e as narrativas pedagógicas de (re)existências, que se constituíram em textos escritos pelas protagonistas, professoras negras ativistas autoras-colaboradoras da pesquisa. Os textos escritos mesclaram histórias de vida e relatos de experiências pedagógicas, em que o narrativo e o biográfico atravessaram, misturaram e revelaram

protagonismo, ética, potência política, artística e sociocultural e outras políticas de conhecimentos traduzidas aqui como pedagogias de (re)existências.

O conceito de “escrevivências”, de Conceição Evaristo, serviu de inspiração para compreensão dos textos das professoras autoras-colaboradoras da pesquisa, pois, segundo a autora, as escrevivências evocam as “[...] aventuras e desventuras de quem conhece a dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (EVARISTO, 2011, p. 20) ao que acrescento professoras. Busquei conhecer existências empoderadas, histórias de vida, invenções de si, modos de revelar, compreender e interpretar experiências nos cuidados consigo e com outras, nas ações de insubordinação, expondo as brechas e contradições da educação colonizada.

Esta pesquisa pautou-se na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016, específica para metodologias em Ciências Humanas e Sociais, que preconiza a possibilidade e a necessidade de utilizar os verdadeiros nomes das sujeitas da pesquisa, pois estas constituem-se em professoras autoras-colaboradoras protagonistas,<sup>15</sup> por reconhecer e entender a importância e a potência da visibilidade, protagonismo, coautoria, coparticipação e compartilhamento das experiências escritas por elas em suas reflexões elaboradas, no objetivo de conectar perspectivas epistemológicas, metodológicas e analíticas com estudos sobre pedagogias de (re)existência. Faz parte do processo de construção político-metodológico desta tese a publicização das experiências pedagógicas aqui narradas com o protagonismo e autoria das professoras ativistas negras. Considero fundamental que elas possam colocar-se por inteiro em seus textos relatando suas experiências, opiniões, valores, posições políticas, pedagógicas, experiências educacionais dentro e fora da sala de aula.

---

<sup>15</sup> Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, que determina diretrizes éticas específicas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, resultante do trabalho de pesquisadores que há muito apontam a inadequação de uma única orientação de cunho biomédico para pesquisas em diferentes áreas.

## COMISSÃO DE FRENTE: BRASIL, MEU NÊGO, DEIXA TE CONTAR

A comissão de frente de uma escola de samba apresenta o contexto político, histórico e cultural do enredo, em que a escola vai exibir seu desfile através da narrativa do samba. Denomino este subcapítulo da pesquisa-enredo de “comissão de frente”, pois entendo que descrever a conjuntura política, histórica e cultural e também o pano fundo no qual se desenrolou a pesquisa, tendo como cenário movimentos sociais. Considero importante para anunciar a experiência vivida pelas integrantes da pesquisa a relação com o cenário político, sanitário, educativo com a “escola da vida” e a comunidade em uma versão bem diferente da história contada pelas forças hegemônicas e coloniais. As histórias narradas pelas professoras-autoras que colaboram com esta pesquisa foram vivenciadas sob a perspectiva de dificuldades, confrontos, estratégias de luta e (re)existência compartilhadas nos movimentos de mulheres negras e outros movimentos aqui referidos.

Historicamente, fenômenos perversos elegeram as mulheres negras como alvo principal do racismo-sexismo estrutural, produzindo matrizes de opressão colonial e experiências comuns de opressões. À medida que mudam as condições históricas, mudam os vínculos entre os tipos de experiência que as mulheres negras enfrentam como grupo e desenvolvem formas de lutar contra esses problemas conjuntamente, articulando resistência e consciência política coletiva. Segundo os indicadores, em diferentes campos da vida social, mulheres negras assumem papéis de liderança em suas comunidades, na ocupação do território, em relação ao conhecimento associado à saúde, à educação, à socialização, à autonomia alimentar etc.

O MMN frente aos acontecimentos tematizados pela crise sanitária resultante da pandemia da covid-19 no Brasil produziu resistência política, corpos insubmissos, reconstrução comunitária, provando que não esteve alheio ao ciclo histórico e ao genocídio que o país atravessou, pois quem foi cabocla de julho,<sup>16</sup> sempre ocupará a comissão de frente da história popular, de resistência e reconstrução política com coreografia, fantasia e organização coletiva.

O *Mapa da Violência de Gênero* (2018), produzido e disponibilizado pela Gênero e Número, apresentou os complicadores da violência doméstica. Essa

---

<sup>16</sup> Caboclas de Julho são uma alusão ao samba-enredo da mangueira e representam indígenas e mestiças baianas que lutaram pela Independência da Bahia contra as tropas portuguesas.

agência demonstrou como mulheres e homens foram afetados de diferentes maneiras pela violência no país, o mapa revela que mulheres negras foram maioria entre as mulheres assassinadas em 2016 (64%) do total de mulheres assassinadas no Brasil naquele ano. Esse quadro se agravou durante a pandemia da covid-19, em 16 de abril de 2020, a atualização do relatório intitulado *Violência doméstica durante a pandemia de covid-19 (2020)* indicava que o regime de isolamento impôs uma série de consequências não apenas para os sistemas de saúde, mas também para a vida de milhares de mulheres que já viviam em situação de violência doméstica sendo obrigadas a estar com seus agressores, muitas vezes com os filhos em habitações precárias, recebendo uma renda diminuta e sem as menores condições de segurança. O ano de 2020 bateu recordes em feminicídio. O relatório *Violência doméstica da Agência Brasil (2020)*, ao coletar dados nos órgãos de segurança dos estados brasileiros, constatou que os casos de feminicídio cresceram 22,2%, durante a pandemia de covid-19, entre março e abril de 2020, em 12 estados, comparativamente ao ano de 2019.<sup>17</sup>

Além desses dados, o levantamento do “Um vírus e duas guerras” (2020), projeto da parceria entre Amazônia Real, AzMina, #Colabora, Eco Nordeste, Marco Zero Conteúdo, Portal Catarinas e Ponte Jornalismo, apontou que 1.005 mulheres perderam as vidas, vítimas de feminicídio, durante a pandemia em 2020 no Brasil. A média é de três mortes por dia. Assim, a covid-19 demonstrou como o racismo, sexismo e a violência de gênero produzem necrobiopoder, conceito desenvolvido por Berenice Bento (2018) como sendo uma tecnologia que qualifica e distribui os corpos em uma hierarquia que retira deles a possibilidade de reconhecimento como humanos e decide quem deve ser eliminado e quem deve viver. O projeto de necrobiopoder aponta para a forma como foi gerida a pandemia no Brasil com técnicas planejadas e sistemáticas (BENTO, B., 2018) de eliminação de corpos subalternizados.

Outra questão apontada pelos movimentos em defesa dos direitos humanos e justiça social (2020) foi o recrudescimento da violência policial em abordagens nas favelas, comunidades e periferias das cidades. A morte do garoto Joao Pedro<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Ver: Bond (2020), na lista de referências.

<sup>18</sup> João Pedro, jovem de 14 anos, baleado quando brincava dentro de casa, no dia 18 de maio de 2020, durante uma operação conjunta das Polícias Civil e Federal no bairro do Complexo do Salgueiro. Agências de notícias reportaram a operação policial em uma suposta “guerra ao tráfico” de drogas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro em São Gonçalo, na Baixada Fluminense. Ver: <https://www.brasildefato.com.br/2022/09/05/rj-2-anos-apos-morte-caso-do-adolescente-joao-pedro-em-sao-goncalo-tem-a-primeira-audiencia>.

escancarou a violência policial durante a pandemia, não somente no Rio de Janeiro como em todos os cantos do país, inclusive a Amnistia Internacional, Justiça Global e Coletivo Papo Reto emitiram, no dia 25 de maio de 2020, uma nota de repúdio por conta dos episódios de violência pela Polícia Militar durante a pandemia de covid-19 no Brasil. Somente nos últimos 14 meses, a partir da emergência sanitária da pandemia em 2020, a capital fluminense registrou três operações que resultaram na morte de 70 pessoas. A mais letal entre todas as ações envolvendo agentes públicos aconteceu no Jacarezinho, na Zona Norte, em maio de 2021, quando 28 pessoas morreram. Em maio de 2022, mais 25 pessoas morreram em uma operação policial na Vila Cruzeiro, também na Zona Norte, em julho de 2022, outra ação policial resultou em mais 17 mortos no Complexo do Alemão.<sup>19</sup>

Um estudo do Fórum Brasileiro de Segurança Pública aponta que a letalidade policial em São Paulo cresceu 31% no período entre janeiro e abril de 2020. A Bahia foi identificada como o estado mais letal do Nordeste. Das pessoas mortas pela Polícia Militar em Salvador, 100% são negras. Esse levantamento é da Rede de Observatórios da Segurança e corresponde ao ano de 2020<sup>20</sup> em diante, o que aponta que a Polícia Militar segue com práticas de repressão e genocídio contra o povo negro, mesmo em um cenário gravíssimo de crise sanitária vivido no país.

Os dados sobre a covid-19, de início, mostravam que todos estariam igualmente expostos à doença, mas o que foi demonstrado pelos estudos – depois da pressão dos Movimentos Negros e Movimentos de Mulheres Negras para apresentar as estatísticas cruzadas com dados socioculturais – é que, apesar do vírus atingir as pessoas de forma igual, independente de raça, gênero e classe, o impacto causado pelas desigualdades sociais em determinados territórios, tanto na prevenção e propagação da covid-19, como em relação ao tratamento do Sistema Único de Saúde (SUS), era significativamente maior para a população pobre, periférica, negra e indígena, principalmente. Os sistemas de saúde não conseguiram dar conta da demanda provocada pelo vírus e, em duas semanas, no mês de maio, a quantidade de pessoas que morreu pela covid-19 no Brasil quintuplicou (MUNIZ; FONSECA, 2020). Sem dúvida, o estado brasileiro assumiu durante a crise sanitária da pandemia

---

<sup>19</sup> Ver: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/22/em-14-meses-rio-registra-3-das-4-operacoes-mais-letais-da-historia.ghtml>.

<sup>20</sup> Ver: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/12/14/bahia-e-o-estado-mais-letal-do-nordeste-e-100percent-dos-mortos-pela-policia-em-salvados-sao-negros-aponta-pesquisa.ghtml>.

a necrobiopolítica assentada no racismo, sexismo e classismo em todos os âmbitos, com ligação intrínseca com a política de saúde, econômica, de educação, de segurança e da forma como foram elaboradas e implantadas políticas de enxugamento da máquina estatal para a austeridade com gastos em áreas sociais prioritárias. A forma como a crise sanitária da covid-19 foi gerida foi totalmente desastrosa e incompatível com a defesa da saúde da população, do SUS, do incentivo à pesquisa, tecnologia e justiça social, levando à percepção do projeto genocida contra a população negra, indígena, pobre e periférica, ou seja, aquela que mais necessitava de políticas sociais.

Se o Estado brasileiro não fosse estruturado pelo racismo e classismo, talvez as instituições oficiais tivessem se movimentado em diferentes frentes, antes da situação se agravar. A população indígena, negra e periférica morreu cinco a sete vezes mais de covid-19 se comparado ao restante da população. Se o racismo não estruturasse a economia, a saúde, a educação, as instituições jurídicas, legislativas, políticas, o Governo Federal teria sido pressionado a se movimentar para interromper a marcha da desgraça e da morte instituída nas comunidades pela covid-19. Como nós não estamos em posições de poder, a desigualdade social impôs barreiras e impediu resolução de demandas em nível macro, micro e local.

Os grupos hegemônicos que estão no poder utilizam-se da riqueza produzida e gerada pela maioria da população, não apenas a riqueza econômica, mas também a dos processos socioculturais com base na ideia da raça e nos benefícios que o racismo lhes confere, seus mecanismos de poder são, racistas, misóginos, LGBTfóbicos, classistas. O governo que geriu o país durante a pandemia não tinha competência para estabelecer um diálogo com a sociedade e gerar a mudança necessária para tirar o Brasil da situação de calamidade sanitária em que se encontrava. Seus assessores e principais ministros eram militares escolhidos conforme a proximidade ideológica e não por competência técnica. Suas falas públicas eram desastrosas, incentivavam a população a não atender às recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) quanto ao uso de máscara, distanciamento social, vacinação etc.

Rogério Haesbaert (2020) afirma que os processos de des-reterritorialização nunca foram tão importantes como agora no combate à expansão do vírus. Durante a pandemia, foram utilizadas várias formas de contenção e confinamento geopolítico do vírus, em um mundo de tantas tecnologias no qual o corpo-território foi a derradeira

fronteira a ser protegida do vírus. Eduardo Miranda (2020) concebe corpo-território como reafirmação da construção sócio-histórica e da bagagem cultural construída ao longo da trajetória dos sujeitos. Corpo-território é espaço de sentimentos, afetividades, exposição das vivências, articula territorialidades a existencialidades. Haesbaert (2020) explica que precisamos pensar nas mais precarizadas, que só têm o corpo-território a ser defendido como derradeiro espaço sobre o qual ainda se tem algum controle, enquanto condição última e inevitável da existência. Para os autores, corpo-território está imbricado ao território geopolítico e faz parte de um sistema integral e indissociável (HAESBAERT 2020; MIRANDA, 2020). Todo o quadro descrito inflige modelos e mecanismos que colocam na linha de frente grupos subalternizados e territórios mais vulneráveis das periferias distantes das grandes cidades, das comunidades quilombolas, das aldeias indígenas, que, sem infraestrutura, avançam para a asfixia com toda perversidade e miséria social a que assistimos com incredulidade.

No pensamento decolonial feminista negro e latino-americano, nosso corpo-território é uma alternativa ao poder hegemônico em meio a este turbilhão imenso da história que atravessa nossa vida diariamente e especialmente na produção, na forma como conhece, consome, percebe-se e percebe as demais pessoas, comunica-se e vive. Essa é a utopia sonhada e buscada em realidades materializadas no dia a dia pelos movimentos de mulheres negras, movimentos indígenas, nas favelas e periferias em todos os tipos de comunidade que vivem oprimida. Por isso, vibrei muito quando a juventude e as coletivas de mulheres negras se mobilizam, de forma solidária, resistente e organizada, para conseguir trazer para suas comunidades cestas básicas, *kit* de higiene, equipamentos de proteção individual, discussões políticas sobre a pandemia em *lives* e debates etc.

No final do ano de 2019, a RMNBA promoveu encontros de formação com o nome “AQUILOMBAR – Estado, Sociedade e as Mulheres Negras – feminismo negro história e antecedentes”. Foram dois encontros presenciais, mas com a pandemia de covid-19, em 2020, houve a necessidade de adaptar a formação para ocorrer virtualmente. A proposta de formação para 2020 foi discutir questões ligadas à forma como a covid-19 atingiu as mulheres negras e suas comunidades. Entre as temáticas discutidas, estavam: “Ser Liderança em tempos de pandemia: organização e mobilização”; “Saúde da população negra em 2020: pandemia, irmandade e equilíbrio emocional”; “Educação Básica: impactos da pandemia no contexto familiar e escolar”.

Realizamos uma *live* conjunta da rede com o grupo de pesquisas Candaces da UNEB, que teve como título “Mobilização negra e luta antirracista nos Estados Unidos e no Brasil” – por ocasião da morte de George Floyd nos Estados Unidos da América (EUA)<sup>21</sup> –, entre abril e junho de 2020. O objetivo foi o de discutir questões ligadas ao racismo estrutural e a forma como a covid-19 atingiu as comunidades negras. Havia uma demanda da RMNBA de ajudar as lideranças na tarefa de aprender e ensinar em um mundo “informacional” com tantas tecnologias, mecanismos de contenção e confinamento territorial em função dos acontecimentos que assolaram o país diante da inevitável condição de existência, urgente e inadiável.

Durante essas formações, fiz anotações<sup>22</sup> de narrativas de lideranças das coletivas, nas quais relataram cansaço, angústia, medo da contaminação e também a esperança para continuar lutando, movendo-se e unindo-se para reivindicar necessidades básicas para suas comunidades. Em suas palavras: *“Nós carregamos uma multidão conosco”; “nenhuma mulher preta ganha dinheiro somente para si”; “as necessidades das comunidades e o descaso do poder público muitas vezes pesa nos ombros e produz um cansaço até da militância”, “ainda bem que estamos aquilombadas em nossos territórios, terreiros e em nossos coletivos na Rede”; “é preciso entendermos que não estamos mais em uma normalidade democrática”.*

A RMNBA foi um espaço de conforto, desabafo, acolhimento, partilha de ideias, debate político e solidariedade nos momentos cruciais. A programação oferecida nas *lives* reconheceu e valorizou a cultura local e a história cultural das mulheres negras baseada na proposta do bem-viver, originada na sabedoria ancestral da diáspora africana e da cultura indígena, cosmovisão comunitária cujo modo de vida integra pessoas à natureza, ao modelo socioeconômico, de saúde educação de todas e para todas. No final das contas, como explicou Lindinalva de Paula, liderança da RMNBA, *“a gente só pode contar com nós mesmas”, “é de nós, por nós e para nós”, pois “temos o olhar da afetividade, do cuidado com o bem-viver e com a saúde das nossas”.*<sup>23</sup> Só

---

<sup>21</sup> Em 25 de maio de 2020, o mundo assistia a imagens que registraram a morte por asfixia de George Floyd, brutalmente assassinado pela polícia de Minneapolis, no estado de Minnesota, EUA. George Floyd era um homem negro de 46 anos, que em nenhum momento apresentou resistência durante a abordagem policial, afirmou mais de 20 vezes que não conseguia respirar durante os 9min e 26s em que o policial permaneceu ajoelhado sobre seu pescoço, sufocando-o até a morte. Para saber mais, ver: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/25/george-floyd-um-ano-do-levante-global-que-entrou-para-historia-da-luta-antirracista>.

<sup>22</sup> Anotações no caderno de campo de abril a julho de 2020.

<sup>23</sup> Registro em caderno de campo de abril a julho de 2020, publicização das falas autorizadas pelas lideranças da RMNBA.

a coletividade faz sentido para o feminismo negro, a mobilização das mulheres em suas comunidades foi fundamental para a resistência contra os efeitos sociais da pandemia.

Angela Davis, em *Mulheres, cultura e política* (2016a, p. 17), reforça: “precisamos nos esforçar para erguer-nos [umas às outras] enquanto subimos [...] devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs independentemente de classe social subam conosco, esta deve ser a dinâmica essencial da busca por poder”. Os saberes ancestrais gerados pelos movimentos de mulheres negras integram o conhecimento sobre a natureza, o cuidado e autocuidado comunitário propagados em conhecimentos e costumes que desde tempos remotos criaram formas de convivência e garantiram a sobrevivência e a capacidade de aglutinar, resistir, fazer política, lutar contra opressões – racistas, sexistas, classistas –, na busca de alianças com outros grupos e movimentos sociais. Essa cosmovisão ancestral foi fundamental para a sobrevivência da população negra, um diferencial do feminismo negro, frente ao feminismo hegemônico.

O compromisso com a educação assumido pelas lideranças do MMN está nas referências que fazem às mães, às tias, às avós e às mais velhas na construção intelectual de suas comunidades. A educação é o fundamento para o desenvolvimento comunitário das mulheres negras, elas encorajaram suas filhas e filhos a frequentarem a escola e terem grandes expectativas de futuro, ainda que algumas vezes tenham pouca escolaridade, entendem-na como instrumento poderoso para libertação e para a elevação do povo negro e pobre. Vilma Reis (CARDOSO, 2012), ativista do MMN da Bahia, defensora dos direitos humanos, das mulheres, dos negros e da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersexo, Assexuais (LGBTQIA+), em entrevista à Claudia Cardoso, agradece à ancestralidade ao fato de ter sido a “primeira pessoa da família a frequentar uma universidade”, em relato sobre a oportunidade de ter se tornado socióloga e ouvidora-geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia, orgulha-se de exercer influência sobre outras tantas mulheres negras e ser exemplo para tantas jovens.

Após os últimos anos (2003-2015), nos governos do PT, houve um incentivo com políticas públicas à educação, à inclusão, à entrada e à permanência da juventude preta e periférica nas universidades, mas a partir de 2018 houve um desmonte das políticas de inclusão universitária por um governo ultraneoliberal, com privatização e cortes de verba pública, políticas de estado mínimo, constantes ataques

às atividades intelectuais, desprezo pela pesquisa científica, negação de teorias consolidadas etc. Professoras(es), pesquisadoras(es) e estudantes foram eleitas(os) principais inimigas(os) de um governo com explícito viés político de extrema direita, discurso racista, sexista, fascista e de opressão de classe.

## ALA I – CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS MARIELLES, MALÊS<sup>24</sup>

Neste capítulo apresento a potência das contra-narrativas<sup>25</sup> reveladas através da pesquisa narrativa, abordagem que possibilita observar a tensão entre narrativas dominantes que podem invisibilizar histórias das que estão nas bordas do mundo e as contra-narrativas que assumem o compromisso político das (re)existências pedagógicas. A pesquisa narrativa implica uma decisão política, epistêmica, ontológica com base na etnografia, na construção do conhecimento horizontal e coformativo, isto é, sem hierarquias de poder entre as participantes da pesquisa através de conhecimentos criados e compartilhados em situações que estimulam formação de saberes construídos coletivamente no (em)redamento das identidades. Esse tipo de pesquisa tem o compromisso de compreender experiências de corpos, histórias de vida e luta de mulheres negras marcadas por atravessamentos de vida-docência-formação.

Proponho amplificar e divulgar a agência de grupos que historicamente sofreram com a subalternização, invisibilização e apagamento, como é o caso das professoras negras ativistas da Educação Básica que por muito tempo foram silenciadas. Assumo o compromisso de conhecer e compreender seus escritos e memórias através das lentes do feminismo negro decolonial com um sentido de (re)existência e ativismo em suas experiências pedagógicas.

Atualmente, grupos de pesquisa como o DIVERSO, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB, aliado a outros coletivos docentes e redes de pesquisa-formação, como: o grupo de pesquisa Memoria Docente y Documentación Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Buenos Aires (UBA), sob a coordenação do Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez; a Rede de Formação Docente Narrativas e Experiências (Formad), coordenada pelas professoras Jane Rios, Carmen Sanchez, Lucia Vignoli e o Leandro Nascimento; todos estes são coletivos de formação de professores(as)

---

<sup>24</sup> Neste trabalho, as seções foram denominadas de “Alas” em diálogo com o samba-enredo da Mangueira vencedor do desfile de 2019. Dessa forma, não se utilizou a denominação tradicional proposta pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para divisão de seções e capítulos de trabalhos acadêmicos.

<sup>25</sup> Contranarrativas são as narrativas de populações que foram historicamente e socialmente invisibilizadas e excluídas pela educação colonizada.

narradores(as) que reconfiguram a memória docente com trabalhos que entrecruzam, transversalizam, horizontalizam e cartografam narrativamente experiências pedagógicas produzidas em redes, em um movimento intersticial epistemológico, ontológico e metodológico sobre a experiência docente. (RIOS, 2021).

Rios (2021) apresenta a pesquisa narrativa como construção de modos de viver e de se posicionar perante o mundo em uma ação de (re)existência que tem como ponto de partida vivências e experiências de contextos políticos diversos nas práticas educativas. “A narrativa articula a experiência individual com a história cultural da humanidade” (RIOS, 2021, p. 185) e é uma forma de partilhar o mundo vivido concomitantemente como ação narrada e entendida de forma individual e única, mas também de forma coletiva e produzida entre pares.

A escola sob o ponto de vista da metodologia narrativa é um território cheio de significados e sentidos onde se misturam contradições, diferenças, experiências. É um espaço complexo onde se partilha histórias de vida, sonhos, diálogos, crenças, interações sociais, projetos de vida, utopias, concepções de mundo e sociedade. Nessa concepção de escola, a educação não se resume a grades curriculares e políticas educacionais, aí, entre outras protagonistas, professoras cotidianamente vivenciam experiências de ensino e aprendizagem em diálogo consigo próprias, com seus pares e com a comunidade. É possível observar multiplicidades e formas subjetivas das práticas pedagógicas que (re)criam, (en)redam, (re)significam, dão sentido ao vivido e experienciado. Narrar é (re)introduzir a seta do tempo entre espaços, sentidos, vivências, acontecimentos e personagens com os quais aprendemos a cada dia, sabendo que a vida não se resume apenas à aplicação daquilo que já foi aprendido (OLIVEIRA; GERALDI, 2010). Cada narrativa protagoniza uma experiência vivenciada por pessoas com diferentes identidades políticas, culturais e sociais, e aponta para uma coletividade, característica principal e inacabada do processo de educar sob o ponto de vista da pesquisa narrativa.

Ouvir e ler narrativas de professoras, estar com elas, permite a compreensão desse processo em diferentes espaços-tempos da escola. A sala de aula pode ser uma teia de conflitos, mas também pode ser uma comunidade de aprendizados e de cura onde todas aprendem, ensinam, vivenciam, convivem, fazem acolhimento, são acolhidas, são ouvidas, tem voz, ensinam e multiplicam aprendizagens. Nessa concepção, a escola assume a potencialidade do espaço da virada pedagógica

decolonial, território onde flores e frutos penetram pelas frestas e muros da colonialidade e possibilitam esperar educação (WALSH, 2014).

Rios (2011) aponta que a pesquisa narrativa se configura em estratégias de pesquisa pessoal e coletiva que, politicamente, desestruturam alguns dos paradigmas tradicionais de investigação e constroem, em paralelo, um modelo de investigação que implica escutar pessoas no fluxo narrativo de suas vidas. As histórias de vida documentam subjetividades tanto quanto refletem estruturas sociais, movimentos políticos, processos formativos, ações nas quais narradoras falam da vida social como protagonistas e autoras implicadas com pedagogias que dão subsídios à vida e profissão, pessoal e coletiva, como recurso metodológico de pesquisa.

Narrativas de vida-profissão não são simples dispositivos individuais usados para a construção de sentidos; são artifícios culturais sustentados por sujeitas envolvidas em interações sociais, negociações, tensões, mudanças existenciais, políticas e pedagogias que traduzem significados e possibilidades para entender a ambiguidade e complexidade da vida humana. Nessa perspectiva, narrar é resistir à tensão, ao fluxo da vida, fruto da colonialidade que silencia, invisibiliza ou faz calar histórias que não se encaixam em narrativas hegemônicas de poder, narrar empodera experiências e histórias de reviravoltas, de aprendizagens, de insurgências (re)aprendidas e ensinadas por sujeitas políticas no despertar de suas (re)existências (CURRIEL, 2014a).

Nesse contexto, minha participação nesta pesquisa-enredo não foi apenas de pesquisadora, e sim de alguém que participou do processo, fez o deslocamento, viveu e compartilhou a experiência encarnada de ser professora negra ativista integrante da RMNBA, alguém que tem sua vida interseccionada por opressões de raça e gênero, e tem por princípio decolonizar e narrar práticas pedagógicas na academia e fora dela. As lentes que uso para interpretar o mundo são orientadas pela ética, estética, cosmovisão ancestral dos movimentos de mulheres negras e do feminismo negro decolonial. Compreendo que dentro do sistema político, econômico e social que vivemos, estruturado por hierarquias racistas, sexistas e preconceituosas, é preciso trilhar o caminho inverso e insurgente de resistência e insubordinação àqueles que querem nos controlar. As narrativas pedagógicas de (re)existências, dispositivo metodológico desta pesquisa-enredo, são essencialmente contra-hegemônicas. Narrar, escrever, ler, reler, ouvir e divulgar as experiências e relatos de vida-profissão

das professoras pesquisadas foi um ato de insubordinação política e cultural para todas nós autoras e professoras colaboradoras da pesquisa.

Para conhecer e compreender as pedagogias de (re)existências das professoras autoras-colaboradoras da pesquisa, utilizei dois dispositivos: rodas de conversas na forma de ensaios, encontros dialógicos de inspiração etnográfica com textos escritos pelas protagonistas da pesquisa-enredo; e as narrativas pedagógicas de (re)existências.<sup>26</sup> Inspirei-me nos ensaios e barracões das escolas de samba, como espaços-tempos da pesquisa-enredo de forma síncrona e assíncrona relacionadas aos objetivos da tese. A ideia de ensaio e barracão remeteu à preparação da escola de samba antes de entrar na avenida para o desfile.

As rodas de conversas como conteúdo, remeteram a um xirê pedagógico<sup>27</sup> (FRANCO, 2007). Os relatos, as conversas e os textos foram partilhados como um grande xirê, com o canto e a dança circular do povo negro, povo do candomblé como parte de uma socialização humana desde tempos ancestrais. Os xirês têm o propósito de facilitar o convívio, as trocas e o diálogo nas comunidades tradicionais em África e na diáspora nas Américas. O xirê é festa, liberdade, energia gerada na roda através da performance, do movimento, do som de instrumentos como o atabaque, da dança, da interação entre as participantes, em uma grande celebração de encontro com a identidade, com a liberdade que não termina no território, pois se estende a todas as relações da comunidade com seu entorno com o canto e a dança circular do povo negro, povo do candomblé com festa, liberdade, energia gerada na roda através da performance e do movimento.

Os xirês pedagógicos foram um dispositivo importante para comunicação, aproximação, planejamento, diálogo, estímulo à participação das professoras para compartilhamento de práxis, vivências e experiências pedagógicas cotidianas. Conforme o Roteiro da pesquisa-formação-ação apresentado no Apêndice A nos

---

<sup>26</sup> O grupo de Pesquisa Diverso lançou um *e-book*, intitulado: *O que narram professoras ativistas negras: narrativas de (re)existências pedagógicas*, com textos narrativos das nove professoras autoras-colaboradoras da pesquisa. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógica, Volume 7. Ver em: <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:b8ce66ad-6f51-3c8d-9c8b-79dc6b92f26d>.

<sup>27</sup> “Xirê” é uma palavra em iorubá que significa dança em forma de roda, é utilizado para evocação dos orixás nos terreiros de candomblé, durante o xirê um a um, todos os orixás são saudados com cantigas e danças próprias. Aqui, inspirei-me na dissertação de Silvandira Arcanja Franco. *Xirê – proposta para inclusão da criança negra na Educação Infantil: o saber nas festas do Terreiro do Cobre* (2007), na qual a autora fala sobre a existência, comunhão e a aprendizagem que o xirê representa nas festas nos terreiros como um ato sagrado.

apêndices desta tese, foi apresentada a temática de cada ensaio em encontros síncronos e assíncronos de pesquisa.

A pesquisa-enredo foi baseada no protagonismo das professoras-autoras da tese com a ideia central de compartilhar saberes advindos da experiência individual e/ou coletiva das professoras negras ativistas, conforme as discussões e reflexões sobre a temática, situações, articulações e estratégias de (re)existência no território político da experiência cotidiana sobre os sentidos e memórias docentes. A pesquisa buscou compreender indícios sobre a imersão subjetiva das professoras com sensibilidade, afetividade, horizontalidade, cuidado e coprodução coletiva da pesquisa-ação sobre vida-formação (BORDA, 1981; FREIRE, 1981; GUBER, 2011) com aporte na metodologia feminista decolonial (CURRIEL, 2014b; ESPINOSA MIÑOSO *et al.*, 2013b) e na pesquisa colaborativa/coletiva (ALVARADO-PRADA, 2006; GARRIDO; MOURA; PIMENTA, 2000), possibilitando a articulação de vozes tão heterogêneas e semelhantes.

Segundo Espinosa Miñoso e demais autores (2013b), a pedagogia decolonial se articula aos movimentos sociais na luta contra o racismo, a colonialidade de gênero e as várias formas de luta contra a opressão e subalternização impostas pelo capitalismo e pela colonialidade. A pedagogia de (re)existência se aduna aos pobres, excluídos e oprimidos, “Les damnés de la terre” (FANON, 1961), e aos “[...] que com eles se solidarizem, lutando pela restauração de sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 22) em movimentos insurgentes de reconstrução da vida como prática de liberdade que toma para si os rumos da história.

“Cartas a Guiné Bissau” é um texto de Freire (1978) de quando colaborou na discussão sobre projeto pedagógico descolonizador da educação. A proposta do autor era levantar a autoestima e a moral da juventude loca. Paulo Freire na carta declara: – não acreditem que são inferiores e incapazes como o colonizador quer fazê-los pensar. A escola do colonizador não é a mesma escola dos colonizados. O desejo do colonizador é que colonizados acreditem na ideia de que a única salvação é sonharem os sonhos dos brancos, que vocês se tornem brancos ou “pretos de alma branca” (FREIRE, 1978, p. 15). Freire afirma que os métodos de perceber a realidade do colonizador são seletivos e elitistas, pois infiltram, subliminarmente, o sentimento de inferioridade, incapacidade e fracasso nos colonizados, *renegados da terra*. As obras de Freire (1987), Fanon (1961) e Memmi (1957) propõem um rompimento radical com o colonialismo.

Influenciada pela perspectiva epistêmico-metodológica da pedagogia de Paulo Freire, pelas pedagogias decoloniais do grupo Modernidade/Decolonialidade, pela Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) e pelo constructo das *escrevivências* criado por Conceição Evaristo, proponho o dispositivo epistemológico-político-metodológico “Narrativas pedagógicas de (re)existências”, que se destina a conhecer e compreender as histórias de vida das professoras negras ativistas autoras-colaboradoras da pesquisa. Essa perspectiva de pesquisa está marcada por representações políticas, identidades, rituais, crenças e todo universo simbólico em sua dimensão metodológica, ontológica e epistemológica conforme o universo da DNEP (SUÁREZ *et al.*, 2004) que surgiu na Argentina, a partir de 2001, com trabalhos desenvolvidos por Daniel Suárez, professor da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA.

A influência da DNEP foi importante nessa metodologia, pois a pesquisa, nessa abordagem, é compreendida como experiência colaborativa em processos de pesquisa-ação-formação docente, o que me ofereceu uma possibilidade de aproximação de outra política de conhecimento, construída entre pares, em um diálogo horizontal coletivo, entrecruzado pela cultura e memória escolar, saberes pedagógicos/ancestrais desenvolvidos pelas professoras negras ativistas. Os saberes construídos a partir da DNEP indicam como escolas ou instituições de formação de professores no contexto social, político e cultural ampliam possibilidades e limites de professoras como sujeitas da educação (SUÁREZ, 2005). Ao narrar suas histórias de vida e profissão, as professoras autoras-colaboradoras da pesquisa falam de suas memórias familiares e escolares, seus modos de (re)existência pedagógica, relevando a potência pedagógica e transformadora que mobilizaram no cotidiano escolar. Nesse sentido, documentar as experiências pedagógicas dessas professoras não é trabalho distante e isolado, envolve o compartilhamento e colaboração, envolve reflexão e leitura coletiva entre pares, envolve interpretação pedagógica conjunta reconstruída pelos saberes coletivos da escola.

O conceito de “*escrevivências*”, criado por Conceição Evaristo, igualmente é uma influência importante para a base epistemo-política-metodológica das narrativas pedagógicas de (re)existências. A autora explica que *escreviver* é a junção das palavras “escrever-com-viver”, justifica que *escrevivência* é um ato de insubordinação (EVARISTO, 2007, p. 20) ao que acrescento insubordinação pedagógica. Conceição Evaristo dedicou grande parte de sua literatura à condição da mulher negra no Brasil

e à escrita de uma experiência e de um corpo “[...] que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido”. (EVARISTO, 2005, p. 205). Seus textos, para além de um sentido ético e estético, apresentam sua escrita como aquela que abriga todas as lutas, como direito e lugar de existência.

Escrevo porque, para mim, não há outra maneira de enfrentar, de suportar, de arrumar a vida, a não ser escrevendo. Enquanto escrevo faço da vida que me é apresentada o que quero. As personagens centrais de minha criação, seja ela ficcional ou crítica, nascem profundamente marcadas por minha condição de mulher negra e pobre na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2015).

Para as escrituras, a narrativa deve se apresentar em primeira pessoa com reflexões da experiência, elemento importante presente nas narrativas de nossas professoras autoras-colaboradoras da pesquisa. Os textos resultantes de suas narrativas refletiram uma escrita compartilhada, de caráter autoral com a escrita das condições de vida, corpos, memórias históricas e ancestrais costuradas no tecido social que foi esgarçado ao ser interseccionado pelas opressões de raça, gênero, classe, território etc. O potencial para insubmissão, resistência e transformação política das escrituras torna as narrativas pedagógicas de (re)existências uma metodologia significativa no contexto de luta do feminismo negro decolonial e revela a forma como as micro-histórias negadas e invisibilizadas pela narrativa única podem causar deslocamentos e fraturas nas hierarquias de poder, do conhecimento colonizado e construir novas fronteiras e modos de ser, conhecer, existir e poder.

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere ‘as normas cultas’ da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa *escritura* não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. (EVARISTO, 2007, p. 21, grifo da autora).

Para Evaristo, escrever é a única maneira de arrumar a vida. As personagens centrais de sua criação nascem profundamente marcadas por sua condição de mulher negra e pobre. As escrituras das professoras-autoras apontam para lugares de pertencimento, congruência e reciprocidade e indicam como a escrita negra constrói narrativas (entre)tecidas e (en)redadas pela fala encarnada do feminismo negro decolonial nas dimensões corpo, raça, gênero, classe, educação, território, profissão

etc. A perspectiva de uma escrita interseccionada por diferentes experiências do viver e do fazer educativo aponta para histórias vivas escritas, (re)escritas e carregadas de sentidos, narradas pelas professoras autoras-colaboradoras da pesquisa com representações e significados das experiências pedagógicas que partem das escrevivências de um “eu” coletivo em um ato de insubordinação política em direção a encontros, reconhecimentos, superações, atravessamentos históricos que evocam, por meio da própria narrativa e voz, a história de um “nós” compartilhado coletivamente (SOARES; MACHADO, 2017).

As narrativas pedagógicas de (re)existência nesta pesquisa servem ao propósito de conhecer, apreender e compreender as práxis desenvolvidas pelas sujeitas da pesquisa-enredo em sua potência pedagógica, política, ética, artística e sociocultural. Essas narrativas abrigam a insurgência como “experiência vital de todas as mulheres”. (EVARISTO, 2011, p. 20). Realizada através da produção de textos narrativos com conhecimentos intelectuais, políticos, pessoais e pedagógicos incorporando experiências, (re)invenção de si comunicada pelas histórias de vida narradas em sua dimensão singular, profissional, ética/estética/política com marcas das histórias coletivas das mulheres negras que transitam por territórios e culturas ocupados por forças hegemônicas que tentam dominar e invisibilizar a dimensão subjetiva do existir negro. As narrativas de (re)existências apresentaram ao público, através da escrita, vozes das “outras” através da voz do “nós” revelando autoria, experiência coletiva, compartilhada, documentada e publicizada. Decidimos, assim, que as transgressões representadas por nossas narrativas podem interromper e causar rachaduras na colonialidade do ser, saber, poder.

Um ponto importante é que as narrativas pedagógicas de (re)existência incorporam relatos e histórias de vida de trajetórias profissionais no processo de reconstrução da memória escolar, o que indica protagonismo do relato da experiência e facilita a reflexão sobre desenvolvimento profissional no decorrer da intriga narrativa que articula e dá sentido pedagógico ao narrado. Na dimensão da narrativa pedagógica de (re)existência, alguns elementos da DNEP foram importantes influências de como comentar o texto da outra pessoa, rever e aprofundar-se na sua própria experiência, tendo em vista o princípio da horizontalidade, ou seja, sem hierarquia entre pesquisadora/detentora de conhecimento, pesquisadas/sujeitas do conhecimento. O conhecimento e os sentidos desenvolvidos entre professoras autoras-colaboradoras da tese e a pesquisadora foram resultantes de processos, experiências, significações,

situações singulares e coletivas que deram visibilidade aos saberes construídos e compartilhados a cada xirê pedagógico no processo de formação coletiva. Foi igualmente assumido o princípio da conformação, isto é, formação entre pares, no qual “[...] as artesanias da prática representam e visibilizam pedagogias outras que atravessam o cotidiano da escola. Pedagogias insurgentes que se inscrevem em coletivos de lutas, em coletivos comunitários, coletivos de vida que integram à escola, na relação experiência-sentido”. (RIOS, 2020, p. 22).

Através de princípios decoloniais, a pesquisa foi construída no processo colaborativo e coletivo de escrever, ler, comentar e voltar a escrever sobre histórias de vida e experiências pedagógicas. Os conhecimentos e sentidos desenvolvidos entre professoras autoras-colaboradoras e pesquisadora resultam de processos formativos, experiências, significações, situações singulares e coletivas que dão visibilidade aos saberes construídos e compartilhados a cada xirê pedagógico, em que o conhecimento produzido a muitas mãos se torna ético, autoral, político e rompe com a clássica dicotomia entre objeto e sujeitas da pesquisa.

O que vou transcrever a seguir faz parte do último xirê pedagógico com as professoras autoras-colaboradoras. Havíamos chegado ao fim da nossa metodologia, depois de dez encontros, este era o momento de validarmos, quer dizer, de “autorizarmos coletivamente” o que havíamos produzido até o momento de forma colaborativa, ética, dialógica. Coletivamente validaríamos e autorizaríamos os textos umas das outras, isto é, reconheceríamos o processo de aprendizagem coletiva. Estávamos prontas para lançar ao mundo as nossas narrativas pedagógicas de (re)existência, tinha chegado a vez do público de fora da pesquisa conhecer e ouvir as Marias, Mahis, Marielles, Malês, como no samba-enredo:

*Joana = nossas histórias são potentes, a matricialidade está presente em todas elas, a questão da mulher negra como pilar de nossas histórias de vida. Hoje vamos validar nossos textos, os textos uma das outras, e vamos aprovar nossas narrativas para publicação, comunicando que são histórias genuínas, fortes e potentes. Eu gostaria que todas dessem uma palavrinha que ficará gravado no vídeo para posteridade...*

*Anete = Olha, Joana, eu fiz até um comentário no chat, sobre o texto de Carla superforte, texto belíssimo, e como todos os outros, né, as nossas histórias se repetem, cada uma com singularidade. São histórias que a gente se encontra, reencontra e revive. Mesmo sem ter vivido aquela experiência narrada naquele momento, essas histórias estão próximas de nós, são histórias de todas nós.*

*Lívia = Eu reconheço e aprovo o texto das minhas camaradas, das minhas irmãs. Com muita alegria e satisfação, professora Joana. Muita gratidão a todas. Foi lindo viu, gente!*

*Anália = Eu valido, assino embaixo, me sinto contemplada pelos textos das minhas colegas e amigas. Uma amizade virtual. Quando a gente se encontrar, vamos reafirmar esses laços fortalecidos a partir da pandemia. Me sinto contente em participar e valido todos os textos.*

*Anete = Eu reconheço com certeza os textos e valido todas as histórias narradas, contadas, ouvidas e compartilhadas. Que com certeza serão ouvidas e lidas por outras mulheres e homens negros lá fora.*

*Juliana = Eu também valido, as histórias já começam validadas. Se abrir para a outra é confiar. Foi um momento lindo de ouvir várias de nós em vários momentos da vida e fortalecer o caminho, mudando essa estrutura.*

*Carla = Eu reconheço e valido as histórias, as minhas e das minhas amigas.*

*Anete = Joana, desculpe, Ana Célia não falou, acho que escreveu no chat.*

*Joana = Eu vi Anete. Ana Célia, Luciene falaram no chat que validam, aprovam e ficam felizes com essa nossa reunião de hoje, Maria Lúcia e Jucy antes de saírem também escreveram, acredito que é unanimidade. Todas nós validamos e achamos que os textos têm potencial imenso. O próximo passo é a revisão.*

*Anália = Deixo Ubuntu pra todas nós. Que une todas as nossas forças, e que a gente está aqui porque essas forças nos unem. Essa força cósmica que nos traz de lugares diferentes pra esse encontro e lugar em que a professora Joana nos conectou. Agradeço muito por esse momento.<sup>28</sup>*

## 1.1 ENTRE ENSAIOS E BARRACÕES

Este subcapítulo consiste na apresentação do espaço-tempo da pesquisa-enredo entre ensaios e barracões. Nele, apresento os dispositivos da pesquisa, que devido às condições sanitárias no Brasil e no mundo, por conta da pandemia que teve início no ano de 2020 e ainda se encontra em andamento, constituiu-se em um processo metodológico de forma totalmente *on-line* no ano de 2021. As professoras autoras-colaboradoras foram consultadas sobre gravação dos xirês pedagógicos que foram gravados em vídeo para facilitar o processo do etnografar, transcrever, refletir sobre o andamento da pesquisa posteriormente. Cada palavra, ato, gesto reconfigurado subjetivamente pelas protagonistas indicou sentidos, significados, estratégias de ação, negociação, interação, modos de fazer, existir e ser no percurso da vida.

“Entre ensaios e barracões”, nome escolhido por mim para os momentos síncronos e assíncronos da escrita das narrativas pedagógicas de (re)existência das professoras da pesquisa, constituiu-se em espaços-tempos de preparação, confecção de “fantasias”, isto é, das narrativas. O ensaio é o espaço virtual, no qual todas construíram e aprenderam com as histórias umas das outras, no intercurso da

---

<sup>28</sup> Transcrito do caderno de campo em março de 2022.

preparação, organização, treino antes da grande apoteose, do desfile na avenida, isto é a publicação das narrativas pedagógicas de (re)existências em um *e-book*.

O ensaio não é apenas a prévia do espetáculo da escola na avenida-vida, é a preparação para a vivência cultural coletiva docente. Nesse caso, os ensaios tiveram a duração média de duas horas com o objetivo de escrever, confeccionar, visitar, (re)visitar, ler e compartilhar, narrativas pedagógicas de (re)existências umas das outras em articulação com a experiência de cada professora negra ativista e do coletivo ali presente. No ensaio, as professoras autoras-colaboradoras puderam escrever, ler, editar seus textos e sugerir edições aos textos das outras colegas de forma a contribuir com o grupo “erguendo a voz”, celebrando a vida, comemorando com alegria e solidariedade as histórias de cada uma compartilhada coletivamente.

No espaço virtual, foram lidas, ensaiadas, (re)visitadas, lembradas aprendizagens e “ensinaças” das professoras em sintonia com histórias de vida umas das outras. O processo foi descolonizador, horizontal e coformativo. Os conhecimentos e sentidos compartilhados entre a pesquisadora e as autoras-colaboradoras da pesquisa imbricaram processos de gênese e devir singular/coletivo das experiências, significações, situações e acontecimentos da existência e deram visibilidade à formação e aos saberes construídos e compartilhados como um grande xirê pedagógico ancestral.

Os barracões são espaços individuais de tessitura nos textos narrativos, nos quais o enredo foi tecido em produção alegórica das fantasias para o desfile na avenida-vida-formação de forma *off-line*. O barracão teve tudo a ver com nosso processo metodológico, pois aí foram (entre)tecidas e (en)redadas as histórias de vida das professoras-narradoras em uma produção individual, em horários e espaço-tempo escolhidos por elas. Combinamos que nossos ensaios seriam de 15 em 15 dias e que, nesse intervalo, aconteceriam os barracões, sendo importante que três dias antes de cada ensaio as professoras postassem suas narrativas pedagogias de (re)existência na plataforma *on-line* com as modificações produzidas no processo para que todas pudessem ler, comentar, contribuir. Os xirês pedagógicos que ocorriam a cada ensaio foram momentos de interação, atenta e cuidadosa sobre organização, estratégia coletiva, conteúdo e outras formas de participação *on-line*. Nem sempre nossas agendas coincidiram e tivemos que nos ajustar devido ao retorno das aulas no formato híbrido e, posteriormente, presencial a partir de meados de 2021, mas o grupo continuou motivado para a tarefa.

Desde o primeiro momento, solicitei a anuência e consentimento das professoras autoras-colaboradoras da pesquisa para gravar nossos encontros tendo o cuidado de apresentar, ler, solicitar que lessem e assinassem o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), que apresenta a Resolução do CNS nº 510, de 2016, relativa às pesquisas que utilizam metodologias específicas das Ciências Humanas e Sociais que preconizam a possibilidade e a necessidade de utilizar os verdadeiros nomes das professoras autoras-colaboradoras da pesquisa e considera válido reconhecer a importância e a potência de dar visibilidade, protagonismo, coautoria, coparticipação e coformação às experiências escritas pelas professoras autoras em suas reflexões elaboradas com o objetivo de conectar perspectivas metodológicas e analíticas com estudos sobre pedagogias de (re)existência. Após a análise e aprovação, o documento foi encaminhado por *e-mail* para assinatura *on-line* de todas.

Durante o processo de produção das narrativas pedagógicas de (re)existências, com as idas, vindas e voltas aos relatos escritos, nos *ensaios*, aos poucos houve o estabelecimento de um vínculo afetivo, pessoal e profissional, o que ajudou a quebrar o gelo da relação pesquisadora-professoras-narradoras. Pude observar, sentir, registrar, construir diálogos afetivos na experiência dialogada junto com as professoras autoras-colaboradoras e não sobre elas, haja vista que nossos corpos negros habitam o mesmo território, sofrem opressões semelhantes resultantes do processo histórico de formação da identidade de mulher negra. Todas tivemos experiências similares com relação ao racismo e ao sexismo, guardadas as singularidades de cada uma. Os ensaios trouxeram, para todas nós, reflexões e debates sobre práticas pedagógicas que compõem a base do conhecimento descolonizado, ético, politicamente responsável como campo fértil, potente, plural e ancestral do feminismo negro decolonial.

Antes do primeiro xirê pedagógico, enviei por *e-mail* para uma lista de mais ou menos 30 professoras integrantes da RMNBA uma “Carta de boas-vindas”<sup>29</sup> explicando a pesquisa-enredo e convidando as professoras da Educação Básica, integrantes da rede, para participar da pesquisa. Como não houve um quantitativo suficiente de adesão de professoras da RMNBA, estendi o convite para outras organizações do MMN e, posteriormente, para outros movimentos sociais.

---

<sup>29</sup> Disponível no Apêndice D.

No primeiro momento, foi apresentado o tema da pesquisa-enredo, seus objetivos, a fundamentação teórica, a ferramenta que seria usada para abordagem metodológica, seu procedimento, seu uso ético e político. Já no primeiro ensaio, vieram poucas professoras, algumas justificaram e declinaram do convite por variados motivos. Tive que refazer novos convites e ampliar para outros grupos dos movimentos sociais fora da RMNBA, mantendo o foco nos movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, movimentos de religiões de matriz africanas, pastorais católicas, associações quilombolas, além de alguns grupos acadêmicos. Ao final, pude contar com nove professoras autoras-colaboradoras no desenvolver da pesquisa-enredo.<sup>30</sup>

A produção dos textos narrativos passou pelas etapas da escrita, (re)escrita, edição, (re)edição, validação e publicização das narrativas pedagógicas de (re)existências pelo coletivo de professoras negras autoras-colaboradoras da tese. As experiências narradas resultaram dos processos horizontais de conformação pessoal, políticos-pedagógicos, decoloniais no intuito de combater a invisibilidade histórica das mulheres negras professoras. Os textos apresentados e discutidos reforçaram a importância do trabalho docente coletivo associado em grupos e redes de colaboração e na construção da equidade racial, social, de gênero, sexualidades articulados à decolonialidade na proposição, afirmação e reconhecimento de direitos, resistência política, diálogos, ações coletivas de (re)existência, valorização da história cultural das mulheres negras e luta por emancipação social, sob a perspectiva ancestral africana Ubuntu, que afirma: eu sou porque nós somos.

## 1.2 UM PAÍS DE LECIS, JAMELÕES; ALA DAS COMpositorAS

Leci Brandão, Dona Ivone Lara, Bete Carvalho foram algumas das cantoras e compositoras que alteraram o protagonismo feminino nas escolas de samba, que até então tinham mulheres apenas como porta-bandeira, rainhas de baterias, baianas, entre outras. A ala de compositores da maioria das escolas de samba é restrita aos homens, inclusive Dona Ivone Lara esteve à frente da ala de compositores do Império

---

<sup>30</sup> Para manutenção do contato com as participantes, foram criados um e-mail (rededeprofessorasnarradoras@gmail.com), um grupo no WhatsApp e uma sala de aula no Google Classroom (<https://classroom.google.com/c/MzcyMzk3NDIzOTk4>). Para a realização dos encontros para os ensaios, a plataforma escolhida por elas foi o Google Meet.

Serrano nos anos 1960, mas devido à mentalidade machista era impedida de assinar suas composições.

Inspirada nessas cantoras e compositoras maravilhosas assim como em Dandara, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Tereza de Benguela, Marielle Franco, entre outras mulheres negras memoráveis, o samba-enredo da Mangueira dá destaque em seus versos a Leci Brandão, uma das primeiras mulheres negras a integrar a ala de compositores da Estação Primeira de Mangueira.

Quero apresentar a ala das professoras autoras-colaboradoras desta pesquisa-enredo na voz das professoras negras ativistas que vão narrar nas próximas páginas quem são, quais as suas principais experiências pedagógicas de (re)existências, que memórias de infância compõem o enredo de suas histórias de vida e profissão com a luta antirracista e feminista negra decolonial. Primeiramente, solicitei que se apresentassem através de um poema de mulher negra que falasse de seus sonhos, subjetividades, vivências, projetos de futuro.

#### ✦ Ana Célia dos Santos Pereira

##### *Vozes mulheres*

A voz de minha bisavó  
 Ecoou criança  
 Nos porões do navio.  
 Ecoou lamentos  
 De uma infância perdida.  
 A voz de minha avó  
 Ecoou obediência  
 Aos brancos-donos de tudo.  
 A voz de minha mãe  
 Ecoou baixinho revolta  
 No fundo das cozinhas alheias  
 Debaixo das trouxas  
 Roupagens sujas dos brancos  
 Pelo caminho empoeirado  
 Rumo à favela  
 A minha voz ainda ecoa versos perplexos  
 Com rimas de sangue e fome.  
 A voz de minha filha  
 Recolhe todas as nossas vozes  
 Recolhe em si  
 As vozes mudas caladas  
 Engasgadas nas gargantas.  
 A voz de minha filha  
 Recolhe em si  
 A fala e o ato.  
 O ontem – o hoje – o agora.  
 Na voz de minha filha  
 Se fará ouvir a ressonância

O eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo (2017b, p. 24-25).

*Eu me identifico com este poema, pois remete à minha ancestralidade, minhas avós, minhas antepassadas quilombolas, escravizadas em fazendas onde nasci sem direitos a terra, educação, morada. Meu presente para minha filha e meu sonho de futuro para ela estão presentes na fala, no ato, no ontem – o hoje – o agora o amanhã. Sou uma mulher negra professora quilombola moradora do Baixo Sul, sou ativista da RMNBA através da ONG Koinonia.*

*Sou uma, dos oitos filhos dos meus pais: cinco mulheres e três homens. Não frequentamos a escola quando crianças. Tenho orgulho da minha história, não desisto nunca e jamais deixarei de lutar pelo que acredito e vou sempre lutar para que nossas crianças tenham oportunidades de realizar seus sonhos e que nada impeça que todas as mulheres tenham seus direitos respeitados e que os homens sejam parceiros e não rivais.*

*Fiquei um tempo sem estudar e só agora estou concluindo a graduação em Pedagogia. Minha vida e minha militância são na educação crítica e de qualidade para todas as crianças, principalmente as crianças quilombolas.*

## ✦ Anália Santana

*Eu me levanto*

Você pode me fuzilar com suas palavras,  
E me cortar com o seu olhar  
Você pode me matar com o seu ódio,  
Mas assim, como o ar, eu vou me levantar  
Das chochas dessa História escandalosa  
Eu me levanto  
Acima de um passado que está enraizado na dor  
Eu me levanto  
Eu sou um oceano negro, vasto e irrequieto,  
Indo e vindo contra as marés, eu me levanto.  
Deixando para trás noites de terror e medo  
Eu me levanto  
Em uma madrugada que é maravilhosamente clara  
Eu me levanto  
Trazendo os dons que meus ancestrais deram,  
Eu sou o sonho e as esperanças dos escravos.  
Eu me levanto  
Eu me levanto  
Eu me levanto!

Maya Angelou (2014).

*Eu me nutro do poema de Maya Angelou: ‘Eu me levanto’, pois diante dos tantos espectros de morte que nos ronda desde os tempos passados, vamos nos reerguendo a cada tombo, a cada racismo, a cada tentativa de nos aniquilar. Mulher negra da roça resistindo na cidade grande, vou me energizando com as forças dos ancestrais, com a seiva de cada manhã, com a calma de cada noite, com o encorajar de cada mulher negra na circularidade da vida, eu me levanto. Se me levanto, esse movimento não é solitário, ele é coletivo, pois são muitas as mulheres negras que me erguem a cada*

*dia nas circularidades da vida. As ancestrais, as mães, as rezadeiras, irmãs de sangue, as irmãs da irmandade Rosário dos Pretos, movimento religioso de cunho social no qual atuo e me nutro juntamente com colegas, ativistas, intelectuais e tantas outras.*

*Sou a filha mais velha dos nove filhos de Dona Ana Martins e do Senhor Álvaro Santana (in memoriam), moradores da zona rural de Irará (BA), trabalhadores rurais e pequenos comerciantes. Minha mãe é fruto do êxodo rural interno, onde a cada época a família ocupava uma terra para plantar e viver, depois ia mudando, até que puderam comprar um terreno em Irará e se estabelecer.*

*Nos primeiros anos de estudo na zona urbana de Irará, comecei a sentir no corpo, na pele e na vida a exclusão social e racial. Porém isso não me apequenou, sigo me levantando. A falta de perspectiva de trabalho, o êxodo rural me trouxe para Salvador em 1994, já com o curso de Magistério, nesse mesmo ano meu pai faleceu. Atuando na Educação Básica, dez anos mais tarde, concluí o curso de Pedagogia na UNEB pelo Programa Rede UNEB 2000. Desde então, não parei mais de estudar, aos 50 anos, 28 como educadora, estou concluindo o doutorado em Educação e Contemporaneidade. Sou membro dos Grupos de Pesquisa: Experiências, Memórias e Trajetórias de Populações Negras (UNEB); Grupo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas (GEAALC/UNEB); e membro da Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho. É por tudo isso que eu me levanto! (grifo nosso).*

## 📌 Anete Carvalho dos Santos

*Boletim de Ocorrências*

Mulher negra não para  
 Por essa coisa bruta  
 Por essa discriminação morna  
 Tua força ainda é segredo  
 Mostra tua fala nos poros  
 O grito ecoará na cidade  
 Capina o mato venenoso  
 A tua dignidade fere-te com flechas encomendadas  
 Te fazem alvo de experiências  
 Tua negritude incomoda  
 Teu redemoinho de forças afoga  
 Não querem a tua presença  
 Riscam teu nome com ausência  
 Mulher negra, chega!  
 Mulher negra, seja!  
 Mulher negra, veja!  
 Mulher negra, veja depois do temporal.

Alzira Rufino (1988, p. 70).

*Eu me identifico com esse poema, pois traz como a sociedade se porta diante da mulher negra, reconhece a força e o poder que ela tem, mas nos rejeita. Somos quase sempre vistas como alguém que não pode estar nos espaços de poder, limitando nossa presença ali. Nós somos na essência mulheres, chegamos e chamamos atenção por conta dessa nossa força, dessa nossa resistência, este poema levanta nossa autoestima indo contra essas artimanhas.*

*Meu nome é Anete Carvalho dos Santos, tenho 45 anos, moro e trabalho na cidade de Santo Amaro, no estado da Bahia. Sou professora, com formação inicialmente em Magistério e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de*

*Santana, com especialização em História da África pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atuo em sala de aula há 22 anos no mesmo município onde resido.*

*Sou mulher negra, lésbica e mãe solteira de dois filhos, enquanto mãe solo, vou quebrando as barreiras impostas por essa sociedade machista e sexista. Faço parte do Movimento Negro e da Rede de Mulheres Negras da Bahia.*

*Minha mãe, mulher negra, símbolo de resistência e solidariedade, sempre me mostrou a importância da vida, de estar atenta às questões sociais, aos direitos e à solidariedade para com o(a) próximo(a). Ela me deixou várias lições e exemplos de vida. Entre tantas qualidades que tinha, a que mais admiro era a sua humildade, pois sempre estava disposta a ajudar e dividir o pouco que tinha com alguém que precisava. Além disso, conseguia mobilizar outras pessoas para alguma ação comunitária. Posso dizer que cresci numa família de militantes, pois minha mãe, meus irmãos mais velhos, junto com outras pessoas da comunidade, desenvolviam várias ações sociais comunitárias e criaram até uma associação de bairro. Por isso, víamos o grupo como a extensão da família, uma família mais ampla.*

## 📌 Carla Caroline S. De Santana

*Tempo*

Tem tempo pra tudo  
 Eu, filha do tempo  
 De tempo em tempo o observo passar  
 Tempo tem preço  
 Ele me reconhece, eu o reconheço  
 Quando vejo indo ou vindo, sei exatamente onde devo estar  
 Quando a folha vira, e a roda gira, sei que o tempo vai passar  
 Tem tempo pra tudo, não acelera, passa o tempo, o tempo espera  
 No entanto, ele não para  
 Minha sorte entreguei ao tempo  
 E já faz tempo que eu sei  
 Que o que é pro meu bem, fica  
 O que não é, o tempo leva  
 Tenho tido cuidado  
 Às vezes, tempo não é calmo  
 Mas, caminhando ao seu lado  
 Se aproveita até o tempo no passado.

*Joyce Lorena do Sacramento Alves (2022).*

*Este poema é de uma jovem poetisa de Santo Amaro. Estudante de História, ele remete ao tempo exterior. A gente acelera e esquece da gente, que já não tem tempo pra tudo, muito menos pra se olhar. Eu estava me perdendo de mim, dos meus prazeres, das coisas que eu gostava. Foi nesse momento que eu fiz uma limpeza no meu tempo. Passei a dedicar mais tempo pra mim, pra me olhar. Com essa pandemia a gente vive um novo tempo. O que era o nosso trabalho externo agora está dentro do nosso lar.*

*Me chamo Carla Caroline S. De Santana, natural de Santo Amaro da Purificação, filha de Zélia e Augusto, ambos com primário incompleto. Minha mãe é dona de casa, empreendedora, fazia doces e espichava cabelo para ter renda; meu pai é mestre de obras e estavam sempre atentos à nossa criação. Sou a caçula de cinco irmãs e irmãos. Apesar de meus pais terem pouco estudo, sempre se preocuparam em nos oferecer oportunidades para estudar.*

*O curso em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, na Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), abriu diversos horizontes para minha docência e juntamente com todas as minhas vivências foi um pedaço essencial da artesã que sou. Assim como integrar o grupo ‘Crespas e cacheadas de Santinho’, que utiliza o cabelo como elo condutor para discutir as questões étnico-raciais na sociedade, na educação, nas políticas públicas. Esse grupo é formado por professoras, licenciadas, bacharéis em Pedagogia, História, Geografia, que lutam pela valorização da estética e cultura do povo preto através de oficinas em escolas e nas praças com professores(as), alunos(as), comunidade escolar, organizamos atividades em espaços variados. Estar com elas teve um grande impacto na minha vida pessoal e como docente.*

## 👤 Jucy Silva

### *Olhar negro*

Naufragam fragmentos  
 de mim  
 sob o poente  
 mas,  
 vou me recompondo  
 com o Sol  
 nascente,  
 Tem  
 Pe  
 Da  
 Ços  
 mas,  
 diante da vítrea lâmina  
 do espelho,  
 vou  
 refazendo em mim  
 o que é belo  
 Naufragam fragmentos  
 de mim  
 na coca  
 mas, junto os cacos, reinvento  
 sinto o perfume de um novo tempo,  
 Fragmentos  
 de mim  
 diluem-se na cachaça  
 mas,  
 pouco a pouco,  
 me refaço e me afasto  
 do danoso líquido  
 venenoso  
 Tem  
 Pe  
 Da  
 Ços  
 tem  
 empilhados nas prisões,  
 mas  
 vou determinando  
 meus passos para sair  
 dos porões  
 tem  
 fragmentos  
 no feminismo procurando

meu próprio olhar,  
 mas vou seguindo  
 com a certeza de sempre ser  
 mulher  
 Tem  
 Pe  
 Da  
 Ços,  
 mas  
 não desisto  
 vou  
 atravessando o meu oceano  
 vou  
 navegando  
 vou  
 buscando meu  
 olhar negro  
 perdido no azul do tempo  
 vou  
 vôo.

Esmeraldo Ribeiro (1994, p. 64-66).

*Eu trouxe um fragmento do poema de Esmeralda Ribeiro. É uma mulher negra, tem lindos poemas. Eu me identifico com o poema, pois em vários momentos da vida tive que ressurgir, me reinventar pra poder prosseguir com capacidade de me transformar. Não é uma coisa fácil, mas eu tenho isso bem-marcado na minha trajetória, a coisa de surgir e seguir outro rumo. Como eu sou de letras, tem essa parte aqui que fala, né. Levar a vida no ritmo de poema. Levar a vida com leveza. As dificuldades são muitas, mas a gente se transforma. Isso passa também pela nossa crença, na fé, nossa resistência.*

*Meu nome é Jucy Silva, sou de Salvador, sou a segunda filha de Maria da Conceição Vilas Boas de Oliveira e Rosalvo Silva, uma dona de casa e um motorista de taxi autônomo. Morávamos na casa de meus avós com mais duas tias e primos, a casa era cheia de pessoas e aos poucos foi ficando vazia com o falecimento do meu avô, Sr. Tinô, e logo depois da minha avó, D. Rita.*

*Com minha avó aprendi a solidariedade de uma mulher negra, que nasceu em Valença. Essa característica ela conseguiu passar para minhas tias que eram adeptas da Umbanda, fé que mistura a ancestralidade africana com a fé católica, e é muito forte na minha vida e na profissão. A minha infância foi marcada por alegrias, muitas brincadeiras e algumas limitações, mas o incentivo para estudos era aplicado todos os dias, hoje em dia, essa vivência e esse modo de cuidar reverberam em todos os espaços e atuações da minha vida que pavimentou a minha atuação como professora da rede pública de educação desde sempre. Em 1994, eu passei no curso de Letras com Inglês e suas respectivas Literaturas da Universidade Católica do Salvador.*

*A partilha de homens e mulheres negras, no meu processo de inserção no movimento negro, mais especificamente do Instituto Cultural Steve Biko, proporcionou um autoconhecimento e respondeu às diversas inquietações que eu tinha há muito tempo. Ter acesso à história dos Em 1994, eu passei no curso de Letras com Inglês e suas respectivas Literaturas da Universidade Católica do Salvador. nossos antepassados e descobrir qual o lugar que ocupamos na sociedade me construiu enquanto uma mulher negra, professora e militante.*

Juliana Monique

Sonho

Seu nome era dor  
 Seu sorriso dilaceração  
 Seus braços e pernas, asas  
 Seu sexo seu escudo  
 Sua mente libertação  
 Nada satisfaz seu impulso  
 De mergulhar em prazer  
 Contra todas as correntes  
 Em uma só correnteza  
 Quem faz rolar quem tu és?  
 Mulher!...  
 Solitária e sólida  
 Envolve e desafiante  
 Quem te impede de gritar  
 Do fundo de sua garganta  
 Único brado que alcança  
 Que te delimita  
 Mulher!  
 Marca de mito embotável  
 Mistério que a tudo anuncia  
 E que se expõe dia-a-dia  
 Quando deverias estar resguardada  
 Seu rito de alegria  
 Seus véus entrecruzados de velharias  
 Da inóspita tradição irradias  
 Mulher!  
 Há corte e cortes profundos  
 Em sua pele em seu pelo  
 Há sulcos em sua face  
 Que são caminhos do mundo  
 São mapas indecifráveis  
 Em cartografia antiga  
 Precisas de um pirata  
 De boa pirataria  
 Que te arranques da selvageria  
 E te coloque, mais uma vez,  
 Diante do mundo  
 Mulher.

Poema de Beatriz Nascimento ([201-] apud RATTI, A.; GOMES, 2015, p. 31).

*Trouxe o poema 'Sonho', de Beatriz Nascimento, que dedicou seu poema a todas as mulheres pretas espalhadas pelo mundo. Beatriz era ativista, historiadora, pesquisadora, deixou um legado de pesquisa sobre quilombos, sobre ligações ancestrais. Estava fazendo mestrado em Comunicação Social orientada por Muniz Sodré, quando sua trajetória foi interrompida. Ela foi assassinada quando defendeu uma amiga de seu companheiro violento.*

*A Educação sempre foi prioridade na minha família. Minha mãe e meu pai, a partir de esforços de seus pais, puderam estudar e se formaram no antigo Magistério, sendo que ele desistira da profissão, mas minha mãe segue lecionando e acredita que a Educação é capaz de transformar e incutiu a mesma crença em mim de acessar o conhecimento, internalizar possibilidades, construir autonomia e viver para liberdade. Aprendi com ela que se faz Educação com afeto, respeito e cuidado.*

*Sempre me interessei por Artes, conciliei com a finalização do curso de Administração, aos 20 anos. O teatro foi uma experiência única de poder desenvolver e reconhecer competências de comunicação, de poder me expressar e vencer as limitações. A experiência multidisciplinar com teatro e educação me permitiu construir uma relação mais próxima com as turmas e trazer um pouco mais de leveza. Através das abstrações, conto histórias, apresento brincadeiras e contextualizo, os instigo a correlacionar o jogo com o assunto teórico.*

*Sou colaboradora da 'Odeart' entidade social sem fins lucrativos de valorização do teatro, música, dança, artes visuais e cultura local que está localizada no Bairro do Cabula. Também sou afiliada à Afrocentricidade Internacional e ao Programa Ubuntu – Estudos em Base Africana.*

## Luciene Cardoso

### A Natureza das Coisas

Se avexe não  
 Amanhã pode acontecer tudo,  
 inclusive nada  
 Se avexe não  
 A lagarta rasteja até o dia em que cria asas  
 Se avexe não  
 Que a burrinha da felicidade nunca se atrasa  
 Se avexe não  
 Amanhã ela para na porta da sua casa  
 Se avexe não  
 Toda caminhada começa no primeiro passo  
 A natureza não tem pressa, segue seu compasso  
 Inexoravelmente chega lá  
 Se avexe não  
 Observe quem vai subindo a ladeira  
 Seja princesa ou seja lavadeira  
 Pra ir mais alto, vai ter que suar.

Flavio José (2004).<sup>31</sup>

*Pensei em trazer algo de Angela Davis, mas passei o dia todo com um poema-música na cabeça, não pertence a uma mulher, mas essa música diz muito sobre mim e tem sentido pra minha vida. Ela já começa com uma frase boa: 'coisa boa é namorar', eu só namorava nas férias, tinha aula de segunda a domingo. Mas o 'amanhã pode acontecer tudo, inclusive nada', é a história da minha vida, devido às ansiedades, aos medos, às angústias. Pra não me desesperar eu respirava e pensava que poderia acontecer tudo, mas também nada. Pensava que Deus me defenderia em minha vida e em minha caminhada. Para ir mais longe tem que continuar trabalhando, 'tem que suar', tem que buscar.*

*Sou Luciene Cardoso, mulher negra, mãe, educadora quilombola, cidadã cristã, sindicalista. Nasci em uma família de pequenos produtores rurais. Sou a décima primeira de um grupo de quinze irmãos, por parte de pai e mãe, e mais dois por parte de pai. Desde pequena, sempre fui curiosa e questionadora. Depois que minha mãe faleceu, continuei trabalhando para me manter.*

*Minha formação superior foi no ano de 2003, quando ingressei na faculdade no curso de Habilitação em Formação Pedagógica e Gestão Educacional, na Faculdade de*

<sup>31</sup> Ver na lista de referências A natureza das coisas (2004).

*Ciências Educacionais (FACE) de Valença (BA). A vivência no mundo acadêmico contribuiu muito para o crescimento da minha vida profissional e pessoal. Foi o meio acadêmico que me proporcionou maior conhecimento pedagógico, mas também o conhecimento e a formação cidadã. Enquanto professora, tenho levado em frente o princípio de crer na Educação e quero referenciar o grande Nelson Mandela, que nos diz que: 'A Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo'.*

*Atuei como conselheira no Conselho Municipal de Educação, inicialmente no Conselho de Alimentação Escolar (CAE) de comunidades remanescentes de Quilombos da Região, posteriormente participei também da elaboração e implantação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Quilombola desses municípios, na esperança de amenizarmos situações de invisibilização e exclusão da educação em nossos quilombos, e mais tarde atuei na APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia, com um mandato bastante atuante na Câmara de Vereadores, Ministério Público, Procuradoria do Ministério Público, seguimos na luta em prol de dignidade.*

## ☛ **Maria Livia Ferreira dos Santos**

### *Da minha consciência ancestral*

Ontem, sentada frente ao espelho  
 la cuidar dos meus cabelos  
 Com o creme de alisamento  
 Abri o pote e o forte cheiro  
 Adentrou--me as narinas tão violento  
 Fazendo-me fechar os olhos  
 Por um momento  
 Abri--os novamente e ela estava lá  
 Sentada ao pé da cama a me mirar  
 Pés e mãos acorrentados  
 A lágrima no rosto a brilhar  
 De onde vem, sussurrei  
 Do outro lado do mar  
 O fedor aqui é tão forte  
 Já não posso respirar  
 Ontem, sentada frente ao espelho  
 la cuidar dos meus cabelos  
 Esperava a chapinha esquentar  
 Estiquei a primeira mecha  
 Mas, descuidada queimei a testa  
 Senti a pele a latejar  
 Fechei os olhos, contendo a dor e o ódio  
 E quando os abri, ela já estava lá  
 Na bochecha uma cicatriz  
 Quem lhe fez isso? Saber eu quis  
 Ela levantou-se e tocou minha queimadura  
 Depois falou--me com ternura:  
 Agora a qualquer lugar onde eu for  
 Saberão sempre quem é meu senhor  
 Ontem sentada frente ao espelho  
 Resolvi amar os meus cabelos  
 Sussurrei seu nome com zelo  
 Esperei ela se sentar  
 Ela se achegou sem receio  
 Recostou minha cabeça em seu seio  
 Começou a pentear

A cada mecha, a cada trança  
 Uma memória, uma lembrança  
 Que o medo não pode apagar.

Aline Djoki (2013).

*Ver o cabelo crespo crescer é um movimento de autoaceitação. Eu adoro meu cabelo. Interessante como algumas questões nos atravessam, a questão do cabelo nos afeta mesmo, e às vezes nos machuca. Eu compartilho das experiências do ferro quente, do ódio, do auto-ódio. Ter feito esse processo foi catalisador, por mais difícil que isso seja. É libertador, renascedor. Quando coloco o black, é um murro na cara do sistema, parece um furacão que vai passando, é perceptível que incomoda, que grita o cabelo crespo. É doloroso ser visto e ser encarado, mas resistimos. Isso não define a negritude, mas enquanto ato político e autoamor é muito importante e enriquecedor. Eu recomendo a todas as mulheres pretas a assumirem seus cabelos.*

*Sou neta de uma trabalhadora de ganho, preta, não alfabetizada, que sustentou sete filhas mulheres e um homem (o caçula), depois de abandonada por meu avô. Minha avó era uma mulher humilde, marcada por uma vida de pobreza e muito trabalho braçal. Oriunda da zona rural do município de Esplanada (BA), com luta criou minhas tias e tio, com o auxílio de minha mãe, a filha mais velha. Foi lavando roupa, cuidando das irmãs mais novas e dando aulas às crianças da própria comunidade que minha mãe estudou e formou-se como professora primária, concluindo o curso de Magistério no ICEIA.*

*É a partir dessas travessias que tenho construído o caminho como profissional, intelectual, pessoal, e ancestral considerando minhas escrituras e as das minhas antepassadas. Experiências, práticas, ações e impressões que mobilizaram minha trajetória e que ainda hoje atravessam meu fazer profissional, acadêmico e simbólico como professora, educadora, pesquisadora e mulher negra, trabalhando e estudando com muitas dificuldades.*

*Cursei Geografia (UFBA), bacharel e licenciatura e Pedagoga (FACIBA), e especialização em Educação, Gênero e Direitos Humanos (NEIM). Sou psicopedagoga, mestre e doutoranda em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia, integro o grupo de pesquisa Sankofa: Negritudes, Panafricanismo e Subalternidades, integrante voluntária do Quilombo Educacional Gbesa e do Pré-universitário Jenipapo Urucum, voltado para mulheres e meninas indígenas.*

## 📌 Maria Lúcia dos Santos

*Cabeça feita*

Fio a fio teço a cabeça  
 viajo pela ancestralidade  
 busco marcas do passado  
 Ontem e hoje trançam-se  
 traçando um novo destino  
 Faço a cabeça  
 embelezo e remoço a vida  
 teço nova imagem de alteridade!

Matilde Ribeiro (2022, p. 2).

*Este poema se parece com a minha realidade de mulher negra, trabalhadora, que guerreia, Fala de uma mulher de cabeça feita, empoderada, que luta e não tem medo dos obstáculos. Eu me sinto honrada e bela por ser esta mulher negra de cabeça erguida.*

*Sou Maria Lúcia dos Santos, casada, mãe de dois filhos e uma neta. Nasci no município de Ibirapitanga, no dia 11 de setembro de 1969, filha de pais agricultores, Renato José dos Santos e Maria Conceição dos Santos, pais de oito filhos, viemos morar no município de*

*Camamu há 35 anos, na comunidade quilombola do Barroso, com a qual me identifico e aprendi a amar. Fui convidada a dar aulas numa comunidade chamada Lameiro, mas não tinha formação, então no ano de 2000, os professores que não tinham concluído o Ensino Fundamental foram convidados a fazer um curso chamado Pró Leigo. Com muitas dificuldades, fiz aos finais de semana e concluí do 5º ao 9º ano. Terminando o Pró Leigo, fiz o Pró Formação para concluir o Ensino Médio. Foi muito difícil, também nos finais de semana, mas concluí. Foi duro, mas venci. Em 2004, resolvi fazer Pedagogia, tranquei a faculdade e em 2007 voltei a estudar, também aos finais de semana. Foram tempos de muitas dificuldades, devido a ter que trabalhar, cuidar de casa, fazer os trabalhos à luz de velas, mas consegui! Em maio de 2012, me formei em Pedagogia, fiz minha pós em Alfabetização e Letramento, leciono na comunidade quilombola do Lameiro do Infantil ao 5º ano. Meu compromisso além da educação formal é com a educação religiosa, sou membro participante e atuante da Igreja Católica na minha comunidade.*

Seguindo as narrativas pedagógicas de (re)existências, nos capítulos seguintes, pretendo responder aos objetivos desta pesquisa-enredo que consistem em: conhecer as experiências formativas e pedagógicas à luz da epistemologia-metodologia-política feminista negra decolonial descrevendo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras autoras-colaboradoras desta tese, mulheres negras ativistas que em sua dinâmica em sala de aula fazem enfrentamentos às opressões cotidianas vividas no chão da escola.

Para analisar as narrativas pedagógicas de (re)existência produzidas no decorrer da pesquisa, foi importante conhecer e compreender vivências históricas e trajetórias do povo negro desde a colonização transatlântica e amefricana que nos colocou à margem da sociedade (GONZALEZ, 1988b). O afeto, elemento fundamental das tecituras reveladas em rede de solidariedade e esperança pedagógica, inspirado em metodologias e epistemes de Paulo Freire, Catherine Walsh, bell hooks e tantas outras intelectuais ativistas negras, abriu caminhos de análises dos textos narrativos dessas professoras que compõem saberes ancestrais como possibilidades de construção de modos de viver na encruzilhada de raça, gênero, classe, ocupação, território e novos espaços de lutas e trincheiras de resistências as diversas colonialidades.

Peço a benção às Yabás<sup>32</sup> e a sua licença para conhecer e compreender as histórias de vida e profissão dessas professoras autoras-colaboradoras da pesquisa e agradeço toda a afetividade, sensibilidade e sabedoria concedidas pelo sagrado ao longo do caminho e por todo o carinho, cuidado e confiança que elas depositaram em

---

<sup>32</sup> Orixás femininas.

mim ao narrar suas histórias de vida, luta e resistência cotidiana em ensinamentos que circundam e fortalecem caminhos e anseios ancestrais.

Entendo que as histórias de vida que elas relatam em textos autorais contam suas histórias de luta e (re)existência resultam do encontro da experiência, cooperação, sobrevivência epistêmica, social, corporal, resultantes de vivências de mundo entre encruzilhadas, trajetórias, modos de viver, ensinar, aprender, existir e (re)existir conectando temporalidades com o saber coletivo e ancestral presente na vida das mulheres negras.

Axé!

## ALA 2 – A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA

A escrita das mulheres negras nesta pesquisa adquire sentido político de insubordinação e de compromisso com a luta coletiva para além da experiência pessoal. Ao narrar a experiência de si, falar das outras, compartilhar uma vivência comum de opressão e contar histórias e trajetórias profissionais de conquistas no processo de (re)construção da memória pedagógica e na oposição ao poder colonial, a experiência da escrita dessas professoras apresentam a voz do “Eu” e do “Outro” através da voz coletiva. Neste capítulo, como ato político, busco conhecer e repercutir o clamor das professoras-colaboradoras, mulheres negras ativistas para contar a história que a história não conta, fortalecendo experiências formativas e pedagógicas à luz de onto-epistemo-metodologias políticas feministas negra decolonial.

A história foi contada por homens brancos, não porque os homens tenham sido os exclusivos construtores e edificadores da história do ocidente, mas principalmente porque ela foi registrada e divulgada como sendo universal, através de uma ótica colonial, masculina, branca, classe média, cristã, eurocêntrica, parcial e excludente. A história foi normatizada e valorizada em nome de um poder racista, sexista, elitista contra o maior agrupamento social do ocidente: as mulheres, particularmente, as mulheres negras. Somos o maior contingente populacional, temos o conhecimento sobre natureza, plantas, cura, sobre o sagrado, os mistérios do nascimento à morte e, no entanto, na literatura oficial, a contribuição do homem branco classe média, cristão, hetero se sobrepõe a nossos saberes de mulheres e homens negros periféricos que querem ver inferiorizados, invisibilizados e desqualificados.

### 2.1 O AVESSO DO MESMO LUGAR

Este subcapítulo pretende compreender as experiências pessoais com o racismo, enfocando vivências de infância com base nas memórias, percepções e sonhos das professoras negras ativistas coautoras da pesquisa e de como servem de base para pensar o racismo. Tomando algumas referências teóricas fundadoras, quero compreender como foram os primeiros contatos com o racismo, sexismo e demais discriminações quando crianças, quais percepções despertaram e se a persistência desse fenômeno e suas complexidades ficaram em suas memórias se renovando no meio social e profissional.

Mulheres negras professoras coletivamente são símbolos de resistência em suas comunidades e têm um papel fundamental de prover seu povo com alegria, bom humor, espírito descontraído, música, dança. Na narrativa da professora Maria Lívia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 116), podemos constatar essa realidade recorrente:

A vida do estudante trabalhador é orientada por uma realidade que envolve cansaço, acúmulo de matéria, falta de tempo para estudar, noites em claro, o sentimento de desesperança e inferiorização de nossas subjetividades. É sentir-se sempre aquém dos demais. Em minha vida adulta sempre precisei conciliar trabalho e estudo; não teve jeito! Trabalhar para me manter na universidade, mesmo sendo esta pública. Vestir, comer, arcar com os custos dos deslocamentos de ônibus, fazer as cópias, pagar as impressões eram custos com os quais precisava arcar. E foi assim, trabalhando e estudando com muitas dificuldades, que me tornei bacharel e licenciada em Geografia (UFBA), Pedagoga (FACIBA), Especialista em Educação, Gênero e Direitos Humanos (NEIM) e Psicopedagoga. Mestre e doutoranda em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia.

Narrar histórias e experiências é um costume ancestral que tem a força da energia-vital de celebração da existência, retomada pelo poder da palavra, em interação social que conduz dinâmicas e estratégias potentes em diálogo com a vida, experiência educativa, processos interculturais, decoloniais próprios aos movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, entre outros. Seu formato, enraizado em caminhos e teias, aponta para uma rede comunitária que remete à ancestralidade, à (re)existência, à insurgência, à autonomia, ao apoio mútuo, ao cuidado de si e da outra, à diversidade e ao reconhecimento. Cantar e contar histórias é a forma mais antiga de existir, entender, ser e andar, comum ao feminismo negro decolonial e busca o bem-viver e a coletividade como sentido maior da vida, como grande desafio e o verdadeiro sabor da luta. Jucy Silva (2023, v. 7, p. 75), professora negra, mulher que trabalha duro, ainda que seja objeto de desigualdades, injustiças e sofrimentos, não deixa de sonhar, sambar, comemorar e celebrar a vida.

Com minhas tias aprendi a força da fé, a devoção a Santo Antônio, São Lázaro e Santa Bárbara, a participar das festas de largo, a caminhar na lavagem do Bonfim. [...] Eram adeptas da fé na umbanda, que mistura a ancestralidade africana com a fé católica. [...] devemos cuidar da nossa saúde física e espiritual independente da religião e que é importante se conectar com sua fé, seja uma oração, uma reza ou uma vela acesa com fé. Eu acredito que esta conexão nos fortalece para buscar sonhos. O racismo destrói sonhos de crianças e jovens e eu, dentro da minha prática, levo um pouco das minhas experiências.

Jucy Silva (2023) relata suas aprendizagens nos terreiros de candomblé, umbanda, batuques, frevos, nas periferias da cidade, nas rodas de samba, o que antes

era chamado de “coisa de negro” ainda hoje carrega uma perseguição na tentativa de controlar manifestações populares e o povo negro. O candomblé continua criminalizado e a perseguição contra seus rituais é intensa pelos adeptos de religiões pentecostais radicais por ignorância, racismo religioso. São filhos e filhas de santo, integrantes dos blocos, escolas de samba, que souberam se aquilombar e enfrentar a situação fazendo de seus terreiros religiosos ou do samba e afoxé verdadeiros símbolos de resistência cultural.

Em cada linha escrita, em cada palavra, todo conhecimento ancestral reporta a uma trama de relações repassadas tanto pela oralidade como pela escrita. Registrar as histórias dessas professoras abre possibilidades para que outras pessoas, mesmo as que não transitam na academia, na educação ou no ativismo, possam conhecer, identificar-se e compreender, através da oralidade e das escrituras, os significados e a cultura do povo negro. As narrativas de (re)existência de Jucy relatam histórias de mulheres negras inseridas em religiões de matriz africana e movimentos sociais que compartilham experiências comuns de interação social, reflexões, modos de ser e existir que criam, recriam, alimentam esperanças, curam existências num aprendizado cotidiano.

## 2.2 MEMÓRIAS, SONHOS E PERCEPÇÕES DO RACISMO NA INFÂNCIA

As histórias de nossas professoras autoras-colaboradoras da pesquisa foram narrativamente contadas, (re)contadas, (re)construídas por percursos (re)visitados pela memória a cada ensaio na roda de conversa, em cada xirê pedagógico da experiência-vida, nos quais nem sempre estão presentes a educação formal, quase nunca estão nos livros didáticos, são “*o avesso do mesmo lugar, a história que a história não conta*”. (HISTÓRIA..., 2019, grifo nosso). Apresentam discussões de um país que resiste nas favelas e periferias e relembra as lutas democráticas travadas por pedagogias insurgentes, ativistas e de (re)existência, agregam professoras negras alinhadas em coletivos que se articulam nas brechas da colonialidade e tem lugar na educação e na sociedade. As professoras autoras-colaboradoras trouxeram seus percursos de vida e profissão e realizaram um exercício prático de (re)construção de memórias em narrativas que resultaram em textos da escrita-viva, nos quais foram compartilhados saberes, memórias ancestrais, cultura, práticas pedagógicas,

lembranças, sonhos e percepções, muitas das quais ignoradas apagadas pela memória, não valorizadas e invisibilizadas por gestores, dirigentes e colegas.

Nas interpretações e comentários, os textos construídos com a participação de todas, as tramas pessoais e comuns das experiências relatadas no grupo trouxeram histórias de vida e memórias de infância, refletiram sobre o fazer pedagógico, a identidade profissional, as relações raciais, de gênero, sociais, as questões do poder político etc. As experiências compartilhadas em versões do texto escrito vincularam-se à interpretação de mundo do feminismo negro e das pedagogias antirracistas nas narrativas pedagógicas que resultaram em importantes relatos da prática e da formação docente de forma profunda. Assim, na narrativa da professora-narradora Maria Lívia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 116), ela afirma que:

Como mulher negra, nascida na periferia de Salvador, tive na educação a oportunidade de ocupar espaços e entender a importância do conhecimento para a transformação de realidades e emancipação de todo um povo. Sou filha e irmã mais nova de professoras, o que me faz valorizar ainda mais a figura mobilizadora que as mulheres exercem na construção da sociedade e de redes de coletividades.

São tantos os movimentos que precisamos fazer para mover estruturas, que certamente não caberiam nessas páginas. Estudar em um país como o nosso, cursar uma graduação ainda é um privilégio relegado a poucos. E quando pensamos em espaços como a pós-graduação, o serviço público, os espaços de decisão política e econômica, torna-se ainda mais caro e significativo adentrá-los como mulher negra. Certamente, muitas aqui são as primeiras da família a adentrar em espaços privilegiados da classe média branca, são as primeiras da rua, das salas de aulas e possivelmente as primeiras que fazem ecoar impressões, narrativas, projeções, sonhos e caminhos possíveis em textos narrativos. A seguir a narrativa de Carla Caroline S. de Santana (2023, v. 7, p. 62) onde ela relata recordações da infância:

Na rua onde passei a minha infância e adolescência havia algumas mães de colegas que eram professoras, então, nós conseguíamos brincar de escolinha, pois sempre havia papel, livros, quem seria a professora, quem seriam os alunos, o que iríamos ensinar e em cada discurso era fácil perceber o espelho das ações dos nossos professores nas nossas interpretações nas brincadeiras, a imitação dos nossos coleguinhas de escola e até das professoras que sonhávamos ser, que era bem semelhante àquela novelinha infantil onde a professora encantava com sua prática acolhedora e carinhosa, entretanto, não se parecia em nada com as professoras de diversas realidades como a minha. Como a ausência de representatividade negra nas telinhas teve um significado nas nossas histórias pessoais que nos levaram até à falta de autoestima! Até mesmo acreditar que podemos exercer a

docência de forma afetiva e que essa afetividade tenha um impacto nos resultados pessoais e sociais. [...] Infelizmente, mesmo com tanta informação e formação não é estranho a invisibilização e a recorrência de práticas racistas no ambiente escolar, no ambiente educacional. Mas o que seria preciso? Será que não há ferramentas suficientes que sejam capazes de descolonizar esse currículo que é afetado diretamente por toda a dinâmica social?

A narrativa da professora Carla Caroline versa sobre se sentir representada na infância diante das telas e sobre como a invisibilidade de determinadas personagens negras nos enredos de novela, no cinema, e em outras mídias sociais, sobre a não presença de forma positiva ou empoderada de personagens negras. Geralmente as representações são em um contexto de criminalização, pobreza, em papéis inferiores e subalternos. Vivemos em um país estruturado pelo racismo em uma sociedade que carrega uma herança de segregação e uma história de escravização. Sobre a falta de representatividade movimentos negros e movimentos de mulheres negras apontam para a necessidade de desconstrução desta representação social inferiorizada, o feminismo negro fortalece e mobiliza em diversos espaços de debate a importância da pauta da representatividade.

Ativistas e intelectuais adotaram como terminologia para mulheres negras que estão na academia o termo intelectual ativista negra, Lélia Gonzalez (1983) foi uma intelectual ativista precursora do MMN, que escancarou a visão eurocentrista do feminismo brasileiro hegemônico, pois este não considerava a centralidade da questão racial nas hierarquias de gênero<sup>33</sup> e com isso naturalizava uma narrativa única para o conjunto das mulheres, de forma enviesada e colonizada, sem levar em consideração os processos de dominação, violência e exploração inerentes às relações raciais da branquitude. A falta de apoio do feminismo branco ocidental, que não considerou a desigualdade resultante dos marcadores de raça, gênero, classe, sexualidades etc., desde então precipitou a organização do MMN. Lélia passou a questionar politicamente a universalização das pautas do feminismo hegemônico.

Maria Lívia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 115) em sua narrativa, conta-nos de suas origens, lembranças, histórias e reminiscências:

Sou neta de uma trabalhadora de ganho, preta, não alfabetizada, que a partir do exercício de lavar as roupas de uma pseudoburguesia da época, sustentou

---

<sup>33</sup> Lélia utilizava o termo “sexo”, pois “gênero” não era tão usual como nos debates atuais. Neste texto vou utilizar os termos gênero ou mulher.

sete filhas mulheres e um homem (o caçula), depois de abandonada por meu avô. Minha avó era uma mulher humilde, marcada por uma vida de pobreza e muito trabalho braçal. Oriunda da zona rural do município de Esplanada – BA, com luta criou minhas tias e tio, com o auxílio de minha mãe, a filha mais velha. Foi lavando roupa, cuidando das irmãs mais novas e dando aulas às crianças da própria comunidade que minha mãe estudou inicialmente na Escola Parque e formou-se como professora primária, concluindo o curso de Magistério no ICEIA.

Desde tempos remotos, mulheres negras amorosamente geram o sustento financeiro de suas famílias e perpetuam valores culturais e afetivos relacionados à identidade negra. Elas guardam como tesouros a memória ancestral de seus antepassados e a repassam como oferendas à sua descendência, através da oralidade. Certamente, esse é o caso da família de Maria Lívia Ferreira dos Santos, seu relato nos apresenta um retrato de avó, mãe e matriarcas negras que remete a uma memória afetiva, vigorosa e resistente ao articular autocuidado, autorrespeito e promoção de saberes significativos para sua descendência cujo processo de aglutinação é a essência do quilombo como nos indica Beatriz Nascimento (2018).

O histórico e os atravessamentos familiares de Maria Lívia Ferreira revelam a luta cotidiana pela vida e sustento em todas as esferas do cuidado, sociabilidade, afeto e no entendimento da comunidade como verdadeiro quilombo, este universo tão simbólico do povo negro tem “caráter libertário e é considerado um impulsionador ideológico na tentativa de afirmação racial e cultural do grupo”. (NASCIMENTO, B., 2018, p. 211). As epistemologias e metodologias feministas negras decoloniais dão respostas em um mundo atravessado por hierarquias de raça, gênero, classe social, território e outros mecanismos de opressão. Trazem à tona protagonismo, resistência e experiência de vozes abafadas durante anos pelo discurso oficial da negação do racismo aliado a outras hierarquias representadas pelo poder colonial.

A ameíricana Lélia Gonzalez (1988a), grande articuladora do diálogo com a militância do MN na academia e nos movimentos de mulheres negras, denunciou a fragilidade social da mulher negra na sociedade brasileira, construída sobre a narrativa da “democracia racial”, expondo o lugar reservado a essas mulheres como empregada doméstica ou como mulata sensação, hipersexualizada nos festejos de Carnaval. Gonzalez levanta aspectos importantes sobre a situação das mulheres negras no país, critica a estigmatização de sua identidade analisando a forma como raça, categoria estruturante da colonização e do modo de produção escravista, não ganhou centralidade no debate sobre miscigenação e violência sexual decorrente de anos de escravização e opressão relacionadas historicamente às mulheres negras

tanto pela esquerda que reproduziu injustiça racial, como pelo feminismo branco que não reconheceu as lutas que atravessam as experiências das mulheres negras e mesmo pelo MN que reproduziu a opressão sexual e não debateu pautas relativas às mulheres negras.

Os índices e indicadores da pobreza comprovam que o desemprego, a violência, a exclusão social, a marginalização, a disparidade salarial, a falta de educação de qualidade, a saúde, as políticas voltadas ao esporte e lazer para crianças e adolescentes aumentam as enormes desigualdades que se manifestam nos mais diferentes espaços da sociedade agravados pelo racismo, sexismo, pobreza a que as mulheres negras são submetidas em nosso país, por possuírem os piores indicadores em praticamente todas as áreas de desenvolvimento social como salário, renda, moradia, escolarização, saúde, educação, ascensão social etc. Os instrumentos de diagnóstico das condições de vida de mulheres negras no país, bem como o monitoramento das políticas desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2011), demonstram que essa disparidade racial e de gênero acumula danos principalmente às mulheres negras, que chefiam famílias sozinhas e assumem papel de liderança em suas comunidades.

A narrativa pedagógica de (re)existência da professora Luciene Cardoso (2023, v. 7, p. 100) comprova esses índices:

No ano de 1981, com apenas nove anos de idade, pedi a uma das minhas irmãs que me matriculasse na escola Maria Quitéria, no bairro de Matatú de Brotas, em Salvador, mas, para minha tristeza, no meu segundo dia de aula fui chamada à direção da escola, onde fui informada que não poderia continuar estudando naquele horário (noturno), pois era menor de quatorze anos. Argumentei, pedi, chorei, mas nada foi possível ser feito. Por fim, me disseram que se um juiz de menor autorizasse, eu poderia continuar estudando no noturno, mas caso contrário não. Iniciou-se nesse momento uma luta por um ideal de vida. Ao lado da escola Maria Quitéria há um complexo policial, então, me dirigi até lá e pedi ao delegado que autorizasse que eu pudesse permanecer na escola, mas ele explicou que não era juiz de menor, porém, se comprometeu a falar com um amigo que era juiz de menor para que ele pudesse me ajudar. Retornei lá no dia seguinte e ele havia esquecido e no outro dia também, foi então que ele mesmo foi até a escola e se responsabilizou por mim e por qualquer dano que eu causasse à escola. Que bom! Finalmente pude estudar. Estudei nesta escola apenas por um ano, mas este ano foi um divisor de águas em minha vida, pois ali firmou-se a esperança em minha alma. Penso que se naquele momento não conseguisse estudar, não teria forças e/ou tempo para iniciar esta busca por vencer por meio dos estudos mais tarde. Logo entraria a adolescência e os rumos poderiam ter sido outros.

A família é a base que compõe nossa trajetória de vida, é um dos primeiros espaços de partilha de experiências pessoais, coletivas, existenciais, formativas, ajuda na formação de repertórios comportamentais, formas de subjetivação, de resolução de problemas e de interação social. As vivências que integram a experiência de Luciene Cardoso, assim como de muitas outras meninas do interior, oriundas de famílias pobres e numerosas, são marcadas por eventos impactantes para uma criança: a perda da mãe, a separação do pai e dos irmãos deixaram marcas em sua existência. No caso de Luciene, eram 17 filhos que moravam e subsistiam da roça. Ficando órfã quando tinha apenas 8 anos, Luciene foi muito tenaz e resistente. Grande parte das meninas nas mesmas condições de Luciene eram “dadas” às famílias com mais recursos financeiros com a promessa de que elas “estudariam” e poderiam ajudar a família e progredir morando em centros maiores. O que acontecia com muitas delas é que eram submetidas ao trabalho pesado, não tinham direito ao descanso ou ao estudo. Luciene relata ainda hoje ter problemas de coluna devido aos enormes tapetes que tinha que bater quando pequena. Suas memórias de vida morando em casas de famílias são de muito sofrimento e opressão e graças à sua perseverança e persistência em buscar um meio para estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conseguiu se movimentar e sair da situação de pobreza extrema.

Angela Davis (2018),<sup>34</sup> na Conferência de abertura da Escola do Pensamento Feminista Negro em Cachoeira (BA), descreve de forma simbólica a trajetória de vida de Luciene Cardoso quando explica que, quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se movimenta com ela. Luciene estava literalmente na base da pirâmide social e quando conseguiu entrar para a escola subindo degraus na vida, ao se matricular na EJA, toda a estrutura social em que ela se encontrava se movimentou junto. Foi essencial mudar estruturalmente as bases sociais com o combate ao racismo, ao sexismo, à pobreza, na luta organizada e coletiva para movimentar a vida das mulheres negras através da justiça social.

Ana Celia dos Santos Pereira (2023, v. 7, p. 17-18) também relata seus medos de infância, medo de que sua família a entregasse para trabalhar em casa de famílias ricas:

---

<sup>34</sup> Discurso de Angela Davis durante a Conferência de abertura da Escola do Pensamento Feminista Negro, em 17 de julho de 2017 na cidade de Cachoeira (BA). Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4793-ufrb-recebe-angela-davis-na-abertura-do-curso-black-feminism>.

Tem uma música que não sei se vocês lembram: Eu sou rica, rica, rica de marré marré marré, eu sou rica, rica, rica de marré deci. As crianças bem-vestidas representavam a família rica e as mal-vestidas representavam a família pobre. A família rica ficava com os filhos da família pobre, depois ficava pobre por ter adotado os filhos e a mãe pobre que doou os filhos ficava rica. [...] Então, fiquei me perguntando se minha família era pobre porque tinha muitos filhos, pois eu sempre fui curiosa e queria saber o porquê das coisas. Entendi que eles não podiam pagar nossos estudos, que eu iria crescer, estudar, trabalhar e ajudar meus pais. [...] A relação que eu fazia é que filhas demais deixavam as famílias pobres. Já tinha visto várias destas meninas irem morar e trabalhar em casa de rico e voltarem do mesmo jeito que saíam, tristes e maltratadas. Eu fiquei com isso na cabeça. E me perguntava por que elas não voltavam ricas, e aí eu fui entender que aquela música retratava uma realidade do meu território, comecei a ter medo do meu comportamento, de minha linguagem, tinha medo que minha mãe me desse também, como na música. [...] Eu crescia, e minha mãe me perguntava por que eu não queria ir viver em casa de pessoas ricas para estudar e trabalhar, eu dizia que não queria, que preferia ficar na roça trabalhando [...] A chegada em nosso quilombo foi abertura para o conhecimento, vi também várias famílias entregarem suas filhas às famílias que chegavam aqui no quilombo e nas comunidades vizinhas em busca de meninas para trabalhar, eu sempre questionava porque as meninas voltavam do mesmo jeito, sem estudar, perguntava pra elas que me relataram como era a vida nas casas dessas famílias, algumas vezes minha mãe pedia que eu fosse, só que eu preferia trabalhar no campo, sempre quis ser livre, não tinha costume de conversar com minha mãe e contar pra ela o que minhas amigas falavam dos abusos, assédios violências que sofriam nas casas das famílias que as levavam, o pior era que não sabia que isso era crime! Era como uma coisa normal. [...] meus pais nunca deram nenhum dos filhos, ainda bem.

É comum no Brasil, principalmente no Nordeste, que famílias em situação de extrema pobreza deem suas filhas para famílias com melhores condições financeiras para criá-las, educá-las e cuidá-las acreditando que estão fazendo um benefício a essas crianças, já que estariam escapando das condições de pobreza extrema, aprendendo, indo à escola, ou mesmo aprendendo o ofício de trabalhadoras domésticas, estudando e tendo melhores oportunidades com essas novas famílias, do que permanecendo com suas próprias. Entretanto, na maioria das vezes, o que acontece é que essas crianças são usadas como mão de obra barata ou gratuita, não recebem educação, cuidados e tem suas infâncias marcadas por processos de violência racista, sexista e classista. Como no relato de Ana Célia Pereira e Luciene Cardoso, isso é muito comum especialmente em comunidades rurais e quilombolas.

Nas Américas, nos anos 1970, o MMN clamava por justiça e direitos das trabalhadoras domésticas negras, que eram a categoria que mais se aproximava do trabalho análogo à escravidão. Essa configuração e seus atos compunham a base da relação capital-trabalho e foi levemente desestabilizada quando a categoria conquistou direitos trabalhistas na luta coletiva, organizada e bem-sucedida das

trabalhadoras domésticas durante a constituinte de 1988. Anos mais tarde, a Emenda Constitucional nº 66/2012, conhecida como PEC das domésticas, ampliou um pouco os direitos das trabalhadoras domésticas. Segundo o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA),<sup>35</sup> as trabalhadoras domésticas nas leis já tinham garantido a partir da Constituição de 1988 o direito ao salário mínimo, à irredutibilidade da remuneração, ao décimo terceiro salário, ao repouso semanal remunerado, a férias, à licença-maternidade, ao aviso prévio, à aposentadoria e à previdência social. Com os novos direitos incluídos pela Emenda Constitucional nº 66/2012, no artigo 7º da Constituição, essas trabalhadoras teriam garantia de jornada semanal de 44 horas, hora extra, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e seguro-desemprego (PINTO, J. P., 2013). Infelizmente, a conquista de direitos trabalhistas plenos como os reservados à grande maioria das trabalhadoras de outros setores não garantiu a extinção da estatística vergonhosa, do trabalho análogo à escravidão<sup>36</sup> com muita força no Brasil.

Em Salvador na Bahia, temos o Coletivo de Mulheres Creuza Oliveira,<sup>37</sup> que reúne mulheres dos bairros Mata Escura, Santo Inácio, Calabetão e adjacências e visa apoiar e fortalecer ações políticas como instrumento de luta para as mulheres negras trabalhadoras domésticas. Esse coletivo faz parte da RMNBA e tem Creuza Oliveira, presidenta da Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (Fenatrad), como referência por toda sua história de luta e resistência. Em uma entrevista a Charô Nunes do Blogueiras Negras, Cleuza contextualiza a discussão de Luciene Cardoso e Ana Célia Pereira quando diz que as trabalhadoras domésticas passaram de escravas que trabalhavam na casa-grande para criadas e hoje são chamadas de empregadas domésticas, ela explica que a luta do feminismo negro se reflete nas importantes reivindicações no sindicato como luta de classe, raça, gênero, condições de trabalho, condições desumanas que caracterizam as relações de trabalho dessa categoria. (NUNES, 2013). Para Creuza, a velha máxima de se referir às meninas que vão

---

<sup>35</sup> O objetivo desse centro é garantir a sustentabilidade do ativismo das mulheres.

<sup>36</sup> Recentemente, um caso relatado em um *podcast* de um jornalista da *Folha de S. Paulo* se tornou famoso ao retratar a história de uma mulher branca de classe alta, aristocrática e arruinada da elite paulista, que escravizou uma senhora negra como trabalhadora doméstica por mais de 20 anos nos EUA, sem direitos, sem saúde, com extrema agressividade para com a referida senhora negra. A “empregadora”, depois de denunciada nos EUA, fugiu para o Brasil para não pagar por seus crimes. Essa história é mais comum do que se imagina, há inúmeros casos semelhantes de histórias de trabalhadoras domésticas escravizadas por famílias de classe média alta Brasil afora.

<sup>37</sup> Ver: <https://www.coletivocreuzaoliveira.com.br>.

trabalhar em casas da burguesia como sendo “quase da família” é um apelo, um fingimento que acena para a afetividade dessas jovens e de suas famílias para fazê-las trabalhar por quase nada de salário, sem direitos trabalhistas etc. Em 2018, dados do IBGE, da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) (2018), registravam cerca 6,2 milhões de profissionais domésticos, sendo 92% mulheres e, entre elas, 68% negras. Esse número diminuiu drasticamente, com uma perda de cerca de 1,5 milhão de postos de trabalho doméstico no período da pandemia, gerando uma grande onda de desemprego a essa população.

É pertinente ressaltar que os conhecimentos das mulheres negras são importantes instrumentos de luta política de combate ao trabalho análogo à escravidão e no enfrentamento às opressões vividas por essa comunidade marcada por enormes desigualdades nos diferentes territórios nacionais e transnacionais. A professora Anália Santana (2023, v. 7, p. 28-29, grifo da autora), discute isso em sua narrativa:

Sou Anália Santana, a filha mais velha dos nove filhos de Dona Ana Martins e senhor Álvaro Santana (*in memoriam*), moradores da zona rural de Irará-Ba, trabalhadores rurais e pequenos comerciantes. Minha mãe é fruto do êxodo rural interno, onde a cada época a família ocupava uma terra para plantar e viver, depois ia mudando, até comprar um terreno em Irará e se estabelecer. Meu pai foi criado com os resquícios de escravidão. [...] foi criado trabalhando desde a infância, dormia na baia dos animais. [...] A lavoura de subsistência foi a principal ocupação da minha família e desde cedo trabalhei junto com meus pais nas diversas ocupações rurais familiares. Meus pais viam na educação o caminho para seus filhos, colocaram todos e todas na escola, nenhum dia faltei à aula por causa do trabalho rural ou pelo mau tempo. Quem estudava pela manhã trabalhava à tarde e vice-versa. [...] Antes de completar sete anos entrei na primeira série [...] estudei nessa escola até a terceira série; a quarta série fui estudar na sede do município. [...] À luz de vela e candeieiro fazia as atividades porque a energia elétrica só chegou na Mombaça quando eu tinha 17 anos (1988), fazia minhas atividades com a ajuda de mãe, que só estudou até a quarta série do Ensino Fundamental. [...] Nos primeiros anos de estudo [...] comecei a sentir no corpo, na pele e na vida a exclusão social e racial. Muitos dos colegas não conversam comigo e com outros colegas porque erámos da roça, éramos taxados de tabaréus, pés de barro etc. Eu não entendia naquela época o porquê, se fazíamos de tudo para conversar com certos/as colegas, mas eles não nos dirigiam a palavra. [...] Nos três anos de magistério também acontecia a mesma coisa: colegas de pele clara não conversavam nem formavam equipes com os de pele escura e da roça como eu. Anos depois vim perceber que aquilo era o racismo porque não tinha justificativa você estudar quatro, cinco anos com a mesma pessoa e ela nunca querer falar contigo. Importa acrescentar que para as crianças e adolescentes da zona rural a ajuda nos trabalhos rurais é uma dinâmica constante na vida. [...] trabalhava na roça, depois aos treze, quatorze anos trabalhava na barraca de frutas na feira livre de Irará, que era uma das mais concorridas da região até antes da pandemia. Aos dezessete, comecei a trabalhar numa lanchonete [...] iniciava às cinco da manhã e terminava às oito da noite, recebendo meio salário-mínimo, sem nenhum direito trabalhista.

A identificação racial se constrói em um longo processo que se inicia desde as primeiras relações estabelecidas na família, escola e comunidade. Ela contribui na constituição da subjetividade e é filtrada pelo sentimento de pertencimento ou exclusão a um determinado grupo. O sentimento de discriminação racial é uma experiência que nem sempre aparece sobre a forma de uma hostilidade e agressão explícita à pessoa negra, também está associado à percepção de não pertencer àquele ambiente, de não ser aceita como parte do grupo, de ser interdita, de ser questionada e de não ser querida. A experiência do encontro com a identidade racial fortaleceu Anália contra a tentativa de anulação, silenciamento e apagamento da identidade e reforçou o desejo de combater o racismo, ainda que não tivesse consciência racial àquela época, ainda que não nomeasse aquele comportamento como opressão e/ou discriminação.

Neuza Souza Santos (1990) aponta a violência que exclui a pessoa negra da norma psicossocial na experiência de ser negra e aceita em uma sociedade predominantemente branca, de estética, comportamento, exigências e expectativas sociais brancas. Franz Fanon (2018) também indica a vivência da pessoa negra no processo de embranquecimento na negação de ser negra. Explica a identificação com a identidade branca e a construção de uma “máscara branca”, que nega cultura e identidade. Para as autoras, essa violência ocorre a partir da experiência com o embranquecimento principalmente na infância. Ao tornar-se negra, Anália enfrentou múltiplas opressões interseccionadas nos processos de subjetivação da identidade racial, fortalecida na experiência vivida sob o impacto social e psicológico do racismo e da percepção da exclusão de pessoas negras.

As memórias escolares descritas por Anália e logo abaixo por Carla Caroline contam histórias de vida atravessadas pelo racismo cotidiano, aquele que se apresenta repetidamente nas vivências da cena colonial ao longo da vida na infância e juventude seja na escola ou na comunidade. Episódios de racismo cotidiano geram em crianças, adolescentes, jovens e adultos sentimento de menos-valia, desvalorização, exclusão social, inadequação e, por vezes, culpa por acreditar que o racismo está relacionado à sua postura diante da vida e a não percepção de que o racismo independe de seu comportamento, o racismo é resultado de uma estruturação da sociedade nas bases da escravidão. Segundo Munanga (2005, p. 18), “[...] não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas

existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas.”.

As memórias escolares descritas por Carla Caroline S. de Santana (2023, v. 7, p. 59) contam histórias de racismo cotidiano que constantemente se apresentou em vivências da infância e da juventude:

Me chamo Carla Caroline S. De Santana, natural de Santo Amaro da Purificação [...] filha de pais [...] com primário incompleto. Minha mãe é dona de casa, empreendedora, fazia doces e espichava cabelo para ter renda; meu pai é mestre de obras e estavam sempre atentos à nossa criação. Sou a caçula de cinco irmãos. Apesar de meus pais terem pouco estudo, sempre se preocuparam que tivéssemos oportunidades para estudar. [...] minha mãe não abria mão de sempre me ocupar com reforços escolares, atividades esportivas, música, artesanato e, mais do que nunca, agora vejo o quanto foi importante para minha vida o bordado, a pintura, a dança. [...] Passei por algumas coisinhas na escola que me esforço para que meus filhos e alunos não passem. Menina preta, gorda, de cabelos crespos, foram inúmeros apelidos, pois não atendia aos padrões e isso me entristecia. Na escola de educação religiosa, as crianças quando completavam oito anos já podiam fazer catequese e algumas podiam participar como anjos no mês de Maria. Me empolguei, desenhei meu vestido de primeira eucaristia, falei com minha mãe e além da eucaristia também queria ser anjo. E lá fui eu no sábado encontrar a professora e o grupo para a missa. Toda a minha turma estava lá, quando a professora começou a chamar as colegas que faziam parte do coro de anjos e eu me levantei, pois queria ser anjo, quando ouvi: – ‘você não pode ser anjo’. E como criança eu queria saber o porquê e ela simplesmente disse que eu não podia, pois anjos tinham cachinhos e eu [...] tinha Cabelo crespo e trançado nagô que não atendiam aos padrões. Hoje, entendo que o não ter cachos não me encaixava nos padrões do que era belo; foi uma forma de dizer: ‘você não se encaixa aqui!’. Me pergunto quantas como eu ouviram ou viveram situações como essa. O quanto impactou na vida, na autoestima de crianças? Quanto alguém que se destina a educar deixa marcas na personalidade das crianças que estão ali a se desenvolver? Mais do que nunca, busco recordar na minha caminhada como docente dessas e outras histórias, pois temo ações negativas, já que elas causam uma mistura de medo, ansiedade, responsabilidade, não só empatia, mas a responsabilidade de estar tocando a vida do outro. Confesso que doeu, doeu muito! Pois os apelidos se intensificaram na escola quanto ao cabelo, à dificuldade e ao peso. Algumas vezes, ao se referir a mim, a professora dizia: – ‘chama a gordinha ali’. Para as outras crianças, era um prato cheio.

Sabemos que ninguém nasce odiando ninguém, pessoas aprendem desde cedo a não aceitar a diferença e serem racistas, sexistas, homofóbicas, ter ódio de classe etc. O racismo estrutural é o processo histórico que está enraizado na base da estrutura social brasileira e orienta as relações institucionais, econômicas, políticas e culturais do sistema capitalista, colonial, moderno de exploração da mão de obra na sociedade. Grada Kilomba (2019) considera pertinente a perspectiva biográfica ao trabalhar com a experiência do racismo, pois o racismo não é um acontecimento momentâneo, é uma experiência contínua que atravessa a biografia das pessoas, envolve a memória afetiva, social e histórica de opressão, racialização e colonização

do povo negro na diáspora. As histórias de vida apresentadas por Grada Kilomba, em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), vão apontar como o racismo cotidiano se repete ao longo da história de muitas das nossas professoras, inclusive na de Carla Caroline.

Vejamos a continuidade da narrativa da professora Carla Caroline S. de Santana (2023, v. 7, p. 60-61):

Pensar no racismo recreativo que se encaixa na minha história como criança negra, este mecanismo utilizado pelo racismo estrutural através de críticas ao fenótipo específico que evidencia o racismo biológico de nossa sociedade. “Brincadeiras” racistas que se desenvolvem ao longo dos anos através do imaginário social do estereótipo da aparência são naturalizadas em muitos espaços como a escola por serem entendidas com um peso menor ter menos impacto na vida do indivíduo. Entretanto, engana-se quem acha que essa prática é ingênua, já que de ingênua ela não tem nada, pois tem é mecanismo de desumanização, que interfere de forma perversa na vida de quem sofre. O educador, a escola, têm mecanismos científicos e humanos capazes de lutar contra a naturalização dessa prática para que não se dissemine, entretanto, me deparei com algumas situações nas quais tais práticas são vistas apenas como piada negra por não conseguirem ou julgarem saber como se consolida o racismo, mas essa mazela social possui muitos mecanismos. Alguns da minha idade dizem que não fizeram a diferença na sua vida, mas como temos personalidades diferentes, em algumas coisas deixam marcas profundas.

No romance *O olho mais azul* (2003), de Tony Morrison, a temática central é o desejo da personagem Pecola Breedlove de corresponder aos padrões de beleza vigentes. Pecola confronta o significado desses padrões e se pergunta por que adultos, professoras e os meninos negros têm preferência pelas colegas de pele mais clara ou branca? Ela sonha em escapar da dor de ser negra, mulher, pobre e criança e reza toda noite pedindo a Deus para ser branca e loira, como a atriz Shirley Temple.<sup>38</sup>

Collins reporta no livro *Pensamento feminista negro* (2019) que as “verdades filtradas pelo mundo” vistas pelos olhos de uma criança durante o período da escola indicam que, para serem socialmente aceitas e bem-sucedidas, meninas teriam que ter a pele “mais clara”, o cabelo encaracolado, sem ser espichado a ferro. Os padrões estéticos de beleza afetam a atenção que as mulheres negras recebem. Trazendo a autobiografia de Maya Angelou, *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola* (2018),

---

<sup>38</sup> Shirley Temple começou a atuar com três anos de idade e logo se tornou uma das maiores estrelas de Hollywood, sendo talvez a mais bem-sucedida atriz mirim da história do cinema.

Collins ilustra a dolorosa consciência de que a única maneira de se tornar verdadeiramente bonita seria tornando-se branca.

Em *Becos da memória* (2017a), Conceição Evaristo narra através do olhar de uma criança negra, Maria Nova, a história da formação cultural, social, geográfica e política de um povo retirado à força da favela no processo de gentrificação da grande cidade, e revela o quanto o contato com o racismo torna a infância dolorosa para a personagem. Similarmente, Geni Guimarães (1991) em, *A cor da ternura*, relata a história de uma infância negra atravessada pelo racismo, pobreza, sofrimento e a aprendizagem de sobreviver com afetividade a uma sociedade racista.

Collins, Angelou, Morrison, Evaristo, Guimaraes corroboram com suas obras as histórias de vida de nossas professoras autoras-colaboradoras da tese e demonstram como a violência e o racismo pelos olhos de uma criança podem causar sofrimento, invisibilidade e sentimento de menos-valia. Carla Caroline, em seu relato sobre a opressão racista em sua infância, relata o sofrimento vivido a partir da tentativa de silenciá-la e excluí-la da vida cultural da escola, por ser uma criança negra e não se parecer com um “anjo”. Esse mecanismo é utilizado pelo racismo estrutural com críticas ao fenótipo específico de Carla e evidencia o racismo biológico de nossa sociedade. “Brincadeiras” racistas que se desenvolvem ao longo dos anos escolares muitas vezes ignoradas por docentes e gestores causam sentimento de menos-valia, retraimento, isolamento, comportamento reforçado pelos estereótipos criados pela branquitude, entendidos como comportamento “natural” entre estudantes na escola por não causarem “danos físicos” à vida das crianças que sofrem a opressão muitas vezes caladas e sem o apoio pedagógico para aquela situação.

A professora-narradora Jucy Silva fala da importância das matriarcas em suas lembranças e de como as raízes na cultura indígena latino-americana e nas tradições africanas, em especial a cultura do candomblé, foram marcos importantes que balizaram suas formas de aprender e ensinar no objetivo de construir utopia e sonhar outros mundos a partir da cosmovisão dessas comunidades tradicionais que se organizam, tendo o coletivo como modo de vida, em interação com pessoas, natureza, modelo econômico e político de sociedade:

Meu nome é Jucy Silva, sou de Salvador, [...] nasci em casa aos cuidados da minha avó e das minhas tias. Sou a segunda filha de Maria da Conceição Vilas Boas de Oliveira e Rosalvo Silva, uma dona de casa e um motorista de taxi autônomo. Morávamos na casa de meus avós com mais duas tias e primos, a casa era cheia de pessoas e aos poucos foi ficando vazia com o

falecimento do meu avô, Sr. Tinô, e logo depois da minha avó, D. Rita. Com minha avó aprendi a solidariedade de uma mulher negra [...] uma característica que ela conseguiu passar para minhas tias [...]. A minha infância foi marcada por alegrias, muitas brincadeiras e algumas limitações, e incentivo para estudos [...] A rua em que morávamos e até hoje resido tinha muitas crianças e os vizinhos também cuidavam dos filhos dos outros [...]. As grandes matriarcas da rua, as cuidadoras: D. Izabel, a parteira, dona Menininha, a Mãe de Santo da casa de Umbanda, e dona Bebê, a Yalorixá do terreiro de Candomblé. Hoje em dia, essa vivência e esse modo de cuidar reverberam em todos os espaços e atuações da minha vida. Resgatar a minha infância e o modo como fui criada, fazendo-me refletir sobre uma herança ancestral de valor inestimável. Essa aprendizagem pavimentou a minha atuação como professora da rede pública de educação. [...] essa mesma aprendizagem possibilitou um local de trabalho acolhedor, familiar, junto aos meus colegas e muitas vezes irmãos. [...] Vivenciei um tempo e lugar onde não existia intolerância religiosa, havia o respeito das pessoas por todas as outras religiões e nós, crianças e adolescentes, não éramos impedidos de comer caruru, munguzá e participar das festas dos Erês. (SILVA, J., 2023, v. 7, p. 75).

As vivências narradas por Jucy Silva remetem à cosmovisão das comunidades tradicionais africanas que se organizam a partir da influência das matriarcas cujo modo de vida, interação, relacionamento com a natureza, modelo econômico e político são princípios fundamentais para a existência coletiva. São histórias partilhadas e referenciadas na afrocentricidade de base humanizadora inspiradas em construções utópicas e modos de existir, sentir e sonhar outros modelos de mundos. Pode-se vislumbrar a partir do relato de Jucy um projeto civilizatório que implica (re)existência e afirmação da subjetividade e de uma educação culturalmente múltipla e diversa cuja episteme serve para criar saberes, experiências, significados e conhecimentos compartilhados por modos de vida das comunidades negras. Vale destacar o protagonismo, auto-organização e ação coletiva para forçar relações socioculturais mais igualitárias e comuns sem a intersecção de múltiplas discriminações enfrentadas pela mulher negra nos processos de subjetivação de sua identidade racial e na percepção da exclusão.

Lélia Gonzalez (1988a) cunha o termo “amefricanidade” e analisa a formação histórico-cultural das Américas, considerando o sistema de dominação do racismo e as influências africanas e indígenas para designar africanas diaspóricas das Américas. Já Patricia Hill Collins (2019), com a Teoria do Ponto de Vista, assinala que mulheres negras, apesar dos pontos de vista diferentes, enfrentam problemas semelhantes. Suas narrativas se aproximam e suas referências dão conta das estruturas de opressão/dominação do racismo heteropatriarcal na diáspora negra.

Evaristo (2007) aponta para a insubordinação das mulheres negras no entendimento de que suas histórias de vida revelam a memória histórica, social e cultural.

No contexto pedagógico, essas autoras ajudam a explicar comunidades geridas por matriarcas negras, a exemplo das histórias narradas por Jucy Silva e muitas das professoras autoras-colaboradoras da tese, de como constroem e reconstróem a consciência de pertença a uma história, a um lugar, a uma comunidade, a uma cultura, a uma militância, a uma ancestralidade. As histórias de vida de nossas professoras-autoras ganham sentido nos relatos de experiências que falam, antes de tudo, do vivido e da insubordinação àqueles que querem nos controlar.

Narrar, ler e ouvir as experiências e relatos de vida como as de Jucy Silva constitui-se em uma imersão nos modos de ser e existir de comunidades tradicionais africanas e do princípio do Ubuntu, que afirma “eu sou porque nós somos”. (NOGUERA; BARRETO, 2018).

A professora-colaboradora Juliana Monique de Souza de Araújo (2023, v. 7, p. 87) traz um relato de sua infância que reafirma o lugar da família amorosa em sua experiência de mulher negra:

Sou Juliana Monique, peço licença às minhas mais velhas e aos meus mais velhos, saúdo todas aquelas e aqueles que pavimentaram as estradas para que o meu caminhar fosse menos tortuoso. Reverencio minha mãe, Silvane Gesonias, a primeira professora de quem tenho lembranças e minha maior referência de ensinar, e meu pai, Gilberto Francisco, que exerceu o ensinar ao seu modo. A Educação sempre foi prioridade na minha família. Minha mãe e meu pai, a partir de esforços de seus pais, puderam estudar e se formaram no antigo Magistério, sendo que ele desistira da profissão, mas minha mãe segue lecionando. Guardo diversas recordações de sua atuação como professora, muito querida entre suas turmas, recordo-me que todos os anos recebia mimos e presentes dos estudantes e seus pais e ainda hoje recebe visitas afetivas de seus ex-alunos. Minha mãe realmente acredita que a Educação é capaz de transformar e incutiu a mesma crença em mim, pois acessar o conhecimento é internalizar possibilidades, construir autonomia e viver para liberdade. Aprendi com ela que se faz Educação com afeto, respeito e cuidado. Acho que sempre quis ser sua aluna, mas ela achava que era eticamente inviável por ser sua filha. Estudei a minha vida toda em escolas públicas e com isso pude vivenciar todas as mazelas que lhes acometem e, mesmo diante das dificuldades, sempre me apliquei para extrair tudo aquilo que elas podiam me oferecer.

Juliana relata que quando fez 16 anos queria ir para Salvador trabalhar. A ilusão seria que em Salvador teria uma vida melhor, mas o pai não permitiu. Ele dizia: – “Não! Termina seus estudos!”. Segundo Juliana, seu pai lia, estudava aos domingos e ocupava com afetividade esse lugar de pai, em oposição ao imaginário social que geralmente apresenta outra figura de homem negro, uma figura de homem ausente,

com papel coadjuvante e distante na criação dos filhos, deixando por conta das matriarcas o afeto, cuidado, acompanhamento mais de perto nos estudos e tarefas domésticas. Para Juliana Monique, o racismo é tão perverso que cria representações engessadas de masculinidade sem delicadeza, sem humanidade. Todas as professoras autoras-colaboradoras da pesquisa concordaram no intercurso do xirê pedagógico em que Juliana Monique apresentou sua narrativa, que os homens, em geral, são representados como desprovidos de afetividade, ternura, sensibilidade e o quanto essa ideia contém uma noção engessada de masculinidade com relação à educação de filhas e filhos, em que são apresentados como ausentes, desinteressados. A memória afetiva e o imaginário de pais pretos que se realizam com as filhas e filhos ajudam a quebrar esse estereótipo e trazem afetividade, presença, proteção.

Grande parte das narrativas, professoras negras autoras-colaboradoras da pesquisa percebem as figuras masculinas apresentadas por pais e avôs com muita amorosidade, presença, tendo influência positiva para as famílias e não como homens ausentes apagados e sem muita participação na educação de filhos e filhas. Juliana comenta sobre os relatos das professoras Carla Caroline, Ana Célia, Maria Lucia, entre outras e diz que sentiu uma grande emoção com a representação das figuras paternas presentes nas narrativas. Quando Carla narrou sua história e trouxe a figura de um pai afetivo, protetor, Juliana recordou o próprio pai, e quando as irmãs Ana Célia e Maria Lucia resgataram a história das meninas que foram para as casas das famílias e voltaram tristes e decepcionadas e que agradeciam por seu pais nunca terem dado elas para famílias ricas e abastadas, ela pensou sobre a postura do próprio pai que nunca permitiu que ela fosse ainda tão jovem trabalhar em casas de famílias em Salvador como trabalhadoras domésticas.

A seguir, a história de vida e profissão da professora Maria Lúcia dos Santos (2023, v. 7, p. 129-130), mulher negra quilombola, irmã de Ana Célia Pereira:

Sou Maria Lúcia dos Santos, casada, mãe de dois filhos e tenho uma neta. Nasci no município de Ibirapitanga, no dia 11 de setembro de 1969, filha de pais agricultores, Renato José dos Santos e Maria Conceição dos Santos, pais de oito filhos, viemos morar no município de Camamu há 35 anos, na comunidade quilombola do Barroso, com a qual me identifico e aprendi a amar. No dia 28 de agosto de 1985, quando chegamos na comunidade, existia uma vizinha, a professora Maria de Lourdes, semialfabetizada que tenho orgulho de chamar de professora! Ela se prontificou a alfabetizar a mim e mais também meus sete irmãos. Trabalhávamos na roça durante o dia e, à noite, íamos estudar na casa da dona Lourdes, viva até hoje, graças a Deus!

No mês de novembro, aprendi a ler e foi motivo de muita alegria! Continuei estudando, fiz minha 2ª série e parei. Passados alguns anos, voltei a estudar com meu cunhado, Ivanildo dos Santos Pereira e fiz a 4ª série. Alguns anos depois fui convidada a dar aulas numa comunidade chamada Lameiro para substituir a professora que estava de licença maternidade. Passaram alguns anos, a professora foi embora e aquelas crianças ficaram sem aula, então, a comunidade me convidou para dar aula e não era exigida a formação. Fui com um pai na prefeitura e lá eles me contrataram. Iniciei em um espaço na casa de um morador e lá quando chovia molhava tudo no espaço onde eu lecionava, ou o sol também atrapalhava, mas fazia meu trabalho como dava. A merenda escolar quando tinha a esposa do dono da casa fazia voluntariamente, no fogão a lenha e com as panelas dela, que nem isso a prefeitura dava. Passados alguns anos, apareceu um vereador que construiu um espaço escolar, o que ajudou muito no trabalho com os alunos e, mesmo sem reboco e com um piso grosseiro, a situação melhorou. No ano de 2000, os professores que não tinham concluído o Ensino Fundamental foram convidados a fazer um curso chamado Pró Leigo. Com muitas dificuldades, fiz aos finais de semana e concluí do 5º ao 9º ano. Terminando o Pró Leigo, tive que fazer o Pró Formação para concluir o Ensino Médio. Foi muito difícil, também nos finais de semana, mas concluí. Ensinava durante a semana, nos finais de semana estudava e muitas vezes tinha que passar alguns dias em Camamu na casa de pessoas amigas. Deixava minha filha com o pai, avós e tias. Andava 11km, até o ponto para ir pegar o carro. Foi duro, mas venci.

Maria Lucia retrata uma infância imersa em uma realidade marcada pela luta quilombola pela terra, pela dureza do trabalho na roça, pela falta de perspectivas, de políticas públicas, sociais ou educacionais, pelo desamparo do Estado, uma infância pobre e de luta incessante por direitos básicos. Seu quilombo, território de identificação subjetiva, afetiva e de formação da identidade de criança – mais tarde como professora negra – é apresentado como espaço afetivo de pertencimento, deslocamento e posicionamento subjetivo, junto à família, à escola, à comunidade. A profissão de professora chegou cedo quando foi convidada a lecionar na comunidade quilombola substituindo uma professora em licença maternidade. Uma série de situações narradas por Maria Lúcia demonstra todo o abandono e falta de apoio do poder público com as comunidades quilombolas, a começar que não havia um espaço determinado para o funcionamento da escola, faltava material mínimo para seu funcionamento, a exemplo do espaço físico. A merenda era feita pela esposa do dono da casa onde funcionava a escola, não tinha fogão, panelas, água potável etc. Esquecimento e abandono como a grande maioria das escolas rurais e quilombolas neste país tão desigual.

Sobre a educação quilombola, em sua tese de doutorado, Luciana Araújo Pereira (2021, p. 53) expõe:

A Educação Escolar Quilombola, modalidade de ensino que dialoga com os princípios da Pedagogia Griô e tem, entre outros desafios, a modificação da

cultura escolar que exclui a diversidade, como fruto oriundo de muitas lutas travadas por movimentos sociais, especificamente, o Movimento Negro Brasileiro. Este é um movimento que defende a luta pela garantia dos direitos fundamentais da população negra no Brasil e traz no seu conteúdo histórico e político a experiência secular da resistência, por conta da sua incessante batalha pelo território cultural, étnico e religioso dos africanos que vieram para o país escravizados, resultando na estruturação política-organizacional dos territórios negros, onde homens e mulheres lutaram e lutam pela liberdade física, social e cultural em oposição à lógica colonialista.

A resistência cotidiana narrada por Maria Lúcia, traduzida vivamente na tese de Luciana Araújo Pereira (2021), narra o movimento coletivo de reconhecer-se e desafiar outras histórias, outras lutas políticas e educacionais, outros enfrentamentos às desigualdades raciais, de gênero, sociais, que valorizam a herança cultural, ética, estética e a cosmovisão das comunidades tradicionais e dos territórios quilombolas a que Luciana Araújo Pereira (2021, p. 88) se refere.

A Pedagogia Griô [...] se apresentar como uma pedagogia que chama os seus para a roda da resistência de forma estratégica, por se ancorar nos princípios da Educação Escolar Quilombola e, ao mesmo tempo, se baseia nos ensinamentos da cultura africana, no que diz respeito à sabedoria ancestral, ao trazer também para o centro da roda os Griôs como fonte de sabedoria.

A resistência, parte da vida das professoras negras quilombolas como Maria Lucia, entrecruza esperança, afetividade, (re)existência e resulta da coletividade e dos saberes ensinados e aprendidos ancestralmente por gerações em ensinamentos dados pelos griôs.

### 2.3 NARRATIVAS PEDAGÓGICAS DE (RE)EXISTÊNCIA FEMINISTA NEGRA

O objetivo deste tópico é conhecer as experiências formativas e pedagógicas de nossas colaboradoras-autoras à luz da epistemo-metodologia negra decolonial que compreende a estratégia de enfrentamento à pobreza, o alto índice de feminicídio e a crescente violência contra as mulheres negras. Para tal, trago seus olhares e suas narrativas sob as condições em que vivem, o ambiente onde produzem suas práticas pedagógicas, as possibilidades de interação, formação entre outras condições sociais, políticas, educativas etc.

A análise realizada a partir da perspectiva interseccional sobre as vivências narradas pelas professoras autoras-colaboradoras da pesquisa procura entender a correlação entre forças e hierarquias de raça, gênero, classe, território relacionadas à exclusão, à invisibilização, à dominação no debate sobre as relações de poder que

permeiam a escola e a sociedade. A abordagem interseccional faz uma leitura entrecruzada desses marcadores que delimitam a opressão da população racializada empobrecida em suas condições de origem geográfica.

Na narrativa a seguir, a professora Ana Célia dos Santos Pereira (2023, v. 7, p. 24) fala sobre as violências vivenciadas pelas mulheres de seu quilombo e das saídas encontradas para fazer face a essa realidade:

Muitas mulheres sofrem violências de seus maridos pela falta de oportunidades e pela cultura de que a mulher precisa de um homem para sobreviver. A falta de renda na comunidade leva jovens a se casarem cedo, terem filhos e ficarem sem saída, sofrendo vários tipos de violências. Essa é mais uma das preocupações e parcerias com outras entidades que apoiam nossos projetos de formação, capacitação, empoderamento, formação de mutirões para uma ajudar a outra. Conseguimos uma cozinha comunitária para trabalhar com melhorias na vida e na renda das mulheres da comunidade, criando oportunidade de ganho e de mostrar os saberes de nosso quilombo, onde produzimos doces pastosos de diversos sabores, doces de corte, bombom, geleias, cocadas, estamos já com plano de produção de licores, temperos, pães, porque tem equipamentos para essas produções.

A identidade quilombola está relacionada à ideia de pertencimento comunitário, de fortalecimento de laços identitários, não necessariamente ao parentesco. Essa identidade se vincula a valores, costumes, capacidade de resistência ao racismo e a discriminação de classe, entre outros. Ana Célia, em seu relato, aponta para comunhão, compartilhamento de estratégias entre as mulheres, para fazerem face com resistência e luta aos ataques do poder público e ao patriarcado interno e externo ao quilombo. A professora fala da união dessas mulheres com outros movimentos sociais em uma rede de relações, compartilhamentos, solidariedade entre comunidades e o MMN e o quanto isso foi fundamental para construção de estratégias de luta e resistência em seu território para manter seus modos de vida e costumes, além de muita luta para emancipação feminina diante de relações muitas vezes interseccionadas pelo machismo patriarcal no intuito de manter autonomia nas relações entre homens e mulheres.

O MMN através da RMBA e dos órgãos de fomento, como o KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço, a Coordenadoria Ecumênica de Serviços (CESE), a Associação Cultural e Carnavalesca Afoxé Kambalagwanze, a Associação Comunitária e Recreativa do Afoxé Filhos do Congo etc., reúne vários projetos de emancipação e empoderamento para as organizações do MMN associadas à RMNBA, entre eles cozinha comunitária, doação de maquinário, tecidos e professores para

ensinar no curso de estilista, incentivo a modos produção e sustento para essas comunidades na comercialização de produtos da agricultora familiar, artesanato, cursos sobre como concorrer a editais para captação de verbas públicas etc. Recentemente, em 30 e 31 de julho de 2022, estive junto com a RMNBA em uma grande celebração no VII Encontro de Mulheres Negras e Quilombolas e na VI Feira da Diversidade no Quilombo Engenho da Ponte, com o tema “Em defesa da terra e do território, quebrando o patriarcado: um diálogo necessário para as mulheres negras no poder construindo o bem-viver”. O evento aconteceu no Quilombo Engenho da Ponte e reuniu mulheres de vários quilombos da Bahia e de alguns países africanos – como Angola e Cabo Verde – com a participação, debates e lançamento da Grife quilombo Artmoda, além de desfiles com o resultado da produção das mulheres desses Quilombos. As formas de empoderamento empreendido por esses coletivos são diversas e muito ricas.

As narrativas pedagógicas de (re)existências de Ana Célia sobre seu quilombo adquire sentido de insubordinação, sentido político, de compromisso com o coletivo para além da experiência pessoal. Sua narrativa descreve, simultaneamente, a si própria, sua comunidade e outras comunidades que compartilham da mesma experiência de resistência à opressão, utilizando o eixo central da interseccionalidade para lutar contra injustiças. Enquanto houver injustiça racial, de gênero, social, sempre haverá a necessidade de considerar um processo social pelo prisma da interseccionalidade, pois ela não é um modismo acadêmico, fala para o nosso tempo, tempo das mulheres negras, quilombolas, indígenas e subalternizadas. É uma ferramenta capaz de gerar resistência e estratégia de mudança social.

A interseccionalidade não pode ser explicada à revelia das relações de poder que produzem desigualdades sociais, diferenças entre as mulheres, nem sempre levadas em consideração pelo feminismo hegemônico no debate sobre as vantagens e privilégios de raça, classe social, sexualidade, acesso à universidade, local de nascimento etc. A análise interseccional aponta para uma perspectiva de transformação e para sujeitas políticas produtoras de conhecimento diverso, complexo, cruzado e multifacetado rejeitando a narrativa de mulher única, universal e homogênea.

Anália Santana (2023, v. 7, p. 27-28), em seu relato, fala de si e das condições de existência durante o período pandêmico:

No contexto pandêmico, conjecturar minhas energias na luta pela continuidade da vida tem sido a maior das metas. Refletir sobre quem sou,

minha constituição enquanto professora que se torna negra (SOUZA, 1993), a cada passo, minhas práticas, meu modo de ser e estar no mundo. Como me construo como ser coletivo e, ao mesmo tempo individual, é desafiante. Contudo, me lanço a cada dia na reconstrução da vida, pois como nos diz o filósofo e ativista Ailton Krenak (2019), é preciso contar histórias para adiar o fim do mundo. Aprendo a ser eu a cada instante, com a consciência de ser inacabada, na interação com as(os) outras(os), mesmo que virtual ou através da escrita, minha itinerância do mundo pandêmico de isolamento social, de morte constante, de fome, de falta de investimento na saúde e na educação, de guerra iniciada, tendo como base o que nos diz o cantor Emicida, parafreando a periferia e a favela, que 'tudo que nós têm é nós'.<sup>39</sup> Continuar vivas é um ato celebrativo e de resistência. Vejo que o afastamento dos contextos coletivos e sociais que nos alimentam através da experiência cotidiana tem sido muito difícil, contudo, seguimos esperando vida, como nos ensinou Freire (1992).

A professora Anália sinaliza como a pandemia de covid-19 trouxe consigo uma crise que atingiu proporções gigantescas para a vida e saúde da população brasileira, principalmente a negra, pobre e periférica e impôs a necessidade de organização, resistência, reação e luta de forma estratégica no coletivo. Algumas comunidades tiveram que empreender mutirões para agilizar documentação para aquelas que não sabiam como lidar com as tecnologias e receber o auxílio do governo. Fizeram também campanhas solidárias de alimentos e produtos de limpeza. Muitas lideranças de mulheres negras, mesmo com o medo inicial que a covid-19 gerou, trabalharam arduamente, organizando a pauta sociopolítica e cultural em suas coletivas com afeto, cuidado, autocuidado e estratégias de enfrentamento às condições sanitárias.

A força e a (re)existência das organizações e coletivas foram vistas na forma como enfrentaram condições sociais da pobreza atreladas a marcadores de raça, gênero, classe e território em diferentes perspectivas do poder estatal, o qual incentivou ações de negação da ciência, minimização da pandemia, demora na compra de vacinas, falta de ação para proteção da população e causou um verdadeiro genocídio de proporções inimagináveis para o Brasil. As desigualdades que se refletiram nas áreas da saúde, educação, trabalho, renda etc. contribuíram para o aumento da pobreza com altos índices de inflação, desemprego, carestia de alimentos que acometeu a grande maioria das comunidades negras e periféricas neste período ao final do ano de 2021. Uma fotografia da realidade das mulheres negras revela as condições e a complexidade de instituições e estruturas de poder que ignoram as condições de vulnerabilidade, a complexidade das opressões, a falta de direitos e

---

<sup>39</sup> Principia. Composição Emicida/Nave. Álbum *AmarElo*. (part. Fabiana Cozza, Pastor Henrique Vieira e Pastoras do Rosário), 2019. Ver em: <http://www.labfantasma.com/amarelo/>.

escassez de políticas públicas voltadas efetivamente para socorrer essa população e demonstra como o ativismo dessas professoras e lideranças negras foi importante neste período de crise sanitária com um entorno social atingido pela calamidade da pandemia e o descaso do Governo Federal.

Ativistas feministas negras concordam que o uso da ferramenta da interseccionalidade tornou-se fundamental para uma leitura mais apurada sobre as relações de poder relacionadas à grande parte da população nesse período. A perspectiva do homem branco classe média heterossexual percebida como um conhecimento universal, naturalizado, correto, geralmente mais valorizado que outro qualquer foi questionado pelas lideranças e intelectuais negras, apesar do fato de que o conhecimento e as experiências das mulheres negras não terem sido igualmente valorizados e respeitados, alguns foram até silenciados, indicando que a partir do lugar de influência que se ocupa na sociedade, determinado tipo de conhecimento exerce maior poder que outros. Os referenciais analíticos da interseccionalidade nos possibilitaram interpretar as experiências das mulheres negras denunciando posturas colonialistas, racistas, sexistas e relações desiguais de poder, abrindo caminho para forçar a descolonização e a democratização do conhecimento e das condições de saúde para toda sociedade.

Collins (2019) indicou a interseccionalidade como conjunto de ideias coordenadas entre si, desenvolvidas no curso do projeto sócio-histórico do conhecimento socialmente construído e nos trouxe o oxigênio da perspectiva da justiça social, de inclusão dos marcadores de raça, gênero, classe, sexualidades, território há muito buscadas pelos movimentos sociais, principalmente o de mulheres negras, no âmbito de práticas cotidianas de resistência à opressão e na reivindicação do protagonismo por grupos destituídos de poder que enfrentam desigualdades estruturais da sociedade. A análise inserida pela interseccionalidade potencializou conscientização e luta contra diferentes fontes estruturais de desigualdade intrinsecamente relacionadas ao poder colonial.

Maria Lívia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 123-124) descreveu pedagogias de (re)existência nos movimentos de aquilombamento educacional, movimentos culturais, artísticos, educacionais, políticos capazes de resistir e construir coletivamente um projeto civilizatório para enfrentar e desestruturar o racismo, sexismo, classismo forçando brechas nos muros da colonialidade:

Uma experiência recente e aconteceu durante a pandemia quando foi soprada até a mim a possibilidade de conhecer um projeto insurgente. Foi no convite realizado por um grupo de jovens pretos e pretas para pensar uma formação para este mesmo público, estudantes e/ou egressos da escola pública, que ganhei uma nova motivação para enfrentar momentos de dor e insegurança, como os provocados pela covid-19. Agora, sou professora voluntária de Geografia e articuladora de área desse mesmo núcleo, além de uma das coordenadoras do projeto. Foi no pré-vestibular afroperspectivado Quilombo Educacional Gbesa, que significa 'a voz mágica que acorda os ancestrais', que encontrei o afeto, o acolhimento, a segurança e a motivação para entender que é preciso ressignificar nossas formas de pensar a educação e, principalmente, refuncionalizar estratégias de nossa configuração social. No quilombo, a palavra de ordem é a 'partilha'. Socializamos nossas experiências, histórias, vivências, marcas, dores, fragilidades.

Os movimentos de quilombamento descritos por Maria Livia aliam práxis, teoria, ativismo, formação docente, luta política, afetividade em uma proposta coletiva de convivência, produção material e imaterial de conhecimento. Aquilombar, segundo a professora é a ação de resistência contra assujeitamento, antagonismo, invisibilidade nas mais variadas situações vividas em sociedade. A marca principal do quilombamento é a mobilização, a coletividade, o direito fundamental, a autonomia, a autogestão, o cuidado, o afeto, a acolhida e o compartilhamento de conhecimentos. O quilombamento gera conexão entre pessoas negras, principalmente mulheres, através de trocas de conhecimento e ocupação de espaços coletivos.

Maria Livia trata dessas trocas realizadas pelos movimentos em que está inserida, mobilizada por sua esperança de luta por dias melhores, pela força do coletivo para criação de novas epistemes com base na equidade racial, de gênero, na justiça social e direitos humanos. Quilombos educacionais são movimentos revolucionários e políticos capazes de resistir e construir coletivamente um projeto civilizatório no território do porvir. Nos quilombamos para resistir a uma estrutura social escravista, racista, misógina, lgbtfóbica, para reinventarmos espaços de resistência coletiva, convivência, conhecimento em novas alternativas para pensar o futuro. Aquilombar na perspectiva de Maria Livia é construir projetos coletivos, é abrir diálogo com os movimentos sociais, as manifestações populares, artísticas, educacionais etc. É reinventar a mística da resistência política feminista negra em rodas de discussão, grupos de estudos, manifestações de rua, debates sobre política, sociedade, cultura. Na narrativa da professora Maria Livia, o pré-vestibular afroperspectivado Quilombo Educacional Gbesa utiliza-se da estratégia de intervenção, interpretação e atuação e abre *grietas* (WALSH, 2014), causando fraturas nos muros da colonialidade ao possibilitar o surgimento de pedagogias de (re)existências e decoloniais que ensinam,

promovem aprendizagens com militância política significativa, produzem experiência ancestral e potencializam projetos que desafiam, contestam e destroem estruturas hegemônicas, sociais, políticas da colonialidade.

Essa é a ideia central que defendo nesta pesquisa, só a coletividade e a ação ativista conseguem forçar um giro decolonial e criar novas formas de ser, aprender, ensinar, existir e viver em novas perspectivas de poder. Os movimentos narrados pela professora foram fortalecidos pelo ativismo dos movimentos sociais, principalmente de mulheres negras. Conceição Evaristo (2020) reporta à caminhada quilombista e comunitária ao afirmar: “é tempo de formar novos quilombos, em qualquer lugar que estejamos, pois, a liberdade é uma luta constante”, e Mãe Stela de Oxóssi nos ensina que nosso tempo é agora (SANTOS, M. S. A., 1993).

A professora Anete Carvalho dos Santos (2023, v. 7, p. 49-50) faz sua narrativa sobre a importância de professoras negras em seu percurso de vida e profissão:

Hoje penso com carinho nas professoras que passaram pela minha trajetória escolar e deixaram marcas positivas que me ajudam a ser a professora que sou. Essas mulheres, cada uma com o seu jeito peculiar, me mostrou um caminho. Ainda lembro o jeito de minha professora alfabetizadora, sempre meiga, muito segura e responsável no cuidado com seus alunxs. E na quarta série do Ensino Fundamental tive a oportunidade de conhecer o lado profissional e materno de uma professora que era temida por todos os alunos naquela escola. Foi ela quem identificou uma dificuldade na minha fala e na minha escrita e me ajudou a superar tal dificuldade antes que eu ingressasse no ginásio. Já na quinta série, uma professora de Matemática me mostrou o quanto é prazerosa a arte de ensinar, despertando em mim a vontade de ser professora. Chegando no Magistério, comecei a pensar na possibilidade de entrar em uma universidade por influência de uma professora maravilhosa. Ela era inspiradora e se mostrava muito preocupada com o futuro de suas alunas, que na sua maioria eram mulheres negras e periféricas. Ela sempre nos provocava sobre a necessidade de buscar uma formação superior, pois a universidade seria uma ponte para acessarmos espaços sociais e econômicos que tanto a sociedade classista e elitista nos nega. A partir de então, me senti mais impulsionada a buscar a autonomia que ainda criança já almejava. Sentia a necessidade de ser independente, dizia sempre que não iria me casar, desejava ter uma profissão, um emprego e ser livre de qualquer opressão. Então, por que não dizer que essas mulheres, além das referências familiares, influenciaram minha formação pessoal, profissional e de militância? Considero que a minha prática pedagógica hoje reflete as experiências vividas com elas e que, de uma forma ou de outra, mudaram a minha vida. Com cada uma aprendi o que bem afirmou nosso mestre Paulo Freire: ‘Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser’.

A narrativa de Anete remete à pedagogia freireana para a qual o processo de educar desdobra-se em problematização-ação-reflexão sobre o mundo na interação crítica com o conhecimento que não é fim em si mesmo, mas uma etapa a alcançar. O

pensamento de Freire atrela liberação dos oprimidos do mundo à luta política e ao seu esforço para emancipar-se. Cada fragmento da memória de Anete percorre um caminho em direção à educação que carrega potencialidade decolonial e apresenta novas formas de (re)existência da cultura local e seus interesses, dialoga com as histórias locais de grupos subalternizados, com as formas de conhecimento da sabedoria ancestral dos movimentos de mulheres negras e dos movimentos populares.

Nessas pedagogias, os saberes ancestrais, o contato com a natureza, o cuidado com as outras, os saberes tradicionais dos movimentos sociais anunciam a virada decolonial necessária para o protagonismo docente. Na narrativa de Anete, vislumbramos a pedagogia de Freire que rompe com as estruturas da modernidade/colonialidade e possibilita outras formas de ser, saber, poder, existir e com-viver insurgentes na oposição radical ao racismo, sexismo, discriminação de classe e à desumanização.

As pedagogias de (re)existência, responsáveis pelo embate contra as estruturas sociais, epistemo-políticas racistas, sexistas, xenofóbicas, LGBTfóbicas cresceram nas brechas da educação colonizada e se configuraram em práxis e estratégias de leitura e intervenção para mudar o mundo. São pedagogias que reproduzem, constroem, criam resistência contra o poder hegemônico que historicamente subalterniza populações negras, indígenas e periféricas oxigenando o campo da Educação com metodologias e epistemologias que têm sido a base de sustentação política e o esperar na busca pela emancipação no intuito de abrir fissuras nas estruturas coloniais. Essas pedagogias assumem que aprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação se iniciam com a oposição à condição de dominação, a opressão e outras condições impostas pela colonialidade. Elas promovem novos conhecimentos, perspectivas pedagógicas, padrões de poder, saber e ser da sociedade.

### **ALA 3 – NA LUTA É QUE A GENTE SE ENCONTRA**

Este capítulo discorre sobre a luta e reação decolonial, de resistência, insubmissão histórica, oposição radical à opressão e ao projeto racista colonial, herança de um passado de submissão, exclusão, escravidão e injustiça social. A luta contra-hegemônica dos MN, MMN e outros movimentos sociais, políticos, educacionais artísticos se fortalece e provoca em nossas professoras autoras-colaboradoras um giro decolonial com foco no princípio freiriano do esperar e na compreensão de mundo onde pessoas, coletivos e movimentos se articulam em rede a partir de práticas políticas, pedagógicas, epistemológicas, metodológicas, ético-estéticas, de (re)existência decolonial contra as diversas hierarquias de poder, ser, existir e saber.

O conhecimento gerado e atrelado ao ativismo epistemo-político-existencial, coproduzido coletiva e horizontalmente, é basilar para a leitura de mundo e tem lugar central nas pedagogias de (re)existência apresentadas nesta pesquisa. Tais pedagogias são resultantes de práticas do feminismo negro decolonial narradas por professoras sobre seus processos profissionais, de vida, formação, práticas colaborativas em diferentes contextos ressignificados por saberes, resistências profissionais e histórias de vidas.

O capítulo “Na luta que a gente se encontra” procura conhecer as opressões cotidianas vividas no chão da escola e a forma como as professoras negras ativistas autoras-colaboradoras desta pesquisa lutam, fazem oposição e resistem ao sistema educativo e político racista, misógino, classista, cis heteronormativo etc. A proposta foi pensar e narrar através de textos, experiências pessoais e coletivas do existir vividas na escola, território político pedagógico de experiências, afetos, saberes, processos formativos em diferentes contextos, situações, compreendendo como fomentam aprendizagens e desenvolvem matrizes epistêmico-político-pedagógicas que ensinam práticas de (re)existência e luta decolonial.

#### **3.1 BRASIL, O TEU NOME É DANDARA**

Há uma encruzilhada no Brasil onde se encontra uma gente que foi historicamente explorada, excluída, humilhada pelo “carrego colonial”, termo usado pelo professor Rufino para falar da colonialidade que, segundo ele, mantém assombro

e vigência de um projeto de dominação nas dimensões do ser/saber/poder (RUFINO, 2019). A encruzilhada se chamada racismo, heterossexismo, preconceito de classe entre outros e como no samba-enredo da Mangueira nos conta de um “país que não está no retrato” nem nos livros didáticos. Proponho aqui refletir sobre a luta que está apenas começando, luta pela liberdade conquistada com sangue, suor e lágrimas pela militância dos movimentos negros, movimentos de mulheres negras que fizeram importantes contribuições para a perspectiva da educação antirracista e feminista negra no Brasil refletida nas narrativas de nossas professoras ativistas.

Organização, luta, fuga aquilombamento sempre fez parte de nossa (re)existência, onde quer que tenha existido trabalho escravo, houve enfrentamento pela resistência do povo negro. A grande marca negra foi a rebeldia que assumiu diversas formas, desde a desobediência sistemática, lentidão na execução de tarefas, sabotagem da produtividade, fugas individuais e/ou coletivas etc.

Neste subcapítulo “Brasil, o teu nome é Dandara”, trago a figura de Dandara, guerreira do Quilombo dos Palmares, que, junto com Zumbi e outros guerreiros e guerreiras escravizadas, desafiou o sistema colonial escravista por quase um século, mas a história oficial machista patriarcal a reconheceu apenas como a mulher de Zumbi dos Palmares, desconsiderando todo o seu legado. O referido verso do samba também faz alusão à Dandara Kettley, travesti, brutalmente espancada e executada a tiros em Fortaleza, no Ceará, em 2017, em um crime transfóbico e racista que foi filmado e compartilhado nas Redes Sociais. A morte de Dandara escancara a violência transfóbica e simboliza a luta Travesti contra a estrutura cis-heteronormativa extremamente perversa, movida por ódio, violência, tortura, exclusão e morte para as que ousam fugir das normas binárias de gênero.

A década de 1970 representou o momento em que os movimentos sociais iniciam a ruptura política, econômica, social, cultural, educacional etc., e tomam a cena pública brasileira lutando contra a ditadura militar, pela redemocratização e pelo direito à cidadania da parcela excluída da população no debate nacional. Os governos militares sempre mantiveram a estratégia de negação do racismo alegando questões de “segurança nacional”. Chegaram inclusive a eliminar perguntas sobre o quesito “cor” no Censo de 1970 (RODRIGUES, 2012). Nesse período, foi denunciada e desmistificada a ideia da democracia racial, construída ao longo da história para reforçar a narrativa de um Brasil unido pela “paz e harmonia” entre as raças, o que facilitava o domínio cultural pelo grupo hegemônico.

A professora-narradora Ana Célia dos Santos Pereira (2023, v. 7, p. 23) em um dos xirês pedagógicos descreve sua atuação como educadora e militante no Quilombo do Barroso, refletindo sobre a importância da participação das mulheres nos espaços de luta:

Sou uma mulher negra e tenho orgulho da minha história, não desisto nunca e jamais deixarei de lutar pelo que acredito e vou sempre lutar para que nossas crianças tenham sempre oportunidade de realizar seus sonhos e que nada impeça que todas as mulheres tenham seus direitos respeitados e que os homens sejam nossos parceiros e não rivais. Já fui até impedida de entrar na escola, mas nunca baixei a cabeça e isso só fortaleceu o desejo de lutar. Inventaram um monte de coisas pra justificar a proibição e por último disseram que eu precisava ser pedagoga, mas não tinha condições de fazer faculdade devido à distância da faculdade e ao financeiro. Então, consegui colocar internet em minha casa e já estou concluindo! São essas situações que me fazem acreditar que a educação precisa ser um trabalho que vai além da escola, é um trabalho social, familiar e minha luta por justiça só alimenta a fúria de muita gente e as perseguições contra minha estada na escola. Não desisto nunca e encontrei muitas entidades e coletivos parceiros que apoiam essas causas.

A indissociabilidade do trabalho de educadora, intelectual e ativista com um feminismo negro quilombola decolonial está presente na narrativa de Ana Célia Santos Pereira e foi fortalecida por sua experiência de enfrentamento ao racismo e ao sexismo junto à secretaria municipal de educação do município onde está localizado seu Quilombo. Segundo estudiosas como Gonzalez (2008), Beatriz Nascimento (2018), Sueli Carneiro (2019), entre outras autoras, o feminismo negro se juntou, produziu e fortaleceu um feminismo plural e diverso, na América Latina: o MMN passou a ocupar um lugar de relevância política no interior dos movimentos sociais e na reivindicação da inclusão de suas pautas e proposições em áreas como educação, saúde, agricultura, economia etc. Jurema Werneck (2016) explica, corroborando a narrativa da professora que “somos herdeiras de mulheres que lutaram e construíram a própria força. Temos como referência outras mulheres negras, que nos ensinam como somos capazes de resistir”.

Ana Célia narra o MMN de seu Quilombo sustentado na reivindicação por território, educação, cultura, trabalho digno, entre outras pautas que foram reivindicadas junto com o MMN do Quilombo do Barroso ao pressionarem as forças políticas contrárias a mudanças, denunciando o sistema racista, misógino, classista, cis-heteronormativo e opressor que tentava barrar o trabalho da militância na escola, alegando que Ana Célia não dispunha de formação para atuar como educadora naquele espaço, tentando impedir sua atuação junto à comunidade.

O poder patriarcal e hegemônico impõe preconceito, discriminação de raça, gênero, classe, nível de instrução entre outros e esse poder reserva ao povo negro, indígena e quilombola os piores marcadores sociais tentando mantê-los em seu território sem direitos, sem ascensão social, ou melhora em suas condições de vida, educação e saúde. Para Carla Akotirene (2019), a encruzilhada representa o lugar onde categorias de poder se encontram com o corpo negro em forma de uma rede de desigualdades que se perpetuam, reestruturam, produzem discursos e hierarquia de opressão. Compreender essa encruzilhada é fundamental para ampliar a luta e romper com lugares supostamente reservados ao povo negro. É nosso direito e obrigação política fomentar epistemologias e metodologias com ferramentas críticas de discussões e debates para superar opressões que incidem sobre mulheres negras, que a muito vêm resistindo pela necessidade existencial de se organizar e lutar por espaços de influência política na sociedade.

A narrativa encarnada de Ana Célia situa-se entre o conhecimento gerado por seu ativismo e a (re)existência à colonialidade do saber na oposição às forças opressoras da sociedade. A interseccionalidade, instrumento de análise, contribui com a luta ativista de Ana Célia ao enfrentar as injustiças sociais, sobretudo, nas situações que envolvem racismo, sexismo cis-hetero-patriarcado, opressões de classe etc. A interseccionalidade é ferramenta ativista necessária para embates e debates sobre raça, gênero, direitos humanos no trabalho, na educação e na sociedade sobre questões raciais e de gênero, pensando nos principais problemas que mulheres negras enfrentam como grupo. Homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de forma específica, especialmente quando relacionada ao gênero, pois são perspectivas que não podem ser separadas das experiências, sobretudo no caso das mulheres negras: o gênero se constitui em uma categoria dinâmica, interconectada a outros organizadores sociais.

A antropóloga jamaicana, Kesha-Khan Perry (2022), etnografou a organização e conhecimento de mulheres negras ativistas em movimentos comunitários de diferentes bairros periféricos de Salvador, especialmente da comunidade de Gamboa de Baixo. Seu propósito era observar esses espaços estruturados e organizados da cidade que indicavam agência e abrangência dos conhecimentos que emergiram dos movimentos sociais principalmente das mulheres negras que realizavam a resistência contra-hegemônica. Perry acompanhou as(os) moradoras(es) organizadas(os) em passeatas com o objetivo de chamar atenção das autoridades e da população para as ações da

Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado (Conder), órgão responsável pela política de desenvolvimento urbano do estado da Bahia, como parte de uma estratégia de formação política e do processo educacional que as várias organizações comunitárias promoveram com a estratégia de formação política, expansão do conhecimento sobre a cidade, pessoas em situação de expulsão e desocupação forçada de suas casas ou com suas moradias demolidas entre outras violências. Segundo Perry (2022), a formação político-pedagógica, feita pelas líderes comunitárias eram compartilhadas em rodas de conversa, experiências, aprendizagens, estratégias políticas, saberes e conhecimentos de forma horizontal, coletiva e organizada em redes de associações de bairro e coletivos de luta por moradia digna, saneamento básico, emprego, educação e outros direitos referentes à cidadania da população negra, pobre e periférica de Salvador. Para a autora, os movimentos sociais, as associações de moradores e outras organizações comunitárias são espaços cruciais de educação política do ativismo negro, pois são espaços de (re)existência e luta por direitos essenciais, portanto exemplos de pedagogias de (re)existência em ação, como percebemos na narrativa da professora Ana Célia.

Outra professora que relata sua experiência pedagógica de (re)existência marcada por eventos que trazem as dores do racismo, do sexismo, do abandono e exclusão, entre atravessamentos, recordações, processos de escolarização e construção profissional e existencial é Luciene Cardoso (2023, v. 7, p. 107):

Minha primeira experiência em sala de aula foi como professora leiga. Lembro-me que não queria, mas faltava professor formado para lecionar no período noturno na zona rural, pois não se encontrava, e as pessoas tinham o desejo de aprender, como eles externavam: – ‘Quero aprender a fazer pelo menos o meu nome’. Por isso, terminei aceitando a proposta. Fiz a matrícula das pessoas e encaminhei para a Secretaria de Educação. Eram cerca de 20 alunos, se tratava de uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), na Comunidade do Sobrado, um povoado aqui do município da Camamu (BA). Aqui encontrei a rejeição do dono da propriedade, que não permitia que eu lecionasse na escola construída em sua propriedade. E aqueles alunos, cerca de umas 20 pessoas, ficaram sem estudar, pois não tinha professor (ou alguém com escolaridade) naquela localidade e trazer alguém de fora era difícil, pois naquela época não tinha transporte disponível. A saga não terminou aí: o Secretário de Educação decidiu por me contratar para outra comunidade vizinha, a Comunidade da Terra Seca, onde lecionei neste referido ano. Durou apenas um ano letivo e pediram ‘minha cabeça’ de novo, segundo relatos, alegavam o fato de eu ser negra, ter uma caligrafia feia, cabelo curto, crespo e que ali na própria localidade tinha outra pessoa de cor clara que escrevia bem e nunca foi chamada para ser professora. Como a escola também estava localizada em área particular, fiquei eu desempregada. A suposta pessoa não foi contratada, pois não tinha nem o Ensino Fundamental I completo.

Na primeira experiência de Luciene Cardoso, justamente o momento de aprofundar seus conhecimentos e aprimorar sua formação, houve opressão de raça, gênero e classe. Luciene Cardoso foi chamada a lecionar em uma escola rural, mas não pôde fazê-lo, pois o proprietário fazendo uso de seu poder não quis que ela ensinasse em “sua escola”, num ato explícito que interseccionou racismo, sexismo e preconceito de classe. O fazendeiro não permitiu que Luciene assumisse a classe com 20 estudantes matriculados na turma da EJA, o que resultou na falta de trabalho para Luciene e ausência de escola para os estudantes, num projeto explícito de poder racista, sexista e colonial. Para o dono da terra, Luciene simplesmente não servia para ser professora por ser negra e quilombola.

Atitudes explícitas de racismo explícito, como essa que Luciene Cardoso sofreu, servem para anunciar, brutalmente, aos quatro cantos, quem tem o poder e liberdade para tomar decisões e quem é tratada como uma intrusa em espaços de poder e privilégio. Pessoas como Luciene Cardoso são desprezadas cotidianamente no Brasil, por indivíduos e instituições que insistem em cercear direitos e promover humilhações e expulsões a qualquer tempo.

As experiências subjetivas que interseccionaram racismo e sexismo vividas por Luciene e tantas outras mulheres negras, remetem a uma realidade dolorosa, traumática, atemporal e colonial. O proprietário da terra preferiu deixar trabalhadoras e trabalhadores sem estudo a tê-la como professora. É provável que tenha pensado: – *“para que esta gente quer estudar? Basta saber assinar o nome!”*. Assim pensam muitos “donos do poder, donos da terra” em um Brasil com mentalidade escravocrata, eles são donos dos meios de sustento, sentem-se “donos da gente que vive sob suas ordens”, têm direito a escolher quem vai ensinar ou quem vai aprender em suas terras, para eles educação é um gasto desnecessário, não um investimento para melhoria de um povo. Essa é a forma como tratam tanto trabalhadoras da educação, especialmente mulheres negras, como as pessoas que trabalham e moram em suas propriedades, essa é a forma como escolhem quem será professora em “sua escola”. A eles não importam professoras ou trabalhadoras, pois “são objetos, são os ‘outros’, são os não humanos”. A perspectiva particular do capitalista, branco, cristão, heterossexual, latifundiário foi naturalizada de tal forma como norma universal na produção de bens que até hoje no Brasil nos espantamos com a descoberta de centenas de trabalhadoras e trabalhadores em condições de trabalho análogas à escravidão. Para o capitalismo, pouco importa o conhecimento ou a educação formal,

qualquer conhecimento fora da norma geopolítica do capital é preterido e invisibilizado como conhecimento não objetivo, parcial, particular que não reflete a realidade. O conhecimento, nessa perspectiva, torna-se uma das formas de sujeitar pessoas.

As lembranças da crueldade sobre corpos negros, descritas por Grada Kilomba em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), encontram ressonância nas marcas cotidianas das vivências do racismo descrito por Luciene em sua narrativa. A expressão do silêncio imposto e sua subjetividade torturada carregam em si a dimensão política e se materializa na voz e escrita de Luciene. As histórias narradas pelas mais velhas são recursos muito utilizados por mulheres negras para saírem da condição de subalternidade, de objeto e se tornarem sujeitas. Quando saímos da condição de objeto para nos tornarmos sujeitas, a escrita e a oralidade se convertem em ato de descolonização, rebeldia, em ato político. Essa inspiração de passar de objeto para sujeita, segundo Kilomba (2019), vem dos escritos de bell hooks (1989), vem do falar com a própria voz, do escrever com as próprias palavras, vem da coragem de erguer a voz (hooks, 2019).

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...] ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história nesse sentido eu me torno uma oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2019, p. 28).

Bell hooks (1989, p. 42), ao explicar o conceito de “sujeito” e “objeto”, indica que sujeita é aquela que “[...] tem o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias”.

A professora Ana Célia dos Santos Pereira (2023, v. 7, p. 24), ao reportar suas experiências pedagógicas de (re)existência com seu trabalho voluntário na escola, conta-nos sobre o processo de tornar-se sujeita:

O meu trabalho sempre foi voluntário, ajudando a fazer festas, eventos nas datas comemorativas, construção de hortas, músicas, danças e trabalhos de identidade do quilombo, envolvendo as famílias e a comunidade na escola e isso incomoda porque dá autonomia ao povo, além de buscar uma educação de qualidade, uma educação que respeita o nosso jeito de ser, de falar, de vestir. Quando chegamos aqui no quilombo, o povo tinha um jeito cultural de falar diferente de outros lugares e eu via muitos criticarem e dizer que era errado e isso aconteceu muito na escola, onde coordenadores falavam que os professores deveriam corrigir. Aquilo me deixava triste por saber que nossa língua se perdeu justamente por quem deveria ser pesquisador dessas línguas e culturas. Então, defendo uma educação que seja além da escola, que valorize os saberes e fazeres da comunidade, que tenha uma relação com a família, formando um cidadão social, trabalhando o lugar onde mora,

o meio ambiente, a cultura da comunidade, nossa ancestralidade, empoderando nossas crianças, nossa história e pertencimento, o trabalho da agricultura. Entre tantas outras coisas, buscamos também o respeito ao nosso território para garantir emprego e renda pra mulheres da comunidade, impedindo que políticos venham fazer indicação de empregos no quilombo e enfrentamos a fúria de muitos.

A narrativa de Ana Célia confirma que, apesar do processo de colonização, do capitalismo neoliberal, da imposição de todo sofrimento, dor, invisibilização, desvalorização da cultura, há uma reação de insubmissão das mulheres negras nas comunidades periféricas do povo oprimido, do povo quilombola e que, de um jeito ou de outro, esses movimentos reagem com luta e confiança na força política coletiva, no apoio dado e recebido com ética, produção de conhecimento, organização, formação e atuação política, para superar e vencer condições adversas de vida. Nossa história não foi em vão, ela nos deu (re)existência para enfrentar o perigo com a beleza da música, da dança, da culinária, da poesia, das artes, da cultura aprendida com as mais velhas. Somos protagonistas de nossa história, outorgamo-nos a capacidade de criação estética, da espiritualidade, da dança, da música e da capacidade de (re)criar o mundo.

Lélia Gonzalez nos convida a pensar sobre a fala da professora Ana Célia, que se diz entristecida com as críticas feitas à linguagem falada em seu quilombo ao dizer “– *me deixava triste saber que nossa língua se perdeu justamente por quem deveria ser pesquisador dessas línguas e culturas*”. Então, defendendo uma educação que seja além da escola, que valorize os saberes e fazeres da comunidade, o que inclui a língua da cultura local. Segundo Gonzalez (1983, p. 16):

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês.

O processo que conduzirá a mudanças apoiadas por ativistas negras, intelectuais, acadêmicas, jornalistas, juristas, educadoras que desestabilizam os alicerces do mito da democracia racial reflete debates e demandas de cunho identitário e redistributivo e demonstram que existe uma indissociabilidade entre o mito da convivência pacífica entre raças e o racismo estruturado na sociedade. O MN contemporâneo se consolidou como novo sujeito coletivo e político, juntamente com outros movimentos sociais e organizou estratégias de (re)existência política, valorizando práticas pedagógicas, debates, reflexões e interpretações em meio a

articulações de novos caminhos, significados e ações na luta por uma sociedade mais justa.

O MN e o movimento das mulheres negras organizaram e sistematizaram a gramática de saberes específicos construídos coletivamente pela população negra em sua experiência social, cultural, histórica, política e educacional. Ambos os movimentos se firmaram no cenário político brasileiro como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. No âmbito educacional, esses movimentos propuseram formação político-pedagógica acerca da cultura e história em África e na Diáspora, no entendimento de que só a luta antirracista, antissexista e pela diversidade sexual, cultural e religiosa travada na educação poderia descolonizar uma sociedade tão racista, sexista, preconceituosa como a nossa.

Em termos pedagógicos, esses movimentos se configuram como espaço de formação e fortalecimento de identidades ao oferecer apoio, autoconfiança, autovalorização, articulação, autocuidado, autorrespeito e saberes comunitários significativos. Ana Célia dos Santos Pereira (2023, v. 7, p. 23-24) corrobora com esses princípios dos movimentos negros e de mulheres negras quando afirma:

Defendo uma educação que seja além da escola, que valorize os saberes e fazeres da comunidade, que tenha uma relação com a família, formando um cidadão social, trabalhando o lugar onde mora, o meio ambiente, a cultura da comunidade, nossa ancestralidade, empoderando nossas crianças, nossa história e pertencimento, o trabalho da agricultura. (PEREIRA, 2023, p. 23-24)

Jucy Silva (2023, p. 79) revela que, a partir do ativismo político no Instituto Cultural Steve Biko, descobre sua identidade de mulher negra no processo de conscientização racial:

A experiência foi potencializada em mim através de tudo que o movimento negro educador proporcionou. Durante todos estes anos, cada momento da minha prática é direcionado à importância da continuidade dos estudos, ao resgate da identidade e à valorização das vivências apesar de muitas limitações nas quais esbarramos dentro e fora da escola. A partilha de homens e mulheres negras, no meu processo de inserção no movimento negro, mais especificamente do Instituto Cultural Steve Biko, proporcionou um autoconhecimento e respondeu às diversas inquietações que eu tinha há muito tempo. Ter acesso à história dos nossos antepassados e descobrir qual o lugar que ocupamos na sociedade me construiu enquanto uma mulher negra, professora e militante. O momento da descoberta deste lugar identitário, de mulher negra, e a tomada de consciência de quem eu era é um momento que eu considero de virada, de uma nova vida, pois os aprendizados eram constantes e partilhados com a minha família. Interessante que ao conversar sobre este assunto surgiam comentários de

que era assim mesmo e nunca mudaria, mas tinha sempre vozes que me apoiavam, como eram as da minha tia e da minha mãe. Estas vozes ilustravam minhas falas contando casos de sofrimentos por causa do racismo e do machismo.

Pouco ou quase nada é ensinado em nossos currículos colonizados, de uma única fé, um único saber válido, uma única língua, uma única cultura, uma única narrativa, a do homem branco, classe média, heterossexual em detrimento da herança cultural de negras e indígenas presentes na história brasileira (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2010). Jucy narra experiências vividas que remetem à decolonialidade do poder, saber e existir, o conhecimento compartilhado pelas matriarcas da família apoiam, acolhem, valorizam e servem de exemplos para a vida.

Jucy Silva (2023, v. 7, p. 79) declara: “ter acesso à história dos nossos antepassados e descobrir qual o lugar que ocupamos na sociedade me construiu enquanto uma mulher negra, professora e militante”. O relato da professora confirma que a luta do MN e dos movimentos das mulheres negras desde meados do século XX inspiram gerações de intelectuais negras e ativistas que atuam em várias frentes na educação, cultura, artes, esportes, ciências, política, na área jurídica etc. Repercutem e multiplicam histórias de vida de (re)existência sobre questões raciais, de gênero, sexualidades e pela diversidade histórica-política-cultural como pauta importante para a educação.

Espaços como o Instituto Cultural Steve Biko, cujo currículo decolonizado estimula o autoconhecimento e o conhecimento sobre a história e a identidade do povo negro, respondem às inquietações de Jucy e tantas outras professoras que tiveram a oportunidade de frequentar o centro cultural e educacional cuja existência fomenta articulações, convênios, projetos educacionais que criticam a inércia da sociedade e reivindicam representatividade e reparação histórica do Estado como garantia de oportunidades equânimes na educação e justiça social. Espaços como Steve Biko e outros semelhantes movimentam e assumem a dianteira na defesa do legado da luta pela valorização da cultura e dos saberes construídos pelas comunidades negras, assim como demandam implementação de políticas afirmativas, reivindicam democratização e acesso ao ensino público e gratuito, advogam a garantia de permanência na Educação Básica e acesso à universidade. No que diz respeito às questões políticas e educacionais os MN e MMN têm promovido debates, reflexão crítica sobre a realidade brasileira, denunciado a colonização dos currículos, reivindicado transformações pedagógicas que reconheçam a diversidade étnico-racial,

promovendo tratamento equânime e valorização da cultura negra na formação histórica e social do povo brasileiro.

Maria Livia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 117) relata sua experiência como professora negra cuja trajetória (des)vela atravessamentos de raça e gênero:

Como mulher negra, nascida na periferia de Salvador, tive na educação a oportunidade de ocupar espaços e compreender a importância do conhecimento, para a transformação de realidades e emancipação de todo um povo. [...] Mulheres que me fazem valorizar ainda mais a figura mobilizadora que as mulheres exercem na construção da sociedade e em redes de coletividades. Apesar de sentir o peso de um cotidiano marcado pelo racismo e pela misoginia, reivindico o direito à vida. Me permito tecer amizades, participar de rodas, africanidades, quilombos, movimentos que nos mobilizem a pensar e lutar por transformação, que me ampliem e permitam o acesso a novos aprendizados, lugares como estes, minhas camaradas! Percebo que ser mulher preta é lutar por saúde mental, por aceitação, para manter de pé a autoestima, o amor-próprio. Por isso, leio, danço, canto, confraternizo, milito, educo, partilho, afeto e me deixo afetar em movimentos que imbricam dor e tristeza, mas também esperança, relações de troca, generosidade, inventividade e ousadia. [...] sempre fui atravessada pela existência de mulheres pretas [...] que me fizeram pensar a condição feminina como opressora, desigual e excludente, mas também fez perceber o poder feminino e a potência matrigestora que as mulheres dos meus lugares de vida carregam. Sempre acreditei na educação como ato político e dispositivo central e determinante para o processo de emancipação do nosso povo. [...] pensar sua condição dos sujeitos e evidenciar caminhos possíveis de ruptura política, econômica e social, adensam o meu fazer e ser professora nas periferias dessa cidade. São as filhas (sou uma delas) das lavadeiras, das trabalhadoras de rua e do mar, das mulheres do campo, das não alfabetizadas, mulheres humildes, mas que protagonizam lutas incansáveis pela sobrevivência, sem perder de vista, a capacidade criadora e afetiva de ressignificarem os lugares de suas experiências.

Maria Livia explica as nuances de sua experiência como mulher negra e demonstra como a intercessão de marcadores da desigualdade racial com gênero e classe social potencializa situações de vulnerabilidade, mas em sua história de vida a mobilidade, ascensão e transformação social ocorreram através da estratégia da educação das mulheres negras. Ser negra é sinônimo de luta incessante, afirma Nilma Lino Gomes, no livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017), a autora analisa o MN brasileiro como grande propulsor do letramento racial da sociedade. Segundo Gomes, é urgente a descolonização de currículos. Mesmo levando em consideração as conquistas obtidas ao longo dos últimos anos, o MN ofereceu a régua e o compasso, além de desmascarar como a sociedade brasileira é estruturada pelo racismo, patriarcado e luta de classe.

Quando Maria Livia faz o relato de sua história de vida e de experiência profissional na relação com seus pares, estudantes, comunidade escolar, consigo

própria e com o entorno sociocultural, ela interpela suas experiências históricas e socioculturais situadas a partir dos lugares que ocupa na sociedade. São essas histórias que remetem a uma identidade particular diferente, não submetida, não essencializada ou naturalizada que produziu em muitas professoras que não desenvolveram consciência racial, o apagamento e a invisibilidade. A dimensão política e profissional trazida pelas narrativas pedagógicas de (re)existência de Maria Livia e das outras professoras autoras-colaboradoras da tese aponta para alteridade, pertencimento racial, elevação da autoestima, protagonismo docente com experiências autorais construídas e baseadas em epistemes que valorizam pedagogias partilhadas que não falam somente de si, mas de uma coletividade traduzida em histórias cheias de significados e experiências comuns do ativismo e da educação como prática de liberdade (hooks, 2013), este é o ponto central do argumento desta tese: a organização e atuação em coletivos de luta e ativismo potencializam pedagogias outras que se contrapõem à colonialidade do ser, saber e existir.

As narrativas pedagógicas de (re)existências de Maria Livia e demais professoras autoras-colaboradoras desta pesquisa-enredo são fontes vivas repletas de sonhos, sentidos, saberes e experiências que contam histórias de vida, interação social, pertencimento a uma profissão tão importante para a sociedade como é a docência. São experiências, invenções de si, de professoras negras ativistas, insurgentes e empoderadas por suas vivências, modo de ser, perceber, se relacionar, compreender e interpretar o mundo nos cuidados consigo e com outras em histórias capazes de abrir brechas e causar fissuras nos muros da educação colonizada. Tais narrativas revelam identidades políticas, construção de saberes, formas de existir e enredar mundos insurgentes, habitados por existências interseccionadas por opressões como racismo, cissexismo, preconceito de classe e sexualidade estruturados na sociedade e na escola.

Em contrapartida, toda essa vivência aciona a reação de uma multiplicidade de vozes, perspectivas, estratégias, experiências e significados da realidade que exerce pressão sobre a teia de hierarquizações e relações de poder do aparelho do Estado e contribui para o desenvolvimento profissional implicando reposicionamento do trabalho pedagógico de professoras na sistematização dos conhecimentos sobre a história e cultura negra na diáspora, ressignificando questões tão importantes para construção de nossa sociedade.

### 3.2 TIRA A POEIRA DOS PORÕES

A pedagogia que queremos trazer nesta pesquisa nos ensina a “*tirar a poeira dos porões*”, não apenas os porões dos navios negreiros, símbolo maior do racismo estruturante do Brasil-colônia, como dos porões da ditadura militar, símbolo dos anos de chumbo, período histórico em que a liberdade foi expropriada e muitas de nossas lideranças, intelectuais e ativistas foram encarceradas e exiladas e ainda os porões empoeirados de uma educação escolar, ainda tão colonizada. As vozes que ecoaram desses porões se concretizaram nas teorias do feminismo negro decolonial, da pedagogia do oprimido de Freire, nas pedagogias insubmissas e em tantos outros legados históricos edificados pela luta dos movimentos sociais e movimentos descolonizadores.

Anália Santana (2023, v. 7, p. 30-31) relata narra suas experiências pedagógicas a partir do contato com a educação popular do modelo freiriano:

Comecei a trabalhar na escola comunitária Regina Stukenborg, no bairro de Marechal Rondon [...] onde resido até os dias atuais. Essa experiência foi imprescindível, pois a equipe pedagógica da escola trabalhava com o método Paulo Freire, tínhamos formação com o Centro Psicopedagógico da Bahia, Professora Lurdinha era quem dava formação para nós. Ainda nas escolas comunitárias, fui para a Escola da Paróquia São Lucas Evangelista, que desenvolvia atividades junto à Pastoral do Menor e ao Projeto Ágata Esmeralda. As atividades na escola eram desenvolvidas a partir da palavra geradora que tivesse sentido para a criança, inspiradas no método de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire, fazia a contextualização do significado, do uso etc., e daí se trabalhava as famílias silábicas, as listas de palavras e também o texto. A coordenação da Escola Comunitária Regina Stukenborg era dirigida pelo Professor Lourenço Leite (in memoriam), que nos anos 1990 era professor da Universidade Católica. Havia uma equipe multidisciplinar bem-organizada com supervisor, coordenação, gestores e vice-gestores. As decisões eram tomadas coletivamente, na maioria das vezes. Nesses anos, tenho alfabetizado muitas crianças seguindo as estratégias aprendidas na Escola Comunitária. Encontros de formação coletivas com diferentes colegas dos bairros das comunidades católicas de Salvador fizeram parte da minha vida. A convivência com colegas negras, com formadores negros que iniciaram as reflexões conosco fez toda a diferença. Minha construção nessas encruzilhadas de formação/ação/ensino/estudo/pesquisa autoconhecimento no tornar-me negra para a constituição da professora que sou hoje foi a influência de todas as experiências positivas e também negativas. O que foi positivo me fez crescer e experimentar sensações, práticas e vivências que são significativas. O que foi negativo me ajudou a ter estratégias de como lidar com as frustrações, os não e as maldades que passamos tanto na vida profissional como na vida pessoal. Hoje me sinto uma educadora comprometida com minha prática, reflito sobre ela, tento sair da queixa e da vitimização, aliás, odeio essa classe que só faz falar mal da secretaria e só quer receber o salário no final do mês para pagar a prestação do carro e do apartamento de classe média, odiando as crianças.

A educação popular, locus formativo e de atuação da professora Anália Santana e de outras tantas vozes contra-hegemônicas que se consolidaram na luta pela emancipação da educação através dos MN, MMN e de outros movimentos sociais, lança um olhar crítico sobre realidade tendo como chave de leitura e interpretação de mundo a gramática antirracista e feminista negra decolonial. Essas vozes se opuseram ao discurso das forças da colonialidade que tentaram dominar, excluir, submeter com controle e injustiça, setores mais vulneráveis da população. Anália narra uma práxis aprendida durante o processo de formação pedagógica inicial no qual aprendeu sobre resistência e luta contra a colonialidade. Uma educação que propunha diálogo com a população subalternizada e oprimida aprendida com a pedagogia de Paulo Freire (1987) no objetivo de organizar resistência nos territórios, como condição necessária para alfabetização, conscientização e transformação social.

Anália Santana (2023, v. 7, p. 31) relata: “as atividades na escola eram desenvolvidas a partir da palavra geradora que tivesse sentido para a criança, inspirada no método de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire”. Esse método faz a contextualização do significado e do uso da palavra geradora, tem uma firme postura ético-político-pedagógica baseada no protagonismo político de uma gente excluída. O método utiliza-se da mediação educativa, da criticidade, do diálogo em processos de negociação, confronto, transformação, metodologias capazes de alcançar consciência individual e coletiva.

O relato de Anália apresenta uma experiência exitosa de educação popular no Brasil que teve início nos anos 1960, com a Teologia da Libertação e Movimentos Eclesiais de Base (MEB), coordenados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), movimentos da Juventude Universitária Católica (JUC), entre outros movimentos que precederam a educação decolonial. Essa educação advogava uma postura respeitosa e dialógica em relação aos saberes populares ancestrais e tradicionais. Para Freire (1987), educação desdobra-se em problematização-ação-reflexão-conscientização sobre o mundo, na interação crítica com o conhecimento que não é fim em si mesmo, mas uma etapa a alcançar. O pensamento de Freire atrela liberação e emancipação dos povos oprimidos à luta política e o esforço do próprio oprimido de emancipar-se.

Anália Santana narra uma prática pedagógica que carrega a potencialidade decolonial e apresenta novas formas de (re)existência da cultura local e seus interesses

em diálogo com as histórias de grupos subalternizados, em atravessamentos resultantes dos saberes ancestrais das comunidades tradicionais indígenas, das pedagogias de terreiros das religiões de matriz africana, das pedagogias feministas negras, entre outros processos e movimentos frutos da virada decolonial que influenciou processos educativos na *América Ladina* (GONZALEZ, 1988b) nos últimos anos.

Na continuidade, Anália Santana (2023, v. 7, p. 31-32), apresenta suas impressões acerca da docência:

Eu, na medida do possível, vou motivando os meus alunos e as minhas alunas para quererem sonhar, buscarem a transformação pessoal e profissional através da educação. Digo que eles podem e se tiver ações afirmativas mais efetivas eles poderão mais ainda. Já consegui alfabetizar crianças que eram estigmatizadas por colegas como já fadadas ao fracasso. Eu, muitas vezes, para tudo dizia sim e até me fazia de tapete para os outros pisarem, mas com o tempo fui aprendendo a dizer não, a usar a palavra e dar minha opinião, a dizer não para companheiro, para filha para colegas etc. Quando as(os) colegas ficavam calados em situações complicadas da docência, como também em situações da vida cotidiana, falavam por trás, mas quando chegava no AC (Atividade Complementar) ficavam todos calados e ainda ficam. Eu falava e ainda falo, exponho a situação conflitante e minha opinião, reflito sobre a situação mesmo sendo um diálogo de surdos... Nos tornamos professoras melhores com o tempo, se nos permitirmos viver intensamente a docência, muito além do conteudismo, da cara sisuda, da professora que só vai para a escola porque não teve coragem de mudar de profissão. A docência pode ser boa mesmo no caos que é o sistema educacional do país e da cidade de Salvador. Precisamos ser girassóis que sempre se viram para onde está o Sol para buscar sua luz. Eu quero ser girassol, não quero ser erva frágil que seca com o primeiro raio forte de Sol. Na educação, é preciso ter utopia para continuar sonhando com a transformação pessoal, social, cultural e política.

A experiência vivida por Anália Santana rompe com as estruturas da colonialidade e incentiva novas formas insurgentes de ser, saber, poder, existir e com-viver ao se opor radicalmente ao racismo, sexismo, ódio de classe e desumanização. Como diz o samba-enredo da Mangueira que inspira esta pesquisa-enredo, esse é o tipo de pedagogia que nos ensina a “*tirar a poeira dos porões*” no intercurso da esperança.

Em *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire explica a contradição que carregamos como povo oprimido que “hospeda” o opressor e revela que somos seres inautênticos e contraditórios, pois trazemos, em nossa existência os dois opostos: oprimido e opressor. Freire destaca que essa contradição só pode ser desfeita se descobrirmos que somos “hospedeiros” do opressor, tomarmos consciência de nossa história e através da luta política, buscarmos a “cura” para uma sociedade mais justa.

Esse processo é possível com a criação de uma educação emancipadora e transformadora. O método freiriano é um brinde à vida, uma alforria a liberdade encarcerada.

Anália Santana (2023, v. 7, p. 32) declara: “a docência pode ser boa mesmo no caos que é o sistema educacional do país e da cidade de Salvador. Precisamos ser girassóis que sempre se viram para onde está o Sol para buscar sua luz. Eu quero ser girassol”. O relato de Anália resgata Nzinga, rainha angolana que resistiu e lutou durante anos contra a presença portuguesa em seu país, resgata Dandara, Aqualtune, Maria Filipa, Luiza Mahin, mulheres e ancestrais que buscaram superação das mais distintas formas de opressão contra o racismo, sexismo, colonialidade, subalternidade, exclusão e invisibilização. Reafirma que essas professoras ativistas negras sempre serão girassóis, sempre serão lembradas e homenageadas pelos MMN e MN como aquelas que escolheram o lado da justiça e da luta.

A seguir, a narrativa da professora-colaboradora Juliana Monique Araújo (2023, v. 7, p. 89-90) sobre sua experiência pedagógica associada ao teatro:

O teatro foi uma experiência única de desenvolver e reconhecer competências de comunicação, de poder me expressar e vencer as limitações. [...] nas aulas, sempre busco as ferramentas de jogos teatrais, experiências sensoriais, jogos lúdicos, estímulo à criatividade associada à minha disciplina que é técnica, para poder torná-la mais proveitosa. Essa experiência multidisciplinar me permitiu construir uma relação mais próxima com as turmas e trazer um pouco mais de leveza, através das abstrações, conto histórias, apresento brincadeiras e contextualizo [...] é um desafio, mas muito gratificante, quando eles conseguem perceber esse movimento [...]. Passei a ministrar aulas de teatro no Programa Mais Educação na Escola Estadual Rubén Dário, os estudantes participavam das aulas no contraturno, lembro-me de um adolescente negro retinto e gordo, que sofria com diversas violências, seus colegas o acusavam de feder, o menino era extremamente inteligente, mas todos os processos ao qual estava imerso, acabavam por deixá-lo mais indisciplinado. [...] não tinha as orientações sobre cuidados pessoais, lembro-me de uma ferida que tinha na perna e que nunca sarava, como instrutores tínhamos que organizar o horário do banho, então, fui conversando com ele sobre higiene, banho e troca de roupa. Aproximei-me dele, dando-lhe acolhimento e cuidado e ele demonstrou que o comportamento de um sujeito reflete nos traumas que ele absorve ao longo de sua vida. Fui cativando este menino, aproveitando os jogos teatrais e as práticas que instigavam a sensibilidade como o ‘reconhecimento do rosto’, onde podiam tocar-se e olhar-se através do espelho. Coloquei ele como responsável para ser meu ajudante nas atividades e exercício das aulas, repreendi comportamentos de outros colegas que o agrediram, em contrapartida, ele decorava os textos, ajudava na organização das cenas, liderava a turma, em pouco tempo ele assumiu um personagem, e o fez brilhantemente. Percebo que, enquanto professora, dedicar um acolhimento, um olhar cuidadoso, fez aflorar seus talentos e qualidades. Nós educadores, precisamos gostar de pessoas, de se encontrar nos olhos das nossas meninas e meninos, num processo de conhecer e de se reconhecer nas histórias de vidas de cada um, utilizo essa estratégia até hoje, de observar,

ouvir as dores e estimular a superação desses desafios. Acredito que iniciar com aulas que estimulam a sensibilidade me constituiu como uma professora que se preocupa com as subjetividades, as histórias de vida dos meus estudantes, mas algo que me move é o descontentamento com as desigualdades, a não aceitação de não ser respeitada quando ainda era estudante, a raiva ao perceber o desprezo com o qual as pessoas tratam a escola pública e seus estudantes, em sua maioria negra, por acreditar que é possível transpor isso, é que me mantenho educadora.

A professora Juliana Monique narra como as práticas pedagógicas decoloniais brotam da interação entre educação, arte, cultura e demais movimentos sociais. Essa mistura complexa e múltipla tem sido o caldo potente e poderoso a partir do qual o trabalho com as pedagogias de (re)existência transbordam fronteiras e efetivam práticas políticas, sociais de nossas professoras autoras-colaboradoras em novas formas de ensinar, aprender, existir e ser que tem a rebeldia, a luta e a não aceitação da situação colonial, como ato revolucionário de libertação, amor, esperança e vida com responsabilidade. Juliana declara: *“sempre busco as ferramentas de jogos teatrais, experiências sensoriais, jogos lúdicos, estímulo à criatividade associada à minha disciplina que é técnica para poder torná-la mais proveitosa”*. O teatro exige a presença da pessoa na experiência vivida por inteiro: corpo, fala, emoção, conhecimento, ideias etc.

As ações socioeducativas da *Pedagogia do oprimido* (1987) e do *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (1991). aproximam a obra de Freire e a de Boal. Em Freire, opressor e oprimido são pensados à luz da luta de classes; em Boal, oprimidos seriam todas aquelas pessoas social ou psicologicamente oprimidas cuja voz foi silenciada ou excluída. Juliana Monique utiliza sua experiência com o teatro e faz um nítido combate a uma situação de racismo e opressão, com muito cuidado, sensibilidade em uma pedagogia decolonial típica de (re)existência. Sua prática pedagógica foi um conforto para aquele estudante, pois ao convidá-lo a ser seu ajudante, estimulou protagonismo, empoderamento, livre expressão, sentimento de mais-valia. Em outras palavras, amplificou a voz do estudante naquela situação opressiva e possibilitou pertencimento, empoderamento e confronto antirracista, antigordofóbico e de resistência à opressão sofrida pelos colegas de sala.

O teatro do oprimido, assim como a pedagogia do oprimido e as pedagogias de (re)existências propõem que pessoas excluídas, subalternizadas e invisibilizadas recuperem o direito de viver livremente, de desenvolverem suas potencialidades e sua

força e tenham orgulho de serem quem são, valorizem suas origens, sua cultura, território, capacidade de produzir arte, beleza, educação etc.

A proposta contida no teatro do oprimido, qual seja a de promover diálogo, reflexão diante de uma situação de opressão, utiliza-se de técnicas e ações práticas e dramatização sobre as diversas colonialidades – do saber, ser, poder – que ajudam a conscientização e ao processo crítico, criativo, participativo e democrático enquanto forma de emancipação no ambiente escolar como foi o caso do jovem estudante da turma de Juliana. Nesse caso, o teatro do oprimido, pedagogia do oprimido, pedagogias de (re)existência transformam-se em formas pedagógicas decoloniais que possibilitam autonomia, capacidade de lidar com os próprios sentimentos, interpretar e compor o mundo a partir das relações da educação com a arte e a cultura e foi isso que a prática pedagógica da professora Juliana Monique possibilitou àquele estudante.

Hooks (1995) nos ensina que nossa devoção ao estudo, ao intelecto, é um ato de rebeldia contra-hegemônica, um modo fundamental de resistir às estratégias colonizadoras do homem branco, classe média, racista, sexista etc. Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), a autora explica que professoras negras têm o compromisso de “nutrir o intelecto” das(os) estudantes para que possam se tornar pensadores(as) e trabalhadores(as) do setor cultural, tecnológico, educativo; o que quiserem ser. A nutrição da mente é estimulada por saberes gestados pelas mulheres negras, nossas ancestrais, nossas mães, tias e avós, nossas Mães de Santos, que nos ensinam a abrir caminhos nos espaços da educação através do ativismo.

Nos últimos anos (2017-2022), vivemos tempos obscuros de desvalorização da ciência, ataque à arte, à educação e às estruturas cognitivas do conhecimento e da prática pedagógica e a tudo mais que representa a possibilidade de ascensão social para a população negra. Por isso, devemos estar atentas e munidas de insubmissão, resistência para enfrentar a conjuntura política paralisante, valorizando a cultura, a história, a identidade do povo negro no caminho para emancipação, através do trabalho pedagógico. A experiência narrada por Juliana Monique me faz pensar em como as pedagogias de (re)existências que se produzem nas escolas – que é composta de um enorme contingente de estudantes e professoras negras – possibilitam uma virada decolonial e outros modos de ser, ensinar e aprender, inclusive porque estudantes e professoras, ao chegarem à escola, trazem em sua

bagagem repertórios de ser e atuar relacionados às representações e ao imaginário social das pessoas negras.

A produção teórica de bell hooks (2013) e a da pedagogia feminista negra explicam que é indispensável que a educação trabalhe numa ação política conjunta com os movimentos sociais, porque ensinar e educar são processos políticos que se enraizaram e cresceram na luta antirracista e antissexista. Pedagogias de (re)existências propõem estratégias de aprendizagem através de experiências como as da professora Juliana Monique, que estimula com sua prática o empoderamento intelectual e a emancipação contra a tradição ocidental do racismo, machismo, androcentrismo cis-hetero-sexista. Através dessas ações pedagógicas é possível criar e fortalecer redes nacionais de formação, apoio e cuidado, promoção de justiça social, incentivo a ações que valorizem mulheres e homens negros como sujeitos da própria história.

A isso denominamos ativismo pedagógico antirracista-antissexista-antidiscriminatório. Essas práticas políticas epistêmicas e metodológicas nos indicam que o ativismo de professoras negras integrantes de movimentos sociais apontam para outras formas resistentes de luta com inspiração nas metodologias da educação popular, no teatro do oprimido, nas pedagogias de (re)existências, nas pedagogias de terreiro e em outras tantas possíveis existências e experiências pedagógicas de vida, fé, luta e oposição, e através de uma multiplicidade de visões de mundo, experiências históricas, políticas contribuem para a formação individual e coletiva dessas professoras.

Em *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire dialogou com um conjunto amplo de atores sociais subalternos. Refletiu sobre cultura popular e se reportou aos operários urbanos, camponeses, estudantes, homens e mulheres negras, indígenas, quilombolas, sem-terra etc. As questões sobre opressão tratada na obra de Freire dizem respeito ao contexto pedagógico e aos marcadores sociais como raça, gênero, classe social e, por mais que ele tenha se ocupado da opressão de classe, isso não significa que tenha deixado de lado as demais formas de opressão. Freire (2014, p. 331) oferece um profundo respeito com relação às relações de raça e gênero, segundo explica:

O que eu gostaria de pensar é que, sem querer universalizar a opressão, eu fiz algumas contribuições positivas para a compreensão de estruturas opressivas e que essa compreensão também contribuiu para a luta de todas as mulheres em suas válidas questões por igualdade e libertação.

A compreensão em Freire a respeito da ambiguidade do oprimido em hospedar em si o opressor teve influência de Franz Fanon (1961) e de Albert Memmi (1977). Paulo Freire (1987) recorreu a esses autores na construção da pedagogia do oprimido para transitar entre categorias socioculturais e categorias psicológicas, no reconhecimento de que o opressor é mais que uma pessoa, é uma estrutura, uma categoria histórica do sistema racista colonial que se impõe na educação, na cultura e na sociedade. O problema do oprimido é que ele hospedou e alimentou o opressor em uma relação que inclui códigos incivilizados de autodestruição e barbárie e isso está refletido no retrato atual do Brasil em que a direita ultra neoliberal e as forças fascistas se impuseram no país.

A narrativa de experiência de vida-formação da professora Luciene Cardoso (2023, v. 7, p. 105-106) relata o exercício de uma educação apreendida na busca de superação das condições desiguais raciais e sociais da população periférica e quilombola:

A vivência no mundo acadêmico contribuiu muito para o crescimento da minha vida profissional e pessoal. Foi o meio acadêmico que me proporcionou maior conhecimento pedagógico, mas também o conhecimento e a formação cidadã. Tanto na vida profissional quanto na vida pessoal, fui me realizando por meio da elaboração e execução de um projeto em sala de aula de forma coletiva ou individual. No mundo acadêmico, pude desenvolver com muito mais segurança minhas aulas [...] fiz parte dos primeiros grupos de professores a ter formação acadêmica e pude perceber que o conhecimento perpassa pelo educador e se expande no educando. Dessa forma, posso dizer que me sinto realizada/representada/recompensada pelo sucesso mesmo desses poucos alunos que têm dado frutos, redefinindo suas vidas, suas histórias. [...] Enquanto professora, tenho levado em frente o princípio de crer na educação e quero referenciar o grande Nelson Mandela, que nos diz que: 'a Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. Devemos promover a coragem onde há medo, promover o acordo onde existe conflito e inspirar esperança onde há desespero'. [...] a educação é como uma aliada na luta contra o preconceito e a desigualdade social e a libertação dos que a sofrem.

A formação pedagógica à qual Luciene Cardoso se refere apresenta uma leitura de mundo crítica, em contraponto à situação colonial de dominação e opressão. Práticas pedagógicas e estratégias de ação-reflexão-aprendizagem aprendidas nas vivências dentro dos movimentos sociais potencializam novos cenários pedagógicos e formas de luta e (re)existência, coletivamente criados em novos modos de ser, ensinar, saber, resistir, aprender, reaprender, destinados à desobediência da ordem e do poder colonial (WALSH, 2013).

Na continuidade da narrativa, Luciene Cardoso (2023, v. 7, p. 108) relata aprendizagens em pedagogias que apostam em construir e refazer outros mundos:

Com o decorrer do tempo, passei a atuar também como conselheira em Conselhos Municipais de Educação. Iniciei pelo Conselho de Alimentação Escolar (CAE), por volta do ano de 2005, onde atuei por quatro anos na defesa dos direitos dos educandos na forma da Constituição Federal de 1988, que diz: 'Alimentação a todos do ensino fundamental'. E com a promulgação da Constituição Federal ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do Ensino Fundamental por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais, onde concluí que, diga-se de passagem, precisamos compreender que fazemos parte de uma democracia e que nosso sistema de governo é participativo, o que nos faz corresponsáveis pela gerência deste país. E de 2007 a 2018, aproximadamente, atuei no Conselho Municipal de Educação (CME). [...] os quatros primeiros anos, estive no CME como representante do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), e os outros seis anos como representante dos professores [...] sou testemunha ocular e participante da criação e da implantação do Sistema Municipal de Ensino do Município de Camamu (BA). Com a implantação do Sistema Municipal de Ensino, o município se desvinculou do Sistema Estadual de Ensino e passou a gerenciar sua própria rede, ou seja, a implantar as próprias Resoluções Educacionais do Ensino Infantil e Fundamental, mediante às características do próprio município, salvaguardando as legislações superiores. E o sistema abarca também o Ensino Infantil da rede particular, das entidades filantrópicas e confeccionarias, dando autonomia ao município.

A experiência político-pedagógica como conselheira municipal de Educação possibilitou que Luciene Cardoso aprendesse sobre participação política, social, luta pela democratização da educação. Atuar naquele espaço de deliberação e organização municipal possibilitou à Luciene uma visão amplificada sobre fiscalização e gestão educacional coletiva de seu município, fortalecendo sua formação administrativo-pedagógica, ao tempo que com a experiência coletiva foram garantidas as condições de funcionamento autônomo do município e da educação quilombola. Aquela experiência produziu melhoria social e educacional para o coletivo, ainda que este ainda se encontre em condições políticas, econômicas, administrativas desiguais. As práticas políticas, epistêmicas, existenciais narradas pela professora se transformaram em princípios e padrões de confronto ao poder sobre o conhecimento hegemônico circunscrito, controlado e subjugado pela colonialidade (QUIJANO, 2000).

As experiências vividas por Luciene Cardoso estão imbricadas a processos pedagógicos de (re)existência, estratégias e metodologias que se direcionam à construção, oposição e reorganização da comunidade (FREIRE, 1987; WALSH, 2013). Lucilene Cardoso (2023) exemplifica que com a implantação do Sistema

Municipal de Ensino o município se desvinculou do Sistema Estadual de Ensino e passou a gerenciar sua própria Rede e implantar os projetos, currículos e políticas de educação, essa é uma experiência de reconhecimento dos saberes produzidos pelos movimentos sociais de resistência e de setores populares e educacionais, como a educação quilombola, representados pela comunidade e grupos sociais não hegemônicos.

Na continuidade, Lucilene Cardoso (2023, v. 7, p. 109-110) compartilha ricas experiências de descolonização do currículo em sua rede de trabalho na busca da construção das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Quilombola:

Particpei também da elaboração e implantação das Diretrizes Curriculares Municipal para a Educação Quilombola. Nosso município tem dez comunidades quilombolas reconhecidas, mas destas somente duas são tituladas e têm mais quatro em andamento. E a Diretriz Curricular Municipal tem sido referência na região, a qual teve participação maciça das comunidades remanescentes de Quilombos da Região, onde podemos conhecer mais de perto as vivências e saberes de cada comunidade para construirmos com eles as diretrizes. Quando estive presidente do Conselho Municipal de Educação, durante o mês de janeiro e fevereiro do ano de 2013, montamos uma equipe, com conselheiros municipais de Educação, diretores escolares, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, trabalhamos arduamente para revisarmos e aprovamos os regimentos escolares de todas as escolas do município [...] As escolas estavam com os regimentos prontos há mais de quatro anos, encaixotados no corredor da Secretaria de Educação onde dava acesso à sala dos conselhos. Na época desta aprovação, eram mais de 80 escolas ativas e sem um único Regimento Escolar para normatizar a vida das escolas. Dessa forma, fizemos uma grande festa da democracia. Mesmo que tenha sido após anos sonhando com este instrumento normativo aprovado nas mãos das comunidades escolares para produzirem seus efeitos legais para a segurança e defesa dos atores da educação. Vivíamos cansados de ver a vida dos educandos serem decididas sem um instrumento normativo, mesmo com um sistema de ensino em vigor. Tentamos fazer o mesmo com os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas, entretanto não deu, pois as forças contrárias venceram aquela batalha [...] Ao falarmos de preconceito envolvendo nossa profissão aqui em nosso município, percebe-se que o racismo e preconceito se manifesta de forma muito abrangente, mas ao mesmo tempo de forma muito velada também, pois este se apresenta de forma semelhante e impregnada com as mazelas estabelecidas ao longo do tempo em nossas comunidades escolares, mazelas estas que se caracterizam no descaso, descompromisso, desrespeito por parte do poder público municipal. Ele se encontra estampado claramente nas paredes sujas das escolas, no início de cada ano letivo, telhados sujos e gotejantes, pelas águas das chuvas, transporte escolar sucateado, superlotado, motoristas que transportam passageiros de comunidades longínquas junto com os educandos, [...] são lutas constantes, travadas contra discriminações que se repetem ainda hoje na vida de muitas meninas e meninos negros, pobres, das zonas rurais e ribeirinhas, usuários do transporte escolar público, que faltam muitas vezes, até por semanas e meses consecutivos, por motivos diversos, desde falta de manutenção nos veículos até a falta de manutenção nas estradas, que se tornam intransitáveis principalmente durante o período chuvoso. Fatos estes muitas vezes registrados nos documentos do Conselho Municipal de Educação, mas também velado e esquecido na mente e no coração de muitos educandos

que não têm jeito a dar. E é neste contexto que muitas vezes enfrentei e ainda enfrento muitos embates em defesa desta maioria que se torna minoria nas mãos dos governantes.

A autora revela que havia uma rede comunitária, voltada para a luta política organizada e para a defesa de interesses coletivos. Todo o movimento tinha como objetivo potencializar protagonismo e reverter desigualdades raciais, sociais e educacionais, que pode ser compreendido quando relata: “fizemos uma grande festa da democracia, mesmo após anos sonhando com este Instrumento normativo aprovado nas mãos das comunidades escolares para produzirem seus efeitos legais para a segurança e defesa dos atores da educação”. (CARDOSO, L., 2023, v. 7, p. 110). Luciene se refere aos desdobramentos da luta histórica dos movimentos sociais, da educação popular e de (re)existência política, epistemológica, metodológica que mediante muita pressão política da militância ao longo dos últimos anos, principalmente a partir de movimentos sociais como os MN e MMN forçou ações de reparação para superação das desigualdades na adoção de políticas públicas institucionalizadas por lei, tais como: instituição das cotas socio raciais; inserção na Constituição Federal do artigo 68 (BRASIL, 1988); das disposições transitórias, do reconhecimento de títulos de terra aos remanescentes das comunidades dos quilombos.

Outras leis importantes no combate ao racismo foram promulgadas ao longo do tempo: a Lei nº 7.716/89, que define “práticas de crime de racismo no Brasil”; a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases e estabelece a obrigatoriedade da inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica no país; a Lei nº 11.645, a qual cinco anos mais tarde instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena; a Lei nº 12.288/10 do Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 12.711/12, que estabelece para as Instituições Federais de Ensino Superior a reserva de 50% das matrículas por curso a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da EJA; a Lei nº 12.990/14, que reserva aos negros cotas nos concursos públicos federais etc.

Prosseguindo a narrativa, Lucilene Cardoso (2023, v. 7, p.111) afirma:

É comum encontrarmos, principalmente os alunos do Ginásio (Ensino Fundamental II), nas ruas durante um período inteiro de aula, ao Deus dará, aguardando o transporte escolar desde às 7h até às 11h30 ou às 17h30, simplesmente porque faltou água na escola e decidiram de última hora não abrirem a escola. Educandos que saem de casa às 4h da manhã e que só vão chegar em casa por volta de 14h ou 15h. Aí, até mesmo para nós que vivemos esta realidade, fica difícil definir o que é preconceito e o que é

mazela. Na esperança de amenizarmos estas situações, fizemos um mandado muito atuante, no tocante às visitas às escolas com relatórios e encaminhamentos aos órgãos competentes, sendo eles: Secretaria Municipal de Educação, Gestor Municipal, APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia, Câmara de Vereadores, Ministério Público, Procuradoria do Ministério Público e seguimos na luta em prol de dignidade. Apenas isto: DIGNIDADE. É muito comum as pessoas se afastarem de mim, mesmo que seja de forma discreta, provavelmente por segurança, porque não é bom estar atrelado a alguém que ‘reclama tanto’, que se envolve no que ‘não dá conta, da vida alheia’. Enquanto mulher negra, mãe, educadora, cidadã cristã.

Na narrativa de Cardoso, podemos compreender como os movimentos sociais, culturais, educacionais, MMN e MN ensinam que ninguém vai te dar de mão beijada o poder para promover mudanças. Com o abandono e a desigualdade na situação das escolas quilombolas municipais relatados pela narrativa de Luciene Cardoso, é possível compreender que essa desigualdade racial e social historicamente estruturada pode ser transformada em luta política organizada e coletiva. As mudanças nas condições difíceis de existência dessas comunidades exigem aprimoramento, organização, estratégia, engajamento político, abrir as portas e às vezes até arrombá-las. Compreendemos a partir da narrativa da professora que liderança comunitária, união, organização política, luta e resistência é condição fundamental para alcançar objetivo e chegar a lugares de poder e de decisão política.

No texto, Luciene Cardoso (2023, v. 7, p. 112) afirma: “e seguimos na luta em prol de dignidade. Apenas isto: DIGNIDADE”. Essas palavras evidenciam o grito de liberdade preso na garganta de inúmeras professoras negras ativistas as quais se articulam através de pedagogias de (re)existência dentro dos movimentos sociais na luta contra o racismo, a colonialidade de gênero e as várias formas de resistir à opressão e à subalternização impostas pelo capitalismo e pela colonialidade que provam que só a luta muda a vida.

A narrativa da professora Anete Carvalho dos Santos (2023, v. 7, p. 52-53) concorda com as várias epistemologias trazidas nesta tese quando afirma que o trabalho educativo é tarefa essencial na construção democrática e antirracista da sociedade é:

Certa feita, me ocorreu um episódio numa escola que atuava durante um momento conturbado na política da cidade [...] naquele momento nós professores vivíamos momentos tensos, muitos sendo humilhados, desrespeitados, ameaçados. Foi justamente neste momento que aconteceu este episódio que na época me deixou muito preocupada e inquieta. Lembro que a diretora dessa escola, assim como muitos outros servidores que

atuaram durante aquela gestão, apresentava um comportamento meio ditador, o que dificultava o trabalho no ambiente escolar. O positivo era que nós funcionários não compartilhávamos de tal comportamento e deixávamos isso muito nítido. Sempre me posicionava diretamente colocando o meu ponto de vista, defendendo uma educação democrática e justa. Por esse motivo, percebia que não era muito bem-vista por ela (diretora). Eu ensinava nesta escola durante dois turnos: pela manhã e à tarde. Em um dos turnos trabalhava com uma turma bem agitada, crianças entre nove e onze anos de idade, alguns muito levados, mas nada que eu não conseguisse contornar. Num certo dia, durante a aula, a diretora invadiu o espaço da sala de aula com dois rapazes e, sem se apresentarem, começaram a falar com as crianças num tom ameaçador como se fossem policiais. Falaram sobre o comportamento das crianças, a vestimenta, o uso do boné de maneira muito agressiva. Não gostei da forma como eles se direcionaram às crianças, inclusive por terem sido muito mais grossos com um dos alunos que os desafiou. Questionei sobre suas posturas, por que entraram na sala interrompendo a aula e foram rudes com as crianças sem nem mesmo se apresentarem. No momento em que estava conversando com um dos rapazes, aquele aluno que os tinha desafiado se revoltou ainda mais e começou a dizer palavrões, quando o outro (rapaz) o pegou pelo braço para retirá-lo da sala. Foi então que me dei conta que o aluno tinha sido conduzido até o banheiro e logo fui verificar. Ao chegar lá, percebi a porta fechada, então, solicitei que abrissem, pois ouvia choro e gritos da criança. Entrei no banheiro e imediatamente tomei a criança dele dizendo que não seria daquela forma, gritando e/ou ameaçando que poderia educar, e que deixasse comigo, pois conhecia o aluno e sabia de suas fragilidades. Consegui acalmar o aluno e muito revoltada chamei a atenção dos funcionários para que todos ficassem cientes do ocorrido e, demonstrando toda minha indignação à diretora, conversei com ela. Este acontecimento me deixou muito preocupada, pois pensei o quanto o contexto político da cidade influenciou aquelas pessoas a terem certas posturas. Mas, ainda que me sentisse temerosa, a indignação diante da minha postura de professora e minha trajetória de militância me deram forças para questionar aquela situação. Resolvi procurar a Secretaria de Educação e relatar todo o ocorrido. As pessoas, na época responsáveis, se mostraram contra aquele tipo de comportamento e me garantiram que não tinham conhecimento da visita dos rapazes à escola. Confesso que fiquei mais tranquila, mas ainda indignada com o ocorrido. Lembro que no momento levei também esse relato, em forma de denúncia, em uma reunião da RMNBA – Rede de Mulheres Negras da Bahia – durante uma roda de conversa e confesso que ali me senti muito mais forte, pois quando ouvi as companheiras, percebi que não estava sozinha e isso me fez seguir com a certeza de que esse também seria um dos meus desafios de professora. Esses anos de experiências na área de Educação, particularmente atuando nas instituições públicas do município de Santo Amaro, me fortaleceram como profissional, me fizeram amadurecer e, principalmente, tornaram-me mais humana, sensível às fragilidades dos outros e outras. Durante esse tempo tive oportunidade de conviver com públicos e espaços diferentes.

A narrativa de Anete Carvalho dos Santos remete à pedagogia de (re)existência, cujas matrizes pedagógicas assentam-se na pedagogia da esperança (FREIRE, 2000), em uma perspectiva que contrapõe cultura do silêncio – que resulta da colonialidade de nosso passado escravocrata – à cultura da resistência, que com rebeldia reinventa novas possibilidades. Anete apresenta um campo de invenção da liberdade, de afirmação da vida, que aparece fortemente vinculado à ideia de aquilombamento

educacional, em uma perspectiva transgressora, antídoto para o desencantamento do mundo trazido pela experiência da colonialidade.

O esperançar, ação associada ao ideal de resistência, luta coletiva, convivência, produção material e imaterial de conhecimento das pedagogias de (re)existência, constroi novas alternativas para pensar o futuro diante da tarefa de educadoras decoloniais inconformadas com as injustiças raciais e sociais, como revelam as narrativas de Anete Carvalho dos Santos e das outras nove professoras negras ativistas que colaboram com esta pesquisa em seu fazer pedagógico alinhado à epistemologia do professor Luis Rufino (2019), que nos ensina sobre práticas pedagógicas das “encruzilhadas” e conclama a jogar o jogo da capoeira, inventar a ginga e a sapiência para lançar movimentos contra a lógica da opressão. Ao enfrentar “figuras que se diziam autoridades” e dizer que “*não seria daquela forma, gritando e/ou ameaçando que poderiam educar*”, propõe-se a lançar o corpo-palavra-ritmo e praticar rabo de arraia, forma de luta e resistência para fazer outros caminhos e novas encruzilhadas contra o “carrego colonial (RUFINO, 2019).

Similarmente, Freire, em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), discute a forma colonizada de representar o lugar da mulher-professora, explicando como a desvalorização do trabalho docente está ligada ao ideal patriarcal de gênero. Professoras sofrem variadas formas de opressão, na medida em que a educação reproduz o sistema racista, sexista, LGBTfóbico, classista e colonial da sociedade moderna capitalista resultante da forma como veem o trabalho do magistério feminino, como profissão de menor prestígio ou como extensão do trabalho doméstico. A colonialidade de gênero (LUGONES, 2014) reserva às professoras uma posição periférica e menos prestigiada.

Há uma similaridade entre o que aponta Freire (1993) e Lugones (2014), quando explica o conceito de colonialidade de gênero. Ambos os autores concebem a condição da mulher no magistério, em uma subcategoria como condição de gênero, classe e profissão sub-representada socialmente pela condição de exploração e opressão conectada ao sistema capitalista. A colonialidade do gênero que Lugones (2014) apresenta é fruto da interação hierárquica de sistemas opressores, raciais, de gênero, econômicos, políticos, profissionais, que essencialmente negam humanidade e protagonismo à figura da professora, principalmente àquela que é atravessada pela condição de raça, classe e profissão.

O que vemos nas narrativas de nossas professoras autoras-colaboradoras é o protagonismo da experiência escolar e a descolonização dos currículos de acordo com os lugares que ocupam na escola e na comunidade. Elas são referências na produção do conhecimento, e implementação de políticas de conhecimento. Representações de professoras silenciadas, passivas e relegadas à subordinação do conhecimento especializado e colonizado, oprimidas pelo racismo, sexismo, preconceito social, malformadas, com baixo capital cultural, estão totalmente defasadas e distantes da realidade da profissão docente de nossas nove professoras ativistas negras. Anete Carvalho dos Santos, assim como muitas professoras em condições semelhantes, não aceita o lugar de subordinação a uma autoridade masculina e autoritária em sala de aula e demonstra que a autoridade ali é ela. Reforça com isso episteme metodológica decolonial que enfatiza seu papel de resistência e luta contra o racismo, autoritarismo e sistemas de opressão que permeiam as estruturas hierárquicas da escola. O entendimento do lugar situado dessas professoras quanto à raça, gênero, classe, sexualidade é fundamental para compreender que não se pode aceitar ideias preconceituosas quanto ao papel dessas mulheres no magistério.

As reformas engendradas no Brasil nos últimos anos colaboraram na consolidação e aprofundamento das relações entre conhecimento e poder marcadamente assimétrico operando nas estruturas escolares. Os programas reformistas eram centralizados nos currículos, na avaliação dos resultados da aprendizagem, na competência e produção docente, na formação maciça e alargada de professoras, o que contribuiu para seu confinamento em posições subordinadas e desqualificadas, bem como descredito de seus conhecimentos, discursos e práticas pedagógicas a que Anete, ativista da Rede de Mulheres Negras, muito bem, soube denunciar.

Apesar das posturas insubmissas de parte do professorado, houve um retrocesso, que está sendo denunciado por professoras, relacionado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposto no governo de Michel Temer (2016-2018) em vigência no país (BRASIL, 2018) com retorno aos princípios da pedagogia de competências, cuja concepção de formação é fundamentada na racionalidade instrumental, utilitária, direcionada por interesses empresariais. Essa nova base curricular objetiva retirar da docência suas principais características de formação humana e crítica, como componentes curriculares de Filosofia, Sociologia, entre

outros que contribuem para a emancipação. Paulo Freire há muito nos ensinou uma pedagogia crítica, humanista, questionadora, com bases na equidade social, racial, de gênero e formação para o trabalho. Há uma preocupação reformista em prescrever um conhecimento objetivo, sistematizado e reforçado pela pedagogia pragmática, utilitarista e tecnicista, de formação técnica voltada apenas para o trabalho. Como bem expõe Graziela Ninck Dias Menezes (2020, p. 133):

A formação de professores esteve sempre voltada para o atendimento de uma escola produtiva e eficiente, sobretudo na década de 1970, sob os ditames de uma compreensão tecnicista da educação. Apesar do movimento que se identifica na década de 1980, que trouxe exigências acadêmicas e de formação propedêutica para os cursos de professores nas universidades e da reação dos docentes via organizações como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), para a superação de modelos instrumentalistas, a formação docente ainda é um campo em disputa.

Some-se a isso os dispositivos de gestão das escolas, feitos de cima para baixo, de forma vertical, com foco no conhecimento especializado, técnico-científico, orientado pelo controle tecnocrático, e assentado em hierarquias que permitem posições diferenciadas sobre a capacidade de produzir conhecimento legítimo pelos diferentes atores do campo educacional.

Nesse contexto, Freire (1993) conclama professoras a lutarem contra a tradição colonial que reduz o seu trabalho, que é político e pedagógico, à tarefa adocicada, romantizada, (des)politizada, (des)profissionalizada e encoberta por uma ideologia que estimula chamá-las de tia. Freire conclama à luta por uma escola pública popular, alegre, democrática, com profissionais bem pagas, em processo permanente de formação e participação política. Para o autor, professoras devem participar ativamente de sindicatos e movimentos sociais, partidos políticos e espaços decisórios de luta pelo poder dentro e fora da escola, pois é aí que se trava a boa luta. Além disso, Freire proclama a indissociabilidade entre conhecimento, política, ética, estética que são características das pedagogias de (re)existência e da luta pela superação das desigualdades, do respeito às diferenças e da justiça social, ideias muito caras às pedagogias de (re)existências e pedagogias decoloniais (MOTA NETO, 2016).

Seguimos com a narrativa pedagógica da professora-colaboradora Anália Santana (2023, v. 7, p. 35-36) que chama atenção para as questões de raça, gênero e sexualidade:

No ano de 2017, iniciando as atividades didáticas, acostumada a acolher as crianças com brincadeiras, rodas de conversa, apresentação de cada um falando o que gosta, o que tem medo. Nesse mesmo dia, na maioria das vezes peço que as alunas e os alunos desenhem o que fizeram de significativo nas férias. E sai de tudo nos desenhos e também eles fazem a descrição oral do que desenharam e por quê. Esse meu aluno, que vou denominar de Manuel Quirino, desenhou que estava no terreiro e fez obrigação de Yemanjá. O desenho estava representando fielmente a sua descrição, ele também veio com algumas contas no pescoço para a escola. Isso foi motivo para os colegas ficarem estarelecidos e dizerem que era coisa do diabo. A influência familiar e de alguns pastores neopentecostais é gritante nesse sentido. O educando Manuel dizia em alto e bom som que quando crescesse iria ser Drag Queen. Se vai ser, essa é uma decisão dele, mas é imprescindível minimizar essas mazelas que destroem vidas, pois ele sofria a discriminação sexual e também o racismo religioso aos oito anos. Eu sempre relato em classe a importância do respeito à religiosidade dos colegas, que os orixás não são demônios, pois a diversidade religiosa é um campo muito importante para a convivência respeitosa entre as pessoas. Vivemos em um país onde atitudes de intolerância religiosa estão acontecendo diariamente em todas as cidades, especialmente com a eleição desse governo que propaga a intolerância, o extremismo e ações antidemocráticas. Naquele ano, não deu tempo, pois tudo começou logo no primeiro dia de aula. Eu tive que respirar tudo e começar a falar aquela velha estratégia do respeito, que assim como os evangélicos e católicos exercem sua religião abertamente, as pessoas do candomblé também têm os mesmos direitos, que os orixás são forças da natureza etc. Tinha dia que era muito difícil porque ficava de 30 a 40 minutos só resolvendo os atritos de racismo e discriminação sexual com crianças entre sete e dez anos. Manuel não se abatia, enfrentava os colegas com altivez e coragem, assumindo sua religião e, junto comigo, rebatendo os insultos. Mas, dia sim dia não eu ouvia na sala 'ele é da macumba' ou esse 'viadinho'. Eu colocava para pedir desculpas e ia administrando a situação sempre refletindo com eles dizendo que ninguém ali sabia como ia ser quando crescesse. Retornamos novamente a conversa, pesquisamos no dicionário e vimos que macumba é instrumento musical e a religião é candomblé, organizamos elementos de cada religião, eu imprimi e coloquei na sala, então, quando nas conversas saía a expressão macumba, eu mostrava e dizia: a religião é candomblé. Se bem que no Rio de Janeiro macumba tem uma dignificação social positivada entre adeptos e os outros, não se constituindo como intolerância religiosa, mas em Salvador o contexto é diferente e tem conotação pejorativa, constituindo-se como intolerância e preconceito religioso. Manuel era uma criança decidida, enfrentava todos os colegas e isso me motivou ainda mais a instrumentalizá-lo na luta antirracista na escola. Quirino é um exemplo para mim porque, se eu tivesse tido uma educação antirracista na infância, não teria sofrido tanto quando desmereciam meus cabelos crespos, minha pele de ébano ou me excluía de tudo. Tive a ideia de fazer uma aula multimídia sobre religiosidade e usei a música de Lenine, 'Diversidade', que fala da diversidade religiosa. Usei elementos das diferentes religiões, acrescentei as imagens dos orixás que não aparecem inclusas no panteão das religiões oficiais. Usei bastante imagens de todas as religiões e perguntei para eles/elas se tinha alguma coisa escrita ali que dizia que os orixás eram demônios. Eu dei essa aula para todas as turmas da escola.

Anália Santana empodera a fala do estudante Manuel mesmo diante da negação e tentativa de silenciamento por parte de colegas e outros agentes da escola, não apenas empodera como amplifica sua voz diante dos ataques sofridos pelo

estudante ao valorizar e respeitar sua identidade religiosa e orientação e identidade de gênero atacada por posturas heteronormativas, racistas e de intolerância religiosa. A discussão sobre orientação de gênero, sexualidades, racismo religioso etc. é fundamental para o trabalho docente, haja vista que professoras entrelaçam suas experiências e saberes produzidos ao longo de sua vida, no cotidiano de seu trabalho. Caso a professora tenha formação tirânica, opressiva, abusiva e colonizada, dificilmente ela conseguirá combater racismos, preconceitos, intolerância em sua atuação pedagógica, o que não foi o caso de Anália Santana.

O que vemos é a discussão sobre o que grupos conservadores chamam de “ideologia de gênero”. Esses grupos cunharam esse termo no debate sobre a igualdade de gênero na escola, e propagaram que a própria existência do termo “gênero” ameaça os valores da família, pois vai de encontro à preponderância do biológico, na questão da identidade de gênero e sexualidade. Temendo a implantação de uma visão de igualdade de gênero nas políticas educacionais, esses grupos conseguiram pressionar e silenciar essa discussão nos Planos de Educação – municipais e estaduais –, encontrando aliados poderosos entre os setores religiosos e no Congresso Nacional. Segundo explica Penna (2017, p. 45):

Preciso reafirmar aqui que discutir gênero em sala de aula não é isso. Muito pelo contrário. Se eu tivesse que tentar sistematizar, é a tentativa de mostrar como as relações entre os gêneros, homem, mulher e outras configurações, como elas são construídas historicamente, para desconstruir desigualdades, homofobia, machismo e coisas assim. Mas eles colocam que seria uma ideologia contra a família.

Os grupos que lutam contra a desigualdade de gênero e sexualidade aspiram a criação de condições dentro das escolas para que se possa exercitar o convívio com as diferentes orientações e identidades de gênero existentes na sociedade, pela compreensão e prática do respeito à diferença. Ao contrário do que se propaga sob o nome de “ideologia de gênero”, falar sobre igualdade e equidade de gênero, estimular o debate na escola é uma doutrinação capaz de “converter as pessoas à homossexualidade”. Há uma necessidade de se ampliar o reconhecimento e o direito à educação da sexualidade, incluindo novos grupos sociais, culturais e discussão sobre identidade, orientação da sexualidade, em um projeto que respeite e valorize a pessoa humana para que essas demandas possam ultrapassar o âmbito escolar, apontando para a importância da proposição dessa temática em toda a sociedade.

Na educação, um silenciamento se impõe às múltiplas expressões da identidade de gênero e sexualidade que explicam por que a escola reflete o modelo criado socialmente refletido no padrão binário e heteronormativo da sexualidade, colocando a heterossexualidade como a norma e as demais orientações como “desvio”. Experiências com gênero e sexualidade são socialmente construídas e podem ser vivenciadas com leveza ou com pesar, pois são ressignificadas nas relações com outras pessoas ou consigo próprias, por isso exercem tanta influência na autoestima, principalmente em crianças e adolescentes. Anália tem a compreensão de que o processo de construção da identidade e orientação de gênero, identidade religiosa, identidade racial, entre outras tem grande significado na construção da subjetividade de crianças e adolescentes e pode produzir profundo sofrimento com implicações socioculturais, psicológicas e políticas, por isso fez uma intervenção firme, descolonizadora diante do preconceito ao enfrentar a discussão problematizando e exigindo respeito à fala de Manuel. Aproveitou-se do conflito racista, sexista, existencial, religioso, cognitivo gerado para apresentar debates e reflexões não somente em sua turma, mas na escola como um todo, no sentido de intervir acolher, empoderar, discutir, refletir sobre questões relacionadas ao racismo religioso, orientação de gênero, apagamento da sexualidade e questões da diversidade, vistas como tabu ou como temática a ser evitada na esfera educativa.

O medo preconizado por religiões neopentecostais, principalmente, prescreve a preponderância do biológico sobre as subjetividades e evita o debate de ideias, o combate à desigualdade de gênero na sociedade e na educação. Estamos vivenciando de forma muito intensa grupos conservadores, neopentecostais, pressionarem setores da sociedade na direção de silenciar essa discussão nos currículos. São grupos que têm encontrado ressonância e apoio na sociedade e aliados poderosos entre os setores religiosos no Congresso Nacional.

Anália Santana reflete, dialoga e propõe resistência ao racismo religioso, à LGBTfobia, criando condições dentro de sua sala de aula e na escola como um todo para fomentar o convívio, a discussão e o debate sobre esses marcadores das desigualdades ao propor reflexão sobre racismo, diversidade sexual e de gênero, igualdade, emancipação política educacional, compreensão, valorização, respeito a todas as religiões, entendimento e fundamento comum aos MN, MMN, movimentos religiosos, movimentos antilgbtfóbicos, provando que é necessário ampliar o reconhecimento e o direito à educação e à vida.

Sobre as questões ligadas à raça, ao gênero e à classe que envolvem a educação, Freire, em *À sombra desta mangueira* (2013), explica que não se pode reduzir todos os preconceitos à explicação classista, como também não se pode prescindir dela na compreensão dos diferentes tipos de discriminação e preconceito em uma cultura colonial como a nossa. O autor revela um modo de ver as relações de poder característico do pensamento decolonial de Aníbal Quijano (1991) ao fazer o cruzamento de categorias de opressão de raça, gênero, classe, sexualidade, na defesa da unidade na diversidade. Além disso, dialoga com o conceito de “interseccionalidade”, categoria analítica criada por Kimberlé Crenshaw nos anos 1990, anos depois, quando explica a relação constitutiva entre racismo, capitalismo e colonialidade do poder, sexismo e afirma que a luta contra o racismo deve estar atrelada à luta contra o capitalismo, pois a superação do capitalismo em uma sociedade socialista não é garantia automática do fim do racismo e do sexismo embora seja condição necessária, pois há vinculação entre esses marcadores de opressão social (MOTA NETO, 2016).

A professora colaboradora Carla Caroline S. de Santana (2023, v. 7, p. 61) sobre o magistério afirma:

Ser professora é uma atividade desafiadora. Insistem que o lado maternal descrito no percurso da história da educação seria um laço maior no professorar, entretanto esquecem que até mesmo a maternidade tem seus limites, precisa impor limites na relação com os seus. No entanto, durante muito tempo se valem dessa identidade maternal que ligam ao professorar e que manter relação deveria se manter no suportar toda a desvalorização, falta de respeito, as péssimas condições e a falta de investimento digno à educação que nos faz passar por situações ultrajantes. No nosso país, o educar, o instruir, o incentivar; tantos nomes que se dá. As trocas de conhecimentos na minha trajetória surgiram pelas relações sociais que o meio me permitia e com o passar do tempo com as relações estabelecidas que surgiram nas experiências de trabalho. Confesso que essas relações foram regadas a muitos desafios, mas também a felicidade de ver os tracejados se transformarem em letras, das letras em sílabas que ganhavam vida nas leituras e que essas leituras os faziam chegar e voar para onde quisessem e me deram uma sensação de realização.

Com Catherine Walsh (2009) e Freire (1993), a professora Carla Caroline analisa o conservacionismo presente na sociedade e faz uma crítica ao modelo de educação que relaciona docência ao comportamento culturalmente associado ao ato feminino do cuidar da família que começa na infância nas brincadeiras de escolinha. A virada epistemo-política-metodológica-decolonial se deu na luta contra o racismo, sexismo, classismo, LGBTfobia, que elegeu educação, trabalho, justiça social,

equidade, alteridade e cidadania democrática plena como condição essencial de existência. Dessa forma, vemos os marcadores decoloniais que interseccionaram raça, gênero sexualidade, classe, geração, território etc., apresentando novos elementos, potencializando reconhecimento das diferenças, rompendo o silêncio que se perpetua em opressões do ser, conhecer, existir e poder principalmente na educação.

Integrantes do grupo modernidade/colonialidade ativistas-intelectuais agregados nos movimentos sociais chamam atenção para o projeto neoliberal que retira a agência docente através do projeto político educacional colonial e conservador em nossa sociedade. Há um legado de esperança que reivindica uma educação voltada para o diálogo em rede entre diferentes coletivos, movimentos sociais e culturais, considerando os atravessamentos que foram se constituindo nesse processo vindo das pedagogias insurgentes, pedagogias de (re)existência na proposta de ampliar, aprofundar e reverter posições através de uma postura decolonial.

Veamos a narrativa pedagógica de (re)existência da professora Luciene Cardoso (2023, v. 7, p. 108) sobre experiências formativas e decoloniais em uma escola rural de Camamu (BA).

Em 1995, estando formada e concursada na Rede Municipal de Educação de Camamu (BA), lembro-me da primeira escola em que lecionei: a Escola Santo do Monte, no Povoado da Maria Ribeira, Município de Camamu (BA). Não tinha merendeira nem zeladora, era uma comunidade rural muito carente, de extrema pobreza. E paralelo a isto a alimentação escolar farta e de qualidade no depósito, mas a escola só recebia biscoito, leite, chocolate e suco em garrafa para que a professora fizesse, (neste caso, eu). Na época, não tinha muito conhecimento, trabalhei com o que tínhamos, reuni as mães e fizemos um combinado. Assumimos a alimentação escolar: eu ia buscar no depósito e trazia até a escola; aos educandos cabia: as meninas levavam uma garrafa pet com água, pois a escola não tinha água potável, os meninos, uma lasca de lenha, pois não tinha fogão a gás, só a lenha, em uma casa próxima à escola, que pertencia ao dono da propriedade onde a escola foi construída. Por sinal, a escola funcionou por alguns anos nesta mesma casa. E as mães ficaram de fazer a alimentação escolar. Nesta primeira experiência, criamos vínculos, mães se matricularam para estudar, não tive problema com evasão escolar. Os pais tinham a preocupação de passarem sempre na escola para saber se estava tudo bem e a mãe que permaneceu fiel fazendo a alimentação escolar depois foi contratada pela prefeitura, saiu por motivo de saúde, está encostada pelo INSS, e a filha dela, que foi minha aluna, está trabalhando, contratada pelo município, na mesma escola.

A experiência de Luciene Cardoso corrobora com o argumento de Catherine Walsh quando fundamenta que a decolonialidade tem na ação educativa coletiva

alguns dos eixos centrais da luta, pois a escola é uma “[...] instituição política, social e cultural: espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades do poder histórico-hegemônico do Estado”. (WALSH, 2009, p. 4):

Exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas – de desumanização e subordinação de conhecimentos – que privilegiam a uns em detrimento de outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm em seu interior. Porém, e adicionalmente, se preocupa com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, que persistem apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2009, p. 11).

As pedagogias de (re)existência, assim como a pedagogia freiriana e as decoloniais, adquirem sentido político, social, cultural e existencial nas ações compartilhadas em processos comunitários por povos negros, quilombolas e indígenas apresentadas na narrativa de Luciene Cardoso. Segundo a professora, as experiências mantêm sua existência articulada à tradição ancestral e ao saber coletivo, assegurado pelas mães, tias, avós, pelas mais velhas, que ensinam práticas político-pedagógicas sustentadas pela dor de todos os horrores da colonialidade, mas também na luta conjunta e solidária que se opõe às condições de injustiça social e pela busca de dignidade, liberdade, humanização e esperança no caminhar.

O projeto político-pedagógico que se apresenta nas práticas narradas por Luciene Cardoso se consolida em pedagogias coletivas insurgentes e de (re)existência que criam alternativas de luta, resistência e enfrentamento às condições apresentadas por um poder público cujo projeto político está pautado na pobreza, nas condições mínimas de vida. Essas formas de ser, estar, fazer, saber, sentir e existir desafiam a existência e abrem possibilidades de um fazer pedagógico coletivo, horizontal e decolonial e mesmo em condições de escassez e dificuldades criam possibilidades para enfrentar o futuro.

Conforme Walsh (2013), a pedagogia decolonial não está limitada aos espaços escolarizados da educação, suas metodologias são imprescindíveis para a transformação e emancipação e têm nos movimentos de mulheres negras, movimentos negros, indígenas, quilombolas, MST, MTST, movimentos LGBTs espaços fundamentais para travar a luta de reconstrução da vida como prática de liberdade que toma para si os rumos da história, da política em movimentos insubmissos.

Paulo Freire, no final da década de 1970, apresentava importantes referenciais teóricos e práticos da educação e da formação política de populações até então excluídas das tomadas de decisão sobre aquilo que lhes dizia respeito: a educação

para a vida política e cultural em suas comunidades. Bell hooks (2013) relata como foi seu encontro com a obra de Freire, em um momento de sua vida em que começava a questionar profundamente a política de dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe da colonização dentro dos EUA. Ao conhecer a obra de Freire, ficou profundamente impactada, principalmente com *Pedagogia do oprimido* (1987), que se dirigia a oprimidos e marginalizados do mundo e os alertava sobre o perigo de serem meros objetos se não tomassem para si, como sujeitos, a luta. Hooks exprime o quanto essa ideia repercutiu em sua mente como voz que a despertou. Havia chegado à universidade com a experiência de uma negra da zona rural do sul dos EUA, havia vivenciado a luta contra a segregação racial, pela resistência, sem ter uma linguagem política para dar forma ao seu discurso durante o processo. Então conheceu os escritos de Paulo Freire e refletiu sobre a construção da identidade na resistência. Ela conta o quanto as forças colonizadoras têm poder em um mundo marcado pelo androcentrismo capitalista e supremacista branco, no qual negras(os) sempre têm que renovar um compromisso com o processo político da descolonização e da luta pela libertação e sempre mostrar como é importante o estágio inicial da transformação, aquele momento em que tem início o pensamento crítico sobre identidade, circunstâncias do contexto político, conscientização, não como fim em si mesma, mas somada à práxis significativa. Luciene Cardoso comenta sua experiência dizendo a quão significativa e pertinente foi a experiência do trabalho efetivo com a religiosidade, com a luta coletiva nos Conselhos de Educação, nas lutas por melhoras educacionais em sua comunidade, enfocando a diversidade étnica e cultural, amparada pela legislação da educação pública.

Hooks (2013) explica que muitas leitoras de Freire criticam o sexismo de sua linguagem e o modo como ele e outros intelectuais e pensadores considerados críticos progressistas do terceiro mundo, como Franz Fanon e Albert Memmi, constroem paradigmas falocêntricos de libertação. A crítica feita pelas feministas, principalmente as feministas negras, é que a liberdade, tão valorizada na obra desses autores, reflete uma experiência da masculinidade, não valorizando a experiência feminina e tomando o ponto de vista masculino como único e universal.

Realmente fica difícil não questionar criticamente a obra de Freire por conta da linguagem sexista, cuja referência naturaliza e torna universal uma leitura de mundo a partir do homem. Isso chama atenção quando pensamos em tantas questões que remetem à liberdade, à necessidade de transgredir, problematizar, e construir

consciência crítica a partir de obras que apresentam uma linguagem que reflete hegemonicamente a experiência masculina.

Hooks (2013) menciona que seu encontro pessoal com Freire durante sua palestra dada na Universidade Santa Cruz, onde ela estudava, foi marcante. Ela queria conhecer pessoalmente o autor que havia mudado várias concepções de educação em sua vida. A coordenação do evento temia que ela levantasse críticas feministas, consideras questões menores, temia que suas críticas atrapalhassem a discussão, hooks conta que ficou furiosa com a tentativa sexista de controlar sua voz, pois, de fato, queria interrogar Paulo Freire pessoalmente sobre o sexismo em sua obra, e foi o que aconteceu. Pediu a palavra e questionou sobre o sexismo, algumas pessoas tentaram impedir a indagação e desvalorizar a importância da discussão, mas Freire interrompeu explicando que as questões trazidas por ela eram cruciais e as respondeu. Exemplificou com seu ato os princípios de sua obra, fez autocrítica e declarou que faria um esforço para falar e escrever publicamente sobre essas questões, e que mudaria sua linguagem sexista, o que se revelou, segundo hooks, em obras posteriores. Essa preocupação com a linguagem é um traço da decolonialidade na obra de Freire, ao reconhecer que a linguagem é um mecanismo colonial de dominação de mulheres e negros, expressa pelo discurso encarnado do racismo e do sexismo.

Freire foi um educador que acreditava no poder da transformação social da ação pedagógica, na luta pela libertação, era um humanista, apostava na liberdade do ser humano; um marxista, que entendia a dialética da realidade em movimento, de forma dinâmica e contraditória; um socialista engajado na luta pela transformação radical da sociedade; e um cristão, que tinha fé nos homens e nas mulheres, movido pela filosofia da justiça na terra. Em seus escritos, criticou e desconstruiu o paradigma da colonialidade e buscou a criação de outros modos de viver e pensar justiça, liberdade, autonomia, emancipação, educação e militância política (MOTA NETO, 2016).

É nesse sentido, e diante dessas condições e possibilidades vividas pelos esfarrapados do mundo, que me proponho dialogar e refletir, inspirada em Paulo Freire, na pedagogia feminista negra decolonial e nas pedagogias de (re)existência, nas quais indivíduos e coletivos deixam de ser objeto e passam a ser sujeitos sociais, que reforço aqui minha defesa nesta tese de que a organização e atuação o ativismo em coletivos de luta potencializam novas formas pedagógicas de ser, saber, existir, (re)existir que se contrapõem à colonialidade.

### 3.3 DESDE 1500, TEM MAIS INVASÃO DO QUE DESCOBRIMENTO

Desde nossa formação histórica na colonização do Brasil em 1500, direitos e protagonismo foram permitidos a poucos, mas não nos faltaram estratégias de luta, resistência, liderança enfrentamento no reconhecimento e conquista de nossos direitos. Este subcapítulo trata das nossas heroínas negras e indígenas lembradas no samba “Histórias para ninar gente grande” que foram esquecidas nos livros didáticos e não mencionadas na história oficial do Brasil.

O povo negro ao longo do grande sequestro no atlântico foi expropriado, escravizado e colonizado. Categorias de poder se dirigiram ao corpo negro sob a forma de uma rede de desigualdade que se perpetuou e se reestruturou produzindo discursos e hierarquia de opressão. Tivemos conquistas importantes nesses 400 anos de mentalidade escravocrata e do mito da democracia racial: produzimos cultura, riqueza patrimonial, luta política, quilombamento, formação pedagógica, participação em diferentes espaços de resistência e luta pela justiça social e pela democracia.

É importante contextualizar historicamente os avanços na área da cultura, e da luta do MN baiano. Nos anos 1970, ideias de ativistas como Angela Davis, Mandela, Malcolm X, Martin Luther King etc. fortaleceram a defesa dos direitos civis e de oportunidades iguais para negras e negros que repercutiram na militância política e educativa através de intelectuais negros no Brasil. Lélia Gonzalez, ativista política do MN e MMN, pautou o desejo das mulheres negras pela luta específica do feminismo negro e fez críticas tanto ao feminismo hegemônico que não incluía o marcador de raça em sua luta contra a opressão, fortalecendo a percepção da existência de especificidades na forma como mulheres e homens sofriam racismo, as críticas de Lélia eram tanto ao Movimento Negro Unificado (MNU) por não incluir a pauta das mulheres negras em suas demandas políticas como ao feminismo branco por não incluir a luta antirracista em suas reivindicações. O MMN faz então um chamado às mulheres negras para a organização e luta política.

A narrativa de Anália Santana, a seguir, explica como foi a formação da sua identidade racial tanto no âmbito pessoal como profissional a partir do contato com a cultura e com o MN vindo das periferias e dos blocos afros de Salvador. Anália reflete sobre reparação racial e social e a tomada de consciência como princípio necessário para enfrentar racismo, desigualdades, exclusões presentes na educação e na sociedade. Faz uma leitura crítica do mundo e repensa sua identidade racial, de gênero

e profissional em seu processo de conscientização e formação como professora negra, repensando uma profissão historicamente desqualificada, desmerecida e pouco remunerada.

No relato, Anália Santana (2023, v. 7, p. 33) aponta a influência que teve em sua história pessoal e profissional o contato com as ideias vindas dos movimentos negros e movimentos de mulheres negras:

A formação pedagógica do Ilê Aiyê me ajudou muito a me descobrir negra, não ter vergonha da minha descendência africana, porque eu só entrei na universidade após dez anos de magistério, em 2001. Logo quando passei no concurso em 1999 da prefeitura de Salvador, o início dos anos 2000, aconteceu o Seminário Brasil Terra de Quilombos, realizado pelo projeto de Extensão Pedagógica do Ilê. Nunca fui filiada ao bloco nem participei do Carnaval, contudo essa entidade negra foi relevante na minha formação para construir uma prática antirracista que reconhecesse as experiências das populações negras como participantes da construção positiva dessa nação. A formação pedagógica do Ilê Aiyê ocorria em escolas ou algumas vezes na sede do Bloco Afro e eram encontros de um turno ou o dia inteiro. Os educadores discutiam conosco sobre o legado africano no Brasil, faziam técnicas de socialização e motivação, levavam imagens de personalidades negras, livros sobre a cultura negra, passavam transparências explicando que a África era um continente e não um país como muita gente pensava ou que o Egito ficava na África, não fora dela como aprendi no Magistério.

Experiência semelhante a essa narrada por Anália Santana foi descrita pela professora Ana Célia Silva, no texto “A trajetória dos educadores do movimento negro baiano para uma educação plural” (2017). Ela relata que foi criada uma formação pedagógica pelo bloco afro Ilê Aiyê do Curuzu, no bairro da Liberdade e acrescenta que o Ilê Aiyê, maior bloco negro de afoxé em Salvador no ano de 1974, junto com outros blocos afros como o Olodum, o Muzenza e o Malê Debalê, e organizações importantes para afirmação do MN na Bahia que expressavam com suas músicas o protesto contra a discriminação racial e pela valorização da estética, cultura, cosmovisão e história negra em África e na diáspora africana.

Em *Uma história do negro no Brasil* (2006), os autores destacam pontos que foram importantes para a educação e chamam atenção para a gramática política do MN, que passou da estratégia focada no autorreconhecimento e na mobilização identitária para a estratégia propositiva junto às esferas decisórias na década de 1990. No novo contexto, o MN assumiu não somente o combate ao racismo, como também a promoção da igualdade racial e o estímulo para acesso de negras e negros aos espaços de decisão e poder como tarefas cruciais da luta social. No sul do país, o

grupo Palmares propôs a data de 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como Dia Nacional da Consciência Negra.

Na Bahia e no Brasil, o *reggae*, com grande penetração na cultura, apresentava a mensagem de esperança e de fortalecimento racial, ideológico e espiritual anticolonialista e antirracista, “Bob Marley cantava ‘canções de liberdade’ e pregava a libertação da ‘escravidão mental’”. (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. 285). Em 1976, o Grupo Abolição, no Rio de Janeiro, lança o *soul music* e passa a dar aulas de dança, teatro, história e cultura afro-brasileiras. Na mesma época, a cultura *hip-hop* surgiu nos EUA e se espalhou por todos os cantos do mundo através do *rap*, *break*, grafite etc., possibilitando aos jovens da periferia outras formas de expressão. Essa música se espalha pelas periferias do Brasil em um movimento de conscientização sobre o racismo, desigualdade social e direitos humanos. Em Salvador, em 1974, são criados em blocos afros como o Ilê Aiyê, Olodum, o Muzenza, Malê Debalê etc. expressando com suas músicas o protesto contra o racismo e pela valorização da cultura e história africana na diáspora.

Anália Santana (2023, v. 7, p. 33) relata que essas foram organizações importantes para afirmação do MN na Bahia:

Nessa formação, aprendíamos sobre as primeiras civilizações negras egípcias e outras importantes no continente. Os encontros eram sempre em círculo, com músicas, conto de histórias, dramatizações, havendo uma interação e posituação da cultura e das heranças africanas. A secretaria providenciou o kit pedagógico com os cadernos pedagógicos do Ilê, esses foram distribuídos para todos(as) os(as) cursistas e também enviados para as escolas. Cada caderno tinha uma temática específica: Quilombos, as revoltas Negras, Mãe Hilda, Reinos Africanos etc. Foi com as(os) renomadas(os) educadoras(es) do Ilê que aprendi que nosso cabelo é crespo porque nossos ancestrais vieram dos lugares mais quentes da Terra, que o cabelo crespo é uma proteção para o cérebro do Sol escaldante; que nossa melanina acentuada é uma proteção para os raios solares. Aprendi que somos descendentes de processos civilizatórios riquíssimos oriundos dos povos ameríndios e de África que contribuíram ou construíram vários mundos, embora não sejam visibilizados.

Tanto a professora Ana Celia Silva (2017) como Anália Santana (2023) apresentam o ano de 1984 como o ano em que várias entidades do MNU da Bahia, Sociedade Protetora dos Desvalidos, Sociedade dos Homens Pretos da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, Ilê Aiyê, Olodum, Adé Dudu, Versos Negros, Grupo de Estudos Afro-Brasileiros (GEAB), Grupo Cultural “OS NEGÕES”, Urunmilá, Grupo Negro do Garcia, Sociedade de São Jorge do Engenho Velho do Terreiro Casa

Branca, Núcleo Cultural “NIGER-OKAN”, Legião Rasta, Associação Centro Operário da Bahia se reuniram e apresentaram uma proposta ao secretário estadual de Educação, na época, Edivaldo Boaventura, solicitando a inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos na rede oficial de ensino de Salvador (BA).

O documento argumentava que o povo baiano, composto de uma população majoritariamente negra, apesar de sua pluralidade cultural, não era visibilizado nos currículos escolares, nem tampouco nos livros didáticos. Nas aulas de História, as sociedades africanas eram apresentadas no contexto da escravidão como culturas exóticas e de forma folclorizada. Negros e negras não eram representados como sujeitos políticos e históricos que construíram este país. Anália Santana (2023, v. 7, p. 33) declara que

a secretaria providenciou o kit pedagógico com os cadernos pedagógicos do Ilê, esses foram distribuídos para todos(as) os(as) cursistas e também enviados para as escolas. Cada caderno tinha uma temática específica: quilombos, as revoltas negras, Mãe Hilda, reinos africanos etc.

As entidades do MN propunham que, desde a Educação Básica, a contribuição e influência da história e cultura dos povos africanos e da diáspora fosse valorizada histórica e culturalmente na constituição da nação brasileira. O argumento era de que a falta de valorização da identidade étnico-racial resultava em um sentimento de auto rejeição e baixa autoestima do povo negro e seus descendentes.

Na continuidade do relato, Anália revela suas aprendizagens com os referidos programas apontados pela professora Ana Célia Silva em seu texto:

Aprendi a dizer para os meus alunos que não se calassem [...] diante das situações de discriminação e racismo. Falassem ou falem com a professora, com a diretora, falem com alguém, se defendam, não com violência nem outra discriminação. Questionem, digam que racismo é crime, busquem se fortalecer para lutar contra essa mazela que é o racismo na nossa sociedade. Talvez eu nem saiba como fazer, mas vou arriscando passos. Foi maravilhoso participar daquela formação pedagógica, nunca mais fui a mesma depois daqueles meses e da culminância que ocorreu na escola em que eu trabalhava. Aprender com o professor Jorge Conceição, Makota Valdina Pinto, Jonatas Conceição, ambos in memoriam, a professora Arani Santana, Ana Célia Silva, e depois as duas foram minhas professoras no curso de Pedagogia na UNEB. (SANTANA, A., 2023, p. 33).

A práxis pedagógica de resistência, insubmissão e enfrentamento aos problemas sociais oriundos da ferida colonial racista, descrita na narrativa de Anália Santana, ensina seus estudantes a enfrentar o racismo com o corpo altivo e a cabeça erguida e orienta ao grupo que nomeiem e questionem o racismo como crime. Com

esses ensinamentos, fortalece pedagogicamente a luta decolonial, antirracista e a experiência coletiva aprendida com as mais velhas, mulheres e homens negros que ensinam saberes e ampliam modos de ver, saber, ser, viver, sentir sobre o trabalho educativo.

Em 1984, quando a solicitação feita às autoridades da Secretaria da Educação pela oferta da disciplina Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas através do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi atendida, isso foi considerado uma grande conquista dos MN e MMN. Ana Ceia Silva (2017) explica que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ainda não tinham sido criados, o que só acontece em 1996, tampouco o Plano Nacional de Educação (PNE), de 1999, muito menos a Lei nº 10.639/03, criada em 2003. Os conteúdos sugeridos pelos MN e MMN, ministrados nas escolas no ano de 1984 consistiram em uma rica experiência com os estudos do processo civilizatório e cultural africano na educação brasileira. A Bahia foi pioneira na articulação política, luta e reivindicação dos MN, que desde a década de 1930 desejava ver incluído nos currículos da Educação Básica o ensino dos estudos africanos e afro-brasileiros e a transversalização desses conhecimentos na educação brasileira (SILVA, A. C., 2017). Infelizmente, segundo a professora Ana Célia Silva, depois de dois anos, a experiência foi encerrada devido à mudança de governo, às dificuldades por falta de material e às condições adequadas ao projeto. A oferta da disciplina Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas ficou restrita a dois colégios e, mais tarde, em 1995, foi limitada a um projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê e da rede municipal de Salvador através do Fórum de Parceiros.

Outra experiência exitosa na Bahia foi a do Programa para Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero (Ceafro), vinculado ao CEAO/UFBA e criado em 1995 por um grupo de professoras militantes ativistas dos MN e MMN, entre elas: Maria Nazaré Mota de Lima, Vanda Sá Barreto, Valdecir Pereira Nascimento, Lícia Barbosa, Lindinalva Barbosa, Vilma Reis, Sirlene Arcanja Franco, Isabelle Sanches Pereira. Esse projeto está descrito no livro *Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana* (2006), organizado pela professora Maria Nazaré Mota de Lima.

O projeto Ceafro oferecia formação profissional a jovens negras, considerando as mudanças do mundo do trabalho resultantes do processo de globalização e seus impactos tecnológicos na qualidade da mão de obra. Também propunha formação

política, discussão da identidade étnico-racial, discussão sobre as relações de poder a partir de organizações do MN e MMN que já faziam o debate sobre o mito da democracia racial e suas consequências sobre a juventude negra (LIMA, 2006). Vários desses movimentos, engajados na luta antirracista, foram chamados a colaborar neste processo de afirmação da identidade racial e contra uma educação colonizada. Assim, o projeto Escola Plural teve suporte teórico-político-metodológico de intelectuais, acadêmicas e ativistas, que construíram a formação política-profissional com debates, reflexões para a juventude negra e periférica que atuava nos blocos afros de Salvador. A proposição era de formação profissional imbricada social e politicamente na conscientização racial, tema central do projeto que recebeu apoio da Fundação FORD, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da equipe do CEAO/UFBA/Ceafro, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Salvador.

Quando o CEAO/UFBA criou o Projeto Ceafro, já havia uma série de reivindicações do MN e do MMN no sentido de desconstruir a visão eurocêntrica que atravessava os currículos da Educação Básica brasileira, a ideia era fruto de debates e reflexões realizadas antes da década de 1980 no âmbito da luta dos movimentos que apontavam para a necessidade de potencializar e valorizar a identidade negra cujo intuito era fortalecer as raízes histórico-culturais e eliminar imagens negativas do povo negro nos materiais didáticos e nas relações humanas dentro da escola. A formação do Ceafro/UFBA foi pensada a partir da experiência das integrantes dos blocos de afoxé que conheciam e sofriam com o racismo, o sexismo, o preconceito e poderiam discutir essa temática com propriedade no caminho para o fortalecimento da identidade negra. Esses jovens tinham experiência dentro dos blocos de afoxé e a partir de suas vivências na escola, ofereciam subsídios sobre como essa temática era tratada por professoras e por agentes escolares.

A narrativa de Anália Santana corrobora com esses acontecimentos narrados pela Prof. Dr.<sup>a</sup> Ana Célia Silva e Nazaré Mota Lima e com a fala de Luiz Rufino quando diz: “[...] não há razão para convivermos pacificamente, transformados em peças da engrenagem do maquinário capitalista [...]. A colonização acarreta a destruição dos seres subordinados e também a bestialização do opressor”. (RUFINO, 2019, p. 69). Aqui, as ideias de Rufino, em *Pedagogia das encruzilhadas*, aproximam-se das concepções de Freire (1987) e Fanon (1961) no que se refere ao oprimido hospedar o opressor e ao ideal da descolonização, apontando para a não conformidade com

injustiças cognitivas e para a urgência de uma reconstrução decolonial, feita a partir dos cacos despedaçados pela violência colonial.

Em *Pedagogia das encruzilhadas* (2019), o professor Rufino reivindica o saber praticado por inúmeros seres que fazem uso de tecnologias, saberes, poéticas e abrem caminhos através da educação, da ética e da cultura ao interagir e problematizar conhecimentos e acontecimentos do mundo e imprimir outro senso ético/estético praticado nas brechas da colonialidade, (re)inventando o fazer político-pedagógico. O pressuposto principal que norteou a construção e implementação do Projeto Escola Plural foi o: ensino público como lócus privilegiado de intervenção, já que é na rede pública que estuda um grande contingente de estudantes negros do Brasil. Foi adotada a estratégia de transformação de projetos instrumentais em políticas públicas, como currículo de desconstrução e desnaturalização do lugar socialmente reservado a negras e negros na sociedade (LIMA, 2006). A valorização, o respeito e a incorporação do conhecimento a valores civilizatórios ancestrais das sociedades africanas e na diáspora no trabalho com a pluralidade cultural e a articulação com os diversos atores governamentais e não governamentais nacionais e internacionais serviram de fundamento para essas experiências pedagógicas exitosas de educação decolonial.

Por mais que o Ceafro tivesse atendido muitos jovens, uma média de 3.500 (NASCIMENTO, V. P., 2006), ainda assim era insuficiente para modificar a relação que a educação mantinha com as questões relacionadas às relações raciais desiguais no espaço escolar e na sociedade, e foi nessa perspectiva que surgiu a necessidade de influenciar políticas públicas educacionais que atingissem o maior número possível da juventude negra. Foram grandes os embates e discussões em relação a grupos étnico-raciais nos espaços sociais com ajuda dos movimentos negros, mas a formação de estudantes na escola não era suficiente para modificar as hierarquias de desigualdades existentes. Nesse ponto, a ideia se dirigiu à docência, com a formação de professores e nasceu o Projeto “Escola plural a diversidade está na sala: uma proposta de formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana”, oferecido também pelo Ceafro/UFBA juntamente com entidades dos movimentos negros.

É possível traçar um paralelo entre as pedagogias narradas por Anália Santana e outras professoras negras ativistas desta pesquisa com os resultados desses projetos pioneiros que foram a formação do Ceafro/UFBA, Projeto do Ilê e demais blocos com a estratégia política de educação dos MN e MMN que desembocaram em todo esse processo. As narrativas decoloniais que brotaram da formação pedagógica dessas

experiências de formação e (re)existência acrescentaram à formação pedagógica de Anália Santana e demais professoras histórias profissionais que envolveram a compreensão das relações raciais e de gênero diferente daquela forma aprendida no “silêncio da democracia racial”, tornando possível a instrumentalização pedagógica de ensinar as lições da formação a seus alunos e alunas negros e não negros.

Anália Santana conta sobre a comemoração dos 500 anos do “descobrimento do Brasil”, quando ativistas, artistas e intelectuais negros, negras e indígenas protestavam por outra narrativa histórica, denominada: “Brasil: outros 500”. A referida proposta de formação de professoras teve início nesse cenário político agitado e rico e possibilitou debate e reflexão política através de instrumentos que qualificavam a lutar pela causa antirracista, antissexista e por uma educação emancipadora. O racismo na escola se revela nas diversas formas de invisibilização e desvalorização da cultura negra-africana desde os livros didáticos, nos currículos, na sala de aula, no tratamento desigual, na exclusão do sistema educacional, inclusive na expulsão motivada por fracassos constantes da soma de todos esses mecanismos de opressão.

Um marco histórico desse período ao qual Anália se refere em sua narrativa foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001 em Durban, África do Sul. O Brasil participou com alguns representantes no compromisso político de eliminar ou pelo menos diminuir todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Todo esse clima de (re)existência e luta política atravessava a formação das professoras no final dos anos 1990, uma vez que as políticas de reconhecimento às diferenças eram ponto comum na luta dos movimentos sociais, MN, MMN, movimentos indígenas, movimentos pela reforma agrária, movimentos LGBTQTs, movimentos populares. A luta desses movimentos era denunciar e desmascarar o mito da convivência pacífica, da democracia racial, do sexismo, da LGBTQTfobia, do colonialismo e de todo preconceito, intolerância religiosa e outras discriminações que permeiam a sociedade brasileira.

Segundo Gomes (2017), o MN construiu pedagogias próprias e demonstrou que a ciência moderna ocidental que se utilizava de práticas baseadas na pedagogia escolar hegemônica, atrelada à mera transmissão do saber e às práticas formais da educação escolarizada que desqualificava saberes e conhecimentos construídos pelas culturas afrodescendentes. Esta pedagogia tradicional fruto da colonialidade, produziu o “epistemicídio”, termo muito discutido por Sueli Carneiro (2005) em sua tese de

doutorado como a morte do conhecimento e dos sujeitos que o produzem, causada principalmente pelo apagamento de referenciais africanos e afro-brasileiros. Sueli Carneiro (2005) explica que a morte da mente antecede a morte do corpo e no caso da juventude negra ela ocorre antes mesmo do tiro, pois a juventude é assassinada pela falta de acesso à educação, na sua permanência, desvalorização, exclusão, baixa autoestima, falta de oportunidades em um mundo e uma cultura brancocentrada sem oportunidades para essa juventude.

Anália Santana (2023, v. 7, p. 34), na narrativa a seguir, escreve sobre o papel político e pedagógico das ações de promoção da igualdade racial promovidas pelas entidades dos MN e MMN:

Os cadernos de educação do Ilê foram a base inicial do conhecimento para as próximas caminhadas que tive. Aprendia e lia para os meus alunos aqueles ensinamentos. Os quilombos, as personalidades negras, o movimento negro, os reinos africanos naqueles cadernos colaboraram muito nessa descoberta tardia da negritude, [...] sendo negra e consciente da relevância desses movimentos para nossa emancipação, me nutro deles para minha reconstrução enquanto mulher negra, educadora antirracista em permanente reconstrução. O conhecimento e as experiências construídas nas lutas contra o racismo e pela ocupação do espaço por essas entidades nos fazem ser portadoras de histórias, memórias e saberes que corroboram para uma sociedade mais plural. Não ser filiada oficialmente ao MNU e nem ao MMN não retira a importância deles e a influência na minha formação enquanto professora, enquanto mulher negra em constante processo de reafirmação existencial negra. Foi uma opção a não filiação, pois desde sempre fui convidada a atuar nesses movimentos, mas, como já faço parte da Irmandade do Rosário dos Pretos do Pelourinho e ela dialoga com esses movimentos, me sinto contemplada. [...]. Nós negras e negros somos o que somos pela luta, sangue e suor dos nossos antepassados e ancestrais. Se hoje eu sou mulher, da roça, negra e professora da Educação Básica, estou doutoranda em Educação, foi por causa de milhares, ou melhor, milhões de pessoas que deram suas vidas por minha/nossa liberdade na educação e nessa sociedade racista, excludente, misógina, machista, com resquícios de fascismo. Penso que os processos civilizatórios negros, ameríndios e do Sul, que conhecemos através da perspectiva decolonial, corroboram para que aprendamos e ensinemos desde a Educação Infantil às nossas crianças o espectro coletivo que nos constitui enquanto povo espoliado, colonizado, escravizado, racializado e excluído que, através da resistência e da luta, nos trouxe até os dias de hoje.

Os movimentos sociais, os cenários pedagógicos dessas novas formas de luta e (re)existência narradas por Anália, coletivamente criaram novos modos de ser, ensinar, aprender, resistir, existir, (re)existir com o objetivo de desobedecer ao poder colonial (WALSH, 2013). Essas novas pedagogias anunciaram a não conformidade com a situação de dominação e opressão, organizaram e elaboraram estratégias contra-hegemônicas de ação-reflexão-aprendizagem. Na narrativa de Anália, podemos visualizar essas formas pedagógicas e metodológicas que construíram e refizeram

tentativas de existir e (re)existir com práticas políticas, epistêmicas, existenciais de transformação de princípios e padrões de poder sobre o conhecimento da humanidade, que foi circunscrito, controlado e subjugado pela colonialidade (QUIJANO, 2000). Tais pedagogias de (re)existência que aparecem no relato de Anália estão atreladas a processos, estratégias e metodologias comunitárias construídas e reorganizadas em oposição à colonialidade (FREIRE, 1987; WALSH, 2013).

O MN, segundo Gomes (2017), ao propor ações afirmativas como as cotas raciais e construção de novas práticas sociais, educativas, afirmativa e de reparação, adquire influência nacional e política apresentando uma nova relação com a sociedade que passa da denúncia e cobrança de intervenção do estado para uma relação de construção de políticas públicas de igualdade racial na esfera jurídica, política, social e econômica na busca de oportunidades equânimes na educação.

Nos primeiros anos do primeiro governo Lula, foram criadas a Secretaria de Políticas de Promoção pela Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) com o objetivo de planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais antirracistas, tendo em vista a diversidade de grupos étnico-raciais, como as comunidades indígenas, as populações afrodescendentes dos meios urbano e rural, as comunidades das áreas remanescentes dos quilombos. Posteriormente, a Secad promoveu experiências de todos os tipos de políticas educacionais por organizações do MNU, a exemplo do financiamento estudantil e do programa de bolsas e auxílio de permanência de estudantes nas universidades. Todo esse contexto apontou para a necessidade de uma agenda nacional de ações voltadas para a correção das desigualdades raciais a serem desencadeadas a partir da adoção de políticas públicas, não mais como projetos especiais nos espaços educacionais, e sim com destaque para as Organizações Não Governamentais (ONGs) para os movimentos sociais, entre os quais o MN e o MMN. Há 20 anos, foi criada a Lei nº 10.639/03, que muda o texto da LDBEN nº 9.394/1996. Em seu artigo 26, parágrafo 4º, diz que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena e africana numa tentativa de mudar o quadro de racismo escondido sobre as contribuições do povo negro na cultura e história brasileiras.

## **ALA 4 – COM VERSOS QUE O LIVRO APAGOU**

Este capítulo discute as narrativas pedagógicas de (re)existência das professoras negras ativistas com base nos saberes-fazer da vida-docência e nas experiências que rompem estruturas existenciais no território afetivo-epistemológico do feminismo negro. São narrativas que se apresentam entrecruzadas pela afetividade, pelo autocuidado e cuidado para com a comunidade, característica forte do MMN, pois compreendem a existência de professoras negras como agentes de mudança social e produtora de conhecimentos relevantes para transformação social.

Espinosa Miñoso (2013), feminista autônoma, propõe coinvestigação e coteorização para intelectuais e ativistas negras inseridas nos movimentos sociais e na academia como parte dos processos comunitários, realizados por intelectuais orgânicas das universidades, comunidades e organizações comprometidas com a luta, ação e formação política, de modo a combater a invisibilidade forçada e/ou a universalização que ocorre com o crescimento de investigações sobre os modos de vida de mulheres negras, trabalhadoras comunitárias, líderes religiosas, professoras etc.

Igualmente, Lugones (2014) indica a importância da formação de ativistas associadas em grupos e redes e defende a união de acadêmicas trabalhadoras, com comunidades LGBTQs, MMN, pessoas com deficiência e outros grupos excluídos e marginalizados.

São narrativas que apresentam como características a insubmissão, criatividade, horizontalidade e coformação de conhecimentos oriundos da experiência narrada, que são saberes interdisciplinares, multiculturais com diálogos afetivos sobre vida-profissão, formação, estratégias de enfrentamento de opressões diversas.

### **4.1 MULHERES, TAMOIOS, MULATOS**

A educação decolonial advoga uma postura respeitosa e dialógica com os saberes populares ancestrais e tradicionais, como a medicina dos povos tradicionais de terreiro, a linguagem espontânea do povo, as manifestações artísticas e culturais a partir do local, do vivido, do cotidiano em um Brasil profundo de “mulheres, tamoios, mulatos”, lembrando a letra dos samba-enredo. Suas narrativas e vivências apresentam acontecimentos vividos por corpos em festa, fantasia, construção comunitária, entrega

ao coletivo sem perder o olhar crítico sobre a realidade, causando fraturas nos muros da colonialidade com o grito de muitas vozes em oposição ao discurso colonial e ocidentalizado resultante da dominação, exclusão, injustiça, controle e subjugação.

A ideia neste tópico é conhecer as epistemes político-pedagógicas de (re)existência criadas por nossas professoras autoras-colaboradoras, compreendendo seus posicionamentos e a relação com os enfrentamentos às opressões cotidianas vividas no chão da escola.

Maria Livia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 119-120).se coloca diante do mundo e fala do legado ancestral das mulheres pretas ao pleitear lugares de vivências, geografias simbólicas, afetivas e experienciais:

Ser uma possível referência, inspirar mulheres pretas e pobres, assim como eu, a acreditarem em si mesmas e na capacidade que a escola possui de criar possibilidades passou a ocupar um lugar central na maneira como desejo exercer minha docência com vistas a qualificar minha atuação como professora, mulher, educadora. [...] A maioria das escolas públicas em bairros periféricos da cidade, a comunidade escolar é marcada pela violência urbana, pela interferência do tráfico de drogas, a carência de recursos, os riscos de deslizamento das encostas nos períodos chuvosos, entre tantos outros atravessamentos. Embora marcados por violências simbólicas, sexuais, baixa autoestima, intuições suicidas, automutilação e falta de perspectivas, esses jovens resistem. Quando cheguei na escola, foram muitos os sentimentos que precisei vivenciar. Um deles foi a solidão. A solidão da mulher negra, tão comumente discutida e problematizada em nossos circuitos, não se restringiu às relações afetivas. Presente nas mais diversas instâncias e lugares que reproduzimos nossa existência vivenciei dentro da escola. A identidade frágil que circunda o lugar da coordenação pedagógica na rede em que trabalho, aliada ao racismo, à misoginia, ao preconceito geracional, intensificaram os tensionamentos nesse lugar.

Maria Livia relata a solidão, sentimento de ruptura com o mundo e caminho possível para criação de utopias mobilizadoras assumidas por movimentos antirracistas, movimentos sociais, nos quais intelectuais ativistas negras, lideranças políticas artistas e educadores promovem a luta contra mentalidade colonizadora, a favor da emancipação e descolonização de saberes e poderes e pela criação da vida em territórios periféricos. A professora narra o protagonismo da experiência docente e discente, com estratégia e organização e como instauram novos espaços educacionais, pedagogias insubmissas, antirracistas, decoloniais e novos modos de (re)existência que resultam em orgulho da identidade negra, consciência, protagonismo, empoderamento, elevação da autoestima, aprendizagem de todas, todos e todes no esperar no futuro por uma educação emancipada e de qualidade.

No contexto alusivo à solidão da mulher negra, narrado por Maria Lívía, apesar de não ser o mesmo apresentado por Pacheco no livro *Mulher negra: afetividade e solidão* (2013), pois a professora se refere à solidão epistêmico-política, como solidão da mulher docente negra, presa em uma representação social associada ao corpo, ao gênero, à profissão, à faixa etária, à classe social como se fosse incapaz de assumir funções intelectuais geradoras de conhecimento:

A mulher negra é vista pelo restante da [sic] sociedade a partir de dois tipos de qualificação 'profissional': doméstica e mulata. A profissão de mulata é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de 'mercado de trabalho' [...] produto de exportação. Além disso, representações sociais passaram a fazer parte das produções discursivas do saber ocidental sobretudo do século XIX. Os negros e as mulheres foram associados ao mundo da natureza, devido suas características físicas e biológicas 'animalescas'; às mulheres foram atribuídas as funções de 'reproduzir a espécie e raça'. (PACHECO, 2013, p. 25-26).

Refletindo sobre a narrativa de Maria Lívía, podemos analisar com Freire (1987) no que tange às relações raciais e de gênero, pois sua atuação pedagógica tem como foco a preocupação com o impacto político da dominação, do racismo, sexismo, exploração de classe resultantes da colonização na educação e na sociedade. A professora Maria Lívía e Freire propõem a construção de uma consciência voltada para a identidade de resistência no desafio à mentalidade colonizada como prática significativa de luta e informa: não há práxis política educacional sem intenção ou finalidade na ação-reflexão, mulheres e homens se fizeram política e historicamente se tornaram capazes de transformar suas experiências subjetivas ao atribuir sentidos, significados e novas leituras de mundo para, criticamente, intervir, lutar, (des)obedecer, (des)colonizar, (des)construir sua velha forma de ser e atuar no mundo (FREIRE, 1987).

Na narrativa seguinte, a professora aponta algumas das matrizes pedagógicas de (re)existência que têm lugar em sua escola:

Embora tenha sido acolhida por algumas pessoas, principalmente as pretas, precisei pensar estratégias para buscar uma rede de acolhimento que encontrei justamente nos(as) estudantes. Fui pessoalmente em cada uma das turmas buscando por aqueles e aquelas que acreditassem no propósito de nos aquilombarmos a partir do enfrentamento às formas de opressão, da resignificação da história do povo preto, da resistência, do afeto e da colaboração. Aos poucos, fomos avançando, propondo temas, autores, obras, perspectivas em torno da nossa ancestralidade. Chamamos gente preta para palestrar e falar das nossas dores, lutas e conquistas. Trabalhamos com filmes, documentários, música, arte, que ratificaram a potência de nossas trajetórias. Envolvemos pais, familiares, responsáveis, professores(as) egressos e assistimos à cocriação de uma grande roda. Palmares resiste! Na escola, atualmente, mobilizo e sou mobilizada por uma resistência integrada por cerca de 20 estudantes, irmãos e irmãs que são

meus grandes e maiores aliados. São lindas e potentes as atividades, ações e eventos que pensamos e trazemos para nossa escola. Fazemos festa! Celebramos nossa ancestralidade, fazemos da escola pública o lócus da revolução, o lugar da resistência. (SANTOS, M. L. F., 2023, V. 7, p. 120-121).

As práticas, estratégias e metodologias narradas por Maria Livia se desenvolvem em relações que assumem processos educativos de cocriação e coformação<sup>40</sup> sustentados por um coletivo e revelam dinâmicas coletivas próprias das pedagogias de (re)existência presente nos MN, MMN, movimentos da educação popular. As ações desenvolvidas na escola apresentam a ação coletiva como importante estratégia de formação, ação, reflexão, criação acionada por saberes relacionados ao cerne da “curiosidade epistêmica” que aponta para a virada decolonial do processo educativo. A escola torna-se centro dessa virada, proporciona a toda comunidade aprendizagens, emancipação, transformação resultantes da experiência pedagógica formativa na qual o corpo oprimido, subalternizado, racializado rompe fronteiras existenciais do saber, ser, poder, aprender e causam fraturas nas barreiras e muros da matriz colonial.

Como já foi assinalado, mesmo sem ter escrito sobre o feminismo negro, em *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire entre tantos dos seus livros, inspira processos de formação política de professoras negras, seja metodológica ou epistemologicamente, através do ativismo e da organicidade política. Sua obra orienta um modelo de luta por justiça do povo oprimido, entre os quais as mulheres negras, na dinâmica de resistir, definir sua realidade e encontrar meios de lutar contra o racismo, sexismo, classismo, cis-hetero-normatividade, descolonizar a educação, transformar a sociedade e valorizar subjetividades das menos privilegiadas, as que têm que carregar o maior peso das opressões nas costas.

Na continuidade, a narrativa pedagógica de (re)existência da professora Maria Livia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 121-122) fala sobre as políticas de reparação.

De todos os eventos que construímos juntos, o referente ao Dia da Consciência Negra é o mais disputado e esperado. Ainda no início do ano letivo, recebo estudantes que me procuram para pensarmos juntos o nosso Dia da Consciência Negra. Interessante pensarmos nesse movimento. Ele sinaliza a carência e o desejo ancestral da nossa juventude de se ver representada em sua própria escola e comunidade. Representa ainda a necessidade de se reconhecerem como corpos políticos, belos e atuantes. Protagonistas, acolhidos, amados e valorizados. Embora a Lei nº 10.639, de

---

<sup>40</sup> São processos pedagógicos horizontais, coletivos característicos da pedagogia decolonial voltada para participação efetiva da comunidade escolar e para o trabalho participativo coletivo. Processos socioeducativos que pautam o combate à invisibilidade histórica que ronda a escola e seus atores: professoras, estudantes, comunidade.

9 de janeiro de 2003, preveja como obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as escolas da Educação Básica, é muito complexa e deficiente a garantia da sua aplicação. [...] Os(as) alunos(as) são os(as) responsáveis por ministrar as oficinas de formação, [...] tivemos oficinas de escrita criativa, desenho, dança, música, xadrez, boxe, estética-afro, fotografia, capoeira; todas orientadas pelas nossas potências. Propomos nomes de pensadores pretos, declamamos, dançamos, cantamos, trocamos afeto, vivências, dignidade. Para trabalhar os conteúdos relacionados à raça, gênero, classe, território, diversidade, direitos humanos, fazemos uma pré-seleção de textos, autores, diretrizes, discutidos com a equipe pedagógica e eleitos colaborativamente, de acordo com o ciclo de formação, seja Ensino Fundamental ou Médio. Normalmente os professores reúnem-se junto à gestão e à coordenação pedagógica para planejar, organizar e discutir nossas ações.

As práticas narradas por Maria Lívia resultam da construção de uma consciência identitária criada por espaços de partilha, oficinas de formação, troca de experiências, debates que valorizam saberes grãos como guardiões das histórias orais transmitidas ao longo do tempo, fonte de conhecimento próprio das pedagogias de (re)existência que se propõem a fraturar processos da educação colonial em outras possibilidades de ser, pensar, saber, existir e viver. A intervenção sobre a realidade descrita no relato da professora envolve reconhecimento, entendimento e militância na ação de educar a si mesmo e a coletividade como ato político, como prática social, política e educacional. Freire (2000, p. 21) explica que ler criticamente o mundo “é um ato político-pedagógico inseparável da ação política que envolve a organização de grupos e classes populares para intervir na reinvenção da sociedade”.

Vejamos a continuidade da narrativa da professora Maria Lívia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 122-123):

Considerando a vastidão do legado acerca do conhecimento científico, cultural e simbólico dos povos africanos em diáspora podemos explorar diversos campos do conhecimento durante o processo de construção da atividade. [...] Quem ministra as oficinas são estudantes que integram a comissão. Cada um assume a oficina ou demanda na organização com a qual mais se identifica. Temos as estudantes trancistas e maquiadoras e que cumprem a função de socializar seus conhecimentos; com a música, a partir da experiência que esses estudantes trazem de suas igrejas, terreiros e comunidades; as oficinas de dança são oferecidas por estudantes que integram grupos de dança, já atuantes na comunidade de Castelo Branco. As oficinas de desenho, por sua vez, são desenvolvidas por estudantes que já produzem essa arte e que veem ali a oportunidade de autoafirmação e visibilidade. [...] O nosso povo resiste! Resistirá sempre até o fim e para além do próprio fim. A força, a inteligência, a inventividade, a capacidade afetiva e resignificativa da juventude negra dentro e fora das escolas públicas é algo que abala as estruturas criadas pela branquitude para nos exterminar, mas seguiremos!

Como podemos perceber é imprescindível consciência crítica, luta e ação educacional da comunidade escolar, pois uma sociedade injusta gera uma cultura de ódio, violência e desumaniza as pessoas. O que a educação popular propõe é a transformação social através da formação política-pedagógica como meio de alcançar consciência individual e coletiva, condição necessária para a mudança.

O ato político-pedagógico de compartilhar e dividir conhecimentos específicos, arte e cultura com a comunidade escolar é um ato amoroso de cuidado consigo próprio e com o coletivo, se traduz na luta contra a desumanização, injustiça social, racismo, sexíssimo, falta de oportunidades. O MN e MMN, dentre outros, demonstram que promover justiça social estimula o prazer de ensinar, aprender, lutar e amar numa perspectiva de (re)existência.

O paradigma representado pela virada epistemo-metodológica decolonial que dá base às pedagogias de (re)existência da professora Maria Livia fortalecem relações de poder, ser, saber, fazer e potencializam a tomada de posição frente a questões que marcam inter-relações de poder, rompem silêncios e reivindicam outra prática formativa e pedagógica baseada no ativismo político dos movimentos sociais que fortalecem a experiência histórica das mulheres negras em seus ensinamentos políticos na perspectiva do bem-viver, do protagonismo feminino, do pensamento pedagógico contra-hegemônico.

Segundo hooks (2013), desde o início, foi a insistência de Paulo Freire na educação como prática de liberdade que a encorajou a criar estratégias para o que ela traduziu como consciência e engajamento crítico. A pedagogia para ser libertadora deve reinventar-se e reconstruir-se a partir do conhecimento como uma plantação em que “todos temos de trabalhar”. (hooks, 2013, p. 31).

Ambos os autores assim como a professora Maria Livia deixam evidente em suas narrativas, ensinamentos práticos de participação, cooperação e compartilhamento como importantes pontos das pedagogias engajadas descritas por hooks e Freire da educação, como prática de liberdade, não somente para estudantes, mas também para professoras, pois professoras também são chamadas a compartilhar e confessar a partir dessas experiências pedagógicas. A educação como prática de liberdade implica crescimento para professoras que são fortalecidas através da coletividade. Neste sentido professoras negras ativistas, atravessadas por marcadores de raça/etnia, gênero, classe, ancestralidade, sexualidade, território falam por si e por

toda uma coletividade como produtoras de conhecimentos e não como consumidoras passivas.

Chamada por hooks (2019) de “pedagogia engajada” ou “educação como prática de liberdade”, aqui nesta pesquisa denomino de “pedagogias de (re)existência” que carregam para o espaço escolar a mediação dos movimentos sociais com discussão e conscientização sobre injustiças sociais. Como bem mostrou a narrativa da professora Maria Lívia, há um estímulo ao enfrentamento das desigualdades educacionais, sociais, culturais. As salas de aula da educação feminista são espaços que ensinam a transgredir teoria e prática e conduzem à emancipação, ao reconhecimento da colaboração entre professoras(es) e alunas(os).

Devo acrescentar que a narrativa da professora Maria Lívia coincide com o pensamento de Walsh (2015) sobre a pedagogia decolonial que longe de estar atrelada à técnica, à mera transmissão do saber, às práticas formais da educação escolarizada, estabelece inter-relações e interpelações com as práticas de insurgência, de (re)existência e manutenção da cultura, história e identidade de homens e mulheres negras e indígenas que evidenciam a pluralidade de “outras” pedagogias, nunca antes problematizadas ou consideradas, “[...] pedagogias como práticas insurgentes que se formam e tomam corpo nas grietas da modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver”, (WALSH; SALAZAR, 2015, p. 97). pedagogias que fazem insurgir a existência.

Anete Carvalho dos Santos (2023, v. 7, p. 50-51), em sua narrativa pedagógica de (re)existência, explica que a sala de aula é espaço de autonomia, de compartilhamento, de trocas, de construção e transformação do lugar que a legitima enquanto professora:

Ser professora e atuar no cenário realista que é a sala de aula não é muito fácil. E aqui me refiro à realidade da escola pública, pois é onde atuo. Este ambiente é onde o professor convive com pessoas de diferentes realidades, seja a realidade pessoal – vontades, desejos, comportamentos, limitações físicas e/ou psicológicas de cada indivíduo; e a realidade social na qual esse indivíduo está inserido – pobreza, fome, desemprego. Como se não bastasse lidar com essas dificuldades, o professor também precisa enfrentar um sistema que tenta a todo o custo sucatear o ensino público por meio do não investimento nas escolas e a não qualificação dos seus servidores, ou seja, de todos os profissionais que estão na ponta, tentando promover a educação para esses indivíduos/alunos. Por essas questões, a arte de ensinar pressupõe enfrentamentos muitas vezes desgastantes e, por que não dizer, desafiadores. Mas acredito na Educação e, particularmente, reconheço que acima de tudo essa arte não deixa de ser encantadora. Logo, não me arrependo de ter escolhido tal profissão, pois com ela me sinto completa e realizada. É gratificante quando vejo o brilho

nos olhos de um aluno ao descobrir algo novo ou quando o indivíduo consegue ler as primeiras frases superando todas as condições adversas que lhe são ofertadas. Isso pressupõe a superação desse indivíduo e a sua inserção em um novo contexto social, lhe possibilitando novas oportunidades de vida. É em meio a tantos desafios que o processo de educação me motiva a continuar para que eu possa atuar como ferramenta na mudança de vida de pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Durante os meus 25 anos de magistério, aprendi que ninguém nasce pronto, mas vai se construindo a cada experiência vivida, a cada troca de conhecimento.

O conhecimento revelado pelas professoras autoras-colaboradoras da pesquisa originados no ativismo em diversos espaços e movimentos sociais foi instrumento da luta política e transformação de experiências pedagógicas em aprendizagem construídas no processo de enfrentamento às opressões vividas em suas comunidades, marcadas por desigualdades, como falta de acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho, a bens e serviços etc. Anete Carvalho dos Santos (2023, v. 7, p. 50) reporta que, ainda que haja tantas dificuldades relacionadas ao fazer docente, “a arte de ensinar pressupõe enfrentamentos muitas vezes desgastantes e, por que não dizer, desafiadores. Mas acredito na Educação e, particularmente, reconheço que acima de tudo essa arte não deixa de ser encantadora”.

Anete reafirma com Walsh (2013, p. 25) que as pedagogias decoloniais apontam para uma luta contínua na qual é preciso identificar, tornar visível e “encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”. De acordo com a narrativa de Anete, há uma necessidade de sinalizar e provocar posicionamentos, rasuras e transgressões, é preciso intervir e influenciar politicamente através do ato educativo.

Há similaridade entre a metodologia freiriana, a pedagogia do oprimido e a “pedagogia feminista negra”, de bell hooks, quando reafirmam o quão indispensável é que a educação trabalhe numa ação política conjunta com os movimentos sociais, pois ensinar e educar são processos políticos que têm raízes comuns da luta antirracista, antissexista, anticlassista, antilgbtfóbica na luta pela igualdade e justiça social. As pedagogias de (re)existências propõem estratégias de aprendizagem, através de experiências sócio-históricas de empoderamento intelectual e social contra a tradição da modernidade/colonialidade ocidental racista, machista, androcêntrica cis-heterossexista, brancocentrada. Elas visam criar redes de formação, apoio, autocuidado, promoção de justiça social, incentivo a ações de valorização de mulheres e homens negros como sujeitos da própria história. Nesse contexto, a pedagogia feminista negra decolonial e as metodologias da educação popular com Paulo Freire inspiram novas

existências e experiências de vida, luta e oposição. Anete Carvalho dos Santos (2023, v. 7, p. 54-55) continua seu relato sobre sua atuação pedagógica nos espaços de resistência:

Peço licença para brevemente registrar aqui mais dois momentos que marcaram profundamente minha vida enquanto professora, tendo em vista que aqui na minha cidade muitos me identificam como 'professora' e isso soa para mim como uma nova identidade. No ano em que iniciaria o trabalho com o público da EJA, não lembro ao certo em que ano se deu esse acontecimento, mas sei que seria, para mim, uma nova experiência, e lembro que a escola para onde fui enviada para lecionar à noite ficava situada num dos bairros de periferia daqui da cidade. Era uma escola pequena e com um número reduzido de pessoas matriculadas neste segmento e, por isso, não formavam as turmas necessárias de acordo com o número de professoras que estavam lá disponíveis. Para tentar solucionar este problema, como estratégia a escola criou uma campanha na qual nós, professoras, iríamos nas casas convidando as pessoas da comunidade que não tinham concluído o Ensino Fundamental I para se matricularem em tal segmento e assim conseguimos formar as turmas com um número satisfatório de alunos. Durante a busca por alunos, um jovem senhor me chamou a atenção. Quando cheguei na sua casa, me apresentei e apresentei a proposta da escola. Ele imediatamente se recusou a se matricular alegando que não tinha mais idade nem paciência para isso, que o tempo dele já havia passado. Diante do exposto, percebi que ele apenas precisava de um incentivo e isso fiz, convencendo-o, por fim, depois de alguns argumentos, fazendo com que ele e o seu irmão, que estava em uma outra série, também se matriculasse. No primeiro dia de aula, lá estavam os dois muito animados na certeza de que seriam meus alunos. Foi quando apresentei ao jovem senhor a sua professora e ele se recusou a fazer parte de uma outra turma que não fosse a que eu ensinasse. Mais uma vez precisei usar vários argumentos para convencê-lo a continuar e não desistir. Pouco tempo depois, fui transferida para uma outra escola, mas este aluno continuou estudando e conseguiu concluir o ciclo. O positivo nesta história é que a partir de então ele se dedicou aos estudos, concluiu o Ensino Médio e, ainda que eu não tenha sido sua professora, na prática ele desde o primeiro contato me tratou como se fosse. E até hoje, em qualquer lugar que o encontro, ele me recepciona como sua professora e faz questão de narrar toda história, agradecendo-me por tê-lo motivado a seguir com seus estudos, pois se não fosse assim, a sua vida não teria passado por várias mudanças positivas. Suas palavras me emocionam sempre porque me fazem perceber o quão importante é a minha profissão e o quanto eu tenho de ir contra este sistema que está estabelecido nesta sociedade.

Anete, em sua prática pedagógica, questiona o projeto colonial-neoliberal e a subalternização epistêmica, projeto este intolerante e discriminador contra pessoas idosas de não serem capazes de estudar, aprender, desenvolver-se e viver com dignidade. Essa concepção de sociedade para a qual investimento na educação é gasto tem fechado muitas turmas da EJA nos últimos anos, sob a desculpa de que não há público suficiente para mantê-las. A narrativa de Anete C. Santos (2023, v. 7, p. 55) mostra que muitas das pessoas assumem a falácia de uma concepção de educação que estimula a crença de que o público da EJA já não tem: “[...] mais idade nem

paciência para estudar, que o tempo deles já passou”. As estratégias utilizadas para atuar, ensinar, existir demonstram que as metodologias e pedagogias de (re)existências estão para além dos espaços da educação formal no sentido puramente instrumental de ensino e transmissão de saber. Elas incentivam políticas sociais, lutas históricas por equidade, justiça social, participação, solidariedade e liberdade com autonomia, igualdade de direitos, autodeterminação e soberania em busca de outros modelos civilizatórios (WALSH, 2013).

Mulheres negras articuladas na luta mobilizam saberes oriundos de diferentes frentes protagonizadas por histórias individuais e coletivas, engajadas, desenvolvidas e influenciadas pela cosmovisão ancestral, pelo pertencimento étnico-racial e por saberes que atuam como elementos mediadores entre o reconhecimento, pertencimento, impulso de mudança com agenda propositiva do feminismo negro decolonial cuja concepção pedagógica faz enfrentamento sobretudo ao racismo, ao sexismo, ao classicismo, à xenofobia, à LGBTfobia ou contra qualquer tipo de opressão.

As concepções de educação decolonial feminista negra pressupõem intersecção, diálogo e políticas voltadas para o bem-viver, economia solidária, saúde coletiva, cultura inclusiva, justiça social, trabalho digno, segurança pública que preserve a população periférica e não a extermine e tantos outros eixos da existência social. Como perspectiva pedagógica, está atenta ao sofrimento humano, às injustiças e violências que marcam a vida das mulheres negras, indígenas e quilombolas, população carcerária, povos de terreiros, do campo, prostitutas, mães periféricas de crianças e jovens mortos pela violência do Estado, da milícia e tráfico de drogas etc., todos esses grupos que estão na base da pirâmide social.

Apesar do processo de colonização, do capitalismo neoliberal, do atravessamento com sofrimento e dor, da invisibilização e da desvalorização de nossa cultura, reagimos com rebeldia, de um jeito ou de outro, levantamos a cabeça e lutamos, com confiança na organização política coletiva, pois acreditamos em nossa força ancestral, no apoio que damos e recebemos umas das outras, com ética, produção de conhecimento, organização, formação política e muita luta.

Entre 1970 e 1980, a socióloga e professora Lélia Gonzalez encantou plateias em seus discursos com propostas para pensar um feminismo afro ladino-amefricano com o objetivo de enfrentar o apagamento da produção de saberes negros e anticoloniais. Propunha uma luta transnacional que, segundo ela, causava pobreza no debate público, acadêmico, midiático, nos palanques políticos etc. Lélia questionava:

se somos maioria na população brasileira por que nosso conhecimento e nosso saber não são lidos e debatidos nas universidades, nos livros, nas mídias? Afirmava o quão essencial para uma mudança real seria que mulheres negras intelectuais ativistas compartilhassem umas com as outras saberes aprendidos na luta, na resistência, nas academias, nos movimentos sociais. A colonialidade do saber, poder e ser se baseia na ideia de que somente o grupo formado em sua maioria por homens brancos, classe média, cristãos, heteros domine a formulação do conhecimento através dos privilégios sociais, epistêmicos, políticos, culturais. Isso, segundo o feminismo negro decolonial, deve ser confrontado e combatido para que não tenhamos uma única história contada apenas pelo poder hegemônico.

## 4.2 EPISTEMOLOGIAS AFETIVAS FEMINISTAS NEGRAS

A construção de experiências pedagógicas produz dinâmicas de insurgências e validação dos conhecimentos da docência que por sua própria natureza e formação propicia um ambiente favorável para a construção de práticas, saberes, tessituras da experiência profissional, abre fissuras e rachaduras no sistema educacional colonial, formando, tecendo e problematizando conhecimentos criados no espaço-tempo da formação crítica e coletiva (RIOS, 2022).

As pedagogias de (re)existência se articulam à decolonialidade por princípios e processos horizontais, coformativos decorrentes de elementos epistemológicos, metodológicos, políticos destinados a fortalecer pedagogias feministas negras autorais, afetivas, empoderadas, conscientes dos processos de construção da identidade negra, da ancestralidade, da formação profissional individual e coletiva das professoras autoras-colaboradoras desta tese.

Acompanhamos, no argumento desta tese, o entendimento de Rios (2022, v. 1, p. 68), que defende que as narrativas pedagógicas de (re)existências das professoras negras ativistas são referências para conceber e pensar uma prática pedagógica feminista negra decolonial autoral:

Inicialmente foi preciso entender que autoria pedagógica não significa uma autoria despropositada ou meramente descritiva. Seu caráter analítico posto pelo movimento de indagação coletiva levava a todos/as a compreensão das relações intrínsecas que o relato pedagógico continha. Nesse sentido, inferências, conclusões construídas, posicionamentos tomados e revelados nos textos foram sendo percebidos como conteúdos produzidos por cada narrador/a. Compreender que uma escrita autoral transgride as regras da escrita formal e acadêmica nas quais sempre precisamos fazer referências a estudiosos/as pesquisadores/as. Alguns textos estabeleceram diálogos horizontais com grandes textos do campo educacional, sem reduzir a escrita ao dito por autores/as já consagrados. Foram diálogos belíssimos nos quais as aprendizagens produzidas por meio de leituras teóricas se incorporaram nas escrituras (EVARISTO, 2005) de cada professor/a. professor/a narrador/a sobre a importância dele/a se autorizar em uma escrita sem os padrões estabelecidos pela academia.

Para a professora Carla Caroline Santana (2023b), ocupar espaços na estrutura social resultante da lacuna deixada pelo Estado com a política econômica, social, cultural do racismo estrutural implicaria um árduo trabalho, sem oportunidades de desfrutar de privilégios que estudantes de classe média dispunham. Segundo a professora, estudantes como ela e outras estudantes negras têm tripla jornada e vivem em uma corda bamba. Carla Caroline se identifica como resultante dessa

estrutura educacional negada, sucateada, com baixa qualidade de ensino, abandono, frustração, estrutura curricular que não atende às demandas de raça, gênero, classe social etc. Essa parcela da juventude tem oportunidades cerceadas pelo racismo resultante da disparidade social e educacional que estrutura as instituições e a sociedade brasileira. A professora relata como fez o curso de Pedagogia no ano de 2007:

Não foi nada fácil poder custear com trabalho pesado, família unida, alguns planos adiados, um espaço de grandes lições pessoais e profissionais, jornada dupla, tripla de trabalho. A instituição foi um laboratório de vida. Naquela faculdade particular, uma professora em especial mudou a minha vida acadêmica: professora Alessandra, de Literatura Afro-Brasileira. Sua didática, seu posicionamento como mulher preta mexeu comigo de uma forma que passei a ter um olhar mais atento, crítico sobre as práticas educativas, pois até então na minha vida escolar ninguém havia se posicionado daquela forma. [...] O currículo docente tem impacto na vida estudantil que está ali na base de preparação social, mas até então o olhar não enxergava as minúcias, mecanismos contidos na estrutura racial e social. Se é uma parte da preparação para a vida em sociedade, nos cabe trazer a problematização e a reflexão e, mais ainda, mecanismos de enfrentamento que a informação traz. (SANTANA, C. C. S., 2023b, v. 7, p. 67-68).

O componente curricular Literatura Afro-Brasileira, resultado da aplicação da Lei nº 10.639/03, foi o meio através do qual Carla Caroline passou a ter um olhar mais apurado e crítico sobre sua identidade e o racismo estrutural dentro do campo educacional e, a partir de então, utilizou a Literatura Afro-Brasileira para assumir epistemológica-metodológica-politicamente, nas turmas que dava aulas, o conhecimento acumulado e trazido por povos africanos e em diáspora, contribuições para refletir o atravessamento da história e cultura negra e do racismo que seu olhar até então não tinha percebido. Carla narra que foi provocada pela didática e posicionamento de mulher negra da professora do referido componente que estimulou sua turma a lançar um olhar mais apurado e crítico sobre práticas educativas antirracistas refletindo a partir da Lei nº 10.639/03 sobre o racismo cotidiano nas escolas.

Carla Caroline reporta que aprendeu ao mesmo tempo que ensinava em sua sala de aula, pois aprofundou seu olhar crítico sobre os(as) personagens da história infantil da obra de Monteiro Lobato, aparentemente ingênuos, mas explicitamente racistas. Assim ela narra:

Uma recordação foi uma atividade com uma obra de Monteiro Lobato, que divide opiniões diante da sociedade por ser um ícone da literatura infantil,

mas também por carregar uma escrita racista, misógina, pesada. A análise sobre a descrição de tia Anastácia e de tio Barnabé, quando criança não havia percebido, entretanto, ao descortinar os olhos, aquele momento foi ímpar, aquela atividade foi um grande diferencial e mais do que nunca passei a ler com os olhos mais atentos. Levei para escola e apresentei a meus alunos e cada descoberta minha buscava compartilhar com eles, adaptando a faixa etária ao ano em que se encontrava; cresci junto com eles. Me fez perceber que se tonarmos os conhecimentos acadêmicos práticos, palpáveis a diferentes grupos, há um crescimento no contexto de aprendizagem social. [...] trabalhava em uma turma de 6º ano com Língua Portuguesa e criei um projeto chamado 'Baú literário': cataloguei todos os livros de literatura que havia na escola, separei, forrei uma caixa, um caderno de dez matérias e levava comigo a cada sala de aula. Analisávamos da capa ao conteúdo e cada aluno poderia ir ao baú escolher um livro, levar para casa, assinar a lista e oito dias depois apresentar os relatos. Alguns relatos eram orais, outros escritos colados neste caderno de dez matérias. Tenho até hoje comigo. Na maioria das escolas públicas, as bibliotecas eram utilizadas como espaço de segregação, aonde o aluno indisciplinado ia para ler como uma espécie de punição, daí vejo quantos de nós passamos a ter a leitura, a literatura como um desprazer quando recordávamos aquelas lembranças de castigo, punição. Os livros estavam lá para enfeitar as estantes, intocáveis, empoeirados ou até dentro das embalagens e os professores não tinham tempo, pela dinâmica cotidiana do exercício docente, de pegar um livro para ler por prazer ou ajudá-lo em sua formação didática ou até ampliar seus conhecimentos. Os livros estavam ali, desejosos de serem folheados, amassados e, graças às recordações de meu pai, da leitura refúgio da timidez, das questões pessoais, da professora Alessandra, os livros se tornaram peças vivas nas minhas aulas. (SANTANA, C. C. S., 2023b, v. 7, p. 68-69).

Carla Caroline analisa criticamente as personagens negras apresentadas na obra de Monteiro Lobato: tia Anastácia e tio Barnabé, uma apagada, desqualificada e restrita aos espaços da cozinha; outro, um velho homem negro, que vive na roça e faz os trabalhos pesados. Ambas as personagens eram representadas de forma socialmente inferiorizadas, desqualificadas e invisibilizadas. Carla descreve que passou a prestar mais atenção na escrita racista, misógina e pesada do autor e a trabalhar esses conteúdos em suas aulas, mostrando com isso que o primeiro passo para o enfrentamento da questão é reconhecer o racismo e dialogar sobre ele em sala de aula. Refletir com as turmas sobre como o racismo permeia as relações sociais, institucionais, estruturais de nossa sociedade, discutir sobre os efeitos danosos que o racismo causa a autoestima da população negra e quais ações e discussões didático-pedagógicas e estratégias ético-estético-políticas são possíveis de serem adotadas como contribuição na desconstrução da violência racista, assim como criar pedagogias antirracistas sobre a temática a partir da Lei nº 10.639/03 na escola.

No ano seguinte, trabalhei com poema, com poetisas locais, com autobiografia e a delícia foi maior porque além das entrevistas, do café literário com a presença da autora Vancir Sales, eles escreviam seus poemas

e fizemos um livro com poemas deles que ainda guardo comigo. Era divertido, era com prazer que ia ao encontro deles. Aquela escola, aquelas turmas mudaram a minha vida; uma escola de distrito onde meus alunos que moravam mais distantes andavam até dois quilômetros para pegar o transporte que os traria à escola, para estar na escola antes das oito, estrada de chão de barro e até hoje é assim, mas estavam lá. A escola era refúgio; a escola era lazer, não era apenas espaço de saber convencional. É um dos lugares mais importantes da minha trajetória, foi o lugar do meu primeiro emprego docente, meu laboratório, minha casa, meu lugar de superação. Trabalhei alguns anos em uma escola particular da minha cidade como professora de Artes. Devido às minhas habilidades, participação em grupo e, além de tudo, pelo prazer, aprendi muito nesse espaço escolar e tudo o que aprendi levei para outros espaços, principalmente para aquela escola pública, com realidades diferentes, mas dava sim para adaptar. (SANTANA, C. C. S., 2023b, p. 69).

As estratégias e discussões étnico-raciais em sala de aula que Carla Caroline desenvolveu contribuíram para uma educação decolonial de combate à desigualdade racial e de gênero em uma escola composta em sua maioria por pessoas negras, em uma sociedade construída histórica e etnicamente sob a égide do racismo incidindo sobre a parte mais vulnerável da população. Carla Caroline descreveu práticas pedagógicas antirracistas, antissexista, colaborativa, crítica, decolonial e de valorização cultural através de múltiplas representações simbólicas das personagens do Sítio do Picapau Amarelo.

A professora Jucy Silva (2023, v. 7, p. 84), em sua narrativa, fala sobre um trabalho com o Projeto Kwanzaa<sup>41</sup> que desenvolveu em sua escola:

O projeto se inicia com o tópico conhecendo o Kwanzaa, [...] estudamos também sobre o idealizador Maulana Karenga e sobre a Revolta de Whatts. A princípio houve uma resistência das pessoas evangélicas, mas tivemos um momento para falar sobre a ideia equivocada [...] sobre as religiões de matriz africana, sobre a intolerância religiosa e a importância de conhecer e respeitar a nossa ancestralidade. Estudamos também separadamente cada símbolo e seus significados e após todo este processo de estudos a cada princípio fazíamos uma relação com a nossa realidade. Ao final fizemos um seminário para toda comunidade escolar, eles apresentaram todos os princípios e trouxeram exemplos práticos com música e poesia. A parte mais marcante foi a homenagem UJIMA que significa trabalho coletivo e responsabilidade[...]foi um momento marcante de reconhecimento e fortalecimento e o trabalho foi gratificante, pois potencializou diversas habilidades e competências que antes não tinham sido mostradas.

---

<sup>41</sup> O *Kwanzaa*, festa pan-africanista significa “primeiros frutos”, reverencia os antepassados de religiões de matriz africana e discute o racismo e a intolerância religiosa, comemora a importância de conhecer e respeitar a “grande colheita” tão importante para a ancestralidade. O criador do Kwanzaa, Maulana Karenga, idealizou a festa numa época em que negros e negras lutavam pelos direitos civis nos EUA na Revolta de Whatts. O *Kwanzaa* simboliza memória, família, produção cultural, coletividade, modo de vida, divisão do trabalho, políticas voltadas para a economia, saúde, cultura e justiça resultantes da colheita dos primeiros frutos.

Jucy Silva (2023, v. 7, p. 85) fala da mudança que ocorreu na escola quando foi implementado o *Kwanzaa*, projeto que mobilizou e possibilitou que ela desenvolvesse diversas aprendizagens e reflexões sobre como epistemologias antirracistas, de resistência impulsionam interação e desenvolvimento de saberes cotidianos da escola:

A turma sugeriu o tema 'Saúde' e fizemos o projeto Saúde da população negra, em parceria com as professoras de Ciências e de Língua Portuguesa. Um projeto que trouxe informações importantes de como cuidar da saúde e quais doenças atingem mais a população negra. O projeto mais recente, o Caderno de Receitas Bilingue, obteve grande impacto em toda escola, pois lançamos um caderno com receitas das próprias alunas, das suas famílias ou das suas vizinhas e amigas. Uma tentativa de resgate de saberes populares e ancestrais. O Projeto Caderno de Receitas Bilingue tem o objetivo de resgatar receitas afetivas da família ou da comunidade. Iniciamos com debates sobre alimentação e eu perguntava sobre quais alimentos traziam saudade, qual alimento eles tinham na memória afetiva e o motivo da saudade. Muitos tinham referência de um prato feito pela mãe, avó, uma tia ou vizinha; a referência feminina era unânime e a saudade era de carinho, consolo e afeto. Logo após, estudavam o gênero textual receita na Língua Inglesa e os vocabulários referentes a alimentos, número e medidas. No decorrer das aulas, os alunos e alunas traziam uma receita de casa que tinha este caráter afetivo.

Na continuação da narrativa da comemoração de *Kwanzaa*, Jucy Silva (2023, v. 7, p. 85) relata o quanto a prática pedagógica desenvolveu e movimentou a escola, valorizando o conhecimento ancestral, as “[...] receitas das próprias alunas, das suas famílias ou das suas vizinhas e amigas”. À medida que as receitas surgiam e eram lembradas ou pesquisadas na família e na comunidade, os ensinamentos contribuía com sentimento de pertencimento e valorização da identidade, reflexão sobre história de vida, memória ancestralidade e cultura.

Em todo percurso do projeto, foi destacada a importância de preservação destes saberes, a valorização da autoestima, e tradições da culinária afro-brasileira. Após a organização das receitas, toda a turma do Tempo de aprendizagem 5 (TAP V) construiu seu próprio caderno em uma oficina criativa de cadernos costurados ministrada por mim e com dedicação escreveram nos cadernos suas receitas. No dia do lançamento, houve uma celebração e uma noite de homenagens para todos(as) que com muita garra conseguiram concluir com êxito seu caderno bilingue. Todos os projetos desenvolvidos têm como base o protagonismo dos(as) estudantes; eles/elas são protagonistas da sua própria produção de conhecimento e este movimento é importante para toda a turma que resgata a autoestima e consegue seguir produzindo e para mim, pois eu reconheço muito bem as dificuldades deles(as) para se manterem na escola, no emprego e também para educar seus filhos. Eu acredito em uma educação libertária, que

transforme as pessoas, que oportunize sonhar. (SILVA, J., 2023, v. 7, p. 85-86).

A professora Carla Caroline S. de Santana (2023, v. 7, p. 69-70) fala da importância da parceria e trabalho coletivo entre escola-comunidade:

No ano de 2014, recebi a coordenação de um programa na escola chamado Mais Educação e tive excelentes parceiros: a coordenadora escolar, os monitores, os pais dos alunos. Naqueles meses, me senti realizada, mas também houve grandes momentos de frustração, pois a realidade da estrutura escolar não conseguia abranger toda a proposta do programa. As oficinas eram de capoeira, dança, teatro, reforço escolar, no letramento em português e matemática, alunos do 6º ao 9º ano. A comunidade era carente de lazer e a escola era o centro de tudo. Começamos as oficinas, escolhemos trabalhar história local que envolvia a história deles e seus familiares, através da contação de histórias. Na capoeira escolheram a figura do Besouro Mangangá; os professores de letramento trabalhavam a produção, a correção e a alfabetização através das escrita deles; o teatro trouxe as manifestações culturais locais, como o Lindro Amor (manifestação tradicional secular, de origem portuguesa, voltada para a celebração do culto a São Cosme e São Damião), a Capoeira, o São João como festa popular, a dança afro, o samba. Só de recordar bate a saudade. Havia uma culminância no final do ano e cada escola iria à sede apresentar as atividades desenvolvidas através do ano no desfile, então, começamos as oficinas, oficina de fuxico: “Fuxico do bem”. As mães, avós, tias, os alunos vinham à escola através da doação de retalhos para produzir os fuxicos para o figurino. Alunos, professoras e alguns pais arrancavam as cabaças para produção de artesanato, como bonecas das histórias locais em biscuit com cabaças, instrumentos com cabaças, ilustrações, produção de berimbaus, pinturas em telas, apresentações no teatro da cidade, viagem para o Forte da capoeira, escreveram um cordel sobre a história de Besouro mangangá.

A narrativa da professora Carla revela uma prática pedagógica que inclui o campo epistêmico decolonial, no qual narrativas, discursos, saberes, práxis, experiência, subjetividade, movimentos próprios da ação educativa relacionam o pensamento decolonial e as pedagogias de (re)existências na interação entre escola, ação docente e comunidade no processo de construção do saber pedagógico em rede.

A movimentação na escola era tão grande que começou a despertar os alunos do Ensino Médio, eles queriam estar ali conosco e começaram a se oferecer como ajudantes, monitores, mas nem tudo são flores, nem sempre a energia e alegria dos alunos eram vistas com bons olhos por outros docentes, às vezes incomodavam. Chegou o final do ano e eles brilharam. Como no decorrer do ano eles mostraram seu potencial, foi lindo, foi um sonho realizado e o cordel escrito por eles foi distribuído na caminhada, depois apresentaram o seu desfile na comunidade. Com a mudança para outro município, foi difícil me despedir dos meus alunos, da comunidade. (SANTANA, C. C. S., 2023b, v. 7, p. 70).

Segundo Carla Caroline S. de Santana (2023, v. 7, p. 70), uma mobilização se espalhou pela escola, em suas palavras: “a comunidade era carente de lazer e a

escola era o centro de tudo”. O sentimento era de pertencimento e resistência enraizada na cultura, história, práticas cotidianas fortalecidas na insurgência que educa e possibilita empoderamento para crianças, adolescentes e jovens negras. As pedagogias de (re)existência mobilizaram epistemologias que ajudaram a interpretar o universo escolar contando com práxis coletivas protagonizadas por histórias de vida coletivas e profissão.

A professora Maria Lívia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 124), também relata a articulação de saberes epistemo-metodológicos sobretudo voltados a desenvolver consciência racial, responsabilidade política e afetiva, assim expõe:

As oficinas cumprem o papel de agregar ações e interesses, gerar visibilidade e aproximação de experiências muitas vezes distantes do cotidiano e abrir caminhos formativos. Quando elegemos oficinas como a de desenho, pintura, poesia, música e dança, trazemos a dimensão das artes, da cultura, da capacidade de criação e autonomia para nosso público. Ao pautarmos a produção de oficinas de fotografia, estética-afro (maquiagem, penteados), apoio à saúde mental, trabalhamos, além da autoestima, a possibilidade de uma formação laboral, de uma fonte de renda alternativa. Durante a quarentena, iniciei a participação [...] no Pré-universitário Jenipapo Urucum, projeto voltado para mulheres e meninas indígenas de todo o país. [...] são mulheres e meninas indígenas de mais de 50 etnias em condição de vulnerabilidade social, aldeias em sua grande maioria e mobilizadoras políticas em suas comunidades. Mulheres e meninas encantadoras, fortes, firmes, livres. O Jenipapo Urucum é um parceiro do Gbesa, podemos até afirmar que é um desdobramento dessa ação, agora voltada a mulheres e meninas indígenas de diferentes partes do Brasil. Foi a partir da partilha da experiência vivida no Gbesa, da colaboração dos professores e professoras e do compromisso ancestral que nos interliga, nos intersecciona, que o Jenipapo Urucum se forjou. Lá, sou professora de Geografia e vejo que operamos a partir do mesmo princípio do Quilombo. Através das trocas, das partilhas, da cooperação coletiva, da rede de solidariedade, das coletividades, do enfrentamento e do desejo de superar opressões seculares, estamos de pé. Comunidades inteiras de mulheres que resolveram andar de mãos dadas e enxergar a luta das mulheres como única, necessária e urgente. Estamos preparando esses coletivos para avançarem nos espaços do ensino superior. Como já foi colocado, temos aulas todos os dias, de segunda a sexta e monitoria aos sábados. Aulões interdisciplinares, simulados, apostila, material de apoio pedagógico individualizado, cuidadoso e preocupado.

No intuito de contribuir para estruturar espaços organizados e fortalecer a agência e abrangência de conhecimentos que emergem dos movimentos sociais em resistência à hegemonia social, o Quilombo Educacional Gbesa, ao qual a professora Maria Lívia pertencia, criou durante a pandemia um projeto de pré-vestibular para desenvolver empoderamento e fortalecimento de jovens indígenas e afro-indígenas em ação voltada para a população periférica de Salvador, contribuindo com a implementação e conscientização relativa à Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008,

que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Apesar da importância da Lei nº 11.645/08 para a cultura e história indígena, ela torna não obrigatório um componente curricular relativo à temática nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores.

O propósito do grupo ao qual pertencia a professora Maria Livia era desenvolver conhecimentos voltados à preparação do pré-vestibular como estratégia educacional, artístico-cultural, formação política, debate sobre as experiências vividas por jovens e adultos moradores de comunidades periféricas que cotidianamente enfrentam situações de opressão e violência racial, sendo a maioria de mulheres negras e/ou indígenas. Segundo Maria Livia, a ação tinha como objetivo a denúncia do abandono chamando atenção da população sobre políticas públicas relativas aos órgãos educacionais municipal, estadual e federal, durante a pandemia. Tratava-se de uma estratégia de formação política e educacional das organizações comunitárias dos movimentos sociais. O processo de formação político-pedagógica foi feito virtualmente em rede, sobre experiências, aprendizagens, estratégias políticas, saberes e conhecimentos, de forma horizontal, coletiva e organizada dentro dos espaços educativos do quilombo educacional referente à cidadania da população negra, pobre e periférica de Salvador, compostos em sua grande maioria por mulheres negras, líderes comunitárias de diferentes idades e atividades ligadas à educação. Maria Livia Ferreira dos Santos (2023, v. 7, p. 126) continua seu relato:

Estudar as relações socioespaciais como elas se projetam nos lugares, criando tensões, conflitos, violações, mas também ações de resistência, pertencimentos e inventividade é o meu principal objetivo intelectual. Entender como dispositivos políticos, raciais, de classe e gênero forjam identidades e elegem o papel social de cada sujeito é poder pensar em formas de (re)organização, rebeldia, criação alternativa, outras possibilidades de pensar a sociedade para tentar transformá-la. Toda minha vida foi marcada por esses fluxos. A vida pobre na comunidade, minhas mais velhas, minha mãe e irmã, minhas tias e primas, as amigas da infância, as professoras que tive. Cada mulher que atravessou minha trajetória contribuiu de maneira mais ou menos efetiva para o meu florescer enquanto mulher preta, que atua na educação e vê nela uma oportunidade para o futuro e chave fundamental para o processo emancipatório do seu povo. Como nos disse Nelson Mandela: 'Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo'. Junto com as artes, a cultura, a experiência ancestral, a capacidade inventiva, intelectual e interessada em empoderar e emancipar o seu povo.

A ação pedagógica de (re)existência vivenciada pela professora Maria Livia foi baseada no feminismo negro decolonial, no fortalecimento da luta por direitos ao desempenhar papel fundamental na conquista política, e à medida que possibilitou

formação de grupos e redes, desenvolveu epistemologias, metodologias, ontologias de saberes, processos de enfrentamento às opressões cotidianas.

As professoras autoras-colaboradoras da pesquisa revelaram com seus relatos a dor de ser alvo do racismo, da discriminação de gênero, classe, de sofrer racismo por ser quilombola, da roça, mas também relataram todo protagonismo e empoderamento que o ativismo político possibilita. Compartilhar e narrar experiências pedagógicas ajuda a criar (re)existência para lidar com as opressões, estimula a solidariedade, sentimento de pertencimento, empodera emoções, constrói resistência às opressões, ajuda na circulação de saberes na escola e na comunidade.

Na sequência, a continuidade da narrativa da professora:

As experiências femininas são um excelente ponto de partida para analisarmos o mundo à nossa volta. Carregam um valioso caráter multidisciplinar, didático e sensível a questões que toquem as subjetividades humanas. Eu, pessoalmente, sou movida pelos sonhos. Tenho o desejo de ampliar o legado do povo do qual faço parte. Minha perspectiva é de buscar os territórios de construção coletiva, de aquilombamento e ampliação pessoal e intelectual como estes aqui que estamos forjando. Espaços de apropriação identitária, cultural, simbólica, existencial e afetiva de mulheres atravessadas pelas questões de raça, sexualidade, gênero, religião entre tantas outras. (SANTOS, M. L. F., 2023, v. 7, p. 126).

Collins (2019), confirmando a narrativa de Maria Lívia, explica as mudanças propostas a partir dos grupos Gbesa e pré-vestibular Jenipapo Urucum como caldo potente e necessário para o MMN, plural e diverso em diferentes áreas profissionais e sociais. O feminismo negro historicamente foi produzido fora da academia, pois mulheres negras encontraram na música, na poesia, na literatura, na dança, na arte formas de expressar os seus sentimentos, aprendizados, ensinamentos e reflexões sobre a vida.

Figueiredo (2020, p. 4) corrobora nessa discussão ao revelar a importância de implantação de cursos pré-vestibulares voltado para a juventude negra, explicando o crescimento significativo dessa pauta para mulheres, afirmando:

Testemunhamos o aumento significativo do feminismo negro e suas diferentes perspectivas: são as feministas negras decoloniais, feministas negras abolicionistas, feministas negras interseccionais, feministas negras lésbicas, dentre outros. Esse movimento tem sido autodefinido pelas mulheres negras em Salvador como maré feminista negra, uma clara alusão à divisão das três fases que caracterizam o feminismo em ondas; ao mesmo tempo em que se constitui enquanto uma ruptura, uma vez que as diferentes ondas feministas não incluíram, em nenhuma de suas fases, a contribuição feminista negra.

Carla Caroline relata sua participação no grupo chamado “Crespas e cacheadas de Santinho” e de como a estética ético-política dos cabelos, da música, da poesia, foi importante na valorização da identidade de mulher negra no combate à violência, discussão e implantação de estratégias de ocupação social de espaços. Segundo as professoras Freitas e Mattos, no texto “Marcha do Empoderamento Crespo: construindo novos conceitos de corpo e belezas negras na diáspora africana no Brasil” (2019, p. 137):

A Marcha do Empoderamento Crespo, momento o qual as mulheres crespas, cacheadas e afros vão às ruas de Salvador, e em outras cidades do Brasil, mostrar os seus cabelos, seus corpos, da forma como eles são e com os múltiplos penteados e estilos que representam as belezas das mulheres negras. A Marcha do Empoderamento Crespo tem o objetivo de revolucionar à estética negra na perspectiva de demonstrar e desmitificar a construção no imaginário social brasileiro de que existe apenas um padrão de beleza positivo, uma vez que existem belezas. As mulheres negras contemporâneas encontraram na estética negra uma forma de combate contra o racismo, e pelo direito de usar o cabelo crespo, ‘natural’ ou afro, sem se submeter aos alisamentos e químicas impostos pelas indústrias de cosméticos, e o discurso da ‘boa aparência’.

Carla Caroline S. de Santana (2023, v. 7, p. 71-72) conta que esses grupos questionam as relações étnico-raciais presentes na sociedade, na educação, nas políticas públicas. Assim explica a professora narradora:

O grupo é formado por professoras com formações diferentes, tais como licenciadas e bacharéis em Pedagogia, História, Geografia, mas com algo em comum: a busca pela luta e valorização da estética e cultura do povo preto. Realizamos oficinas em escolas com professores(as), alunos(as), comunidade escolar, nas praças, organizamos atividades em espaços variados. Estar com elas teve um grande impacto na minha vida pessoal e como docente. Neste ano, fui convidada por uma colega para integrar um grupo onde mulheres iriam ter contato com instrumentos de percussão com o objetivo de discutir políticas, combate à violência contra mulher. Era um espaço de encontro e terapêutico para mim, pois me ajudava a sair das atividades cotidianas e relaxar, além de ser também um espaço de aprendizado. Me envolvi e até os dias de hoje, mesmo quebrando e emendando, estamos na ativa nas Mulheres Percussivas, que utilizam a música, a percussão como espaço de resistência, [...] através da musicalidade de raiz negra, ocupando espaços majoritariamente masculinos, narrando histórias ancestrais, trazendo a força que habita em nós através da música. Logo após surgiu o Grupo Maria Firmina, formado por mulheres fortes de áreas e vivências diferentes, que lutam, discutem sobre questões sociais de valorização da identidade da mulher preta na sociedade, do combate à violência e discute sobre o espaço que ocupamos socialmente. Todas essas vivências têm um grande impacto na minha vida como educadora, como docente, como professora, como aquela tia, mãe de aluno que segue na luta por dias melhores. Que apesar de tudo entende que a educação é essencial para mudança, para uma sociedade não racista que não veja o corpo preto apenas como um número nas páginas dos obituários, como um elemento de criminalidade, como corpo hipersexualizado, sem potencial intelectual. Sou

aquela que acredita que se nos esforçarmos para lutar por políticas públicas para o povo preto e para toda a sociedade, a vida em sociedade se transformará em um lugar melhor. Acredito que as escolas têm um papel primordial, que o currículo deve atender da melhor forma cada realidade, cada território e que o investimento na educação, nas estruturas das escolas, no professor é a solução.

Carla Caroline assim como todas as professoras narradoras da pesquisa falam do amor pela educação, de seus temores em tempos tão incertos, nos quais uma mulher preta, mãe, tia, irmã esposa de homens pretos que, mesmo com oportunidades, escolaridades, trabalhos, sempre serão alvo na violência do Estado, da Polícia Militar, do tráfico etc. na guerra urbana.

A compreensão do corpo negro em diferentes “sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade”. (GOMES, 2003, p. 173). Símbolos identitários da negritude fazem parte do processo de reconhecer-se e aceitar-se como corpo negro construído historicamente nas características relativas à negritude pautada pelas tensões e conflitos do racismo estruturado, rechaçadas e negadas pelo mito da democracia racial. Corpos negros já se encontram marcados e condenados na batalha cotidiana da violência e isso causa ansiedade, medo, sentimento de menos-valia ressentimento quanto ao abandono, descaso social, falta de valorização, apesar de toda resistência na batalha diária da vida das professoras negras alinhadas na luta antirracista, contra a misoginia, a pobreza e a desigualdade social.

Com a narrativa, Carla Caroline S. de Santana (2023, v. 7, p. 73):

Sou professora, sou aquela que briga pelo que acredita diante da falta de políticas públicas, sou aquela estranha do outro lado da rua, sou invisível aos outros, às vezes conhecida por muitos. [...] Não tenho como falar de minha trajetória e dissociá-la dos desafios que a população negra sofre, logo eu mulher negra que todos os dias sente na pele, na profissão e nas condições que vivencia na relação com a educação a que somos submetidos.

Carla apresenta uma prática pedagógica alinhada ao aumento significativo do feminismo negro decolonial e interseccional. Em Salvador, esse movimento tem sido chamado de “maré feminista negra” (FIGUEIREDO, 2020). Na América Latina, Espinosa Miñoso *et al.* (2013) propõe coinvestigação e coteorização para intelectuais e ativistas negras inseridas nos movimentos sociais, como parte dos processos comunitários, realizados por intelectuais orgânicas e aliadas nas universidades, educação básica, comunidades e organizações comprometidas com a luta, ação e

formação política, de modo a combater a invisibilidade forçada e/ou a universalização que ocorre com o crescimento de investigações sobre os modos de vida de mulheres negras, trabalhadoras comunitárias, líderes religiosas, professoras etc.

Para finalizar o capítulo, quero trazer a fala de Anália Santana (2021)<sup>42</sup> em um de nossos xirês pedagógicos:

*Eu até falei esses dias que eu sou uma sobrevivente de várias coisas. Porque o meu curso da UNEB foi aquele Rede UNEB 2000. A gente só ia pra UNEB no dia da aula no laboratório de informática, fora isto o curso era em outro espaço. Foi um programa de formação de professores maravilhoso. A maioria das que foram da primeira turma da Rede Uneb 2000 hoje são doutoras, professoras universitárias, professoras da Educação Básica, doutorandas como eu, estão pesquisando em tudo quanto é área. [...] Sabe o que acontece gente, eu acho que Deus, Olorum, meus ancestrais, colocaram em nossa trajetória os acessos que eu não tive na roça pela época que estava estudando, que era uma época da ditadura militar nos anos 1980, eu terminei o magistério em 1990. Não chegava nem livro para gente na roça. Eu fui agraciada, eu só tenho que agradecer a essas pessoas que passaram pela minha vida, pois todos que passaram pela minha vida me marcaram, então acredito que aqui será um espaço muito importante de trocas para cada uma de nós, será um espaço marcante.*

As professoras autoras-colaboradoras desta tese assim como boa parte das mulheres negras que são lideranças em suas comunidades têm essa característica em comum, muita vontade de crescer, vencer, de galgar o conhecimento. A educação é um instrumento importante para mulheres negras que acreditam em seu valor. Das histórias narradas na pesquisa, tem algo em comum: muita vontade de ir atrás dos sonhos, de chegar a lugares de mais destaque social e isso só demonstra a importância da educação para o povo negro.

A perspectiva metodológica das narrativas de (re)existência compõe um campo de conhecimento fértil, potente, plural e transdisciplinar. Embora a pesquisa aponte para a escassez de dispositivos que alinhem discussão teórica e política, a práxis feminista negra decolonial na educação e a análise das informações trazidas pelo campo foram enredos criados em um espaço de voz própria e independência das autoras-narradoras no qual se incorporou as diferenças que emergiram de recursos dessas professoras negras ativistas em forma de estratégias, modos de se relacionar e de atuar pedagogicamente aprendidas com as mais velhas ao longo de suas histórias pessoais e coletivas, ou seja, a partir da experiência corporal vivida em construção dialógica com o conhecimento ancestral.

---

<sup>42</sup> Anotação no Caderno de Campo.

O processo narrativo ocorreu intrinsecamente em um movimento colaborativo, reflexivo e dialógico. Os textos narrados pelas professoras apresentaram desafio e potencialidade que alinharam formação-pesquisa-ação-colaboração às epistemologias feministas negras decoloniais e às pedagogias de (re)existência e articularam ética, horizontalidade, protagonismo, coformação durante o processo epistêmico e metodológico da pesquisa. A autoria foi um ponto básico, pois fortaleceu o processo da pesquisa realizado entre as professoras, por meio da escrita, leitura, conversação, publicação, validação e divulgação da experiência docente percorrida em caminhos semelhantes e distintos, relatando momentos poderosos de interações dessas protagonistas dentro e fora da sala de aula.

## **(IN)CONCLUSÕES FINAIS: A LIBERDADE É UM DRAGÃO NO MAR DE ARACATI**

Quero finalizar esta tese com lembranças e pequenos prazeres, coisas muito simples que recordam a voz da esperança, da ancestralidade, da canção das mulheres negras. Quero finalizar com o maravilhoso samba-enredo “História para ninar gente grande”, que trouxe para a avenida a vitória simbólica de Marielle Franco, das mulheres, da luta sofrida e heroica do povo brasileiro. Quero resgatar do samba campeão a lembrança de “Chico da Matilde, Dragão do Mar de Aracati”, líder dos jangadeiros, que participou ativamente do Movimento Abolicionista no Ceará com a força da resistência nordestina e impediu que navios negreiros se aproximassem para o comércio de escravos da costa do Ceará, estado pioneiro na abolição da escravidão no Brasil.<sup>43</sup>

Somos herdeiras e criadoras de outras formas coletivas de convivência. Nossa história não foi em vão, ela nos deu (re)existência para enfrentar as opressões com beleza, música, dança, culinária, poesia, capoeira, artes, cultura aprendida com nossas mais velhas, nossas ancestrais. Outorgamo-nos a capacidade de criação estética com espiritualidade e capacidade de (re)criar o mundo na convivência civilizatória, pois somos atravessadas pela rebeldia, liberdade e felicidade.

Enquanto atitude, a decolonialidade esteve presente ao longo das narrativas das nove professoras-autoras desta tese, inspirando ações e estratégias pedagógicas de (re)existência antirracista, antissexista, antidiscriminatória de classe, território, sexualidades, entre outras. O enredo do samba da Mangueira de 2019 foi escolhido como título e tributo ao protagonismo das professoras autoras-colaboradoras da tese em suas narrativas e no embate contra a colonização. As narrativas de (re)existências dessas professoras revelaram raízes históricas de nossa cultura e a importância de personagens negras em um país que não está no retrato, mas que clama por justiça, reparação, representatividade, equidade e pelo direito de ter reconhecido seu protagonismo na historiografia oficial.

Aprendi em minha caminhada nesta pesquisa a importância de compreender, reconhecer e valorizar vozes das professoras negras ativistas situando esperanças como potências de uma pedagogia decolonizadora vinculada a uma educação outra,

---

<sup>43</sup> Na década de 1870, “Chico da Matilde” trabalhava como prático responsável pela atracação de embarcações do Porto e, por conta disso, o trabalho dos jangadeiros era muito importante na época. Ver em: <http://www.dragaodomar.org.br/institucional/dragao-do-mar-na-historia-do-ceara>.

iniciada com a compreensão crítica coletiva em sua dimensão territorial-experiencial-ancestral-corporal, nas formas de aprendizagens intergeracionais, no reconhecimento da memória coletiva da comunidade, autodeterminação, dignidade e ressignificação da vida.

Através das narrativas pedagógicas das professoras autoras-colaboradoras da pesquisa, adentrei em seus espaços político-pedagógicos de (re)existência e me propus conhecer, compreender, descrever e dialogar com elas sobre a experiência coletiva ancestral através de sua cultura, arte, luta política, justiça social, projetos de educação situando o racismo, sexismo a injustiça social, enaltecendo a cosmovisão civilizatória dos movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, movimentos religiosos etc. em busca do bem-viver.

Suas narrativas pedagógicas de (re)existência valorizaram o meio ambiente natural, as relações humanas, os padrões econômicos da coletividade-comunidade, os saberes protagonizados por modelos decoloniais com experiências de semeadura e cultivo da vida e do esperar. O caminho trilhado em aproximação política às epistemologias e às metodologias feministas negras decoloniais serviu para lastro epistêmico-metodológico aos diálogos teóricos, à práxis e ao ativismo político de base dos movimentos de mulheres negras. Os textos resultantes das narrativas dessas professoras durante a pesquisa contam de reflexões, análises e importantes contribuições para o debate e formulação de estratégias de conhecimento político sobre organização coletiva, formação pedagógica e ação refletida nas histórias de vida-profissão no campo de conhecimento sobre raça, gênero, território, cultura, classe, desigualdade social entre outros marcadores que interseccionam subjetividade negra e relações de poder no espaço político da escola e da sociedade.

Foi possível vislumbrar caminhos insurgentes, de resistência e insubordinação incentivados por histórias em caminhos contrários àqueles que querem nos controlar. Esses caminhos foram trilhados por metodologias, epistemologias e práticas políticas e pedagógicas de (re)existências como escolha ética, estética da cosmovisão ancestral dos movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, antissexistas etc. No percorrer desses caminhos, recorri às lentes do feminismo negro decolonial e à sua gramática para compreender o universo político, econômico, artístico e social refletindo sobre como as histórias de vidas das professoras autoras-colaboradoras da pesquisa são importantes e urgentes para promover uma virada decolonial no contexto da educação.

A produção das narrativas pedagógicas de (re)existências percorreu diversas etapas, entre elas, a escrita, (re)escrita, edição, (re)edição, validação e publicização das narrativas em um processo horizontal, coformativo resultando em um *e-book* cuja produção caracteriza-se em política de conhecimento coletiva no objetivo de combater a invisibilidade histórica do grupo de professoras negras. Os textos apresentados por elas e discutidos coletivamente reforçaram a importância do trabalho docente associado em grupos e redes de colaboração articulado à decolonialidade na proposição, afirmação e reconhecimento de direitos, resistência política, diálogos, ações coletivas de valorização da história cultural das mulheres negras e luta por emancipação social, sob a perspectiva ancestral africana Ubuntu, que afirma: eu sou porque nós somos.

A virada pedagógica decolonial produzida pelos relatos das professoras autoras-colaboradoras da pesquisa com modos próprios de escrever, interpretar, compreender, narrar e atuar no mundo direciona saberes ancestrais de comunidades negras, quilombolas tradicionais com inspiração nas escrevivências e na DNEP, que revelam pedagogias insubmissas feministas negras decoloniais. Essa influência atravessada pelo ativismo foi comunicada nas narrativas e textos de nossas professoras repletos de histórias de vida, relatos que corroboram o argumento principal desta pesquisa, a saber: as pedagogias de (re)existências construídas na luta antirracista, antissexista, anticolonial e de valorização histórico-político-cultural-profissional de nossas professoras negras ativistas possibilitam fraturar e abrir *grietas* nos muros da colonialidade e nos saberes, fazeres, existires produzidos pelas formas hegemônicas de poder da educação.

As epistememes metodológicas e pedagógicas relatadas na tese tonaram as narrativas territórios de (re)existências, compartilhadas e discutidas coletivamente no dia a dia da escola. A experiência de atuar no espaço fronteiro entre docência, investigação e ativismo, pelo viés da transformação social, da emancipação política, do enfrentamento à ordem hegemônica, promoveu em todas nós a percepção e a desconstrução hierárquica de poder, saber, ser e essa experiência possibilitou difusão de projetos de transformação do regime racista, sexista, cis-heteronormativo, classista praticado nas brechas da colonialidade.

A interseccionalidade foi importante ferramenta incorporada para instrumentalizar senso ético/estético/político de análise epistêmica e metodológica sobre as experiências de vida-profissão apresentadas nas narrativas pedagógicas de

(re)existência das nove professoras. Elas demonstraram conhecimento, interação, valorização das práticas pedagógicas decoloniais divulgadas, discutidas e fortalecidas na construção da identidade étnico-racial, equidade de gênero, justiça social etc. As práticas pedagógicas narradas ajudaram a revelar as fraturas e brechas aparentes dos muros da colonialidade, de dentro de sua estrutura, de forma interseccional, ao ensinar, aprender, pensar e atuar nas comunidades através de pedagogias antirracistas e feministas negras e na construção coletiva em uma dinâmica de vida-ação-política de combate à discriminação, responsável pela negação da humanidade das comunidades racializadas.

As ações e estratégias de (re)existência que caracterizaram os relatos das professoras incluíram formas e concepções de ativismo político, combate às injustiças e opressões interseccionais de raça, gênero, classe social, sexualidade, idade, deficiência, território etc. O ativismo político permeou todo o processo pedagógico das professoras provocando reação e oposição às matrizes de dominação colonial.

Foi a partir desse lugar político, social e profissional, e embasada em uma concepção de educação emancipadora na relação com os movimentos sociais antirracistas e antissexistas, que me posicionei nesta pesquisa-enredo. Os espaços educacionais se constituíram em espaços de resistência e aprendizagem para todas nós. Foi possível vislumbrar a virada decolonial, o descentramento da educação no compartilhamento das aprendizagens e situações que escaparam ao mundo da escola e da produção de conhecimento formal nas narrativas e no desdobramento de debates e reflexões que floresceram das experiências pedagógicas das professoras. Juntas habitamos processos colaborativos e solidários de “outras” esperanças, horizontes, projetos forjados nas práticas decoloniais e na ação educativa, cultural e política de vida-profissão no entendimento de que a educação é mais eficaz quando produzida em uma perspectiva de rede.

Meu argumento central nesta tese foi de que, quando a docência é aliada e incorporada ao ativismo político dos movimentos sociais, cria e possibilita pedagogias de (re)existência que fortalecem epistemes baseadas em modos de ser, conhecer, ensinar e se posicionar protagonizando práticas políticas epistemo-metodológicas-pedagógicas de (re)existências cotidianas. Acredito que as pedagogias adotadas nos modos de ser, conhecer, ensinar dessas professoras fazem oposição ao poder hegemônico especialmente, na produção e na forma como conhecem, comunicam-se, percebem-se e percebem as companheiras e como vivem em meio ao turbilhão imenso

do racismo, sexismo e outras desigualdades que atravessam cotidianamente a vida das mulheres negras, especialmente das professoras da Educação Básica.

Narrar, ler, escrever, ouvir, voltar a narrar experiências de vida-profissão umas das outras foi um ato de insubordinação política e cultural para todas nós. Participei da pesquisa de forma encarnada, como integrante do processo, fiz o deslocamento, vivi e compartilhei da experiência de ser professora negra ativista interseccionada por opressões de raça e gênero, integrante da RMNBA e de grupos de pesquisa com princípios ancorados no feminismo negro decolonial. A experiência pedagógica dessas professoras se alinha aos saberes e práticas advindos das discussões e reflexões sobre situações, articulações e estratégias de (re)existência no território político da experiência cotidiana com sentidos e memórias docentes partilhados em redes de resistência política e coletivos de luta.

A compreensão das informações colhidas no campo buscou indícios sobre a imersão subjetiva dessas professoras em suas experiências com sensibilidade, afetividade, cuidado, horizontalidade e coprodução, típicos da pesquisa-ação sobre vida-formação com inspiração nas escrevivências de Conceição Evaristo e no feminismo negro decolonial articulado à pesquisa etnográfica colaborativa/coletiva, possibilitando a articulação de vozes heterogêneas e semelhantes. Ao narrar suas histórias de vida-profissão, as professoras autoras-colaboradoras da pesquisa trouxeram memórias escolares, modos de fazer pedagógicos cotidianos extremamente exitosos, algumas vezes invisibilizados e desvalorizados, mas que demonstraram toda a relevância pedagógica e a potência transformadora das pedagogias de (re)existência no âmbito escolar quando aliada ao ativismo dos movimentos sociais.

O conceito de “escrevivências”, uma importante influência epistêmo-política-metodológica da pesquisa, contribuiu para o fomento de reflexões da experiência, elemento chave para que professoras se lançassem narrativamente na construção de textos narrativos sobre sua experiência pedagógica de (re)existência, resultando em relatos que refletiram a escrita compartilhada por corpos e condições aproximadas de vida, memórias históricas ancestrais costuradas pela interseccionalidade na oposição às opressões de raça, gênero, classe, território etc. O potencial para insubmissão, resistência e transformação política das escrevivências trazidas à tona pelos textos narrativos das professoras apontou para um lugar significativo no contexto de luta do feminismo negro decolonial e das pedagogias antirracistas e antissexistas, revelando

as formas como as histórias hegemonicamente negadas e invisibilizadas são capazes de causar deslocamentos e fraturas nas hierarquias de poder do conhecimento colonizado e construir novas fronteiras e modos de ser, conhecer, poder e existir.

As narrativas das professoras apontaram para lugares de pertencimento, congruência e reciprocidade e indicaram como a escrita negra construiu reflexões sobre os modos pedagógicos de (re)existências (entre)tecidos e (en)redados pelo lugar situado do feminismo negro decolonial nas dimensões de raça, gênero, classe, educação, território, profissão etc. A escrita das professoras interseccionadas, por diferentes experiências do viver e do fazer educativo, mostra histórias vivas escritas, (re)escritas e carregadas de sentidos, representações e significados da experiência pedagógica, cuja perspectiva individual e coletiva constituiu-se em relatos sobre insubordinação política, epistemológica, metodológica, ética e estética de encontros, reconhecimentos, superações e atravessamentos históricos de resistência.

Esta pesquisa-enredo defende a ideia de que a organização e articulação pedagógica de professoras negras ativistas, politicamente posicionadas na luta contra o racismo e o capitalismo cis-hétero-patriarcal e colonialista, possibilitam abrir *grietas* e rachaduras na ordem colonial/moderna da escola direcionando esperanças, horizontes e práticas políticas para novas formas de ser, conhecer e poder na educação. Minha defesa é a de que as formas pedagógicas de (re)existência narradas pelas professoras autoras-colaboradoras da tese articuladas ao feminismo negro e a decolonialidade apontam para novas formas de ser, atuar, ensinar, aprender criadas a partir das fendas do poder colonial.

As narrativas pedagógicas de (re)existências dessas professoras revelaram uma potência político-pedagógica que transita por territórios e culturas ocupados por forças que tentam dominar e invisibilizar a dimensão subjetiva do existir negro, mas ao mesmo tempo apresentaram vozes do “eu” através da voz do “nós” e revelaram autoria, experiência compartilhada, documentada e tornada pública dando sentido pedagógico de desenvolvimento profissional ao narrado.

Em cada dimensão da narrativa pedagógica de (re)existência, alguns elementos da pesquisa se tornaram centrais, como: comentar o texto no coletivo, rever e aprofundar sua própria experiência respeitando o princípio da horizontalidade, sem hierarquia de poder ou de conhecimento. Coformação, em que conhecimentos e os sentidos desenvolvidos entre professoras autoras-colaboradoras da pesquisadora e pesquisadora resultaram em processos, formativos e experiências, significações,

situações singulares e coletivas que deram visibilidade aos saberes construídos e compartilhados a cada xirê pedagógico e na formação coletiva de conhecimentos.

A experiência coletiva de escrever, ler, comentar e voltar a escrever sobre histórias de vida-profissão gerou interativamente formação compartilhada para todas as integrantes do grupo, inclusive para mim enquanto pesquisadora possibilitando protagonismo a todas nós. Pude observar, sentir, registrar, construir diálogos afetivos na experiência dialogada com as professoras, não sobre elas, mas com elas, haja vista que nossos corpos habitaram o mesmo território e espaço virtual durante a pesquisa de campo. Todas nós habitamos o mesmo território, todas tivemos experiências similares com relação ao racismo, ao sexismo, guardadas as singularidades de cada uma, todas sofremos processos de formação da identidade de mulher negra historicamente semelhantes. Como ato político, busquei conhecer, compreender e repercutir a voz e o clamor dessas professoras negras ativistas em suas histórias e experiências coletivas-formativas-pedagógicas à luz da metodologia epistemo-política feminista negra decolonial.

Em cada linha escrita, em cada palavra, todo conhecimento ancestral reportou para uma trama de relações repassadas tanto pela oralidade nos xirês pedagógicos como pela escrita nas narrativas de uma das colaboradoras da tese. Conforme a narrativa de uma liderança da RMNBA: *“nós carregamos uma multidão conosco, nossas ações geram a capacidade de trazer o bem-viver para nossa comunidade, estamos vivas, graças à energia divina, que nos agrega e ajuda a seguir caminhando, desfrutando e partilhando o que temos”*.<sup>44</sup>

Esta é a utopia sonhada e buscada nesta tese: que as realidades materializadas no dia a dia pelas professoras autoras revelem e tornem públicas a ação das pedagogias dos movimentos de mulheres negras, pedagogias antirracistas que têm lugar nas favelas e periferias em todos os tipos de comunidade periférica e pobre e que isso consolide novas políticas de conhecimento docente.

O objetivo principal desta pesquisa foi alcançado, isto é, conheci através das narrativas pedagógicas de (re)existências as epistemes metodológicas e políticas das professoras negras ativistas e compreendi a forma como atuaram e criaram resistência cotidiana no processo de oposição ao sistema colonial moderno através do ativismo político. A epistemologia negra decolonial e a perspectiva interseccional

---

<sup>44</sup> Caderno de campo, agosto de 2021.

foram ferramentas importantes para compreender os modos de ser, conhecer, ensinar, existir e se posicionar como professoras negras ativistas na Educação Básica. Suas histórias de vida, formação, organização apontaram estratégias para enfrentar as opressões de raça, gênero, classe social, território, sexualidades etc.

Finalizo esta tese com um trecho da música “Povoada”, canção de Sued Nunes lançada em abril de 2021, faixa do Álbum *Travessia*. Seu lançamento em vídeo foi inspirado no Julho das Pretas<sup>45</sup> e faz homenagem à trajetória de nossas ancestrais e intelectuais negras, entre elas Tereza de Benguela, Elza Soares, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, as Marias, Mahins, Marielles, Malês, exemplos de luta e resistência que sustentam nossa povoada.

Povoada  
 Quem falou que eu ando só?  
 Nessa terra, nesse chão de meu Deus  
 Sou uma, mas não sou só  
 Povoada  
 Quem falou que eu ando só?  
 Tenho em mim mais de muitos  
 Sou uma, mas não sou só [...].

Conhecer, compreender e publicizar histórias das professoras negras ativistas autoras-colaboradoras da pesquisa teve a potência de abrir possibilidades de conhecimento de histórias de vida-profissão para que outras professoras, mesmo as que não transitam na academia, nos movimentos sociais e no ativismo político dos movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, entre outros possam conhecer e aprender com suas narrativas de vida, histórias, saberes, afetividades, memórias ancestrais, cultura, práticas pedagógicas, sonhos e percepções de vozes que foram abafadas durante séculos pelo discurso oficial de negação do racismo aliado às hierarquias de poder, ser e conhecer na educação e sociedade.

---

<sup>45</sup> O Julho das Pretas é uma ação de incidência política e agenda conjunta e propositiva com organizações e MMN do Brasil, voltada para o fortalecimento da ação política coletiva e autônoma das mulheres negras nas diversas esferas da sociedade. A ação foi criada em 2013 pelo Odara – Instituto da Mulher Negra, e celebra o 25 de Julho, Dia Internacional da Mulher Negra Afro-Latina Americana e Caribenha. Para saber mais: <https://institutoodara.org.br/julho-das-pretas/>.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, W. R. de. FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALVARADO-PRADA, L. E. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 15, n. 28, p. 101-118, 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14915/8411/0>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- ALVES, J. L. do S. **Telúrica**. Salvador: Cogito Ed., 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro Ed., 2015.
- ANGELOU, M. “Mesmo assim eu me reergo”. Tradução: Brenda Nepomuceno. **Vinte Cultura e Sociedade**, [s. l.], 15 fev. 2014. Disponível em: <https://vinteculturaesociedade.wordpress.com/2014/02/15/still-rise-de-maya-angelou-em-duas-traducoes/>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- ANGELOU, M. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Tradução: Regiane Winarrski. Bauru: Astral Cultural, 2018.
- ARAÚJO, J. M. Afrografias de mim e tão nossas. In: LEÔNICIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras**: narrativas de (re)existências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 41-52. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).
- ARGENTINA. Documentación Narrativa de Experiências y Viajes Pedagógicas. Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas. **Colección de Materiales Pedagógicos**, Buenos Aires, 2007.
- BAIRROS, L. Feminismo e Movimentos Sociais: a mulher negra e o feminismo. In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (org.). **O feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA/Núcleo Interdisciplinares sobre a mulher, 2008. p. 139-146.
- BAIRROS, L. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BENTO, B. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação?. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653413#:~:text=Resumo,por%20este%20campo%20de%20pesquisa>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- BENTO, M. A. da S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo,

2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php>. Acesso em: :26 ago. 2021.

BENTO, M. A. da S.; CARONY, I (org.). **Psicologia Social do Racismo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Polém Livros, 2019.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1991.

BOND, L. Casos de feminicídio crescem 22% em 12 estados durante pandemia. **Agência Brasil**, São Paulo, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-femicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia#:~:text=Na%20primeira%20atualiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20um,%C3%ADs%2C%20comparativamente%20ao%20ano%20passado>. Acesso: 4 dez. 2020.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, C. R.(org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias). Acesso em: :26 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 369, 6 jan. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor.&text=Art.%202%C2%BA%20\(Vetado\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor.&text=Art.%202%C2%BA%20(Vetado)). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2013. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 138, p. 1-4, 21 jul. 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 109, p. 3, 10 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BUENO, S. *et al.* **Violência doméstica durante a pandemia de covid-19**. [São Paulo]: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Nota técnica. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CALDWELL, K. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. **Revista da ABPN**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 18-27, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2018/11/304-1-567-1-10-20170410.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CARBONI, F.; MAESTRI, M. Apenas estadunidenses. **Folha da História**, Porto Alegre, p. 12, 20 mar. 2005. Disponível em: [https://lainsignia.org/2005/febrero/cul\\_026.htm](https://lainsignia.org/2005/febrero/cul_026.htm). Acesso em: 26 ago. 2020.

CARDOSO, C. P. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. Tese (Doutorado Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

CARDOSO, L. Que a voz da igualdade seja sempre a nossa voz. *In*: LEÔNÍCIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras**: narrativas de (re)existências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João

Editores, 2023. p. 99-113. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).

CARDOSO, L. Que a voz da igualdade seja sempre a nossa voz. *In*: LEÔNCIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras**: narrativas de (re)existências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 99-114. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).

CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 5 maio 2020.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: TAKANO CIDADANIA. (org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003. v. 49, p. 49-58.

CARNEIRO, S. Mulheres em Movimento: Contribuições do Feminismo Negro. *In*: HOLLANDA, H. B. **Pensamento feminista brasileiro formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 270-289.

CARNEIRO, S.; SANTOS, T. **Mulher negra**. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

CARTA das Mulheres Negras 2015. **Portal Geledés**, Rio de Janeiro, 18 nov. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/>. Acesso em: 25 jan.2020.

CÉSAIRE, A. Discurso colonialism. **Presença Africana**, Paris, 1950.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within\*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, P. H. The social Construction of Black Feminist Thought. **Signs: journal of women in culture and society**, Chicago, v. 14, n. 4, p. 745-773, 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3174683>. Acesso em: 26 ago. 2021.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Intersectionality**. Malden: Polity Press, 2016.

CORRÊA, A. M. Não acredito em Deuses que não saibam dançar: a festa do Candomblé, território encanador da cultura. *In*: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia**: temas sobre cultura e espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005. p. 141-171.

COSTA, J. B. Controle de vida, interseccionalidade e política de empoderamento: as organizações políticas das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Estudos Históricos** Rio de Janeiro, v. 26, p. 471-489, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862013000200011&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862013000200011&nrm=iso). Acesso em: 11 maio 2020.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero. **Revista Estudos Feministas**, Salvador, n. 1, 2002a. Trabalho apresentado na Conferência Mundial contra o Racismo em 2001 na cidade de Durban. Disponível em: [www.unifem.org.br/sites/1000/1070/00000011.pdf\(usp.br\)](http://www.unifem.org.br/sites/1000/1070/00000011.pdf(usp.br)). Acesso em: 26 ago. 2022.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, p.171-188, 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, p. 1241-1299, 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1229039>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CURRIEL, P. O. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. In: AZKUE, I. M. *et al.* (ed.). **Otras formas de (re)conocer**: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Bilbao: EGOA, 2014a. p. 45-60.

CURRIEL, P. O. Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. In: ESPINOSA, Y. *et al.* (ed.). **Tejiendo de otro modo**: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014b. p. 325-334.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2016a.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016b.

DJOKIC, A. Cinco poemas conscientes. **Blogueiras Negras**, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://blogueirasnegras.org/cinco-poemas-conscientes/>. Acesso em: 5 abr. 2023.

DU BOIS, W. E. B. **Black reconstruction in America (1969-1980)**. New York: The Free Press, 1935.

ELLIOTT, J. **Using narrative in social research**. Londres: Sage, 2005.  
 ESPINOSA MIÑOSO, Y. *et al.* "Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial: Una conversa en cuatro vocês". In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013a. p. 403-441. Tomo 1.

ESPINOSA MIÑOSO, Y. Y la una no se mueve sin la otra: descolonialidad, antirracismo y feminismo. **Revista venezolana de estudios de la mujer**, Caracas, v. 21, n. 46, p. 47-64, 2013b. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5855605>. Acesso em: 20 set. 2020.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2017a.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, C. Entrevista com Conceição Evaristo. [Entrevista cedida a] Biblioteca Nacional. **Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2015. Disponível em: <http://www.bn.br/acontece/noticias/2015/11/entrevista-com-conceicao-evaristo>. Acesso em: 25 jan. 2020.

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, N. M. de B.; SCHNEIDER, L. (org.) **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Idéia Ed., 2005. p. 201-212.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

EVARISTO, C. Tempo de nos aquilombar. **O Globo**, Rio de Janeiro, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/emtextos-ineditos-escretores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 9 jan. 2020.

FANON, F. **Les damnés de la terre**. Paris: Francois Maspero, 1961.

FANON, F. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Akal, 2018.

FIGUEIREDO, Â. A marcha das mulheres negras por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-77.

FIGUEIREDO, Â. Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. *In*: SANSONE, L.; PINHO, O. A. (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**, Associação Brasileira de Antropologia. 2. ed. Salvador: Edufba, 2008. p. 237-255.

FIGUEIREDO, Â. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Â.; GROSFUGUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/9096>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Â.; GROSFUGUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/9096>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. de L. (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FÓRUM PERMANENTE PELA IGUALDADE RACIAL. **Marcha das mulheres negras**. Brasília, DF: Fopir, 2015. 1 carta. Disponível em: <http://fopir.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Carta-das-Mulheres-Negras-2015.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1993.

FRANCO, S. A. **Xirê** – proposta para Inclusão da Criança Negra na Educação Infantil: o saber nas festas do Terreiro do Cobre. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1993.

FREITAS, A. S. de, MATTOS, I. G. de. Marcha do Empoderamento Crespo: construindo novos conceitos de corpo e belezas negras na diáspora africana no Brasil. *In*: PACHECO, A. C. L.; LEONCIO, J. M. N.; REIS, L. de S. **Candaces: gênero, raça, cultura & sociedade: construindo redes na diáspora africana**. Salvador: EdUNEB, 2019. p. 135-160.

GARRIDO, E.; MOURA, M. O.; PIMENTA, S. G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. *In*: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 56-69.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, p. 333-361, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 420-441.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O Movimento negro e a Intelectualidade Negra: descolonizando os Currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.

GONZALEZ, L. "Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, L. A. *et al* **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília, DF: Anpocs, 1983. p. 223-244.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, 1988a. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GONZALEZ, L. Mulher negra. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, 9, p. 133-141, 1988b.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, L. A. *et al*. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília, DF: Anpocs, 1983. p. 223-244.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GRAMSCI, A. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRIFFITHS, M. **Feminisms and the self: the web of identity**. London: Routledge, 1995.

GROSGUÉL, R. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality.

**Transmodernity**: journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world, Merced, n. 1 p. 1-37, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.

**Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GROSGUÉL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÉL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-77.

GUBER, R. **La etnografía, método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1991.

HAESBAERT, R. Entre a contenção e o confinamento dos corpos-território: reflexões geográficas em tempos de pandemia (II). **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 10, n. 1, 2020.

HALL, S. Cultural Identity and Diaspora. *In*: RUTHERFORD, J. (ed.). **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 220-237.

HALL, S. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. *In*: HALL, S. **Dadiáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p. 101-131.

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza**. Madrid: Cátedra, 1991.

HISTÓRIAS para Ninar Gente Grande. Compositores: Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mamá, Deivid Domênico, Danilo Firmino. *In*: SAMBA Enredo da Mangueira, vencedor do Desfile. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. Disponível em:

[http://generatech.org/sites/default/files/desarmando\\_la\\_escena.pdf](http://generatech.org/sites/default/files/desarmando_la_escena.pdf). Acesso em: 4

set. 2019.

HOOKS, b. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Ed. Elefante, 2019.

HOOKS, b. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas/Dossiê Mulheres Negras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/301>. Acesso em: 18 abr. 2022.

HOOKS, b. **Talking Back: thinking feminist, thinking black**. Boston: South End Press, 1989.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: divulgação especial: mulheres no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IPEA. **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2013. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília, DF: Ipea, 2011.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

LEÔNICIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras: narrativas de (re)existências pedagógicas. O que narram professoras ativistas negras: narrativas de (re)existências pedagógicas**.

LIMA, M. N.M. de (org.). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2006.

LIMA, M. N.M. de. **Identidades e Cultura Afro-Brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10966>. Acesso em: 4 out. 2020.

LIMEIRA, J. C. **Atabaques (com Ele Semog)**. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 1983.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008b. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LUGONES, M. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. *In*: MIGNOLO, W. (comp.). **Género y Descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2008a. p. 13-25.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo negro descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MALDONADO-TORRES, N. La Descolonización y el giro des-colonial. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MARASCIULO, M. Na pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos. Por quê?. **Revista Galileu**, São Paulo, 29 maio 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Eclipse Arte & Ensaio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MEMMI, A. **Retrato del colonizado do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Tradução: Roland Colbicier e Marisa Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, G. N. D. **Professores e Professoras do Sul**: cartografias da Profissão Docente em Contextos de Diversidade na Educação Profissional Técnica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

MIGNOLO, W. D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. Entrevista cedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso. **Revista del IICE**, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1961>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

MIGNOLO, W. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un Manifiesto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos Pontificia Universidade Javeriana, 2007. p. 25-45.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: Edufba, 2020.

MOREIRA, N. R. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

MORRISON, T. **O olho mais azul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CVR, 2016.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

MUNIZ, B.; FONSECA, B.; PINA, R. Número de negros mortos por coronavírus é cinco vezes maior no Brasil. **Agência Pública**, São Paulo, 6 maio 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/em-duas-semanas-numero-de-negros-mortos-por-coronavirus-e-cinco-vezes-maior-no-brasil/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, B. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. Mimeo. 1981. *In*: NASCIMENTO, B. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora filhos da África, 2018. p. 211-225.

NASCIMENTO, V. P. Pressupostos básicos da formação de professores no projeto sola plural: a diversidade está na sala. *In*: LIMA, M. N. M. de (org.). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, Salvador, 2006. p. 27-37.

(A) NATUREZA das coisas. Composição: Accioly Neto. *In*: PRA AMAR e Ser Feliz. Composição: Accioly Neto. [Pernambuco]: LBC Gravações, 2004 (5 min). Disponível em <https://www.letras.mus.br/accioly-neto/1674180/>. Acesso em: 4 jun. 2022.

NOGUERA, R.; BARRETO, M. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6593654.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

NUNES, C. Trabalho Doméstico: ela é da família' não é amor, é navalha na carne. **Cebes: Centro Brasileiro de Estudo de Saúde**, Rio de Janeiro, 19 dez. 2013. Disponível em: <https://cebes.org.br/trabalho-domestico-ela-e-da-familia-nao-e-amor-e-navalha-na-carne/1564/>. Acesso em: 4 ago. 2022.

OLIVEIRA, A. D. de. **Viagem-formação: documentação narrativa de experiências pedagógicas de professores(as) do ensino médio em escolas rurais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

OLIVEIRA, D. A de; RIOS, J. A. V. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: saberes docentes do Ensino Médio rural a partir da realidade da escola. **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, [Vallirana], v. 1, n. 3, p. 230-249, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7631540.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

OLIVEIRA, I. B. de; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. *In*: OLIVEIRA, I. B. de (org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: Ed. Dp et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 71-78.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Mapa da Violência de Gênero**. [S. l.: ONU], 2018. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/incidencia/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ORÍ. Direção: Raquel Gerber. Fotografia adicional: Adrian Cooper, Jorge Bodanzky e Pedro Farkas. Trilha sonora: Naná Vasconcelos. Pesquisas, texto e narração: Beatriz Nascimento. [S. l.]: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais, 1989. (91 min). Restauração digital feita em 2008.

OSANIIYI, A. Empoderamento e relações de poder: tornar-se um/a sujeito/a. **Abatirá**, Eunápolis, v. 1, n. 1, p. 456-460, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8482/6129>. Acesso em: 2 ago. 2020.

PACHECO, A. C. L.; LEONCIO, J. M. M. Gênero, Raça e Trajetórias Afetivo-Sexuais entre Mulheres Negras lideranças de classes populares, em Salvador, Bahia. *In*: DIAS, A. F.; SANTOS, E. F.; CRUZ, M. H. S. (org.). **Gêneros, feminismo, poderes e políticas públicas**: investigações contemporâneas. Campina Grande: Realize, 2016. v. 1, p. 2640-2654. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/ebook\\_redor/trabalhos/capa.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/ebook_redor/trabalhos/capa.pdf). Acesso em: 2 ago. 2020.

PACHECO, A. **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: Edufba, 2013.

PENNA, F. de A. Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017. p. 35-48.

PEREIRA, A. C. dos S. Resistir para Existir. *In*: LEÔNCIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras**: narrativas de (re)existências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 17-26. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).

PEREIRA, A. C. J. **Pensamento social e político do movimento de mulheres negras**: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social. 2016. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PEREIRA, B. C. J. **Tramas e dramas de gênero e de cor: a violência doméstica e familiar contra mulheres negras**. 2013. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

PEREIRA, L. de A. **Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a em Comunidades Quilombolas: (de)colonização da profissão docente**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

PERRY, K.-K. **Daqui eu não saio, daqui ninguém me tira: a luta das mulheres negras pelo direito à terra no Brasil**. Salvador: Edufba, 2022.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

PINTO, J. P. A PEC das Domésticas, os direitos das domésticas e o trabalho domésticos. **Portal Geledés**, Rio de Janeiro, 4 abr. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-pec-das-domesticas-os-direitos-das-domesticas-e-o-trabalho-domesticos/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PIRES, B. Entre a vida e a morte sob tortura, violência policial se estende por todo o Brasil, blindada pela impunidade. **El País**, [São Paulo], 30 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-30/entre-a-vida-e-a-morte-sob-tortura-violencia-policial-se-estende-por-todo-o-brasil-blindada-pela-impunidade.html>. Acesso em: 5 dez. 2020.

POVOADA. Intérprete: Sued Nunes. *In*: TRAVESSIA. Intérprete: Sued Nunes. Curitiba: Mugunzá Records, 2021. (2 min).

PROJETO COLABORA. Amazônia Real, Agência Eco Nordeste, #Colabora, Portal Catarinas e Ponte Jornalismo. **Projeto Colabora**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/author/reportagem/>. Acesso em: 5 abr. 2023.

PROJETO COLABORA. Um vírus e duas guerras. **Projeto Colabora**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods5/uma-mulher-e-vitima-de-feminicidio-a-cada-9-horas-durante-a-pandemia-no-brasil/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO; Caracas: UNESCO, 2000. p. 1-14.

QUIJANO, A. Colonialidad, modernidad/raacialidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-29, 1991. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RASENBAUG, C. **Discriminação e desigualdade social no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

RATTS, A.; GOMES, B. (org.). **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Ed. Ogum's Toques Negros, 2015.

RIBEIRO, E. **Olhar negro**. São Paulo: Quilombhoje: Ed. Anita, 1994. (Cadernos Negros, v. 17).

RIBEIRO, M. Mulheres negras brasileiras: de bertioga a beijing. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 446, 1995. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16459>. Acesso em: 4 dez. 2020.

RIBEIRO, M. Mulheres negras em movimento: criações individuais e coletivas por vidas com dignidade e direitos. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-18, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/p.df/praxeduc/v17/1809-4309-praxeduc-17-e2219374.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

RIOS, F.; PEREIRA, A. C.; RANGEL, P. Paradoxos da igualdade: gênero, raça e democracia. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 69, n. 1, p. 39-44, 2017. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252017000100015](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000100015). Acesso em: 20 nov. 2021.

RIOS, J. A. V. P. **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas**: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 1).

RIOS, J. A. V. P. **Entre a roça e a cidade**: identidades, discursos e saberes na escola. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11124>. Acesso em: 20 maio 2020.

RIOS, J. A. V. P. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente. **Rutas de Formación: prácticas y experiencias**, [s. l.], n. 11, p. 15-24, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/356153274\\_Narrativas\\_de\\_experiencias\\_pedagogicas\\_territorios\\_de\\_reexistencias\\_en\\_la\\_formacion\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/356153274_Narrativas_de_experiencias_pedagogicas_territorios_de_reexistencias_en_la_formacion_docente) Acesso em: 20 maio 2021.

RIOS, J. A. V. P. Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. *In*: RIOS, J. A. V. P. (org.). **Profissão docente em questão!**. Salvador: Edufba, 2021. p. 183-199.

RIOS, J. A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: Eufba, 2011.

RODRIGUES, C. Engendrando afrolatinidades: movimentos negros, Estado e políticas públicas no Brasil e na Colômbia. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde**: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 59-114.

ROSA, C. S. **A Interseccionalidade e suas contribuições para a compreensão do encarceramento de mulheres negras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

RUFINO, A. **Eu, Mulher Negra, Resisto**. São Paulo: Gráfica A Tribuna de Santos, 1988.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. Edição do Kindle.

SANTANA, A. Narrativas de uma professora negra em Salvador: memórias, práticas antirracistas e identidade. *In*: LEÔNICIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras**: narrativas de (re)existências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 27-46. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).

SANTANA, C. C. S. de. Resistir é uma arte. *In*: LEÔNICIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras**: narrativas de (re)existências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 59-74. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).

SANTIAGO, A. R. Intelectuais Negras: Entre a Invisibilidade e a Resistência. *In*: SANTIAGO, A. R. (org.). *et al.* **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas: UFRB, 2017. p. 51-62.

SANTOS, A. C. dos. A arte de ser professora. *In*: LEÔNICIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras**: narrativas de (re)existências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 47-57. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, M. L. dos. Minha história minha resistência. *In*: LEÔNICIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras**: narrativas de (re)existências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 129-134. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).

SANTOS, M. L. F. dos. Memórias de uma travessia: Educação e negritude como instrumentos de emancipação. *In*: LEÔNICIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras**: narrativas de (re)existências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 115-128. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).

SANTOS, M. S. de A. **Meu tempo é agora**. São Paulo: Ed. Oduduwa, 1993.

SANTOS, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Ed. GRAAL, 1990.

SCHUCMAN, L. V. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005). Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, A. C. da. A trajetória dos educadores do movimento negro baiano para uma educação plural. *In*: SANTIAGO, A. R. (org.). *et al.* **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas: UFRB, 2017. p. 23-36.

SILVA, F. C. da. Escrivência na prática pedagógica: a narrativa de mulheres quilombolas em tensão com a política da morte no Brasil. **Remate de Males**, Campinas, v. 40, n. 1, p. 105-119, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8658746/22526/73540>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, J. Encontros e caminhos pedagógicos e afetivos. *In*: LEÔNICIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **O que narram professoras ativistas negras: narrativas de (re)existências pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 75-86. (Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, v. 7).

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. Escrivências” 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\\_abstract&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 jan. 2021.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. *In*: SOUZA, E. C. de. (org.). **(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: Edefba, 2015a. p. 63-86.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente. **Política Educativa Docencia**, [s. l.], n. 55, 2015b.

SUÁREZ, D. H. *et al.* (org.). **Manual para la documentación narrativa de experiencias pedagógicas**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

SUÁREZ, D. H. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación docente**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

VIANA, D. Teatro do Oprimido na educação de jovens e adultos. **Revista Espaço Acadêmico**, Curitiba, n. 209, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, C. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes**: Revista de Ciencias Sociales, Xalapa, ano 2, n. 4, p. 1-11, 2015. Disponível em: <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>. Acesso em: 10 nov. 2020.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados** – Educación y Sociedad, Mar del Plata, n. 1, ano 1, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>. Acesso em: 10 nov. 2020.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 26, n. 83, 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade\\_e\\_Pedagogia\\_Decolonial\\_Para\\_Pensar\\_uma\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Outra](https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra). Acesso em: 10 nov. 2020.

WALSH, C.; SALAZAR, J. G. Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. **Cuadernos de literatura**, Madrid, v. 19, n. 38, p. 79-98, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2VCGjUL>. Acesso em: 4 set. 2019.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *In*: WERNECK, J. **Vents d'Est, vents d'Ouest**: mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux. Genève: Graduate Institute Publications, 2009. p. 7-17. Disponible en: <https://books.openedition.org/iheid/6316>. Acesso em: 5 out. 2020.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista ABPN**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303>. Acesso em: 24 maio. 2023.

WERNECK, J. Somos herdeiras de mulheres que construíram a própria força. [Entrevista cedida a] Mariana Pitasse. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 27 jul. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/07/27/jurema-werneck-somos-herdeiras-de-mulheres-que-construiram-a-propria-forca/>. Acesso em: 5 ago. 2022.

## APÊNDICE A – Organização do xirê pedagógico

ETAPAS/AÇÕES	AGENDA Data
<p>Ensaio 1 – Apresentação da pesquisa-enredo – atividade <i>on-line</i>            Apresentação da pesquisadora;            Objetivos da pesquisa;            Apresentação das professoras-narradoras;            Apresentação da metodologia;            Compartilhamento e leitura do TCLE;            Apresentação do grupo de pesquisa Diverso e do Observatório da Profissão Docente;            Apresentação da plataforma onde ocorrerá a pesquisa-enredo;            Apresentação da organização dos encontros.</p>	05/07/21
<p>Galpão 1 – Atividade <i>off-line</i>. Explorar e conhecer a plataforma do Observatório da Profissão Docente.</p>	
<p>Ensaio 2- Repetição do Ensaio 1, já que as participantes foram quase todas novas;            Apresentação da pesquisadora;            Objetivos da pesquisa-enredo;            Apresentação das professoras-narradoras;            Apresentação da metodologia;            Compartilhamento e leitura do TCLE;            Apresentação do grupo de pesquisa Diverso e do Observatório da Profissão Docente;            Apresentação da plataforma na qual ocorrerá a pesquisa-enredo;            Apresentação da organização dos encontros;            Carta ao grupo com algumas perguntas lidas durante o encontro.</p>	21/07/21
<p>Galpão 2 – Atividade <i>off-line</i>            Escrita do texto narrativo em resposta à carta lida no encontro:            “Como me construí como professora?”</p>	Postar em até três dias antes do próximo ensaio.
<p>Ensaio 3- Experiências pedagógicas – nossas escrevivências            Leitura de alguns exemplos de documentos narrativos resultantes das três formações oferecidas pelo grupo de pesquisa Diverso.            Discussão: o que é escrevivência na obra de Conceição Evaristo?            Apresentação da documentação narrativa de experiências pedagógicas segundo seu criador Prof. Daniel Suarez;            Pergunta: como me construí como professora?            Que lembranças e memórias me constituem enquanto filha, mãe, estudante, professora etc.?            Como o ativismo político influenciou minha formação e prática docente?</p>	04/08/21
<p>Galpão 3 – Atividade <i>off-line</i>            Escrita de um texto narrativo em resposta às provocações feitas durante a reunião</p>	Postar em até três dias antes do próximo ensaio.
<p>Ensaio 4 – Que são experiências pedagógicas decoloniais?            Discussão: o que é experiência? Perspectiva pedagógica, perspectiva feminista negra decolonial. Quem são as professoras narradoras?            Qual a relação vida/experiência pedagógica/narratividade?</p>	17/08/21

Leitura das cartas entre pares. Que experiência selecionar e narrar?	
Galpão 4 – Atividade <i>off-line</i> – continuação da escrita do texto narrativo, aprofundamento, leitura dos textos das demais professoras.	Postar em até três dias antes do próximo ensaio.
Ensaio 5 – Do relato às narrativas de (re)existências Quem são as professoras-narradoras, perfil do grupo, filiação e espaços de militância política; Quais as referências dos Movimentos de Mulheres Negras, movimentos antirracistas, movimentos sociais? Exemplos de mulheres negras inspiradoras.	14/09/21
Galpão 5 – Atividade <i>off-line</i> – continuação da escrita do texto narrativo, aprofundamento, leitura dos textos das demais professoras.	Postar em até três dias antes do próximo ensaio.
Ensaio 6 – A procura de pistas da experiência pedagógica Busca dos indícios (pistas) da experiência pedagógica nas narrativas de (re)existências escritas pelo grupo; aprofundamento das narrativas experiências com potencial narrativo,	08/10/21
Galpão 6 – Atividade <i>off-line</i> – continuação da escrita do texto narrativo, aprofundamento, leitura dos textos das demais professoras;	Postar em até três dias antes do próximo ensaio.
Ensaio 7 – O cuidado com os comentários O papel dos comentários na narrativa de experiência da colega do grupo; Tipos de comentários, cuidado ao voltar a ler, escrever e comentar; Práxis e estratégias de intervenção e leitura de mundo, práticas diversas das pedagogias antirracistas, antissexistas, antilgbtfóbicas nas escolas e comunidades.	26/10/21
Galpão 7 - Atividade <i>off-line</i> – continuação da escrita do texto narrativo, aprofundamento, leitura dos textos das demais professoras.	Postar em até três dias antes do próximo ensaio.
Ensaio 8 – Tematização das narrativas Falar sobre os temas centrais de cada narrativa: qual o eixo comum das narrativas?	08/02/22
Galpão 8 – Atividade <i>off-line</i> – continuação da escrita do texto narrativo, aprofundamento, leitura dos textos das demais professoras.	Postar em até três dias antes do próximo ensaio.
Ensaio 9 – Validação das narrativas de (re)existências Leitura e validação coletiva das narrativas de (re)existências.	25/03/22
Galpão 10 – Atividade <i>off-line</i> – última edição das narrativas antes da revisão ortográfica e gramatical.	Postar em até três dias antes do próximo ensaio.
<b>CULMINÂNCIA DO PROCESSO – PUBLICAÇÃO E PUBLICIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DE (RE)EXISTÊNCIAS.</b>	Data a combinar.

## APÊNDICE B – Carta de adesão



### REDE DE MULHERES NEGRAS DA BAHIA

#### CARTA DE ADESÃO

A Rede de Mulheres Negras da Bahia (RMNBA) é um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, do debate democrático de ideias, da formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, com ativistas negras, entidades de mulheres, de mulheres negras, movimentos sociais, nacional e internacional, que se opõe ao domínio do mundo pelo capitalismo, colonialismo, racismo e pelo patriarcado.

A RMNBA deve ser um espaço de formação política intercultural, com objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os grupos, coletivos e associações de mulheres negras e tornar possível articulações e pactos na realização de ações coletivas.

Todos esses anúncios estão presentes na Carta de Princípios da RMNBA (APÊNDICE C).<sup>46</sup>

Sendo assim, declaro(amos) estar de acordo com a referida Carta, com o compromisso de integrar(mos) a RMNBA.

Bahia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Nome/coletivo/organização:

\_\_\_\_\_  
Telefone e e-mail:

<sup>46</sup> Carta de Princípios aprovada em reunião de planejamento da RMNBA em 10 e 11 de novembro de 2016, ocorrida na Sociedade Protetora dos Desvalidos.

## APÊNDICE C – Carta de princípios



### REDE DE MULHERES NEGRAS DA BAHIA

#### CARTA DE PRINCÍPIOS<sup>47</sup>

A Rede de Mulheres Negras da Bahia (RMNBA) é uma articulação feminista, anticapitalista, de esquerda, suprapartidária, plural, autogerida e organizada horizontalmente. Sediada na capital de Salvador, é composta de ativistas, entidades, grupos, coletivos, associações de mulheres negras de diferentes municípios do estado da Bahia e, nos últimos três anos, tem se articulado e mobilizado mulheres de todo o estado para lutar contra o racismo, o sexismo, LGBTfobias, contra o ódio religioso e contra todas as outras formas de violências, afirmando os direitos humanos e o bem-viver. Em tempos de fortalecimento do conservadorismo e consequente retrocesso político, assumimos, mais uma vez, nossa tarefa histórica de reorganizar umas as outras contra todas as formas de opressão que se levanta contra negras e negros deste país.

Nossa atuação principal é com mulheres negras, oriundas dos municípios do estado e dos bairros periféricos da cidade de Salvador. Os princípios que norteiam nossa articulação é a formação política, autonomia, horizontalidade e solidariedade, baseadas na perspectiva de romper com o patriarcado, na construção permanente de valores em contraposição à lógica do racismo, machismo, sexismo e capitalismo.

A RMNBA pretende ser um espaço de formação política intercultural, com objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre as ativistas, os grupos, coletivos e associações de mulheres negras e tornar possível articulações e pactos na realização de ações coletivas.

Na RMNBA, nossas inspirações para enfrentar as opressões cotidianas estão na resistência negra, indígena, quilombolas, das ancestrais dos terreiros de candomblés,

---

<sup>47</sup> Carta de Princípios aprovada em reunião de planejamento da RMNBA em 10 e 11 de novembro de 2016, ocorrida na Sociedade Protetora dos Desvalidos.

em Dandara, Aqualtune, Zeferina, Luiza Mahin, Mãe Aninha, Laudelina Campos Melo, Carolina Maria de Jesus, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Mãe Stella, Creuza Oliveira, Luiza Bairros e tantas outras guerreiras negras, que lutaram e lutam pela nossa liberdade de sermos tudo que quisermos ser, sem lugares marcados pela opressão. E a nossa luta ainda está no meio, nossa jornada segue!

A Marcha de Mulheres Negras, que realizamos em 2015, fortaleceu-nos, ao articular uma pauta nacional presente na carta entregue à sociedade brasileira dia 18 de novembro de 2015, em Brasília (DF), debatida amplamente ao longo de três anos, contendo os pontos inegociáveis contra o racismo, contra a violência e afirmando o bem-viver, quando pautamos que sem a cidadania plena das mulheres negras o Brasil não será uma nação livre. E é a partir deste documento de referência, pautando as resoluções das Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, de Direitos Humanos e de Igualdade Racial, bem como as decisões de Beijing à Durban, que na Bahia desenhamos a nossa pauta política para dialogar horizontalmente com os governos, sem tutela, com direito à voz e representação direta.

A RMNBA se constitui, assim, num espaço aberto, para o aprofundamento da reflexão, do debate democrático de ideias, da formulação de propostas, da troca livre de experiências e da articulação para ações eficazes, com entidades de mulheres, de mulheres negras, movimentos sociais, nacional e internacional, que se opõem ao domínio do mundo pelo capitalismo, colonialismo, racismo e pelo patriarcado.

Nossa liberdade segue como projeto de vida, pois o nosso grito por reparação, pauta o direito à memória, a uma vida plena hoje e direito a ter futuro!

### **Contato**

*E-mail:* redemn.ba@gmail.com

Facebook: Rede de Mulheres Negras a Bahia

Instagram: @rededemulheresnegras

**Ver:** *e-book* da Marcha das Mulheres Negras, com todos os documentos aqui referenciados.

**Carta das Mulheres Negras:** <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/>.

### **Declaração de Beijing:**

<https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/f7033a004954259385edf5cc4f0b1cf5/La+Declaraci%C3%B3n+de+Beijing.pdf?MOD=AJPERES>.

### **Direito das Mulheres no Contexto Internacional:**

<http://re.granbery.edu.br/artigos/MzUx.pdf> [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10180/10180\\_5.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10180/10180_5.PDF).

## APÊNDICE D – Carta de boas-vindas

Olá, professoras queridas, sejam bem-vindas!!

Agradeço imensamente por vocês estarem comigo nesta caminhada tão importante para minha pesquisa doutoral. Espero que este processo, em que vamos aprender e ensinar umas com as outras, seja formativo para todas nós.

Apresento-lhes brevemente o dispositivo de pesquisa que vou utilizar em nosso trabalho, o qual denomino de “Narrativas de (re)existências”. Trata-se de um dispositivo de pesquisa que tem duplo objetivo: recolha de informações em campo para a pesquisa e formação docente.

Em nosso primeiro encontro, vou explicar melhor a proposta metodológica que se inspira nas “escrevivências” de Conceição Evaristo, mas adianto que se trata de uma pesquisa-ação-formação que propõe compreender como professoras ativistas dos movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, movimentos religiosos de matriz africana, entre outros, criam epistemes pedagógicas, baseadas em modos de ser, conhecer, ensinar e se posicionar como professoras ativistas em suas práticas políticas-pedagógicas diante das opressões de raça, gênero, classe entre outras que atravessam a escola e sociedades.

Vamos nos encontrar em julho para compartilhamento de informações iniciais sobre a organização da nossa metodologia de pesquisa-ação-formação. Qualquer dúvida, podemos conversar direto no grupo do WhatsApp “Narrativas de (re)existências” (caso vocês me permitam criar), senão continuamos nos comunicando por *e-mail*. Que tal a data de 21 de julho à noite, tipo umas 19h para nossa primeira roda de conversa? Nossas reuniões vão acontecer de 15 em 15 dias. Na próxima terça-feira, combinamos o melhor dia da semana para que possamos alinhar a data dos próximos encontros.

Um abraço e até breve!

Joana Leôncio

---

Assinatura da participante pesquisa



---

Assinatura da pesquisadora  
discente

---

Assinatura do(a) professor(a)  
responsável(orientador)

## APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG)  
 Departamento de Educação – *campus I*  
 Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá a Resolução CNS nº 510 de 2016, para pesquisas que utilizam metodologias das Ciências Humanas e Sociais.

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

#### I DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

*TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:* PEDAGOGIAS DE RESISTÊNCIA:  
 “CHEGOU AVEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS”  
*PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:* Joana Maria Leôncio Núñez  
*Cargo/Função:* doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, desta pesquisa. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

#### OBJETIVO GERAL

Compreender as pedagogias construídas por professoras negras ativistas docentes da Educação Básica, tendo como chave de interpretação o feminismo negro decolonial e as pedagogias de resistências.

### ESPECÍFICOS

- Descrever as pedagogias desenvolvidas pelas professoras negras ativistas na luta antirracista, antissexista, antilgbtfóbica, entre outros movimentos nos espaços escolares através de narrativas escritas;
- Conhecer as experiências formativas geradas a partir das pedagogias de resistência dessas professoras;
- Analisar como as pedagogias de resistência criadas por essas professoras provocam novos modos de fazer político e cultural no enfrentamento às opressões cotidianas no chão da escola.

#### ESPAÇO

O espaço é virtual e *on-line*, com opção pelo Google Meet para realizar reuniões com professoras da escola básica de vários municípios da Bahia.

#### SUJEITAS

Professoras da Educação Básica, negras ativistas integrantes dos movimentos de mulheres negras, movimentos antirracistas, antissexistas, movimentos de religião de matriz africana etc.

### FASES DA PESQUISA

**Fase I – Pesquisa Exploratória** – Esta primeira etapa será desenvolvida em reuniões com as professoras em diversos espaços da RMNBA. Utilizarei como dispositivo a observação participante para apreender impressões sobre o grupo. Nesse processo interativo serão compartilhados os objetivos da pesquisa e as professoras serão convidadas a conhecer e participar do estudo.

Fase II – A partir do compartilhamento dos objetivos da pesquisa, farei um convite às professoras que atuam na Educação Básica para participar da pesquisa. A seleção das participantes será feita por ordem de inscrição das professoras que aceitarem participar da pesquisa, caso não atinja o número mínimo de participantes necessário (de 8 a 15 participantes), será feito o convite em outros movimentos sociais e grupos de mulheres negras ativistas ou por indicação de outras professoras fora da RMNBA.

**Fase III** – Nesta fase, será realizada a pesquisa-ação-formação através de

encontros virtuais nos quais as professoras escreverão textos narrativos sobre suas histórias de vida e experiências pedagógicas de (re)existências e seus embates insurgentes em sala de aula. Em sintonia entre pesquisadora/pesquisada, essas histórias e experiências serão (entre)tecidas e enredadas pelo lugar de fala das professoras nas dimensões da experiência corpo, raça, gênero, classe, educação e profissão sob a perspectiva das escrevivências (Conceição Evaristo), e da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica (DNEP) (Suarez). Os textos produzidos serão publicados e publicizados no Observatório da Profissão Docente do grupo de pesquisa Diverso e em outros espaços de divulgação.

- I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:
  - Em virtude da utilização das escrevivências das professoras e da produção das narrativas sobre a profissão docente, que ao final resultará em publicação e publicização das experiências pedagógicas das docentes, possíveis constrangimentos e desconfortos podem surgir ao longo da pesquisa no que se refere à utilização dos nomes de colaboradoras das experiências e documentações colhidas ao longo do estudo. Para evitar esses riscos, alguns cuidados serão tomados, como: i) as integrantes serão informadas dos objetivos de publicização das experiências pedagógicas; ii) serão informadas da publicação das experiências pedagógicas, assim como da publicização de suas identidades; iii) a publicação somente será feita com autorização escrita das professoras;
- II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:
  - Fortalecimento político dos movimentos de mulheres negras;
  - Incentivo à construção de novas formas de saber, ser, poder e atuar na docência com vistas ao fortalecimento de práticas antirracistas, antissexistas, antilgbtfóbicas entre outras na docência assim como na política de formação docente;
  - Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre raça, gênero, sexualidades, geração, docência, diversidade e narrativas;
  - Fortalecimento, fomento, manutenção e permanência de pedagogias de (re)existências;
  - Possibilitar empoderamento das mulheres negras na afirmação de suas identidades;
  - Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação do pesquisador e dos colaboradores;
  - Contribuir para a produção e disseminação de documentos narrativos de experiências pedagógicas, para valorização da memória das experiências docentes como protagonistas das ações educativas em seus municípios.

### III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de julho de 2021 a março de 2022, podendo ser encerrada antes desse período;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases, a pesquisa será realizada por meio virtual, evitando assim o contato e possível risco de transmissão do coronavírus. Para isso, a comunicação entre pesquisador e participantes será por *e-mail*, interação por aplicativo de mensagens instantâneas, redes sociais e videochamadas por plataformas específicas como Skype, Teams, TeamLink, GoogleMeet, Zoom entre outras, de acordo com a disponibilidade da colaboradora. As mensagens enviadas às participantes serão sempre endereçadas de forma individual, como meio de garantir a privacidade de cada uma;
- Antes de iniciar as entrevistas e outras formas de coleta de dados, as participantes terão acesso a este documento para anuência de sua colaboração;
- Por se tratar de pesquisa narrativa, a colaboradora escreverá suas experiências a partir de sua história de vida de acordo os objetivos apresentados pela pesquisadora. Caso haja perguntas, as colaboradoras se resguardam ao direito de não as responder, sem explicar os motivos de sua negação;
- As participantes serão advertidas sobre a possibilidade de violação dos dados a partir de acessos indevidos por terceiros à rede de computador. Para minimizar esse risco, após a coleta de dados, eles serão retirados do computador e armazenados em dispositivos externos;
- A pesquisadora enfatizará a importância de a colaboradora manter em segurança cópia deste documento e demais arquivos advindos de sua participação;
- Conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, a pesquisadora comunicará à colaboradora que o consentimento será previamente apresentado e, caso concorde em participar, será considerada anuência quando responder a este documento de pesquisa. O consentimento poderá também ocorrer pela assinatura deste documento e, caso não seja possível, poderá ser realizado pela gravação em vídeo, ou resposta ao *e-mail* por assinatura eletrônica, desde que seja possível a identificação da colaboradora.
- Havendo necessidade de deslocamento, a pesquisadora se deslocará em direção ao local onde a colaboradora se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para a participante. Não serão arcados pelo pesquisador aquisição de dispositivos eletrônicos ou consertos de equipamentos. As pesquisas e demais procedimentos serão realizados com colaboradoras que já possuam seus equipamentos e que estejam em condições possíveis de uso;
- Os vídeos utilizados para a obtenção de dados, gravação de voz e imagens das colaboradoras, não serão, em hipótese alguma, exibidos publicamente. As transcrições de suas narrativas serão publicizadas de acordo com os objetivos da pesquisa, podendo haver manifestação expressa da colaboradora da concordância caso deseje a divulgação de sua identidade atrelada à história de vida, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016 (artigo 9 inciso V), para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências

Humanas e Sociais;

- As sujeitas da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato do comitê de ética<sup>48</sup> e das pesquisadoras

ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS Avenida Cardeal da Silva, nº523, Ed. Liliانا, apto 703, Federação – Salvador (BA), CEP: 40231-305

Telefone: (71) 99204-3623

DOUTORANDA RESPONSÁVEL: JOANA MARIA LEÔNCIO NÚÑEZ Rua Numa Pompílio Bittencourt, nº 235, Ed. Vila Clarissa, apto 501, Jardim Brasília, Salvador (BA), CEP: 41100-170

Telefone: (71) 99198-6976

V. Consentimento pós-esclarecido

Após ter sido devidamente esclarecida pela pesquisadora sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e dos riscos de minha participação na pesquisa PEDAGOGIAS DE RESISTÊNCIA: “CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntária e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, 7 de maio de 2021

---

<sup>48</sup> Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB: Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n, antigo prédio da Petrobras, 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador (BA). CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420; (71) 3312-5057; (71) 3312-3393 ramal 250. E-mail: cepuneb@uneb.br.