



O QUE NARRAM AS PROFESSORAS NEGRAS ATIVISTAS?

Joana Maria Leôncio Núñez – jmmleuncio@hotmail.com

Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, Bahia, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0604-232X>

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – jhanrios1@yahoo.com.br

Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, Bahia, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-1827-3966>

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa doutoral que teve como objetivo compreender como professoras negras ativistas de movimentos sociais, atravessadas por violências estruturais, criam formas de enfrentamentos sócio-político-pedagógicos, no combate às desigualdades produzidas pelo racismo patriarcal, colonial e epistêmico em suas atuações na Educação Básica. Como base epistemológica articulamos educação, movimentos sociais e feminismo negro decolonial. Escolhemos a pesquisa narrativa como método para colher histórias de vida das professoras negras ativistas. Os resultados indicam que suas histórias de vida-profissão nascem de lugares de pertencimento, congruência e reciprocidade e indicam que a escrita destas professoras apresenta uma dimensão ética/política/profissional com experiências potentes e baseadas em epistemes que valorizam pedagogias de (re)existências partilhadas coletivamente com reconhecimento da alteridade, pertencimento racial, elevação da autoestima e protagonismo docente.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogias de resistência; Feminismo negro decolonial; pesquisa narrativa.

1 INTRODUÇÃO

As pedagogias de (re)existência constituem-se em modos de ensinar, aprender, vivenciar, existir, (re)existir gerados na luta, insurgência e disputa de poder que questionam, de maneira radical e contínua, a racialização, o patriarcado, a inferiorização e outras estruturas de poder que historicamente, invisibilizam populações racializadas. Propomos conhecer “*o que narram as professoras negras ativistas*” professoras autoras-colaboradoras participantes da pesquisa doutoral a partir da qual este artigo foi produzido¹. São professoras negras ativistas de movimentos antirracistas, antissexistas, antilgbtfóbicos etc. que atuam na educação básica. Para tal, utilizamos o aporte epistemo-político-pedagógico do feminismo negro decolonial e das pedagogias de (re)existência.

Inspiramo-nos nas pedagogias decoloniais e de resistências com Catherine Walsh (2014), entre outras, para refletir sobre os modos de produzir educação popular nos 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

¹ A referida Pesquisa de Doutorado, intitulada “Pedagogias de (re)existências: chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês”, foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa, com Parecer nº 4.479.756, e está disponível em <https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2024/03/JOANA-MARIA-LEONCIO-NUNEZ.pdf>

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, entre outros movimentos sociais. Segundo Leôncio Núñez (2023) as 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).

O movimento decolonial é fruto de luta política dos movimentos sociais e da academia, sobretudo nos cursos de Ciências Humanas e Sociais. Vemos atualmente uma demanda para que pesquisadoras/es e docentes incorporem epistemologias e metodologias decoloniais produzidas fora do norte global a fim de diminuir geopoliticamente as colonialidades que historicamente privilegiam e reproduzem práticas epistemicidas. O conceito de “epistemicídio”, elaborado na tese de doutorado de 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.

Com Collins (2019), refletimos sobre vocações, ocupações, profissões, experiências, contradições em relação a lugares de poder que são próprios dos movimentos de mulheres negras. Com base nesta percepção compreendemos a 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.

O postulado da Teoria do Ponto de Vista (*Standpoint Theory*) de Collins (2019), produzido no contexto do feminismo negro estadunidense explica 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 produzida por feministas e intelectuais negras demonstra que diferentes realidades e estruturas de interação e de subordinação vivenciadas por mulheres negras revelam conhecimento e prática política de acordo com sua afiliação ou organização política.

A pesquisa narrativa foi opção escolhida com base na construção de conhecimento coletivo (auto)formativo e compreensivo de enredamento das identidades, concepções de mundo, experiências de vida-formação-profissão singulares e coletivas que atravessam corpos, histórias de vida e luta das mulheres negras. Os textos produzidos através das narrativas das professoras autoras-colaboradoras do estudo resultaram em uma escrita horizontalmente compartilhada, de caráter autoral, com memórias

históricas e ancestrais costuradas ao 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 escrituradas torna significativas as narrativas pedagógicas de (re)existências no contexto da luta do feminismo negro decolonial e revela a forma como as histórias negadas e invisibilizadas pela narrativa única causam deslocamentos e fraturas nas hierarquias de poder, do conhecimento, e de construção de novas fronteiras e modos de existir.

Através de princípios decoloniais advindos do processo metodológico desta pesquisa narrativa que coletivamente consistiu em escrever, ler, comentar e voltar a escrever sobre histórias de vida e experiências pedagógicas, as professoras autoras-colaboradoras da pesquisa compartilharam suas experiências, significações, situações e acontecimentos da existência que deram visibilidade à formação e aos saberes sob a forma de uma grande roda de experiências colaborativas compartilhadas. A produção dos textos narrativos passou pelas etapas da escrita, (re)escrita, edição, (re)edição, validação pelo grupo, publicação e lançamento do volume 7 da Coleção. Produzimos e publicamos em formato físico e digital a Coletânea sob o Título: “O que narram professoras ativistas negras: narrativas de (re)existências pedagógicas” (2023) Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas².

2 A ESCRITA DA PROFESSORAS NEGRAS

A experiência de produzir teoria articulada à práxis, com as vozes das mulheres negras ativistas posicionadas ao centro da pesquisa, foi uma alternativa para a contradição 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. Patricia Hill Collins (2016) apresenta 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” explica o papel educativo-cultural que intelectuais orgânicas desenvolvem na articulação da militância política e do trabalho intelectual que se reflete sobre vocações, ocupações, profissões, experiências, contradições em relação a lugares de poder que são próprios dos movimentos de mulheres negras. Compreendemos os espaços educacionais como espaços políticos da educação popular, onde há interação e troca para todas que aí transitam e é justamente neste espaço de ativismo que ocorre a virada decolonial, o descentramento da educação em aprendizados que são realizados em situações que escapam ao mundo da escola, da aprendizagem formal

² 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. Disponível em <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/o-que-narram-professoras-ativistas-negras-narrativas-de-reexistencias-pedagogicas-colecao-documentacao-narrativa-de-experiencias-pedagogicas-vol-7>. Acesso em: 12 jul. 2024.

e da produção de conhecimentos. É no diálogo e interação surgido nos espaços de luta onde florescem as pedagogias de (re)existências

A análise interseccional apresentou o lugar da educação no projeto de transformação do regime racista, sexista, cis-heteronormativo, classista para a decolonialidade e apontou para um senso ético/estético/político outro, praticado nas brechas da colonialidade. As lentes do feminismo negro decolonial forneceram chaves de compreensão da herança ancestral da produção subjetiva de conhecimento, cosmovisão de mundo, aprendizagem com a experiência de atuar na intersecção entre docência, investigação e ativismo pelo viés da transformação social e emancipação política. A escrita das mulheres negras trouxe sentido político de insubordinação e compromisso com a luta coletiva para além da experiência pessoal. Ao narrar a experiência, falar de si, das outras, compartilhar uma experiência 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 escrita das mulheres negras apresentam a voz do “Eu” e do “Outro” através da voz do “Nós”.

2.1 NARRATIVAS PEDAGÓGICAS DE (RE)EXISTÊNCIAS

O conceito de “escrevivências”, criado por Conceição Evaristo, foi 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 acrescentamos insubordinação pedagógica. Conceição Evaristo dedicou grande parte de sua literatura à condição da mulher negra no Brasil e à escrita da experiência e de um corpo “[...] que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (Evaristo, 2005, p. 205). As professoras autoras-colaboradoras deste estudo fizeram um movimento de *escreviver*, ler, editar seus textos e sugerir edições aos textos umas das outras de forma a contribuir com o grupo, celebrando a vida, comemorando com alegria e solidariedade as histórias compartilhadas coletivamente.

Nesta secção, vamos trazer alguns excertos de *escrevivências* das professoras, símbolos de resistência em suas comunidades, cujo papel fundamental é de nutrir seu povo com alegria, espírito descontraído, música, dança, saberes e resistência política. As experiências compartilhadas em versões do texto escrito vincularam interpretação de mundo e pedagogias antirracistas.

Em cada linha escrita, em cada palavra, todo conhecimento ancestral reporta a uma trama de relações repassadas tanto pela oralidade como pela escrita narrativa. A professora Jucy Silva (2023, v. 7, p. 75), indica que apesar de ser objeto de desigualdades, injustiças e sofrimentos, ela 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.

Para Jucy Silva (2023) as aprendizagens nos terreiros de candomblé, umbanda, batuques, frevos, nas periferias da cidade, nas rodas de samba ainda hoje carrega uma perseguição na tentativa de controlar manifestações populares. O candomblé continua criminalizado e a perseguição contra seus rituais é intensa pelos adeptos de religiões neopentecostais 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. 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. Refletir sobre elas abre possibilidades para que outras pessoas possam conhecer e compreender, através da oralidade e das escrituras, os significados e a cultura do povo negro

A narrativa de Carla Caroline S. de Santana (2023, v. 7, p. 62) 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 coleguinhos 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?

Carla Caroline explica sobre não 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.

Lélia Gonzalez (1983), intelectual ativista precursora do movimento de mulheres negras, escancarou a visão eurocentrista do feminismo brasileiro hegemônico, pois este não considerava a centralidade da questão racial nas hierarquias de gênero 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, ao não considerar a desigualdade resultante dos marcadores de raça, gênero, classe, sexualidades etc., desde então precipitou a organização dos movimentos de mulheres negras. Lélia passou a questionar politicamente a universalização das pautas do feminismo hegemônico.

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 a disparidade racial e de gênero acumula danos principalmente às mulheres negras, que chefiam famílias sozinhas. A narrativa pedagógica de (re)existência da professora Luciene Cardoso (2023, v. 7, p. 100) comprova isso:

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, 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 rastros de eventos impactantes para uma criança: a perda da mãe, a separação do pai e dos irmãos, marcam 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 a muitas delas é que eram submetidas ao trabalho pesado, não tinham direito ao descanso ou ao estudo. Luciene relata [...] memórias de vida morando em casas de famílias de muito sofrimento e opressão, mas graças à sua insubmissão 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.

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

Tem uma música [...] 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 às condições de

pobreza extrema, aprendendo, indo à escola, ou mesmo aprendendo o ofício de trabalhadoras domésticas e tendo melhores oportunidades com essas novas famílias, do que permanecendo com as suas próprias. Entretanto, grande parte das vezes, o que acontecia é que essas crianças eram usadas como mão de obra barata ou gratuita, não recebiam educação, cuidados e tinham suas infâncias atravessadas por processos de violência racista, sexista e classista. Como no relato de Ana Célia Pereira e Luciene Cardoso, isso era a ainda é muito comum especialmente em comunidades rurais e quilombolas.

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 baía 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 candeeiro 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 eramos 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 associada 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 racista e/ou discriminação.

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, 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, na visão de 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 vivenciado na 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. [...] 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 fariam 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. [...] não ter cachos 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. [...] 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, a 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 a de Carla Caroline.

Collins reporta no livro *Pensamento feminista negro* (2019) que as “verdades filtradas pelo mundo” vistas através dos 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. Em *Becos da memória* (2017), 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.

Kilomba (2019), Collins (2019), Evaristo (2017) entre outras autoras corroboram com as histórias de vida de nossas professoras e demonstram como o racismo pelos olhos de uma criança pode causar sofrimento, invisibilidade e sentimento de menos-valia. Carla Caroline (2023), relata o sofrimento vivido através do racismo estrutural com críticas ao fenótipo específico da criança com “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.

A análise realizada a partir da perspectiva interseccional sobre as vivências narradas pelas professoras autoras-colaboradoras procura entender a correlação entre forças e hierarquias de raça, gênero, classe, território relacionadas à exclusão, invisibilização, 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, 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 ao território, 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 relata da união de mulheres de seu quilombo a outros movimentos sociais em uma rede de relações, compartilhamentos, solidariedade entre a comunidade e o movimento de mulheres negras e o quanto isso foi fundamental para construção de estratégias de luta e resistência em seu território para manter seus modos de vida, costumes, emancipação diante de ataques do machismo patriarcal.

A narrativa de Ana Célia sobre seu quilombo adquire sentido de insubordinação, sentido político, de compromisso com o coletivo para além da experiência pessoal. 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 resistir as 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. A interseccionalidade é uma ferramenta capaz de gerar estratégias de mudança social e insubordinação. 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.

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 de mulheres negras. 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 aquilombamento descritos por Maria Lívia aliam práxis, teoria, ativismo, formação docente, luta política, afetividade em uma proposta coletiva de convivência, produção material e imaterial de conhecimento. Aquilombar, segundo a Maria Lívia (2023) é a ação de resistência contra assujeitamento, antagonismo, invisibilidade nas mais variadas situações vividas em sociedade. A marca principal do aquilombamento é a mobilização, a coletividade, o direito fundamental, a autonomia, a autogestão, o cuidado, o afeto, a acolhida e o compartilhamento de conhecimentos. O aquilombamento gera conexão entre pessoas negras, principalmente mulheres, através de trocas de conhecimento e ocupação de espaços coletivos. A autora explica os quilombos educacionais como movimentos revolucionários e políticos capazes de resistir e construir coletivamente um projeto civilizatório no território do porvir. Aquilombar 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.

Essa é a ideia central que defendemos: só a ação ativista consegue forçar um giro decolonial a criar novas formas de ser, aprender, ensinar, existir e viver em novas perspectivas de poder. Os movimentos narrados pelas professoras 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 (1993) nos ensina que nosso tempo é agora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado em aproximação política às epistemologias e às metodologias feministas negras decoloniais serviram de lastro epistêmico-metodológico aos diálogos teóricos, à práxis e ao ativismo político de base das narrativas pedagógicas de (re)existências apresentadas neste artigo. Foi possível vislumbrar trilhas insurgentes, de resistência e insubordinação incentivados por histórias e caminhos contrários àqueles que querem nos controlar. No percorrer desses caminhos, recorreremos às lentes do feminismo negro decolonial e à sua gramática política para compreender o universo educativo, econômico, cultural 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.

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

Enquanto atitude, a decolonialidade esteve presente ao longo das narrativas das professoras-autoras da pesquisa inspirando ações e estratégias pedagógicas de (re)existência antirracista, antissexista, antidiscriminatória de classe, território, sexualidades, entre outras. Os textos resultantes das narrativas dessas professoras contaram com 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-formação no campo de conhecimento sobre raça, gênero, território,

cultura, classe, desigualdade social entre outros marcadores que interseccionam subjetividade negra no espaço político da escola e da sociedade.

Os textos apresentados e discutidos reforçaram a importância do trabalho docente associado em grupos e redes de colaboração e equidade racial, social, de gênero, sexualidades articuladas à decolonialidade na proposição, afirmação e reconhecimento de direitos, ações coletivas de (re)existência política, valorização da história cultural das mulheres negras e luta por emancipação social, sob a perspectiva ancestral africana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. M. Afrografias de mim e tão nossas. In: LEÔNCIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). *O que narram professoras ativistas negras: narrativas de (re)existências pedagógicas*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 7. v. p. 87-98.

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. 7. v. p. 99-113.

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.

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/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.

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

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

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. 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.

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

GONZALEZ, L. “Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. Brasília: Anpocs, 1983. p. 223-244.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

LEÔNCIO NUÑEZ, J. M. *Pedagogia de (Re)existências*: “chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles e Malês”. 2023. 197 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2022.

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. 7. v. p. 17-26.

SANTANA, A. Narrativas de uma professora negra em Salvador: memórias, práticas antirracistas e identidade. 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, 2023a. 7. v. p. 27-46.

SANTANA, C. C. S. de. Resistir é uma arte. 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, 2023b. 7. v. p. 59-74.

SANTOS, M. L. F. dos. Memórias de uma travessia: Educação e negritude como instrumentos de emancipação. 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. 7. v. p. 115-128.

SANTOS, M. S. de A. *Meu tempo é agora*. São Paulo: Ed. Oduduwa, 1993.

SILVA, J. Encontros e caminhos pedagógicos e afetivos. In: LEÔNCIO NUÑEZ, J. M.; RIOS, J. A. V. P. (org.). *O que narram professoras ativistas negras: narrativas de (re)existências pedagógicas*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. 7. v. p. 75-86.

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.

Title

What do the black activist teachers narrate?

Abstract

This article is the result of a doctoral research that aimed to understand how black teachers who are activists of social movements, crossed by structural violence, create forms of socio-political-pedagogical confrontations, in the fight against inequalities produced by patriarchal, colonial and epistemic racism in their actions in Basic Education. As an epistemological basis, we articulate education, social movements and decolonial black feminism. We chose narrative research as a method to collect life stories of black activist teachers. The results indicate that their life-profession histories are born from places of belonging, congruence and reciprocity and indicate that the writing of these teachers presents an ethical/political/professional dimension with powerful experiences based on epistemes that value pedagogies of collectively shared (re)existences with recognition of otherness, racial belonging, elevation of self-esteem and teacher protagonism.

Keywords

Pedagogies of resistance; Decolonial black feminism; narrative research.

Recebido em: 15/05/2024

Aceito em: 12/07/2024