



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

EUNICE PEREIRA DA SILVA

**GEPERGES AUDRE LORDE E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS: professoras e
o enfrentamento do racismo em espaços escolares**

Caruaru

2021

EUNICE PEREIRA DA SILVA

**GEPERGES AUDRE LORDE E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS:
professoras e o enfrentamento do racismo em espaços escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva.

Caruaru

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586g Silva, Eunice Pereira da.
Geperges Audre Lorde e processos emancipatórios: professoras e o enfrentamento do racismo em espaços escolares. / Eunice Pereira da Silva. – 2021.
208 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.

1. Racismo na educação. 2. Pesquisadores. 3. Prática de ensino. 4. Pós-colonialismo 5. Feministas negras. 6. Pesquisa-ação em educação. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-222)

EUNICE PEREIRA DA SILVA

**GEPERGES AUDRE LORDE E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS:
professoras e o enfrentamento do racismo em espaços escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 02/07/2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico às mulheres que vieram antes de mim, minha gratidão aos seus esforços que me permitiram chegar até aqui e colaborar com as que estão por vir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

às forças ancestrais que cuidaram de mim e dos caminhos que me trouxeram ao fim dessa jornada, com experiências que me fortaleceram e energizaram para as lutas diárias.

ao orientador, Janssen Felipe da Silva, que ainda na graduação me ensinou sobre construir caminhos de pesquisa científica comprometida e insurgente. Por desenvolver um trabalho de orientação atenciosa e sensível às demandas trazidas pelas orientadas(os), seus esforços por nossa formação individual e coletiva como educadores me ensinaram sobre o fazer docente. Obrigada pela escuta às minhas inquietações epistêmicas e pelo apoio e dedicação nessa jornada.

à minha vizinha, Luiza, que me cuidou com tanto carinho e acolhimento compartilhando comigo seus saberes acumulados em mais de oito décadas, responsável pelos conhecimentos de vida que compõem a mulher que me tornei.

à minha mãe, que abriu mão de tanto por mim e zelou pela minha formação política e compromisso com a comunidade sem deixar de atender a demanda urgente de ser feliz hoje!

ao meu pai, que fez meu café da manhã durante toda minha vida escolar e incentivou minha jornada acadêmica pelo mundo.

aos meus irmãos, que são apoios silenciosos em uma casa de mulheres falantes. Com vocês pude pensar desde muito cedo sobre a necessidade de ser feminista. Danilo, você é a pessoa mais gentil e inteligente que tive a oportunidade de conviver.

à minha companheira, Sueyne Macila, pela paciência e afeto me presenteando diversas vezes com uma boa xícara de café. Sua companhia nesses quase dez anos fez a caminhada ser bem mais prazerosa.

à minha amiga, Camila, sua torcida e apoio estão nas páginas escritas. Obrigada por ter me ouvido durante as madrugadas de estudo e ter me adotado como família.

à Gessiane, pela amizade acolhedora, sensível e paciente.

às minhas afilhadas, que são os maiores presentes que minhas amigas poderiam ter me confiado. Poder sorrir e brincar com vocês recarregou minhas energias.

a Deyson Barreto e Isaias Silva, pelos sorrisos e conversas em momentos tão desafiadores e intensos.

ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, vocês foram meu primeiro encontro de aliados na construção de uma educação e sociedade possível para o mundo que acredito e desejo. Aprendi e me inspirei com cada um de vocês.

a Denise Botelho, pelo acolhimento, pela representatividade e por ser essa mulher arretada!

ao Grupo Geperges – Audre Lorde, vocês são a energia dessa pesquisa. Obrigada por terem compartilhado comigo saberes e afetos, com vocês pude interseccionalizar experiências e teorias.

às professoras colaboradoras, obrigada por terem confiado em mim e me ensinado tanto.

à Rede de mulheres negras, mulheres como nós precisamos estar organizadas e aliadas pelas nossas demandas e sobrevivências. Obrigada por terem sido essa rede que me balança.

ao professor Marcelo Miranda, pelas inquietações no processo de construção dessa pesquisa. Suas aulas e contribuições tiveram papel significativo em minha formação profissional.

aos(às) professores(as), do Mestrado em Educação Contemporânea, o compromisso de vocês com a interiorização de direito e qualidade é uma ação que merece reconhecimento constante.

à Facepe pelo financiamento desta pesquisa.

Eu não posso escolher entre as frentes em que eu devo batalhar essas forças da discriminação onde quer que elas apareçam para me destruir. E quando elas aparecerem para me destruir, não durará muito para depois eles aparecerem para destruir você (LORDE, 2009, p. 6).

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa vinculada ao curso de Mestrado em Educação Contemporânea, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste e à linha de pesquisa Educação e Diversidade. Esta pesquisa parte da seguinte indagação: de que forma a participação em atividades desenvolvidas em grupo de pesquisa contribui na formação das professoras para o enfrentamento do racismo em sala de aula? Traçamos como objetivo geral: Compreender a partir da visão das professoras a relação entre a participação em grupo de pesquisa e suas práticas de enfrentamento do racismo em sala de aula. São os objetivos específicos: a) Identificar e caracterizar as atividades formativas que as professoras vivenciam no grupo de pesquisa voltadas para uma educação antirracista; b) Identificar as faces do racismo vivenciado pelas professoras em sala de aula; c) Analisar as práticas docentes de enfrentamento do racismo que se materializam pela influência da participação das professoras em grupo pesquisa. Esta reflexão se encontra alicerçada nos estudos pós-coloniais a partir dos conceitos de colonialismo/colonização, colonialidade e de seus eixos: poder, saber e ser (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2005; GROSFUGUEL, 2007a; WALSH, 2007, 2012), que emergem das lutas dos movimentos sociais. Esta abordagem tem as culturas silenciadas como objeto de estudo, analisando os enfrentamentos políticos e epistêmicos frente às heranças coloniais que violaram/violam e negaram/negam as diferenças dos povos, sejam elas físicas, epistêmicas, culturais ou geográficas, e dialoga com o feminismo negro (COLLINS, 2016, 2019; GONZALEZ, 1984, 1988, 2011; HOOKS, 2013, 2015, 2018; CRENSHAW, 2002; LORDE, 2003), em aproximação dos pares conceituais Colonialidade e interseccionalidade. Para o levantamento bibliográfico, pautamos as fases dos procedimentos seguindo a lógica de Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2004; VALA, 1999). As análises nos possibilitaram concluir que espaços formativos como grupos de pesquisa podem se configurar como lugar possível para o (re)conhecimento das marcas coloniais em nossa sociedade e, conseqüentemente, na sala de aula. Compreendemos, também, que o olhar das professoras orientado pelos seus diferentes saberes contribui para o enriquecimento de suas práticas pedagógicas docentes.

Palavras-chave: racismo educacional; grupo de pesquisa; prática pedagógica docente; estudos pós-coloniais; feminismo negro.

ABSTRACT

The present qualification project is linked to a research developed in the master's course in Contemporary Education, of the Post-Graduate Program in Education, at the Federal University of Pernambuco - Academic Center of Agreste and to the "Education and Diversity" research line. The line of research is characterized by the study of educational experiences related to education and diversity, contemplating investigations that address the school and non-school scope. This research is based on the following question: How does participation in activities developed in a research group contribute to the formation of teachers to face racism in the classroom? We outline as a general objective: To understand the relationship between the participation of teachers in the research group and their teaching practices to face racism in the classroom. The specific objectives are: a) To identify and characterize the training activities that teachers experience in the research group aimed at anti-racist education; b) Identify and characterize the faces of racism experienced by teachers in the classroom; c) Identify and characterize the teaching practices to face racism that are materialized by the influence of the participation of teachers in the research group. This reflection is based on post-colonial studies based on the concepts of colonialism / colonization, Coloniality and its axes: power, knowledge and being (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2005; GROSGOUEL 2007a; WALSH, 2007, 2012), which emerge from the struggles of social movements. This approach has silenced cultures as the object of study, analyzing political and epistemic confrontations in the face of colonial inheritances that have violated / violated and denied / denied peoples' differences, whether physical, epistemic, cultural or geographical, and dialogues with black feminism (COLLINS, 2016, 2019; GONZALEZ, 1984, 1988, 2011; HOOKS, 2013, 2015, 2018; CRENSHAW, 2002; LORDE, 2003, in approximation of the conceptual pairs Coloniality and intersectionality. For the bibliographic survey, we guide the phases of the procedures following the logic of Content Analysis via Thematic Analysis (BARDIN, 2004; VALA, 1999). The choices are due to the fact that training spaces such as research groups can be configured as a possible place for the (re) knowledge of colonial marks in our society and, consequently, in the classroom. We also understand that the view of the teachers (s) guided by their different knowledge contributes to the enrichment of their teaching pedagogical practices.

Keywords: educational racism; search group; teaching pedagogical practice; post-colonial studies; black feminism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Pequeno mapa dos quilombos.....	23
Figura 2-	Elementos interseccionais que compõem articulações de controle da colonialidade.....	44
Figura 3 -	Elementos que compõem a metodologia de pesquisa...	97
Figura 4 -	Levantamento de grupos de pesquisa.....	107
Figura 5 -	Escuta quanto à formação para prática docente antirracista.....	137
Figura 6 -	Panorama de análise.....	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Aceite de colaboração de pesquisa.....	113
Gráfico 2 -	Território.....	113
Gráfico 3 -	Identificação racial.....	114
Gráfico 4 -	Identificação de gênero.....	116
Gráfico 5 -	Orientação sexual.....	118
Gráfico 6 -	Orientação religiosa.....	119
Gráfico 7 -	Experiência docente.....	124
Gráfico 8 -	Período de participação no grupo de pesquisa.....	125
Gráfico 9 -	Características da atividade docente.....	126
Gráfico 10 -	Vinculação a movimentos sociais.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Distribuição dos trabalhos por ano e reunião referentes aos GT 21, 06 e 04 e o quantitativo dos trabalhos por GT referentes ao descritor.....	70
Quadro 2 -	Trabalhos por GT e por RA em que ambos atendem aos descritores: “prática docente” e “enfrentamento do racismo”.....	76
Quadro 3 -	Trabalhos que atendem aos descritores “prática docente” e “enfrentamento do racismo”.....	80
Quadro 4 -	Trabalhos que atendem aos descritores prática docente e enfrentamento do racismo do PPGEI.....	85
Quadro 5 -	Quadro síntese ABPN – sessões de comunicações orais referentes a trabalhos que atendem aos descritores prática docente e enfrentamento do racismo.....	90
Quadro 6 -	Declaração de prática religiosa.....	120
Quadro 7 -	Formação inicial.....	123
Quadro 8 -	Formação continuada em nível de mestrado.....	124
Quadro 9 -	Dados quanto à Educação e identidade étnico-racial....	130
Quadro 10-	Motivação para participação em espaços de formação coletiva.....	132
Quadro 11 -	Saberes mobilizados para o enfrentamento do racismo	180

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Campus Agreste
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPENE	Congresso de Pesquisadores(as) negros(as)
COVID-19	Coronavírus 19
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
E.R	Enfrentamento do racismo
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FEUFF	Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Lab-ERER	Laboratório de Educação das Relações Étnico-raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
Neab	Núcleo de estudos sobre a África e Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde
P.P	Prática Pedagógica
PPGEci	Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco
Puc/Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RA	Reuniões Anuais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	PANORAMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL E À PRÁTICA DOCENTE DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM SALA DE AULA.....	29
2.1	Como se configuram os processos de ensinar e de aprender em meio a relações étnico-raciais no Brasil.....	29
2.2	Práticas coletivas docentes produzidas nas falhas das estruturas.....	34
3	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DESLOCAMENTOS EM DIREÇÃO ÀS MARGENS.....	42
3.1	Compreensões dos contextos étnico-raciais a partir dos estudos pós-coloniais em tessitura com o feminismo negro.....	42
3.2	Feminismos e as lutas antirracistas.....	56
3.2.1	Potências inscritas no coletivo.....	61
4	CAMINHOS TRILHADOS: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS QUE SE APROXIMAM DO OBJETO.....	67
4.1	Levantamento dos Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).....	68
4.2	Levantamento de dissertações e teses dos programas PPGEduc – UFPE e PPGEdu – UFPE.....	79
4.3	Levantamento de dissertações ao programa PPGECl - UFRPE.....	84
4.4	Levantamento das comunicações orais nas Reuniões	

	Nacionais do Copene.....	88
5	TRAJETÓRIAS DA PESQUISA.....	96
5.1	Levantamento de grupos de pesquisa e plataforma CNPq	98
5.2	Caracterização do grupo de pesquisa selecionado.....	104
5.3	Colaboradoras e as construções dos dados.....	108
6	A INTERSECCIONALIDADE NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO A PARTIR DO OLHAR DAS PROFESSORAS.....	112
6.1	Condições socioeducacionais.....	122
6.2	Educação e identidade étnico-racial.....	124
7	ESCUITA ÀS PROFESSORAS COLABORADORAS.....	141
7.1	Grupo de pesquisa: trajetória de encontro e caminhos para conhecimentos de resistência e insurgências.....	142
7.2	Enfrentamento do Racismo.....	154
7.3	Os saberes na Escola.....	168
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
	REFERÊNCIAS.....	189
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO: PROFESSORAS.....	201
	APÊNDICE B – GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO.....	205
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	206
	APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VÍDEO.....	208

1 INTRODUÇÃO

Nossas lutas para viver uma vida significativa podem ser organizadas e sentidas de maneiras diferentes, mas nossas experiências, quando consideradas conjuntamente, revelam porque as ideias continuam sendo fundamentais para as lutas por liberdade, igualdade e justiça social (COLLINS, 2019, p. 11).

A presente pesquisa está vinculada ao curso de Mestrado em Educação Contemporânea e à linha de pesquisa “Educação e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. A linha de pesquisa caracteriza-se pelo estudo das experiências educativas relacionadas à educação e diversidade, contemplando investigações que abordam temáticas relacionadas ao âmbito escolar e não escolar.

Apresenta enquanto objetivo compreender a relação entre a participação das professoras integrantes do Grupo Geperges Audre Lorde nas suas práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula. Filiamo-nos à abordagem teórico-metodológica dos estudos pós-coloniais. Adotamos como procedimento a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2004; VALA, 1999).

Nessa direção, a presente pesquisa parte da seguinte indagação: qual a relação entre a participação das professoras nas atividades desenvolvidas em grupo de pesquisa nas suas práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula? Traçamos como objetivo geral: Compreender a partir da visão das professoras a relação entre a participação em grupo de pesquisa e suas práticas de enfrentamento do racismo em sala de aula. São os objetivos específicos: a) Identificar e caracterizar as atividades formativas que as professoras vivenciam no grupo de pesquisa voltadas para uma educação antirracista; b) Identificar as faces do racismo vivenciado pelas professoras em sala de aula; c) Analisar as práticas docentes de enfrentamento do racismo que se materializam pela influência da participação das professoras no grupo de pesquisa Geperges – Audre Lorde.

A decisão de abordar, neste estudo, a prática docente de enfrentamento do racismo em sala de aula realizado por professoras vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa se faz por reconhecermos esses espaços educacionais e científicos como oportunos para reflexão e elaboração de estratégias, a fim de favorecer a formação intelectual continuada na possibilidade de (re)construções de forma individual e/ou coletiva a partir de uma prática ancorada para além dos parâmetros

hegemônicos que se configuram em nossa sociedade, a saber, branco, heterossexual e eurocêntrico.

Nesse sentido, a investigação de professoras vinculadas a um grupo de pesquisa surge nos questionamentos quanto aos lugares de organização profissional, sobretudo os ocupados pela população negra. Em nossas buscas na plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), percebemos diversos trabalhos com censos de profissões que são comumente ocupadas por mulheres negras, como, por exemplo, a profissão de empregada doméstica, atividade considerada subalterna dentro do mundo social moderno do trabalho e que é ocupada majoritariamente por mulheres negras.

Localizamos, também, mediante levantamento na Anped reflexões quanto ao percentual de professoras negras nas universidades públicas¹ e espaços educativos em geral. Pesquisas como essas não só quantificam o lugar e o não lugar da população negra, em que “os estudos pós-coloniais têm utilizado o conceito de ‘lugar’ para problematizar narrativas temporais de progresso impostas por poderes coloniais” (WALTER, 2012, p. 141). Além disso, dizem um pouco quanto ao processo de formação educativo e profissional e demonstram as marcas da colonialidade².

Tendo em vista que a profissão docente representa tradicionalmente um local de prestígio do saber, lugar este que, em grande parte, devido à história de escravização da população negra no Brasil, não é ocupado pelo povo negro. Com isso, “o racismo, como o entendemos hoje, é o cimento que une a dependência histórico-estrutural entre impérios, colônias e semicolônias” (MIGNOLO, 2005, p. 52”).

Quadros institucionalizados de racismo como esses nos condicionam a pensar que somos impossibilitadas(os) de ir além do que nos é apresentado como possível, uma vez que o fato de se deparar com situações de pouca representatividade étnica ou racial no espaço de trabalho docente e na formação inicial e continuada leva o sujeito(a) a se questionar quanto à sua capacidade de permanência na profissão. Para esses sujeitos, o sentimento de não lugar acontece

¹ Discussão disponível no artigo intitulado “Professores universitários, classificação e identidade racial: limites e possibilidades”, de autoria de Ana Laborne e Nilma Gomes. Disponível na 33ª Reunião da Anped.

² Projeto de conquista mundial, articulado a partir da colonização, que tem como principal característica o genocídio de diversas sociedades não brancas.

na vida escolar, na formação profissional e não termina em seus respectivos espaços de trabalho, sobretudo quando esses são tidos como lugares de saber.

Diante do exposto, com o intuito de nos aproximarmos dos estudos que dialogam com o nosso objetivo de pesquisa, que é compreender a relação entre a participação das professoras em grupo de pesquisa e suas práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula, situamos a trajetória acadêmico-formativa que nos levou à escolha política e epistêmica pela referida temática.

Assim, apresentamos o levantamento de pesquisas completas realizado no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), as Reuniões Nacionais do Copene, as dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste (PPGEduc/UFPE-CAA) e as dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades - PPGEI/UFRPE.

Enquanto mulher negra na sociedade brasileira, esse marcador traz consigo diversos significados que me tocam no cotidiano de forma interseccionalizada por intermédio sobretudo dos de raça, classe, gênero, sexualidade, pois os aspectos que me interpelam sejam no contexto de resistência ou no contexto de violência eles não se deslocam de meu corpo.

Esta pesquisa realiza um movimento de rachadura na pirâmide social em que eu, mulher negra, deixo de ser objeto de estudo, para ocupar o lugar de fala e escrita. Por esse motivo, a faremos estruturada na coletividade, com o olhar interno, de quem estuda, pesquisa e vivencia, contaminada como colaboradora de dentro, e não mais, apenas sujeita.

Com isso, ainda que não faça parte de uma apresentação de cor de pele necessariamente retinta, as quais, essas mulheres recebem a partir da intensidade da cor de seus corpos como negritude também uma intensidade de violência direcionada às mesmas.

Nos encontramos, enquanto mulheres negras, na vasta paleta de diversidade que compõe a população brasileira, fruto da miscigenação, que já ocupou lugar de interesse de pesquisa investigativa no ano de 1976, em que o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) realizou uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

Na referida pesquisa, a categoria “cor” foi apresentada como pergunta aberta, alcançando o resultado de 136 (cento e trinta e seis) cores diferentes. Dados como estes coadunam com pautas como a do movimento negro que vem buscando conscientizar, especialmente politizar, no que diz respeito a se identificar como pessoa negra no Brasil.

Esta população representa uma parcela expressiva mais do que em números, em vidas, em indivíduos, em pessoas que sofrem discriminações por sua aparência física e origem racial. Como comenta a autora Lélia³ Gonzalez (1988, p. 2), à luz das ideias de Simone de Beauvoir: “(...) a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha etc. Mas tornar-se mulher negra é uma conquista”.

Quando esses processos exigem luta e resistência, se configuram no cotidiano enquanto ação diária. Estimo lembrar que tanto a resistência quanto a luta estão repletas de potencialidades para afetividades, na construção de aliados, na partilha de ensinamentos e aprendizagens e é a partir dessas sementes que essas páginas foram escritas.

Nascedouro das inquietações investigativas de pesquisa

Sou natural da cidade de Palmares - Pernambuco, terra marcada pela presença resistente quilombola (ver figura 1), e ainda ferida pela monocultura da cana de açúcar, atrelada aos seus processos de exploração da terra, da classe e sobretudo dos indivíduos a partir das condições de trabalho. segundo a autora Mariana Araújo (2015, p.12):

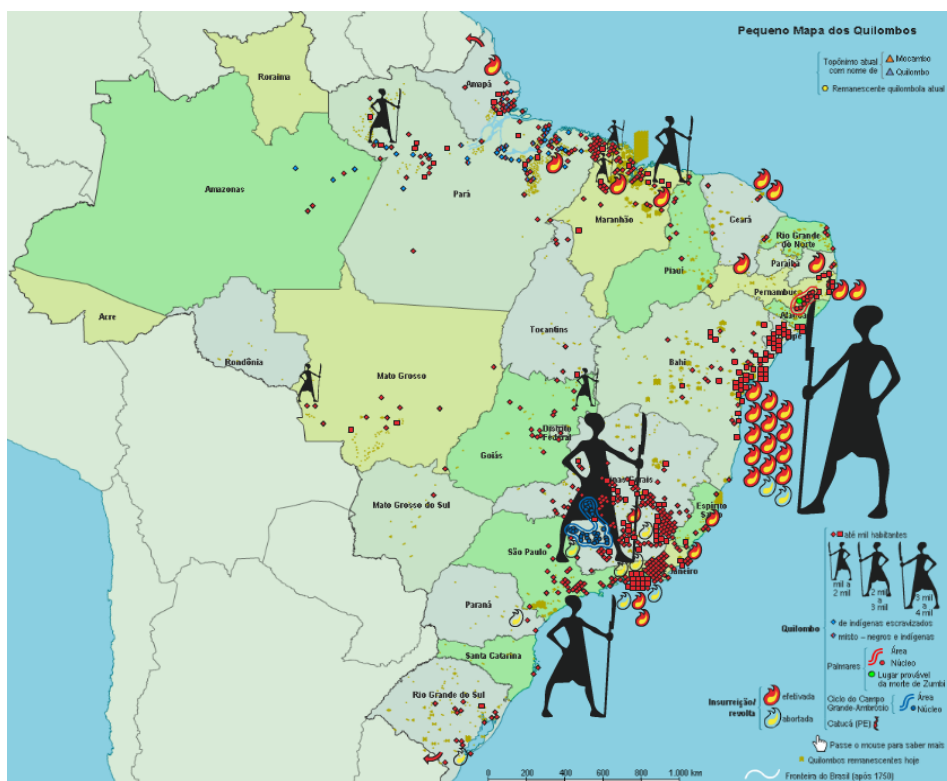
em 1602 se inicia as batalhas por Palmares, algo que terminaria apenas 93 anos depois, com a morte de Zumbi. Pode-se dizer, portanto, que Palmares não é uma só. Foram várias Palmares que, ao longo de um século, surgiu e ressurgiu nas florestas de palmeiras de Alagoas/Pernambuco.

Nesse território fértil em resistência estudar foi e é um dos recursos possíveis de enfrentamento diário do racismo, ainda que os espaços escolares se apresentem, desde as séries iniciais, como um espaço hostil à comunidade negra em contextos

³ Em prol de uma perspectiva feminista, faremos menção quando possível de forma que não caminhe em desencontro a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, ao primeiro nome das autoras em sua primeira citação, ou a referência do gênero a fim de promover visibilidade às mulheres no lugar de produção do conhecimento e de pesquisa.

contaminados de racismo educacional sistematizado por Ruth Rodrigues como “toda forma de preconceito e discriminação presentes no âmbito escolar motivada por racismo” (2010, p. 59). Pedagogias Descoloniais⁴ de ensino e aprendizagem compõem parte de minha atitude política e sobrevivente de resistência.

Figura 1 - Pequeno mapa dos quilombos



Fonte: <http://atlas.fgv.br/marcos/trabalho-e-escravidao/mapas/pequeno-mapa-dos-quilombos>

Nesse contexto, estudar se configura como possibilidade de se aproximar de conhecimentos e informações diversas, que muitas vezes são de acesso dificultado, sobretudo à comunidade negra e com obstáculos adicionais às mulheres negras. De forma opressora é adicionado o marcador de gênero ocasionando que a “minha consciência da luta feminista foi estimulada pela circunstância social” (HOOKS, 2018, p. 202). Como ser mulher negra sem luta nesse país? Como ter acesso a saberes e formações que nos germinem para o combate ao racismo educacional? Experientes de que,

⁴ O conceito de pedagogias Descoloniais se refere a projetos de Interculturalidade, pedagogia e práxis que contribuem para o processo de descolonialidade.

a escola, enquanto meio social que não foge às ideologias que povoam a sociedade, constitui mais um meio de disseminação do racismo revelado em manifestações preconceituosas. A ideologia racista alimenta a conceituação irrefletida acerca de um indivíduo ou grupo de indivíduos baseada em estereótipos e estigmatizações lançadas a grupos que se distanciam de um modelo previamente determinado e socialmente aceito (RODRIGUES, 2010, p. 57).

Ainda que, como sistematiza Mota (2010), o racismo educacional seja um grande prisma, composto por diversas faces, somos resistentes de diferentes formas, pois fomos literalmente geradas pela força de mulheres que nos antecederam e que de forma ancestral⁵ fazem parte de nós.

Resistimos porque trazemos dentro de nosso sagrado feminino a energia poderosa de muitas outras mulheres, como nos lembra Jurema Werneck (2019), ao relembrar a trajetória de nossos passos que vêm de longe no movimento de Mulheres Negras e nas estratégias políticas contra o sexismo e o racismo.

Estas categorias de opressões não necessariamente nos tocam, ferem ou nos fortalecem de forma dissociada, dificultando em alguns momentos a garantia de nossa participação ativa no agenciamento das condições devidas para nós mesmas e para o grupo maior ao qual nos vinculamos de forma interseccional.

O fortalecimento foi entrelaçado à ferida, pois nossas resistências também transicionam pela dor, surgem daí as cargas pesadas atribuídas à mulher negra forte e/ou guerreira. Essa quimera, montada no colonialismo como nos diz Grada Kilomba (2019), é uma ferida que nunca foi tratada, mas que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra.

Desse modo, desenvolver de forma individual e/ou coletiva estudos e práticas quanto a atividades sistematizadas em prol de uma prática educativa antirracista representa parte de meu compromisso pessoal e profissional de comprometimento com os lugares interseccionais⁶, os quais socialmente integro.

⁵ A ancestralidade, como herança coletiva, resgata a memória de origem atrelada ao agir, pensar e ser. Sobretudo, nos movimentos e estratégias de resistência, a ancestralidade e a interseccionalidade caminham de mãos dadas.

⁶ A interseccionalidade pautada ao longo desta pesquisa se remete às diferentes categorias sociais, como raça, gênero, classe e sexualidades, que nos inquietam a reconhecer as diferenças que nos distinguem e nos aproximam, não sendo essas, inferiores ou superiores.

A construção de aliados na partilha de ensinios e aprendizagens

As inquietações acadêmicas que deram origem a esta pesquisa tiveram início no decorrer do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, no período de 2014 a 2018, organizadas em quatro momentos experiências que fertilizaram o fazer deste trabalho de investigação.

No decorrer da trajetória acadêmico-formativa, vivenciei quatro momentos que contribuíram para a construção do aludido objeto de pesquisa: I) cursar a disciplina de Currículos e Programas; II) ingresso no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; III) ingresso no Grupo Geperges Audre Lorde; 4) construção do trabalho de conclusão do curso (TCC).

O primeiro momento se deu na vivência da disciplina de Currículos e Programas, ministrada pelo Prof. Dr. Janssen Felipe, no curso de Licenciatura em Pedagogia, em que tive a oportunidade de me aproximar de conceitos e fatos do tempo/espaço históricos expostos a partir de uma ótica não exclusivamente branca e eurocentrada.

Assim, as construções de reflexões críticas quanto às possibilidades de (re)construção de conhecimento para além da lógica hegemônica se mostram possíveis no espaço universitário. Nesse processo de encontros, a percepção de que a coletividade era um elemento chave se fortalecia no cotidiano.

O segundo momento ocorreu com a participação no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, a partir das leituras e discussões realizadas no grupo, que tem como foco a abordagem teórica dos estudos pós-coloniais em uma perspectiva de movimento político-epistêmico, que permite entender nossas condições particulares e coletivas no mundo, sobretudo as histórias forjadas e incluindo no cenário protagonista povos construídos historicamente como subalternizados. Acerca desse aspecto, Cruz e Oliveira (2016, p. 120-121) refletem:

Tanto a escola quanto o currículo continuam a reproduzir as mazelas, as contradições da sociedade e da escola, e esses são elementos constituintes à reprodução do sistema ideológico Modernidade/Colonialidade. Nesse sentido, a Educação é um modelo histórico e político do jogo dialético de interesse social, político, cultural, econômico e de poder. Selecionar o conteúdo curricular da disciplina é ponto crucial na formação de uma sociedade mais cidadã e consciente dos feitos dos grupos excluídos

nos bancos escolares e nos livros; ou a quem se destina, ou o que deve ou não deve ser ensinado, a qual contexto sociopolítico e econômico essa disciplina se materializa e, principalmente, o lugar da disciplina na formação de uma nação, são elementos primordiais para que possamos entender o papel da História.

Diante disso, a escolha pela educação das relações étnico-raciais, precisamente sobre práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula, ocorre durante o processo de formação profissional como sujeito político, crítico e reflexivo em que entendemos o processo de formação como movimento constante presente nos espaços voltados para a

formação entendida como projeto de desenvolvimento humano, por meio do qual se trabalha para que se possam produzir transformações no professor como pessoa. Concebemos o professor como um profissional que realiza um trabalho de natureza pública, que o compromete moralmente, pois o exercício de sua profissionalidade ocorre em um contexto de práticas institucionais e sociais (PIMENTA; FRANCO, 2008, p. 41).

O referido movimento de desenvolvimento sediado pelos caminhos formativos nos leva a perceber a contribuição dos profissionais engajados na luta por uma educação transformadora, com aprendizagens significativas e identitárias para grupos que vêm sendo marginalizados e formação de professoras(es).

Comprometidos com a responsabilidade social de se fazer professoras(es), movimentam de forma propositiva, coletiva e intencionada ambientes favoráveis à mudança do cenário atual, no que diz respeito à sociedade que desejamos como categoria comprometida com a educação antirracista.

A participação no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação possibilitou, também, um movimento interno de permissividade de autoidentificação como mulher negra no espaço formativo, lugar este, tido historicamente como espaço das elites privilegiadas.

Embora as marcas de um corpo negro não passem despercebidas aos padrões sociais branco normativos, na infância, ao ingressar no sistema escolar, somos solicitados de forma implícita ou explícita a embranquecer nossos corpos negros, ou seja, fomos/somos marcados pela racialização⁷.

⁷ Com o processo de colonialidade a racialização da sociedade hierarquiza os sujeitos não brancos em níveis, lugares e papéis secundários.

À medida em que me aproximava dos estudos e processos históricos e/ou contemporâneos de divisão racial da sociedade a partir de conceitos como colonialismo/colonização, colonialidade⁸ e as discussões/diálogos no grupo de estudos, reivindiquei aspectos corpóreos de minha negritude, o que se manifestou com a retomada de meus cabelos cacheados, naturais, volumosos e negros, uma manifestação simbólica da presença resistente e livre de meu lugar social/racial no espaço educativo.

O terceiro momento ocorreu após o ingresso no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, em que passo a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade – Audre Lorde. Nas reuniões, passei a dialogar a partir de estudos individuais e coletivos de textos pautados na programação formativa com autoras(es) preferencialmente negras(os).

Fui subsidiada pelo processo de partilha dessas inquietações epistêmicas, com mulheres majoritariamente negras, pesquisadoras, mas também ativistas em suas diversas vertentes de gênero, raça, sexualidade, religião, dentre outros. Ademais, como coloca a autora Alba Carosio, “nascer mulher implica um futuro fixo, mas nascer mulher latino-americana implica um futuro fixo mais estreito” (2009, p. 21, tradução nossa). Inclusa nesses marcadores sociais, está a identidade negra. A vivência como mulher afro-latino-americana implica em fortalecimento da identidade coletiva.

A partir disso, faço referência ao quarto momento, que se deu a partir da construção do trabalho de conclusão do curso (TCC) intitulado “Práticas desenvolvidas no Grupo Geperges Audre Lorde de enfrentamento do racismo em sala de aula”, orientado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva e defendido em junho de 2018.

No intuito de perceber como as atividades desenvolvidas no Geperges – Audre Lorde contribuem para o enfrentamento do racismo, se faz possível perceber,

nos dados coletados ao decorrer deste estudo, diferentes articulações dos sujeitos com o impacto que os saberes proporcionados na integração ao Grupo Geperges Audre Lorde se expressam em suas práticas pedagógicas, identitária e políticas. Emerge nas falas de todas(os) as(os) professoras(es) entrevistadas(os) a importância de aproximação com estudos étnicos

⁸ Entendemos a colonialidade como resultado do processo de colonialismo que persiste instaurado atualmente.

não eurocentrados. Tanto como uma forma de suprir as lacunas da formação docente, quanto uma ampliação das possibilidades de prática pedagógica e política (SILVA, E., 2018, p. 25).

Espaços como o Geperges Audre Lorde se mostram como um lugar possível para o conhecimento e a resistência das marcas coloniais em nossa sociedade e, consequentemente, em sala de aula. Além disso, contribui na formação do sujeito político, crítico e reflexivo, munido de formação profissional para a contribuição na luta por uma educação antirracista que possa cooperar na reversão do cenário de intolerância no que diz respeito ao contexto étnico-racial vigente na sociedade.

Isto se torna possível por meio de filiação a grupos, teorias, organizações, estudos e pessoas que lutam e constroem práticas de enfrentamento contra diferentes formas de opressão e formam, coletivamente e de forma intercultural, uma identidade e práticas pedagógicas docentes de resistência.

Diante da trajetória acadêmico-formativa, surgiu a necessidade de nos aproximarmos das discussões produzidas na área de educação sobre o aludido objeto de prática docente de enfrentamento do racismo em sala de aula. Para tanto, fizemos um levantamento dos últimos 10 anos, nas produções científicas dispostas na Anped, Copene, PPGEdu/UFPE, PPGEduc/UFPE-CAA e PPGEci/UFRPE.

2 PANORAMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL E À PRÁTICA DOCENTE DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM SALA DE AULA

Nesta seção, dissertaremos quantos aos aspectos e cenários que vêm sendo estudados e sistematizados por pesquisadores(as) a respeito da implementação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, com a Lei nº 11.645/08, realizando aproximações ao nosso objeto de estudo e pesquisa de compreender a partir da visão das(os) professoras a relação entre a participação em grupo pesquisa nas suas práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula.

2.1 Como se configuram os processos de ensinar e de aprender em meio a relações étnico-raciais no Brasil

Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (SILVA, 2007, p. 491).

Nesta seção, abordaremos aspectos teóricos e legislativos das perspectivas e possibilidades da prática docente de enfrentamento do racismo, prioritariamente no contexto escolar, entendido que os respectivos espaços representam uma amostra do retrato social vigente.

A problemática das relações entre educação e relações étnico-raciais tem conquistado avanços no que se refere a debates, reflexões e pesquisas no Brasil e em todo o continente latino-americano. Como afirmam Oliveira e Candau (2010, p. 16), “nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais”. Ainda assim, as questões e os desafios se multiplicam diariamente, condição essa que requer atenção e compromisso constantes nos processos educativos, sejam eles afro referencializados ou não.

O contexto tanto histórico quanto atual da população negra está expresso em suas diferentes modalidades, sejam elas quilombos, movimento negro, feminismo negro ou tantos outros grupos sociais ou acadêmicos, mas que em sua

interseccionalidade apresentam pessoas que contribuem para a transformação do cenário étnico/social atual. Como afirma Zélia Deus (2012, p. 28), “a nossa Lei veio sendo construída há muito tempo. Os primeiros passos foram dados ainda no século XIX, mas os frutos mais notáveis datam dos anos 1980”, com histórias (algumas silenciadas) de luta e transformação para a almejada liberdade da população negra⁹. Nelas, “a combinação de opressões coloca a mulher negra num lugar no qual somente a interseccionalidade permite uma verdadeira prática que não negue identidades em detrimentos de outras” (RIBEIRO, 2016, p. 102), resultado de lutas que se transformaram em políticas de ações afirmativas, que deveriam se configurar como direitos em uma tentativa de equidade ou reparação.

No dia 09 de janeiro de 2003, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou a Lei Federal 10.639/03, tornando obrigatório no currículo oficial das escolas o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Assim, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterada a partir da sanção da Lei nº 10.639/03, e passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Ainda assim, quanto aos processos de ensinar e de aprender em meio a relações étnico-raciais no Brasil, pesquisas demonstram desafios para a educação das relações étnico-raciais e, conseqüentemente, a formação para a cidadania na fragilidade da implementação da Lei Federal nº 10.639/03 no Brasil, mesmo após 18

⁹ Como nosso objetivo central debruça-se sobre as práticas de enfrentamento do racismo, nos delimitaremos a mencionar apenas esse grupo étnico. Porém, se faz necessário o exercício constante de se pensar também a população indígena e outros grupos da diáspora que percorrem conosco uma trajetória de constante luta e resistência. Esses, ainda que não tidos como centro do estudo, não são em nossas abordagens esquecidos.

anos de sua promulgação. Encontramos essa realidade representada na materialização das práticas cotidianas no sistema educativo em Pernambuco.

Como revelam dados da pesquisa de Reis e Silva (2015), de 51 escolas observadas apenas 46,7% afirmam ter implantado a Lei nº 10.639/03, contra 53,3% que relatam ainda não a ter implantado. Panoramas como esses, que acontecem em diversas localidades, corroboram para que o racismo seja diariamente reatualizado na (re)produção de desigualdades no espaço escolar. Santos reconhece a Lei nº 10639/03 como um avanço na democratização do ensino e na luta antirracista, mas aponta lacunas:

Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula (SANTOS; BOTELHO, 2010, p. 33).

Ainda que as estatísticas, pesquisas ou cotidianos escolares não expressem um resultado significativo de uma obrigatoriedade garantida por Lei, em 10 de dezembro de 2008 altera-se a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, com a Lei nº 11.645/08, 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”, visando garantir direitos sociais e culturais da população, mesmo que a escola não seja responsável pela situação racial alarmante do país, como destaca Sandra Machado:

É importante salientar que a escola não é o lugar onde nascem as teorias que acentuam o racismo e as demais formas de discriminação. Entretanto, esse espaço educativo tem sido usado há séculos, para através de milhares de laudas e tratados, trabalhos monográficos, dissertativos e outros, justificar o injustificável, as supostas inferiorizações de determinadas classes de pessoas em detrimento de outras (2015, p. 2).

Nessa direção de pensamento, a escola, ainda hoje, tem se apresentado como um campo potencial de situações discriminatórias, que podem ocorrer de forma permissiva, silenciadora ou através de tantas outras manifestações, em seus espaços permeados por um racismo institucionalizado em que,

a escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc. Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores. Os estabelecimentos de ensino, ao lado de outras instituições, têm se empenhado no sentido de uniformização ou troca das culturas, utilizando, para tanto, padrões de raiz eurocêntrica (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

De tal maneira, entende-se que educação das relações étnico-raciais necessita, enquanto processo pedagógico, da criação de abertura para compreensão das distintas maneiras através das quais as pessoas expressam sua humanidade. Enquanto processo sócio-político, necessita questionar as estruturas de opressão e hierarquização. No processo pedagógico,

é importante, pois, salientar que um dos desafios de processos pedagógicos que visam à educação das relações étnico-raciais é permitir que se aprenda a compreender, ou seja, conhecer e respeitar as pessoas e os grupos sociais nas suas peculiaridades, sobretudo naquelas que divergem do ser humano que se pretenderia universal, modelado com base em concepções eurocentristas (DEUS, 2012, p. 43).

Com isso, o cenário atual apresenta a necessidade de formação dos professores(as), a fim de apresentar-lhes possibilidades, estratégias didáticas e curriculares que cumpram o dever de aproximação dos educandos com a diversidade étnico-racial e cultural. Assim, nos alerta Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se

desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (2005, p. 16).

Assim, torna-se significativo proporcionar visibilidade a grupos de estudantes e professores(as) que lutam pela promoção da igualdade étnico-racial, uma vez que herdamos a origem africana não apenas na cor, mas também nos costumes, na cultura e na aparência física da população brasileira, podendo esses traços físicos serem para alguns mais aparentes que para outros. A importância é ressaltada se levarmos em consideração que

a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais (SILVA, P., 2007, p. 490).

Apesar disso, alguns espaços escolares e práticas pedagógicas conservam as marcas da diferença e das hierarquias encontradas na sociedade. Como enxergar um outro subalternizado que não escreveu nem se enxerga na história? Entendemos que quanto a essas demandas

as modificações no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovidas pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura africanas e afro-brasileiras, introduzem uma demanda ímpar de conhecimentos sobre a contribuição das culturas africanas para a constituição da identidade e da cultura brasileiras. Uma aproximação de vários tópicos das contribuições africanas para o Brasil tem ainda um longo caminho a ser percorrido. A história do continente africano começou a ser contada sem um ranço colonial e diminuidor das culturas africanas, há pouco tempo. É um trabalho que apenas se inicia e que apresenta muitas dificuldades (BOTELHO; FLOR, 2011, p. 75).

Dessa forma, quanto aos desafios expostos, a presença da população negra na escola não aponta necessariamente para uma mudança na perspectiva do “olhar” de respeito à pessoa negra. Muitas vezes, inclusive, essa educação é utilizada para fins de hierarquização social que coloca as pessoas negras em local de pouco ou nenhum prestígio social, seja ele cultural, econômico ou representativo.

Com isso, educadores e pessoas engajadas no projeto de sociedade antirracista buscam e produzem, em seus cotidianos, estratégias de resistência epistêmica, visto que a instituição escolar, ao assumir a pedagogia do silenciamento,

assume a manutenção das práticas racistas algumas vezes fundamentada no mito da democracia racial. A esse respeito, Silva, C. reflete:

No Brasil em função do mito da democracia racial, as pessoas tendem a acreditar que não temos problemas étnico/raciais. Nossos problemas seriam de ordem social. As desigualdades seriam apenas sociais e, portanto, se a população negra ascender socialmente ela não mais vivenciará as práticas discriminatórias às quais está exposta (2010, p. 292).

Ao convivermos no Brasil com diversos tipos de discriminação, o mito da democracia racial vem se mostrando enraizado na cultura brasileira. Mas como podemos contribuir enquanto professoras(es) para mudança do cenário vigente? Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos inquieta como professores(as) aos saberes necessários à prática educativa. Ele alerta que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1998, p. 39), visto que a prática preconceituosa, seja ela de qualquer ordem ou motivação fere os indivíduos de forma indescritível. O compromisso educacional com a ruptura de uma lógica de negação e/ou violência, se mostra como demanda urgente.

2.2 Práticas coletivas docentes produzidas nas falhas das estruturas

Os saberes docentes, mobilizados nas práticas pedagógicas de enfrentamento do racismo, perpassam pela lógica dos saberes plurais. Construídos no processo inicial e continuado de formação profissional, disciplinares, curriculares e até mesmo nos saberes experienciais.

Nesse contexto, o rompimento com o que a escritora Chinamanda Adichie (2019) nomeia como história única e alerta para os seus perigos se configura como movimento emancipador no processo de formação em prol dos saberes plurais, uma vez que a autora faz a seguinte afirmação,

é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (2019, p. 12).

A autora nos convida a perceber como a narrativa da história, em especial para territórios que foram historicamente colonizados, tensiona a categoria Poder em seu íntimo. Ao sistematizar que “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p. 12), então, identificado esse processo de disputa por quem conta a história, como contaremos as histórias em seus contextos plurais?

Conhecido o perigo da história única, e seu potencial no processo de usurpação da construção de pontes entre os povos, como entrelaçar os processos que nos fazem diferentes e ao mesmo tempo, nos tornam próximos? Desse modo, em seus escritos Adichie evidência que

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. Eu gostaria de terminar com esta ideia: quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (2019, p. 16).

Em processo de disputas a discriminação das pessoas a partir de uma noção pseudocientífica de raça se configurou como parte de um sistema de poder mundial que ainda se apresenta atualmente. Assim, embora a raça não exista como conceito científico, o racismo existe como fenômeno social real, tanto para população negra quanto para os povos originários, na medida em que o racismo não é simplesmente uma ideia, mas prática cotidianamente sofrida segundo Quental:

contudo, é importante destacar que, enquanto matriz classificatória, o racismo é mais amplo que a categorização do ser humano a partir de suas características físicas e se desdobra em todos os planos da existência social, como a religião, a língua e as classificações geopolíticas do mundo (2012, p. 60).

O enfrentamento do racismo em sala de aula aparece em efeito de emergência na renovação do cotidiano escolar, onde a intervenção por meio da prática docente pode se apresentar associada aos processos de formação identitária mobilizados pelos(as) docentes. Souza em sua reflexão sobre a Prática Pedagógica e a Formação de Professores(as) nos diz que

a formação de professores da Educação Básica é o resultado, sobretudo, da prática pedagógica de instituições de Educação

Superior, inclusive de Universidades, ou então de instituições de Ensino Médio que realizam Cursos Normais para formar professores das séries iniciais da Educação Básica (2006, p. 07).

A formação é um processo no qual vários agentes são responsáveis pela formação de um professor; provém da práxis pedagógica de várias instituições formadoras, atreladas a diversas outras experiências formativas que o docente vivencia ao longo da vida em vários ambientes. Para pensar a formação de professores(as) nas interconexões das práticas,

A concepção de Práxis pedagógica que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2006, p. 13).

As experiências vivenciadas pelas(os) professoras(es) ao decorrer de suas trajetórias, se transforma em saberes vividos e/ou experienciados que se expressam na ação coletiva de formação dos(as) estudantes. Na busca por garantias de acesso a processos educativos que reconheçam e incluam todos(as) que compõem o universo escolar, especialmente, na mobilização por saberes que impulsionem a prática docente de enfrentamento do racismo, recebe nossa atenção investigativa como objeto de estudo.

Ao decorrer de nossas análises, nos subsidiaremos em Souza (2006) no que diz respeito à expressão prática pedagógica e formação de professores(as), no sentido de que uma depende da outra, compreendendo que a prática docente é uma das dimensões da prática pedagógica. Onde “a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz”. Ao filiarmo-nos na investigação de práticas docentes de enfrentamento do racismo, nos interessamos pelas articulações vivenciadas pelas professoras para construção de suas práticas de combate ao racismo educacional.

Se como nos diz o autor, a finalidade da educação¹⁰ é contribuir nos processos de construção humana do sujeito humano. Constatamos, então, que o entendimento a respeito da educação das relações étnico-raciais favorece o despertar para a consciência negra e o orgulho da respectiva identidade, podendo a filiação de professoras(es) a encontros, grupos ou movimentos sociais os aproximar do conhecimento negado durante sua formação. Nesse contexto, os resultados apresentados por Batista Neto, revelam que

No Brasil, o processo de crítica à política do conhecimento e a prática pedagógica tem em Freire uma referência que começou a ser esboçada a partir do final dos anos 50, como um pensamento crítico, criativo e uma participação inovadora, que fez surgir subsídios para a discussão e sistematização da concepção de educação problematizadora, elaborada com reação à matriz tradicional da educação a qual Paulo Freire denominou de educação bancária. Essa concepção de educação foi sendo desenhada por Paulo Freire a partir das preocupações com a condição do sujeito na produção e aquisição do conhecimento (2006, p. 75).

A reflexão sobre a prática docente, seja por conhecimento de saberes relacionados ao grupo étnico negado ou por reconhecimento de pertença a esse grupo, é importante, uma vez que

para aprender, seja lá o que for, é preciso interagir, ouvir atentamente, formular posições, opinar, reconsiderar ideias, avaliar e reformular posições, posturas, atitudes, se esforçar para compreender pontos de vista diferentes dos que costumeiramente se adota, empenhar-se para desconstruir preconceitos. Entretanto, convém lembrar que se ensina o que se aprendeu e como se aprendeu, em experiências diversas na vida social. Assim, quem se formou em ambiente racista tende a ensinar a partir dele, cultivando preconceitos e disseminando discriminações (SILVA, P., 2012, p. 48).

Tendo em vista que a prática docente necessita de princípios educativos que valorizem a identidade negra, seus conteúdos curriculares e interdisciplinares não podem ocorrer apenas em eventos pontuais, que disponibilizam poucas reflexões, mas também em disciplinas como história em uma perspectiva outra de possibilidade de rompimento do pensamento colonial, que comumente utiliza como referência o eurocentrismo, em que “a sociedade brasileira e suas instituições,

¹⁰¹⁰ Souza (2006) define educação como toda atividade cultural na qual se dá um processo de ensino-aprendizagem, escolarizado ou não escolar (não formal e informal).

inclusive a escola, vão se constituir em sintonia com esse projeto colonial que institui o racismo e as práticas racistas em suas instituições” (SILVA, C., 2010, p. 259). A necessidade de reflexão cotidiana do exercício profissional docente se renova diariamente.

Quanto à relação da prática pedagógica com a prática docente, Silva, C. (2010) em sua pesquisa¹¹, percebe também que a ação pedagógica desenvolvida é fortemente influenciada pela percepção do seu pertencimento étnico-racial e os saberes mobilizados atuam como elemento mediador entre o reconhecimento do pertencimento e o impulso para mudanças em sua prática docente.

Com isso, conseguimos realizar aproximações com nossas(os) colaboradoras(es), sobretudo porque as(os) integrantes do grupo de pesquisa são, em sua maioria mulheres negras. A recorrência desses dados também se apresenta nos trabalhos selecionados no levantamento das pesquisas que se aproximam do objeto: panorama Nacional (Anped e Copene) e local (PPGEduc/UFPE-CAA, PPGEdu/UFPE, PPGECI/ UFRPE).

Tendo em vista que a Lei nº 11.645/2008 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” à mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer, seja por preceitos constitucionais e/ou de justiça social. A pauta quanto a opressões e discriminações no contexto racial,

como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (SILVA, P., 2007, p. 492-493).

¹¹ Dissertação de mestrado intitulada *Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*, defendida em 2009, no Núcleo de Formação de professores e Prática Pedagógica, orientada pela Professora Eliete Santiago.

Dessa forma, Silva nos alerta para as formas de se fazer e refazer as experiências educativas no campo das relações étnico-raciais em consequência de que, “como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra” (GONZALEZ, 1984, p. 228). Nesse sentido, nos fica o compromisso de nos mantermos atentos como docentes às diversas tramas tecidas, isso porque,

ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, para tomar uma decisão, ele se baseia com frequência em valores morais ou normas sociais; aliás, uma frequência em valores morais ou normas sociais; aliás, uma grande parte das práticas disciplinares dos professores se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. **Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais** (TARDIF, 2014, p. 66, grifo nosso).

Os saberes docentes mobilizados pelos(as) professores(as) orientam sua atividade profissional, que se entrelaça pelos saberes que o autor nomeia como “experiência vivida” utilizada como critério em juízos profissionais. Com isso, somos levados a refletir quanto às estratégias construídas coletivamente por professoras(es) vinculadas a grupos de pesquisa, tendo em vista que

os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*. Como se pode, então, pensar essa articulação entre “o que sabe um ator em atividade” e o fato de seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante a sua? (TARDIF, 2014, p. 16).

Nos interessou perceber como as professoras(es) vinculam, trocam e transformam seus saberes e práticas individuais em práticas coletivas, quando articuladas e socializadas com profissionais em tarefas semelhantes às suas. Com isso, Tardif (2014) nos elucida que os saberes dos professores(as) são plurais e temporais, adquiridos no contexto de uma história de vida, de carreira e profissional.

Então, o que propõem e desenvolvem professoras vinculadas a um grupo de pesquisa? Como essas atividades favorecem o enfrentamento do racismo em sala de aula? Quais as bases teóricas e políticas dessas práticas? O que se percebe até aqui é que ensinar para as relações étnico raciais é mobilizar uma ampla variedade de conhecimentos. Quanto ao trabalho docente e à pedagogia e ao ensino, Tardif (2014, p. 125) já anunciava que “ensinar é perseguir fins, finalidades”.

Assim, a prática docente no contexto de enfrentamento do racismo se mostra voltada não apenas para auxiliar o processo de aprendizagem da(o) estudante, mas também para o processo de crescimento e desenvolvimento das professoras como autoras na construção do saber, a partir da própria prática docente individual e coletiva sistematizada em contexto de trocas e interações.

Esse fenômeno se dá na reflexão sobre a prática e a teoria, no processo continuado de formação no trabalho individual e/ou coletivo desenvolvido no diálogo e em atividades de construção/reconstrução do conhecimento, que oportunizam o confronto e, até mesmo, o encontro entre pontos de vista diferenciados e, a partir daí, a imersão de confluências e amadurecimento de perspectivas práticas e teóricas.

O processo de formação das(os) professoras(res) é inseparável da prática e da reflexão na e sobre a prática. Não que seja responsabilidade dos(as) professores(as) ou da escola resolver os diversos problemas sociais com os quais se defrontam cotidianamente, mas sim, esse é um compromisso e movimento de formação permanente da ampliação/atualização de seus objetos de reflexão, enquanto agente de uma prática pedagógica consciente.

Tal reflexão vai além dos muros da escola, no intuito de identificar e compreender as contradições presentes no cotidiano escolar. Isso pode acontecer na integração a grupos formados por professoras(es) e/ou profissionais comprometidos em confrontar as situações vividas.

A partir da discussão dessas situações, os(as) docentes sentem-se estimulados a enfrentar suas demandas profissionais. O movimento coletivo de ação e reflexão pode possibilitar que as(os) professoras(es) desenvolvam e/ou atualizem seus processos uma autonomia pedagógica, ainda que de maneira relativa.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de se repensar os diferentes e diversos espaços possíveis e favoráveis para o conhecimento e possíveis

organizações individuais e coletivas de estratégia para sistematização do conhecimento para a educação das relações étnico-raciais.

3 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DESLOCAMENTOS EM DIREÇÃO ÀS MARGENS

Nesta seção, dissertaremos sobre as abordagens teórico-metodológicas dos estudos pós-coloniais e feminismo negro, realizando aproximações de nosso objeto de estudo e pesquisa para compreender a relação entre a participação das(os) professoras(es) integrantes de grupo pesquisa nas suas práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula com as referidas perspectivas teóricas.

3.1 Compreensões dos contextos étnico-raciais a partir dos estudos pós-coloniais em tessitura com o feminismo negro

“Segundo profecia iorubá, a diáspora negra deve buscar caminhos discursivos com atenção aos acordos estabelecidos com antepassados” (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

Nesta seção, discutiremos a abordagem teórica dos estudos pós-coloniais a partir dos conceitos de colonialismo/colonização, colonialidade e os seus eixos: poder, saber e ser (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2005; GROSGOUEL, 2007a; WALSH, 2007, 2012), em aproximação com estudos no campo do feminismo negro (GONZALEZ, 1984, 1988, 2011; HOOKS, 2013, 2018; CRENSHAW, 2002; LORDE, 2003; LUGONES, 2020) e com os pares conceituais colonialidade e interseccionalidade.

Adotar como lentes teóricas o feminismo negro e os estudos pós-coloniais é um indicativo de que enxergamos, nessas abordagens, a possibilidade de realizar deslocamentos em direção às margens, visto que elas advêm dos sujeitos que no tempo-espço histórico estiveram na periferia social, cultural, política e epistêmica, entendido que

as questões relativas à crítica ao poder colonial vêm de longe, provavelmente desde a chegada do primeiro colonizador às nossas terras. Mas sua introdução com campo de conhecimento se dá somente nos anos 1970, ficando conhecido como estudos pós coloniais. Essa escola de pensamento nasce da associação de trabalhos teóricos como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Kwame Nkrumah, Gayatri Spicak, Edward Said, Stuart Hall, e do Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha (HOLANDA, 2020, p. 14).

Relativo à colonialidade, Curiel Ochy relaciona como categoria que transpassa o feminismo, incluso o feminismo hegemônico, movimento este que, muitas vezes, produz representações das mulheres do terceiro mundo no contexto de objetificação e não como protagonistas de suas próprias histórias e experiências, categorizadas como vítimas e não como comunidades resistentes, por isso

un proceso de descolonización desde las experiencias situadas de las latinoamericanas y caribeñas supone entonces rescatar diversas propuestas epistemológicas y políticas relocalizando el pensamiento y la acción para anular la universalización, característica fundamental de la modernidad occidental (2009, p. 03).

Dessa maneira, a seleção da tessitura da reflexão de pesquisa a partir destes campos teórico-metodológicos se ancora na intenção de que essas abordagens nos favoreçam pensar a partir dos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento dos povos que sofreram e/ou sofrem tentativas de silenciamento e subalternização no contexto histórico, construindo, assim, modos de resistência propositiva com

enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial (CRUZ; OLIVEIRA, 2016, p. 123).

A fim de organizar nosso raciocínio teórico, inicialmente seguiremos sistematizações dos estudos pós-coloniais nesta seção com três características que Mignolo (2003) considera principais para a leitura crítica pós-colonial¹², para então nos entrelaçarmos com o feminismo negro a partir do caminho que concerne em: I) Um discurso crítico que revela a colonialidade do poder que rege o moderno sistema mundial; II) Um discurso que problematiza a relação entre lugares/histórias locais e fluxos globais em termos de episteme cultural e produção de saber; e III) Formas e práticas de agenciamento e de razão subalterna que desconstroem o paradigma da razão moderna.

Nesse ponto de vista, as construções teóricas de Anibal Quijano constituem uma das fontes principais, ao problematizar a colonialidade do poder como o império político-econômico e sociocultural do Ocidente sobre o resto do mundo. Neste caso,

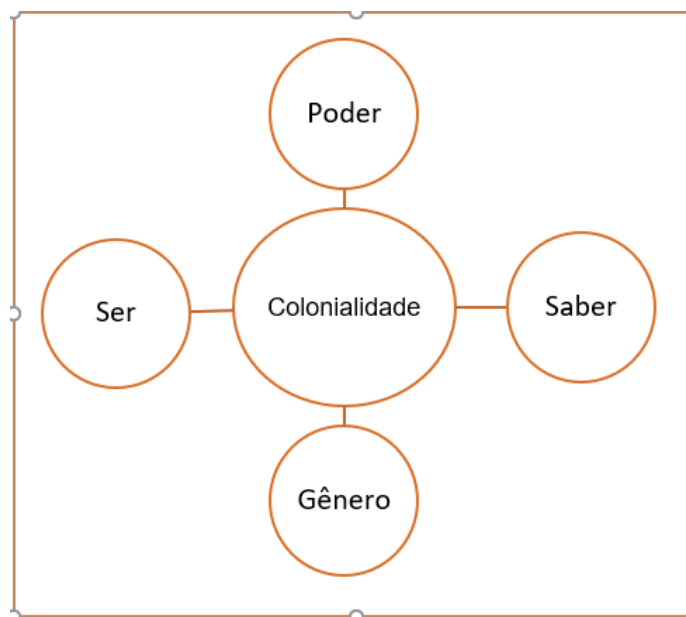
¹² Inocência Matta (2014) aponta que o conceito pós-colonial remonta aos anos 1970 e adquire como noção, substancial e conceptual a partir dos anos 1980.

identificamos a construção de um novo locus de produção de conhecimento, questionando o padrão de poder mundial.

Na mesma direção, Quijano pontua que “a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder e vocação mundial e desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade” (2005, p. 227), apresentando inicialmente dois processos históricos fundamentais para os eixos do novo padrão de poder.

Primeiro a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, como uma suposta estrutura biológica que marcava uns em situação de inferioridade em relação a outros. Nesse segmento, demarcaremos em nosso arcabouço teórico metodológico a inclusão indicada por Lugones (2020) que em seus estudos a noção de colonialidade é ampliada, a fim de agregar a interseccionalidade com a expressão do sistema colonial de gênero (ver figura 2).

Figura 2 - Elementos interseccionais que compõem articulações de controle da colonialidade



Fonte: A Autora (2021)

Nesse sentido, Vilma Piedade (2017, p. 16) já anunciava que “não existem conceitos sozinhos, pois todo conceito tem sempre um componente, e este sempre nos remete a outro conceito. Circularidade”. O círculo é um elemento sagrado

no/para o arquétipo feminino, pensar interseccionalidade é se locomover dentro dessa estrutura circular.

Em nossos estudos, cravamos também o entendimento de que “a raça não é mais mística nem mais fictícia que o gênero – ambos são ficções poderosa” (LUGONES, 2020, p. 73), que se estruturou como fundante para o regime de poder e exploração, segundo a articulação das formas de controle do trabalho, recursos, produtos e capital:

Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. E ele apresenta pelo menos duas faces que só se diferenciam enquanto táticas que visam ao mesmo objetivo: exploração/opressão. Refiro-me no caso ao que comumente é conhecido como racismo aberto e racismo disfarçado (GONZALEZ, 1988, p. 72).

A modernidade e a colonialidade apresentam a característica de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Com a colonialidade, a Europa instaurou modelos únicos de ciências, cultura, religião, sexualidade, beleza e outros, dentro da lógica única e universal, na tentativa de colocar o ocidente como epistemologia subjugada. Nessa perspectiva, Maldonado-Torres também analisa a diferenciação dos conceitos de colonialismo e colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Nessa trama, Quijano (2007) ressalta que o colonialismo e a colonialidade são conceitos que estão relacionados, mesmo que apresentem suas distinções. O

colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual Oliveira e Candau assinalam que “o colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo” (2010, p. 17). É nesse determinante contexto que raça e identidade racial são estabelecidas como instrumento de classificação social da população, com as dominações impostas.

Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no mundo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 228).

Essas nomenclaturas, conceitos e diferenciações mais no que contar um período histórico eles nos dizem da frieza e crueldade que a população negra e indígena foi tratada. Ainda que, seja uma movimentação dolorosa revisitar essas memórias que foram vividas por nossos antepassados, realizar tal movimentação epistêmica se faz necessário para reflexão e intersetividade do passado/presente/futuro de países e populações marcadas pela colonialidade.

Alicerçado nesse padrão global de poder em que “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93). Desse modo, os imaginários produzidos quanto aos papéis e lugares sociais e a divisão racial silenciosa do trabalho se mantêm no passado-presente colonial para a população negra.

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

O racismo epistêmico se entrelaça neste emaranhado de violência, uma vez que “é um dos racismos mais invisibilizados no sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais” (GROSFOGUEL, 2007a, p. 32). Ligado à necessidade estratégica de dominação das faculdades cognitivas dos sujeitos socializados dentro do contexto de racialização e racionalização, o racismo epistêmico oprime outras epistemologias com pensamento crítico e/ou científico. Para além dessas categorias, Maria Lugones sistematiza que

“colonialidade” não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a objetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas (2020, p. 53).

Com essa organização de dominação, foi construída uma tradição de pensamentos ocidentais, tidos como válidos, superiores e universais. Assim, analisar aspectos quanto às práticas de enfrentamento do racismo requer reflexão quanto às estruturas sistematizadas como instrumentos de manutenção das amarras raciais, visto que o colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração não restrito ao espaço geográfico, mas às relações de poder ambientadas no sistema/mundo, pois

considerar o sistema mundo como moderno-colonial é deixar que o espaço fale, haja vista que é o espaço-mundo como um todo que se conforma, e não o mundo visto como se fosse estágios distintos da Europa e, assim, um evolucionismo em que os lugares e as regiões do mundo são silenciados (QUENTAL, 2012, p. 63).

Ao pensar a colonialidade do poder, a partir das reflexões sistematizadas por Quijano, cravamos os conflitos de estruturas de poder dentro de um marco de processo histórico, em que recebe destaque a noção e hierarquização de diferença racial como condição de subalternidade, que nos inquieta a pensar as marcas dessas heranças coloniais nos sistemas educacionais de ensino. Como estão articuladas as relações de poder e suas práticas e formas de controle de diversos âmbitos da existência social e a violência epistêmica? Conceitos centrais para se pensar modernidade e colonialidade são abordados por Grosfoguel, sob o alerta:

Qualquer diálogo intercultural tem que assumir que não vivemos em um mundo horizontal de relações culturais. A horizontalidade assume uma falsa igualdade que não contribui em nada para um diálogo produtivo entre norte e o sul do planeta. Devemos começar reconhecendo que vivemos em um mundo onde as relações entre culturas se realizam verticalmente, isto é, entre dominados e dominadores, entre colonizados e colonizadores (2012, p. 340).

Os estudos produzidos por Quijano (2000) também nos ajudam a sistematizar uma compressão quanto à colonialidade do poder na estrutura de classificação hierarquizante social no processo de formação tanto identitária quanto profissional, como discorrem Oliveira e Candau:

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (2010, p. 19).

Com isso, podemos perceber que, quanto aos processos de colonialidade do poder atrelados aos processos de subjetividades dos sujeitos sociais, prioritariamente os considerados marginalizados¹³ pelos processos coloniais necessitam, segundo Quijano (2005), pensar historicamente a noção de raça de forma sistemática, de realização individual e coletiva.

Dessa forma, as pautas das lutas feministas nos alertam para a necessidade de que as mulheres negras vivenciem o movimento formativo de reconhecimento da perspectiva de marginalidade e, de forma intencional e organizada, realizar o que nos diz Lorde:

Somente no âmbito da interdependência de forças diversas, reconhecidas num plano de igualdade, pode ser gerado o poder para buscar novas formas de estar no mundo e a coragem e apoio necessários para agir num território ainda a ser conquistado (LORDE, 2009, p. 117, tradução nossa).

¹³ Mulheres negras, mulheres indígenas, homens negros, homens indígenas e outros.

Ao se apropriar e fazer uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e a hegemonia sexista, bem como para colaborar com a luta contra a hegemonia, inicia-se um exercício de reflexão sobre como as opressões se aproximam, se encontram e, até mesmo, se entrecruzam de forma transgeracional, podendo produzir outras formas de opressão.

A interseccionalidade, nesse contexto, propõe-se como estratégia teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado¹⁴, a partir dos quais as mulheres negras são atingidas pelo cruzamento e sobreposição de raça, gênero e classe, que são modernos aparatos coloniais, como afirma Carla Akotirene. O projeto feminista negro desde sua fundação trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades articuladas em nível global, tendo a interseccionalidade como subsídio para trabalhar essas questões e o fluxo entre a teoria, metodologia e as práticas ressaltadas por Akotirene (2019) que

Do meu ponto de vista, é imperativo aos ativismos, incluindo o teórico, conceber a existência duma matriz colonial moderna cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção políticas (p. 13-14).

Mulheres negras vêm, historicamente e de forma resistente, pensando a categoria mulher de forma não universal e crítica, entendendo nossas pluralidades e confluências, trilhando caminhos para a necessidade de se sistematizar as possibilidades de ser mulher autoras como Lugones se posicionam sistemicamente com o seguinte objetivo:

Investigo a intersecção entre raça, classe e sexualidade na tentativa de entender a preocupante indiferença dos homens com relação às violências que, sistematicamente, as mulheres de cor sofrem: mulheres não brancas; mulheres vítimas da colonialidade do poder e, inseparavelmente, da colonialidade de gênero; mulheres que criam análises críticas do feminismo hegemônico, precisamente por ele ignorar a interseccionalidade das relações de raça/classe/sexualidade/gênero (2020, p. 53).

¹⁴ Segundo Akotirene (2019), o patriarcado é um sistema político modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. Reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero desde a infância baseados em identidades binárias, informadas pela noção de homem e mulher biológicos, sendo as pessoas cisgêneras aquelas não cabíveis, necessariamente nas masculinidades e feminilidades duais hegemônicas, ainda podendo ser incluídas outras categorias como território, geração e religiosidade.

A autora, ao fazer uso do termo “mulheres de cor” se ancora na perspectiva cunhada nos Estados Unidos por mulheres vítimas da dominação racial, como um termo de coalização contra as múltiplas opressões. O termo não visa propor uma identidade que separe, mas sim, uma colisão aberta de interação intercultural entre mulheres indígenas, mestiças, mulatas, negras, porto riquenhas, mexicanas e tantas outras marcadas pela colonialidade. Em uma trama complexa de gênero e colonialidade, como protagonistas de um feminismo decolonial e a partir desse lócus, Lugones nos diz:

Procuro entender a maneira como essa indiferença é construída para, então, convertê-la em algo cujo reconhecimento seja inevitável para aqueles que se dizem envolvidos em lutas libertadoras. Essa indiferença é traiçoeira porque coloca barreiras intransponíveis em nossas lutas, enquanto mulheres de cor, por integridade e autodeterminação - o próprio cerne das lutas pela libertação das nossas comunidades. Ela se faz na vida cotidiana e nos esforços teóricos sobre as ideias de opressão e libertação. É uma indiferença que não aparece apenas na separação categorial de raça, gênero, classe e sexualidade – separação que não os deixa perceber com clareza a violência. Não se trata somente de uma questão de cegueira epistemológica cuja origem reside nessa separação categorial (2020, p. 54).

A autora pensa gênero, raça, classe como categorias onde as análises binárias: homem/mulher, branco/negro, burguês/proletário têm escondido as possibilidades de intersecção entre elas, invisibilizando as situações das mulheres de cor. Assim, a autora defende que as categorias de gênero e raça são categorias inseparáveis.

Em contrapartida, a colonialidade do saber alicerça os conhecimentos brancocêntricos como única forma de conhecimento válido, determinando referenciais que colocam saberes em categorias duais: prestígio ou não prestígio, em que a repressão de outras formas de produção de conhecimento não eurocêntricos nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos. Neste processo, são silenciadas e/ou negadas formas e origens outras de produções e socializações de conhecimentos.

Para pensarmos agendas antirracistas e pedagogias decoloniais como alternativas para des-aprender e re-aprender no ambiente escolar, Claudia Miranda (2019, p. 3) nos diz que “o tema da branquitude é uma das pontas soltas que explica alguns entraves perceptíveis nas relações denominadas como relações raciais”.

Se refere a respeito, do racismo não falado, do dizer o indizível sistematizado por Grada Kilomba (2019, p. 75) como forma primária de outriedade, pela qual a branquitude é construída “como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “Outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação”. Então, a necessidade de des-aprender e re-aprender necessita ser cíclica no contexto educativo.

A branquitude necessita se deslocar de seu lugar de privilégio opressor o qual ocupa, para construção de pontes que rompam com os abismos sociais ocasionados pelo racismo. O processo de construção dessas pontes e trocas se faz na possibilidade de reconhecimento dos sujeitos dessas demandas em consonância com a análise das marcas da colonialidade do ser.

Na colonialidade do ser, estrutura-se um padrão branco-referencializado do sujeito, minando, assim, nem sempre de forma silenciosa, aquelas e aqueles que não se enquadrem no padrão hegemônico branco e euro-referencializado. Nesse aspecto da colonialidade, o conhecimento de si como cultura e identidade é desvalorizado junto com a vida humana. Neste contexto, as resistências dos movimentos sociais negros se manifestam de maneira contra-hegemônica ao reivindicarem suas identidades culturais e sociais. Dessa maneira, os movimentos sociais¹⁵ demarcam seu valor epistêmico nas lutas sociais.

Dessa forma, entendemos que a colonialidade do poder, do saber e do ser se configuram enquanto conceitos centrais para os estudos pós-coloniais. Uma vez que é a partir do exercício constante de reconhecimento e emancipação destes que nos interessa refletir quanto à diferença colonial¹⁶, que nos mobiliza a pensar a partir das ruínas.

Outro aspecto relevante é que os estudos pós-coloniais nos possibilitam romper com a lógica cartesiana de passado e presente, como pontua Spivak (1999), ao propor que a partir dessas lentes teóricas podemos romper com as relações antigas e atuais de colonizador(a) e colonizado(a) e tantas outras formas de

¹⁵ Entendemos que os movimentos sociais apresentam um valor epistemológico intrínseco, sendo produtores de um tipo de conhecimento gestado na luta.

¹⁶ Que se faz terreno fértil nas experiências das comunidades marginalizadas no processo de colonialidade, sobretudo a colonialidade do poder na invenção e estruturação do mundo moderno/colonial. Conceito introduzido por Mignolo (2003), nos convida a pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade quanto ao mundo moderno colonial como possibilidade de intervenção/construção de um novo horizonte epistemológico.

dominador(a) e dominado(a). Oliveira e Candau alertam quanto ao exercício de autoexame das relações sociais:

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico “outro”, parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade (2010, p. 23-24).

Esse giro epistêmico favorece os(as) sujeitos outros(as) a reivindicarem e ocuparem seus lugares de enunciação dentro da produção do conhecimento em movimentação ao que Spivak (2010) constrói como crítica à interculturalidade que silencia os indivíduos ao se colocar no lugar de dizer o outro. Dessa forma, o sujeito subalterno permanece na prisão de ser o que é dito e não o que se diz, logo o que é ouvido.

Isso nos leva a perceber aspectos também apontados por Catherine Walsh (2014), em que a autora sistematiza produções quanto aos processos educacionais a partir de conceitos como pensamento-outro, decolonialidade¹⁷ e pensamento crítico de fronteira¹⁸, como o sentir, pensar e repensar o agora a partir e sob as luzes e rachaduras. Posicionando-nos a esse respeito e reflexivamente, dentro da própria trajetória de ativismo intelectual, saímos do pessimismo, como ressalta Walter:

Ter uma identidade significa ter uma história inscrita numa terra. Ter uma história imposta contra a vontade, sem poder inscrevê-la na terra enquanto seu dono, como no caso dos afrodescendentes pan-americanos, significa ter uma não-identidade. Ter uma história enraizada na terra roubada durante um processo colonial, como no caso das primeiras nações indígenas pan-americanas, significa ter uma não-identidade. Ter uma história enraizada na terra roubada durante um processo colonial, como no caso dos colonizadores e seus descendentes, significa ter uma não-identidade nutrida pelo remorso recalcado. Refletida nestas não-identidades – identidades fragmentadas e/ou alienadas por condições de violência – é a importância da geografia e da memória, enquanto elementos para se colocar como sujeito. Sem lugar, a consciência e subjetividade do ser humano são inconcebíveis. Este lugar pode ser de natureza geográfica e/ou linguística, religiosa, cultural – um lugar epistêmico. Para povos colonizados e grupos marginalizados, o processo da

¹⁷ Enquanto processo que possibilita visibilizar as diversas lutas contra a colonialidade, idealizadas por sujeito de práticas epistêmicas e políticas.

¹⁸ Se propõe a mobilizar a visibilidade de lógicas outras de ser e de saber, diferentes da lógica eurocêntrica dominante.

descolonização e desmarginalização significa que o lugar *unheimlich* – o lugar (e a correspondente episteme cultural) da subalternização – tem que ser transformado num lugar *heimlich*; um lugar-lar, onde a equação mundo/imagem do self (rompida e distorcida pelo processo colonizador) é reestruturada com base no próprio *ethos* e cosmovisão (2012, p. 145-146).

Para o pensamento decolonial, as experiências e trajetórias intelectuais, políticas e/ou epistêmicas funcionam como força motriz para produção de conhecimentos que se deslocam do padrão hegemônico imposto pela cultura ocidental. E é sobre esse contexto que ainda se expressam análises referentes à população negra na categoria trabalho e pauta o feminismo decolonial, a respeito de que

la descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de “cimarronaje” intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas (OCHY, 2009, p. 03).

Nesse sentido, a fim de refletir posições que atravessem o pensamento e alcance movimento de ação, refletimos quanto à construção da categoria teórica subsidiada pelos estudos de Walsh (2007, 2012) que elabora a noção de Pedagogia Decolonial, enquanto uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva¹⁹, que nos interessa por não se limitar à atividade denunciativa. É uma prática, voltada para (re)construção de novos Sul's sociais, políticos, culturais e epistemológicos, de forma que a

pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monorracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial (CRUZ; OLIVEIRA, 2016, p. 124-125).

¹⁹ Que nesta pesquisa também nomearemos como prática exitosa e antirracista, a partir de nosso objeto: prática pedagógica docente de enfrentamento do racismo.

O processo educativo pedagógico se ocupa de seu caráter humanizatório e político-cultural. Como nos lembra Freire (2007, p. 44), “o papel do trabalhador social se desenvolve num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos. O trabalhador social atua, com outros, na estrutura social” no que diz respeito ao papel do trabalhador social no processo de mudança.

Desse modo, entendemos que compreender as práticas desenvolvidas por professoras vinculadas a grupos de pesquisa comprometidos com a formação para a educação antirracista como no caso de nosso campo de pesquisa, as professoras vinculadas ao Geperges Audre Lorde, se faz possível sistematizarmos reflexões quanto à contribuição de espaços decoloniais para o enfrentamento do racismo em sala de aula.

Isso nos possibilita reflexões quanto às marcas relacionadas às colonialidades do ser, do saber e do poder, ao galgar ou ocupar lugares sociais²⁰ do saber, como o caso da profissão docente. De semelhante modo, nos debates em torno da Lei nº 11.645/08, podemos sistematizar aproximações com os estudos desenvolvidos quanto aos três eixos da colonialidade já citados e as possibilidades teóricas para a emergência da diferença colonial na educação brasileira a partir de uma proposta de interculturalidade crítica²¹ e de uma pedagogia decolonial.

Nos pares conceituais colonialidade e interseccionalidade, podemos identificar em Gonzalez (2011) as estruturas de desigualdade e de exclusão que têm caracterizado a vida das mulheres negras. A outra face da Colonialidade pode ser a decolonialidade como projeto decolonial, tecendo movimentos de resistência e de reexistência, que têm marcado a trajetória política das comunidades afro-diaspóricas. Desse modo, os marcadores raça, gênero e classe que operaram por meio da colonialidade gerando desigualdades, desvantagens, vulnerabilidade e opressões no projeto decolonial são acionados para o empoderamento.

²⁰ O termo “lugar”, segundo Walter (2012), pode ser definido de maneira geográfica, ambiental, fenomenológica (ao ligar ‘corpo’ e ‘lugar’) e genealógica (ao ligar ‘ancestralidade’ com ‘território’). Os estudos pós-coloniais têm utilizado o conceito de “lugar” para problematizar narrativas temporais de progresso impostas por poderes coloniais.

²¹ Quanto à interculturalidade crítica e à pedagogia decolonial, Walsh (2012), em seus escritos, propõe um giro epistêmico, a fim de produzir/visibilizar saberes outros, questionando processos de invisibilização dos conhecimentos que não compõem os cânones ocidentais, propondo conexões através da pedagogia decolonial com debates educacionais.

Como a palavra indica, ao pensarmos em projeto decolonial nos ancoramos em uma lógica de ação, com intervenções que estão acontecendo e que ainda precisam traçar percursos futuros em direção à perspectiva almejada de sociedade. Tal processo não se faz possível sem aliados ou na ausência de estratégia política coletiva de acordo com Lugones “ainda que na modernidade eurocêntrica capitalista sejamos todos/as racializados/as e um gênero nos seja atribuído, nem todos/as somos dominados/as ou vitimizados/as por esse processo. O processo é binário, dicotômico e hierárquico” (2020, p. 60).

Nessa direção, entendemos que o projeto decolonial emerge, nesse contexto, também do ativismo das mulheres negras como projeto de reexistência tanto individual quanto coletiva. Em outras palavras, somam em um projeto decolonial que supere a formação moderna/colonial e sua estrutura social, fazendo com que as diferenciações de gênero, raça e classe não atuem criando opressões, mas que se configurem como integralidade no contexto social.

No entrelaçamento de proposta favoráveis à perspectiva decolonial, o diálogo com o feminismo negro que, como sistematiza Patrícia Collins (2019), margeia as experiências compartilhadas pelas mulheres negras, simultaneamente se confronta com as diretrizes hegemônicas da produção do conhecimento.

Em contraponto com os paradigmas referenciais investigativos e analíticos com a interseccionalidade, ao sistematizar sobre o pensamento feminista negro, Collins (2019) propõe a desconstrução do pensamento intelectual hegemônico nos lembrando que nem todas as intelectuais ocupam os espaços acadêmicos.

Dessa forma, nos aproximamos do cenário afro-brasileiro no que diz respeito às mulheres que somaram/somam aos projetos de reflexão política em prol de justiça social na luta antirracista em especial o que acontece dentro das salas de aula. Collins (2019) chama a atenção para três dimensões. São elas: I) as mulheres negras enquanto coletividade perpassadas por opressões interseccionais agenciam a sua própria autodefinição e; II) reagem coletivamente ou individualmente ao sistema de dominação patriarcal, heterossexista e racista; onde elaboram respostas diferentes aos desafios e; (III) gestam o ponto de vista coletivo.

Uma das dificuldades de leitura e compreensão das discussões a respeito do feminismo negro, se encontra na interseccionalidade entre agência e dor. Devido a complexidade que essas experiências vividas ocasionam a mulher negra, a escrita

ou fala dessa vivência em suas limitações simbólicas podem dificultar a compressão do(a) leitor(a).

As mulheres negras, no processo de combustão de suas agências necessitam caminhar por suas dores e perceber onde estão enraizadas suas causas. Nesse processo, os aspectos identitários vão se fortalecendo a partir do momento que tanto as dores quanto os agentes das mesmas são nomeados.

Esse processo, ainda que seja uma movimentação individual e única para cada mulher negra. Ele acontece interligado a um coletivo de mulheres, sejam elas ancestrais e/ou companheiras cotidianas que ao se dizer permite a movimentação de reconhecimento enquanto aliadas.

Os expostos pressupostos não se propõem universais nem se apartam de outras coletividades oprimidas. Pelo contrário, confirmam experiências e programas de justiça social em conexões transnacionais e globais, temas centrais, segundo a autora, para reflexão do pensamento feminista negro no que diz respeito aos pensamentos gestados pelas ativistas negras e as epistemologias dessas mulheres. Nesse sentido, os paradigmas interseccionais podem se configurar como cenário de conexões, conhecimentos e empoderamento.

Por entendermos as categorias teórico-metodológicas dos estudos pós-coloniais e do feminismo negro como projetos propositivos na luta pela justiça social da/para a sociedade na qual acreditamos, é que, neste projeto de pesquisa, realizamos aproximações entre os campos teóricos, a fim de pensar os padrões de silenciamento, repressão e, sobretudo, refletir sobre as estratégias e os espaços que representam campos de potência para desarticulação das estruturas de opressões.

A fim de favorecer a compreensão e organização do texto, no que diz respeito aos conceitos da perspectiva teórica que nos sustenta, subdividimos esta seção em pequenas subseções, quanto a nossos estudos sobre feminismo negro e perspectivas que foram apresentadas ao longo do texto.

3.2 Feminismos e as lutas antirracistas

Nós mulheres e não brancas fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao nos impor um lugar inferior no interior da sua *hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo*

e raça), supprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso discurso, como da nossa própria história (GONZALEZ, 2020, p. 38).

Um dos primeiros entendimentos que necessitamos para pensar feminismo é compreendermos este enquanto universo plural, em que a categoria mulher não se apresenta como universo hegemônico. Tal como nos lembra Akotirene (2019, p. 10), nós mulheres negras possuímos umbigos diferentes que tiveram seus cordões umbilicais ceifados de maneiras diferentes “ainda é muito comum se dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário”. Dito isto, então como acontece esse entrelace de experiências que são consideradas não apenas por suas semelhanças, mas também por suas divergências?

Talvez, estejam nesse questionamento - sim, no questionar-se e não na resposta, se é que ela exista - os recursos dinâmicos que possam ser reconfigurados nos contextos de desigualdades e porque não nos processos educativos de uma prática pedagógica decolonial,

é inegável que o feminismo como teoria prática vem desempenhando um papel fundamental nas lutas e conquistas e que, ao apresentar novas perguntas, não somente estimulou a formação de grupos e redes, como também desenvolveu a busca de uma nova formação de ser mulher. Ao centralizar suas análises em torno do conceito do capitalismo patriarcal (ou patriarcado capitalista), evidenciou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, o que constitui uma contribuição de crucial importância para o encaminhamento das nossas lutas como movimento. Ao demonstrar, por exemplo, o caráter político do mundo privado, desencadeou todo um debate público em que surgiu a tematização de questões totalmente novas – sexualidade, violência, direitos reprodutivos etc. – que se revelam articuladas às relações tradicionais de dominação/submissão (GONZALEZ, 2011, p. 12-13).

Os feminismos negros, apresentamos grafado em pluralidade visto que, dentro dos pensamentos feministas negros, encontramos diversas vertentes de feminismos, não diferente do que acharemos na perspectiva que nos referiremos aqui de feminismo clássico, a qual

ao longo dos anos 1970, a produção de pensamento e teoria feministas era um trabalho colaborativo em que mulheres constantemente dialogavam sobre ideias, testando e reformulando nossos paradigmas. De fato, quando mulheres negras e mulheres de outras etnias levantaram a questão sobre o preconceito racial como fator que moldava o pensamento feminista, havia um início de

resistência contra a noção de que muito do que as mulheres de classe privilegiada tinham identificado como verdadeiro para a experiência da mulher poderia ser falho, mas ao longo do tempo a teoria feminista mudou. Ainda que várias pensadoras brancas fossem capazes de reconhecer seu preconceito sem se dar ao trabalho de repensar, isso foi uma virada importante. Ao final dos anos 1980, a maioria da bibliografia feminista refletia uma conscientização das diferenças de raça e classe. Mulheres acadêmicas verdadeiramente comprometidas com o movimento feminista e com a solidariedade feminista estavam ansiosas para produzir uma teoria que pudesse abordar as realidades da maioria das mulheres (HOOKS, 2018, p. 33).

Como se faz possível perceber, a pluralidade esteve presente nas organizações feministas não apenas nos debates e pautas como também nas presenças corpóreas que as integrantes traziam consigo, derivado talvez das demandas interseccionais que suas existências demarcavam.

Dessa forma, refletir como o gênero e a raça se encontravam se torna categoria central para pauta feminista negra. Esse movimento se fecunda das margens do processo que Collins nomeia como a forasteira de dentro²² “apesar dessa dificuldade, mulheres negras vivenciam a opressão de forma pessoal e holística, e as perspectivas que as feministas negras vislumbram são, palpavelmente, uma análise igualmente holística da opressão” (2016, p. 109). Então, como pensar a posição da mulher negra no feminismo?

Outra questão debatida diz respeito a: onde se inicia o feminismo negro? O debate contemporâneo discorre que talvez tenha se iniciado até antes do giro decolonial²³ enquanto proposta decolonial, que acontecia em diversas modalidades de resistência.

Outras autoras, como por exemplo Suely Carneiro, nos dizem que para pensarmos um movimento de mulheres necessitamos enegrecer o feminismo. O pensamento se funda a partir da percepção de que as problemáticas das mulheres na sociedade versam sobre o silêncio de diversas formas de opressão para além do sexismo. Esta realidade exige reelaboração tanto dos discursos quanto das práticas e políticas feministas

²² A nomenclatura original utilizada pela autora seria *outsider within*, que em português não possui uma correspondência inquestionável, ainda assim optamos por manter o termo a partir de uma tradução possível para “forasteiras de dentro”.

²³ O conceito trabalhado por Maldonado Torres, como movimento de resistência política e epistemológica, representa o propósito de rompimento com a Modernidade/colonialidade. Ver em: La descolonización y el giro des-colonial.

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil (2003, p. 118).

Autoras dos pensamentos feministas negros chamam atenção para não pensarmos as opressões a partir de uma lógica simplória hierarquizante. Nesse sentido, Crenshaw (2002) sistematiza que a partir da marginalização estrutural as mulheres negras ocupam um lugar interseccional,

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (2002, p. 177).

Assim, propõe a interseccionalidade como ferramenta teórico metodológica para identificação e reflexão propositiva do que a autora denomina por pontos nodais de intersecções, onde os marcadores sociais da diferença não interpelam os indivíduos de maneira seletiva; desse modo, a reflexão gira em torno do entendimento de que forma cada sujeito é atravessado pelos seus marcadores sociais a partir do ponto nodal.

Com a compreensão das relações de opressão em seus eixos de subordinação, podemos perceber as consequências estruturais e localizar o ponto de encontro entre os marcadores por intermédio de uma via possível que seria a interseccionalidade. Escritoras como Collins (2016, 2019) e Crenshaw (2002) direcionam a pensar seus estudos a partir da estrutura, diferente de Ângela Davis que foca seus estudos em superar a ideia de adição para pensar intersecção:

é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a

maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas (1997, p. 8).

À vista disso, o desafio consiste em saber como trabalhar com as diferenças e contradições, em que a autora nos convida a tomar a diferença como uma porta criativa para as estratégias no campo em que atuamos. Nesse sentido, pensar uma prática educativa permeada pela lógica antirracista exige de nós o encontro com esse fio da meada que representa o caminho para uma prática criativa.

Não no sentido de perseguirmos uma prática docente engessada ou ancorada em um padrão de homogeneidade nem de mesmice, mas sim, de estruturarmos projetos educativos em que o aprender seja renovado, precisamos aprender a respeitar as diferenças as utilizando como fagulha criativa que possa auxiliar os(as) docentes nas construções de suas pontes comunicativas.

As mulheres negras, como sistematiza Gonzalez (2011), são permeadas por um duplo ativismo; I) ser uma mulher negra; II) vivenciarem o contexto social quanto ao gênero. À vista disso, conseguimos refletir o que Collins (2019) expressa quanto à necessidade de trabalhar as ideias de centro e margem de modo vigilante ao perigo da história única.

Com isso, caminhamos para a problemática do lugar de fala, recentemente permeando os espaços de debates físicos e digitais da temática das relações étnico raciais que vem recebendo atenção em um contexto quase de vigilância epistêmica quanto às conexões entre lugar de fala e representatividade.

O debate versa com a reivindicação da história contada, em um movimento de recontar as histórias que sofrem processos de disputas quanto ao registro do passado e do presente. Autoras feministas como Djamila Ribeiro (2016, 2018) ao pensar o feminismo como marco civilizatório discutem a importância do feminismo negro para o debate político atual. Nesse sentido, Ribeiro ressalta que

Pensar como as opressões se combinam e entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se pensar outras possibilidades de existência. Mulheres negras vêm historicamente pensando a categoria mulher de forma não universal e crítica, apontando sempre para a necessidade de se perceber outras possibilidades de ser mulher (2016, p. 100).

Por meio da ausência de um olhar étnico-racial no movimento clássico feminista, as mulheres negras têm suas lutas e demandas invisibilizadas, ação esta que se configura como empecilhos às mulheres negras no processo de construção de sujeitos políticos.

3.2.1 Potências inscritas no coletivo

Até aqui, explanamos quanto ao processo que nos possibilita nos construirmos no coletivo e em seus processos de socialização sustentados pela potência da ação coletiva, na agência do indivíduo dentro das coletividades, vislumbrando organizações com singularidades cooperantes – que compreendemos como interseccionalidade.

Nesse processo de articulação, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas e racistas, as articulações que se desenvolveram tecidas pela mulher negra são condutoras de criação e de recriação de diferentes formas de agências no que diz respeito às formas de criação e recriação de resistências das mulheres negras; salientamos que com o fim da escravidão e do regime colonial, a luta das mulheres assumiu outras frentes, voltadas para a garantia de participação de negras e negros na sociedade brasileira em condições de equidade.

Por intermédio da atuação em diferentes espaços, incluso os ambientes educativos, ao que se direciona esse exercício de pesquisa, as mulheres possibilitaram a difusão das vozes negras e suas formulações para além das esferas de atuação dos movimentos sociais. Ainda que em condições historicamente desvantajosas, as mulheres negras têm, historicamente, construído estratégias cotidianas com os diferentes segmentos sociais dentro de uma coletividade.

A defesa por olhares críticos e interseccionais é demarcada como possibilidade de apontar direções para novas formas de compreensão e existência política que rompa com a invisibilidade da realidade das mulheres negras. Os lugares, sejam eles físicos ou não, em que os sujeitos possam se sentir potentes podem ser uma pista para intervirmos em processos de rachaduras. Mas precisamos distinguir os termos racismo, discriminação e preconceito:

Especificamente no caso de pessoas negras e brancas, o termo racismo é, em geral, visto como sinônimo de discriminação ou

preconceito de pessoas brancas contra pessoas negras. Para a maioria das mulheres, o primeiro entendimento sobre racismo como opressão institucionalizada se dá por experiência pessoal direta ou por informação adquirida em conversas, livros, televisão ou filmes (HOOKS, 2020, p. 193).

Como podemos observar, o processo acontece entrelaçado ao cotidiano do indivíduo, ainda que de formas distintas. Caso semelhante acontece com concepções sobre diversidade e diferença, comumente debatidas no contexto educacional e em formação de professores(as),

em alguns momentos falamos em diversidade, outros em diferença e não são coisas iguais, nem mesmo próximas, apesar de que temos usado as palavras de maneira indiferenciada. Existem, portanto, diferentes noções e concepções de diversidade e diferença (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

As autoras dividem essas noções em três vertentes: I) a primeira, trata as diferenças e/ou diversidades como contradições; II) a segunda, usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; III) a terceira, as diferenças como produtoras de diferenças. Com isso, o que chama atenção é que a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades e as diferenças:

Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

Nos processos sociais de reivindicação de políticas de ação e luta contra o racismo, foram mobilizados inúmeros recursos de agência pela população negra, nos contextos organizativos, sejam ele de movimentos sociais ou não. Ao demarcar a raça como categoria de luta política, foram mobilizadas táticas de luta.

Portanto, a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade têm servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93).

Nessa vertente, ao nos debruçamos na tentativa de compreender a relação a partir da visão das professoras entre a participação em grupo de pesquisa e suas práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula, diz de nosso pressuposto, quanto à participação em grupos de pesquisa poder representar espaços potentes para colaboração da prática docente antirracista em sala de aula.

Como muitas docentes encontram caminhos para suas curiosidades epistêmicas? Como ocuparmos o lugar de aprendente contínuo? De que forma nos munimos de saberes necessários para prática educativa antirracista? Talvez refletir como professoras se encontram e/ou produzem conhecimentos nos traga alguns indicativos.

Sem dúvida, é necessário criatividade para refletir experiências ainda mais quando se trata das nossas experiências, carecemos de criatividade para o encontro com o lugar de sujeito autor de nossa própria história quem sabe essa trajetória seja coletiva.

Por intermédio do compartilhamento de sabedorias, respeito ao outro, integração e constante (re)construção, a prática educativa carrega em si a possibilidade de ser transformadora, com a matriz dessa formação, ancorada na compreensão do sujeito.

Em um olhar que não só enxerga, como escuta, acolhe e se debruça sobre o desafio de reconhecimento do sujeito desfeita do padrão de sujeito a sujeitado e acimentado na recepção de que nossas experiências e práticas podem também experiências epistêmicas.

Na matriz decolonial do racismo, ainda que raça seja uma inversão social como discorremos teoricamente na seção anterior a este, o racismo é real e cotidiano; dessa forma, os movimentos sociais sejam eles negro ou feminista negro se configuram como estratégias de sobrevivência. Dessa forma, direcionamos os estudos no sentido das colisões entre raça e gênero no propósito comum ao que nos diz Lugones,

conceber o alcance do sistema de gênero do capitalismo eurocêntrico global é entender até que ponto o processo de redução do conceito de gênero à função de controle do sexo, seus recursos e produtos, constitui a dominação de gênero. Para entender essa redução e a estrutura da racialização e o enegrecimento, precisamos pensar em que medida a organização social do “sexo” pré-colonial inscreveu a diferenciação sexual em todos os âmbitos da vida,

inclusive no saber e nas práticas rituais, na economia, na cosmologia, nas decisões de governo interno e externo da comunidade (2020, p. 73).

De forma a romper com uma lógica que permeia a situação da educação antirracista no Brasil que nos remete ao que Collins (2017) e hooks (2018) chamam de “o problema que não tem nome”, essa discussão se aproxima dos debates desenvolvidos a respeito do mito da democracia racial em nosso país.

Com isso, Holanda (2020) ao discorrer sobre as vertentes dos feminismos, sejam eles Latino Americanos ou não, nos chama atenção para necessidade de pensarmos as particularidades de nosso território em diálogo com as matrizes coloniais que sofremos tanto no passado como nos dias atuais.

Dessa feita, nos desafia a tarefa de nos movimentarmos na percepção do feminismo decolonial brasileiro. Porventura, o presente projeto de pesquisa possa nos encaminhar em trilhas que nos auxiliem a percebemos possíveis práticas feministas decoloniais brasileiras. Segundo Holanda,

o feminismo decolonial, privilegiando a contestação à colonialidade do saber, também aponta caminhos de avanço político agora na chave latino-americana. Propõe uma revisão epistemológica radical das teorias feministas eurocentradas, o que inclui o fim da divisão entre teoria e ativismo, característica de nossos feminismos desde sempre (2020, p. 13-14).

Nesse movimento epistêmico, uma das chaves decoloniais se trata de atentarmos para a lógica de que o Brasil ainda apresenta resistência quanto à aceitação dos saberes advindos das tradições africanas e indígenas entre nós e mais ainda, se reconhecer como um país afro-indígena, ainda a partir dos estudos e pesquisas sistematizados por Holanda:

Para operarmos na chave decolonial, essa complexidade deve vir à tona e é necessário trazer para o centro nossas noções de origem e tradição, de pureza, de unicidade, binarismo etc., como sugere Claudia Lima Costa. Ela adverte para a necessidade de também confrontarmos radicalmente o racismo que insiste em emudecer as vozes mestiças, índias, negras, lésbicas e *queers* em seus vários lugares de enunciação. Um caminho possível em busca de uma perspectiva decolonial brasileira seria uma análise radical da especificidade da questão de nossa mestiçagem, priorizando suas implicações em termos dos processos constitutivos das desigualdades sociais. Uma mestiçagem marcadamente sexista na medida em que em nosso período colonial é o homem branco que se deita com a mulher negra, e não a mulher branca com o homem negro (2020, p. 24).

De modo semelhante, Collins (2017) nos alerta para consciência e pontos de vista coletivos, onde um feminismo interseccional necessita pensar a partir das margens, a fim de promover potência política conscientizadora apta a questionar inclusive os saberes já estabelecidos.

A leitura pode ser constituída nesse processo estratégico de formação política como subterfúgio para trilhas transformadoras. Dessa maneira, Carneiro (2003) afirma que o protagonismo político das mulheres negras tem se constituído em força motriz para determinar as mudanças nas concepções e o reposicionamento político feminista no Brasil.

O referido processo de ação política das mulheres negras, ainda segundo a autora, promove; I) o reconhecimento da falácia da visão universalizante de mulher; II) o reconhecimento das diferenças intragênero; III) o reconhecimento do racismo e da discriminação racial como fatores de produção e reprodução das desigualdades sociais experimentadas pelas mulheres no Brasil; IV) o reconhecimento dos privilégios que essa ideologia produz para as mulheres do grupo racial hegemônico; V) o reconhecimento da necessidade de políticas específicas para as mulheres negras para a equalização das oportunidades sociais; VI) o reconhecimento da dimensão racial que a pobreza tem no Brasil e, conseqüentemente, a necessidade do corte racial na problemática da feminização da pobreza e; VII) o reconhecimento da violência simbólica e a opressão que a branquidade, como padrão estético privilegiado e hegemônico, exerce sobre as mulheres não brancas.

A reflexão desses apontamentos desagua a uma característica cara para as práticas fundamentadas na perspectiva decolonial, a escuta das experiências dos indivíduos,

e a introdução dessas questões na esfera pública contribuem, ademais, para o alargamento dos sentidos de democracia, igualdade e justiça social, noções sobre as quais gênero e raça impõem-se como parâmetros inegociáveis para a construção de um novo mundo (CARNEIRO, 2003, p. 130).

As eleições afetivas podem aparecer nesse processo de construção de uma frente ampla composta por diferentes vertentes que possam produzir críticas propositivas aos cenários vigentes de realidade social. Talvez refletirmos quanto à uma ecologia feminista,

Além da questão racial - que implica a inclusão das mulheres indígenas e suas cosmogonias e tradições em nosso universo simbólico interseccional -, a questão dos feminismos comunitários contemporâneos deve ser pautada com urgência. Refiro-me às populações rurais e às populações periféricas que têm práticas bem diversas daquelas previstas no feminismo eurocêntrico. O primeiro caso, é trabalhando no âmbito do eco feminismo e suas e sua preocupação de redução do impacto socioambiental de organização social do campesinato, no interior do movimento agroecológico, as mulheres do campo, indígenas, negras e de populações tradicionais começam a trazer suas pautas, demandas e a necessidade de reconhecimento no próprio movimento, partindo da ideia de que sem feminismos não há agroecologia, como podemos ver no texto de Maria da Graça Costa (HOLANDA, 2020, p. 24).

Como discorrido nos escritos até aqui, pautamos em abordagens feministas que se esforçam em direção ao trabalho sensível e afetivo ainda que de encontro nas Dororidades²⁴, de reconhecimento das pluralidades que circundam os significados e experiências “do ser mulher”, nos quais,

Ao evidenciar a ênfase direcionada à dimensão racial (quando se trata da percepção e do entendimento da situação das mulheres no continente), tentarei mostrar que, no interior do movimento, as negras e as indígenas são as testemunhas vivas dessa exclusão. Por outro lado, baseada nas minhas experiências de mulher negra, tratarei de evidenciar as iniciativas de aproximação, de solidariedade e respeito pelas diferenças por parte de companheiras brancas efetivamente comprometidas com a causa feminina. A essas mulheres-exceções eu chamo irmãos (GONZALEZ, 2020, p. 40).

O desfecho dessa seção, com o pensamento voltado para as alianças necessárias e valiosas no feminismo negro, se faz no sentido de demarcar as particularidades dos feminismos e ratificar a necessidade de conexões entre os grupos. Dessa feita, ainda que nos debruçamos sobre a categoria do feminismo negro por reconhecer as contribuições das mulheres na luta por uma educação antirracista, demarcamos a necessidade de alianças sólidas e afetivas que rompam com os lugares sociais.

²⁴ Conceito desenvolvido por Piedade (2017), a fim de nos dizer que, não é só sororidade, é dororidade como lugar de crítica reflexiva na construção de lugares de afeto e razão de mãos dadas com a ideia de comunidade, na abertura de perspectivas e possibilidades de compreensão e acolhimento uma das outras.

4 CAMINHOS TRILHADOS: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS QUE SE APROXIMAM DO OBJETO

“Ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente” (Freire, 2001, p. 265).

Na presente seção, a fim de nos inteirar sobre as produções de pesquisa que têm como objeto a prática docente de enfrentamento do racismo em sala de aula, realizamos um movimento de levantamento em cinco âmbitos. Os mesmos, se configuram como territórios epistêmicos distintos, mas que se encontram em deslocamentos em prol da educação antirracista em suas diferentes organizações.

As organizações selecionadas para esse movimento de investigação, quanto ao estado de estudo referente a nosso objeto de pesquisa, se mobilizaram a partir dos seguintes espaços de produção e sobretudo divulgação do conhecimento: as Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE); no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco Campus Agreste (PPGEduc/UFPE-CAA); no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) e nas Reuniões Nacionais do Congresso de Pesquisadores(as) negros(as) (Copene).

A seleção por esses cinco territórios de socialização de pesquisa se justifica pela necessidade de nos aproximarmos das pesquisas e discussões que compõem o âmbito nacional e local quanto ao objeto estudado. Contemplados no que diz respeito ao levantamento feito nas Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE); no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco Campus Agreste (PPGEduc/UFPE-CAA); no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI).

Para valorização de um panorama com enfoque temático, subsidiado por perspectivas políticas de ação colaborativa para o favorecimento da educação antirracista, foi feita a adição de análise das Reuniões Nacionais do Congresso de Pesquisadores(as) negros(as) (Copene).

O marco temporal utilizado para os levantamentos das produções dos trabalhos disponíveis na Anped e no PPGEdu compreendem as Reuniões Anuais que ocorreram entre os anos de 2010 a 2020. O critério de escolha do recorte temporal, de uma década, se deu por considerarmos que, neste período, a discussão para além de representar uma janela em termos de amadurecimento da temática. Podemos favorecer a percepção da discussão no contexto da contemporaneidade e os nuances que a mesma apresenta ao longo do marco temporal.

Quanto ao PPGEdu, o marco temporal corresponde ao período de 2013 a 2019, período referente ao tempo de existência de acervo de trabalhos desenvolvidos e disponíveis para acesso público pela plataforma do programa, visto que o mesmo se consolida como um Programa relativamente jovem.

Ao PPGEI, respeitamos a mesma estrutura organizativa temporal para critério de seleção de levantamento das pesquisas. Assim, o período de análise do levantamento corresponde de 2015 a 2019, período referente ao tempo de existência de acervo de trabalhos desenvolvidos e disponíveis para acesso público pela plataforma do programa.

No panorama de enfoque temático, realizado junto às pesquisas de comunicações orais dos encontros nacionais do Copene. O período de análise do levantamento corresponde de 2010 a 2017, também correspondentes às reuniões em anais disponíveis pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN).

Para análise do levantamento bibliográfico, pautamos as fases dos procedimentos seguindo a lógica de Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2004; VALA, 1999), que ocorre em três fases, sendo elas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; e 3) Tratamento e inferências.

4.1 Levantamento dos Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped)

No intuito de identificar como os/as pesquisadores/as vêm abordando o objeto de estudo selecionado, realizamos um levantamento das pesquisas referentes às comunicações orais, modalidade de apresentação para pesquisas concluídas através dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa em

Educação – Anped, que tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Para a primeira fase, realizamos o levantamento dos trabalhos pautado no princípio da exaustividade, segundo Laurence Bardin (2004), com a realização de leituras de títulos e resumos dos materiais coletados. Com a ausência de trabalhos que tratassem de forma central os elementos de nosso objeto, emerge a necessidade de reorganização de nossa busca. Com isso, foram selecionados trabalhos que atendessem aos descritores “prática pedagógica docente” e “enfretamento do racismo”, sendo esses no ambiente escolar. A partir dessa reorganização, nos aproximamos de trabalhos que, de alguma forma, dialogavam com nosso objeto de pesquisa.

Alocados no grupo de trabalho (GT) de **Educação e Relações Étnico-Raciais – GT21**, tem como pressuposto que o respectivo GT apresenta uma predominância de trabalhos quanto à discussão de nosso tema de pesquisa. Adjunto a esse, o grupo de trabalho de **Educação Popular – GT 06**, espaço em que diferentes sujeitos sociais reivindicam o reconhecimento das diferenças de suas identidades, práticas, saberes e culturas, ao mesmo tempo em que reivindicam equidade de oportunidades e de direitos no âmbito social. Assim como os dois grupos de trabalho citados, acessamos os trabalhos disponíveis no **GT 04 – Didática**, a fim de refletirmos prática pedagógica docente como ação coletiva e recurso pedagógico para a construção de uma educação antirracista.

Seguimos com o tratamento da Pré-análise, com a leitura flutuante dos artigos; fizemos uso da representatividade nesta etapa, realizando a leitura completa das produções que atendiam aos descritores estabelecidos: prática docente de enfrentamento do racismo em sala de aula. Assim, reunimos os trabalhos que se aproximavam de nosso objeto.

Quanto às pesquisas disponíveis nos GT 04, 06 e 21 da Anped, organizamos o resultado da nossa busca com o quantitativo de trabalhos disponíveis e o total de trabalhos selecionados por apresentarem algum ou ambos os descritores, estruturados a partir de nosso objeto de pesquisa, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição dos trabalhos por ano e reunião referentes aos GT 21, 06 e 04 e o quantitativo dos trabalhos por GT referentes ao descritor

GT Reunião/ Ano	GT04 Didática		GT 06 Educação Popular		GT 21 Relações Étnico- Raciais	
	Total do GT	Total: Prática docente de enfrenta- mento do racismo	Total do GT	Total: Prática docente de enfrenta- mento do racismo	Total do GT	Total: Prática docente de enfrenta- mento do racismo
33° - 2009	12	00	13	00	09	01
33° - 2010	13	00	11	00	13	01
34° - 2011	14	00	10	00	30	02
35° - 2012	21	00	12	00	22	00
36° - 2013	09	00	12	00	18	00
37° - 2015	15	00	18	00	29	01
38° - 2017	14	00	20	00	29	01
39° 2019	24	00	21	00	24	01
Total	122 (100%)	00	117 (100%)	00	174 (100%)	07
Total Geral	413					

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da Anped, disponível em: <http://www.Anped.org.br/>. Acesso em: 15/04/2019 às 22:38.

Como apresentado no quadro 1, de um total de 413 trabalhos analisados, não encontramos trabalhos que dialogam com o descritor no GT 04. Com isso, foram localizados trabalhos que atendessem aos nossos descritores apenas nos GTs 06 e 21.

Dessa maneira, prosseguimos com o *corpus* documental, evidenciando quais foram os artigos selecionados, os quais constituem sete pesquisas da categoria de trabalhos completos distribuídos nas reuniões/anos: 32°/2009, 33°/2010, 34°/2011, 37°/2015, 38°/2017 e 39°/2019.

Refeita a seleção do material, realizamos a leitura completa dos trabalhos que atendiam a pelo menos um de nossos descritores, em uso da regra da representatividade. Mediante o levantamento de uma quantidade de trabalhos que foram sintetizados a partir da regra da homogeneidade e por meio da regra da

pertinência, foram encontrados trabalhos que dialogam de forma circunjacente aos descritores.

Com a exploração do *corpus* documental, no que tange aos seus núcleos de sentido, foram observados as aproximações e os distanciamentos com os objetivos e a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa. O levantamento foi realizado em três grupos de trabalhos (GT). São eles: **04 – Didática, 06 – Educação Popular e 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais**. A seleção percorreu, por identificarmos os GTs como espaços para discussão do objeto estudado.

O levantamento dispôs de 413 trabalhos, dos quais foram encontrados 07 trabalhos no período analisado de 2009 a 2019, os quais apresentam o descritor de prática docente e enfrentamento do racismo (ver quadro 2). Ainda que nenhum desses trabalhos tratem de prática pedagógica de enfrentamento do racismo realizada por grupo de pesquisa, os mesmos se aproximam de nosso objeto ao oferecer perspectivas de como as(os) professoras(es) elaboram estratégias de resistência em suas práticas docentes.

O marcador das estratégias se configura como característica significativa a este projeto de pesquisa, por entendermos que só a partir da ação se torna possível vislumbrar rachaduras nas estruturas de dominações vigentes. Nessa perspectiva, a análise dos trabalhos nos indicou que as mulheres têm ocupado um papel protagonista nesse processo

Nós, mulheres negras sem qualquer “outro” institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente). É essencial para a continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que a nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra hegemonia. Estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na construção da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa. A formação de uma teoria e uma práxis feministas libertadoras é de responsabilidade coletiva, uma responsabilidade que deve ser compartilhada. Apesar de criticar aspectos do movimento feminista como o conhecemos até agora – crítica que às vezes é dura e implacável – eu o faço não em uma tentativa de diminuir a luta feminista, mas de enriquecer, de compartilhar o trabalho de construção de uma ideologia libertadora e de um movimento libertador (HOOKS, 2015, p. 208).

Na busca por estratégias que possam nos orientar no caminho de ações libertadoras, iniciamos as análises na 32ª Reunião Nacional da Anped, realizada em Caxambu (MG) em outubro de 2009. Nas análises do GT 21, identificamos 01 trabalho que se aproxima de nosso objeto de estudo. O artigo intitulado “A linguagem como afirmação cultural da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial”, cuja autoria é de Maria Carvalho e Ana Canen.

A pesquisa foi financiada pela Agência CNPq e versa sobre a linguagem crioula como marca da identidade negra cabo-verdiana. Apresentando possibilidades e desafios de seu uso no contexto escolar, o trabalho evidencia discursos de professores(as) que trazem a internalização do preconceito, mas também possibilidades de superação.

Com isso, o complexo e estruturante sistema que coloniza e subordina identidades raciais tem a linguagem enquanto componente marginalizador e/ou emancipador e aponta a necessidade de interconexão de marcadores raça, etnia, cultura e linguagem, dentre outros, na constituição das identidades. Assim, o texto se aproxima de apenas um de nossos descritores, quanto ao enfrentamento do racismo.

O segundo trabalho, intitulado “Práticas pedagógicas evidenciam micro ações afirmativas cotidianas”, de autoria de Regina Jesus, atende aos descritores. Esse trabalho aprofunda a noção de micro ações afirmativas cotidianas, ouvindo experiências de caráter antirracista narradas por professores(as) de escolas públicas, o que demonstra comprometimento com a transformação do quadro de desigualdade na sociedade e, por consequência, nos espaços escolares.

A partir de ações implementadas por professores(as) da rede pública de ensino a fim de oferecer referências de identificação a crianças e jovens afrodescendentes, o trabalho reflete quanto à motivação que provoca o que a autora identifica como micro ações afirmativas por parte dos(as) professores(as). A autora tece reflexões acerca dessas ações:

Tenho compreendido/definido o que chamo de micro ações afirmativas cotidianas: práticas pedagógicas de caráter antirracista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando oferecer referenciais de identificação às

crianças e jovens afrodescendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial (JESUS, 2009, p. 01).

Essas ações se desenvolvem nos micros espaços das escolas públicas de ensino, onde o cotidiano se configura como espaço para a práxis pedagógica e lugar de rupturas para lutas e conflitos das ações afirmativas para uma educação antirracista. Com isso, o trabalho se aproxima de nosso objeto de pesquisa por apresentar contribuições a respeito da prática pedagógica antirracista, revelada na escuta das experiências individuais e coletivas.

As análises dos trabalhos situados no GT 04 – Didática, da 33ª Reunião Nacional da Anped, em 2010, identificamos 01 trabalho que se aproxima de nosso objeto de estudo. O artigo, intitulado “Didática do ensino de ciências: como as concepções de ciências influenciam as práticas pedagógicas?”, cuja autoria é de Anna Ayres e Andrade, foi financiado pela Agência CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj.

A pesquisa objetivou averiguar quais concepções de ciências estariam presentes nos discursos de professores(as) de Ciências de uma instituição da cidade do Rio de Janeiro e como essas refletem, ou não, novas estratégias para a transposição didática num contexto de questionamento do paradigma moderno.

Nesse sentido, a pesquisa se aproxima de nosso objeto, quanto ao descritor prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se distancia, em certa medida, pois a prática pedagógica não está voltada para o enfrentamento do racismo em sala de aula.

A partir das análises do GT 21 – Educação das Relações Étnico-Raciais, na 33ª Reunião Nacional da Anped, em 2010, identificamos 1 trabalho que se aproxima de nosso objeto de estudo: o artigo intitulado “Dimensões educativas para as relações Étnico-Raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas”, de autoria de Ana Cruz, financiada pela Agência Capes.

O trabalho busca compreender significados de práticas pedagógicas que têm como mote a diversidade e a diferença com enfoques em uma educação para as Relações Étnico-raciais. Assim, a pesquisa se aproxima de nosso objeto quanto a ambos os descritores: prática docente e enfrentamento do racismo. No entanto, se distancia, pois a prática pedagógica não está voltada para o enfrentamento do racismo em sala de aula.

As análises dos trabalhos situados no GT 21 – Educação das Relações Étnico-Raciais, da 34ª Reunião Nacional da Anped, em 2011, identificamos 02 trabalhos que se aproximam de nosso objeto de estudo. O artigo intitulado “Interseccionalidades, vulnerabilidades e práticas pedagógicas não-discriminatórias: por um novo paradigma discursivo”, de autoria de Tatiana Santos e Denise Botelho.

O trabalho propõe ressignificar os conceitos de vulnerabilidade e interseccionalidade, problematizando seu uso corrente às implicações pedagógicas. A partir das falas frequentes em capacitações docentes para o enfrentamento do racismo e homofobia, a pesquisa se aproxima de nosso objeto tanto pelo descritor prática docente quanto pelo descritor enfrentamento do racismo, ainda que não pautemos discussões a respeito de orientação afetiva sexual.

O segundo trabalho, intitulado “Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escola”, de autoria de Claudilene Silva, analisa o processo de construção de identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar.

Suas análises revelam que a intervenção pedagógica de cada professora está intrinsecamente associada ao seu próprio processo de construção identitária. Nesse sentido, o referido trabalho se aproxima de nosso objeto por ambos os descritores.

A partir das análises dos trabalhos situados no GT 21 – Educação das Relações Étnico-Raciais, da 37ª Reunião Nacional da Anped, em 2015, identificamos 01 trabalho que se aproxima de nosso objeto de estudo: o artigo intitulado “A Lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação”, cuja autoria é de Maria Reis e Auxiliadora Silva.

O trabalho investiga como a Lei nº 10.639/2003, após 10 anos de sua promulgação, tem sido implementada pelos sistemas públicos e particulares de ensino em Pernambuco e possibilitado a construção de políticas e práticas curriculares de educação das relações étnico-raciais.

Com o objetivo de analisar as políticas e as práticas curriculares de implementação da Lei nº 10.639/2003 desenvolvidas nas escolas de Pernambuco, identificando experiências educativas bem-sucedidas, durante o processo investigativo, a pesquisa constatou lacunas na formação inicial e continuada dos professores(as) em relação à educação das relações étnico-raciais.

Com isso, os dados contribuem para elucidação do panorama social, mediante as informações de que 53,3% das escolas pesquisadas ainda não implementaram a Lei nº 10.639/2003, mesmo 10 anos depois de sua promulgação. Isso quer dizer que as escolas, no que se refere ao enfrentamento do racismo, ainda possuem um significativo caminho a percorrer no que diz respeito a mudanças em suas práticas e discursos eurocêtricos e branco referencializados.

Outro dado relevante do trabalho de Reis e Silva (2015) para pesquisa se refere ao fato de as autoras perceberem práticas exitosas ainda que isoladas, de professores/as que manifestam alguma identificação com a temática, seja por autodefinição e/ou participação em grupos de movimentos sociais. Com isso, o referido trabalho se aproxima de nosso objeto pelos descritores de prática pedagógica docente e enfrentamento do racismo.

A partir das buscas realizadas junto aos trabalhos situados no GT 21– Educação das Relações Étnico-Raciais, da 38ª Reunião Nacional da Anped, em 2017, identificamos 1 trabalho que se aproxima de nosso objeto de estudo. O artigo intitulado “Formação para a docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para educação das relações étnico-raciais”, de autoria de Ana Cruz, Fabiane Oliveira e Tatiane Rodrigues.

O estudo apresenta dados de uma experiência de formação continuada de professoras(es) em Educação das relações étnico-raciais, a partir dos quais demonstra os impactos da formação para a docência, com dados que apontam significativas mudanças na percepção das(os) docentes após o processo formativo, evidenciando, como resultado de pesquisa, a importância do investimento em formação. A pesquisa também se aproxima de nosso objeto por ambos os descritores.

Por fim, dentre os trabalhos situados no GT 21, dispostos na 39ª Reunião Nacional da Anped, realizada em Niterói (RJ) em outubro de 2019, identificamos 01 trabalho que se aproxima de nosso objeto de estudo.

O artigo, disposto no GT 21 e intitulado “Mulher negra, representação e pedagogias outras: diferentes formas de ver e fazer educação antirracista”, de Luciana Oliveira e Ana Gomes, nos convida a pensar questões relacionadas às representações que podem reforçar os imaginários e estereótipos que colocam a mulher negra em situação de subalternização, sofrimento e sem vínculo educativo. Com isso, as autoras questionam quais processos pedagógicos são necessários

para uma representação efetiva que reverta os padrões construídos no período escravocrata.

Nesse sentido, o estudo aponta, enquanto resultados, a necessidade de pedagogias outras, tendo como possibilidade pedagogias decoloniais, com Walsh (2007, 2012), atuantes nos pontos de vista que conduzem a prática educativa e a prática pedagógica, para uma pedagogia libertária a partir de hooks (2017) e uma pedagogia muscular²⁵. Nessas análises, as autoras identificam o papel do Movimento Negro e das mulheres como protagonistas desses processos.

A partir do trato dos dados referentes ao quadro 1, foi sistematizado o quadro 2 por entendermos a necessidade de que ambos os descritores fossem encontrados nos trabalhos selecionados, a fim de construirmos um panorama de trabalhos em que a prática pedagógica docente apareça como recurso ao enfrentamento do racismo em sala de aula e não de forma dissociada.

Quadro 2 - Trabalhos por GT e por RA em que ambos atendem aos descritores: “prática docente” e “enfrentamento do racismo”

GT21 Reunião/Ano	Título	Autoria	Instituição	Agência Financiadora
32ª/2009	Prática Pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas	Regina de Fátima de Jesus	UERJ	—
33ª/2010	Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas	Ana Cristina Juvenal da Cruz	UFSCar	Capes
34ª/2011	Interseccionalidades, vulnerabilidades e práticas pedagógicas não discriminatórias: por um novo paradigma discursivo	Tatiana Nascimento dos Santos	UnB	—
		Denise Maria Botelho	UFRPE	
	Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar	Claudilene Maria da Silva	UFPE	—
37ª/2015	A Lei N° 10.639/2003	Maria Reis	UFPE	—

²⁵ Discussão teórica realizada a partir dos estudos de Fanon, no que diz respeito a domínio e consciência do corpo e por intermédio da reivindicação do próprio corpo contra o poder.

	nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação	Auxiliadora Silva		
38ª/2017	Formação para docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para educação das relações étnico-raciais	Ana Cristina Juvenal Fabiana Luci de Oliveira Tatiane Consentino Rodrigues	UFSCar	—
39ª/2019	Mulher negra, representação e pedagogias outras: diferentes formas de ver e fazer educação antirracista.	Luciana Oliveira Ana Gomes	UNIRIO 2ª CRE	—
Total de trabalhos: 07				

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da Anped, disponível em: <http://www.Anped.org.br/>. Acesso em: 03 maio 2019 às 21:46.

Conforme podemos observar no quadro 2, que compõe o corpo de trabalhos por GT e por RA em que ambos atendem aos descritores prática docente e enfrentamento do racismo, todas as pesquisas selecionadas a partir de nossos descritores foram produzidas por mulheres. Nesse sentido, as autoras Branca Alves e Jacqueline Pitanguy nos lembram o seguinte:

A década de 60 caracterizou-se por intensa mobilização na luta contra o colonialismo, a discriminação racial, pelos direitos das minorias, pelas reivindicações estudantis. Estes movimentos ampliaram o campo do político, alargando a compreensão das contradições sociais para além do estritamente econômico, revelando a existência de outras formas de exercício do poder. (...) é neste momento histórico de contestação e de luta que o feminismo ressurgiu como o movimento de massas que passa a se constituir, a partir da década de 70, em inegável força política com enorme potencial de transformação social (2003, p. 58).

O fato de todas as pesquisas selecionadas a partir de nossa orientação metodológica terem sido produzidas por mulheres nos diz dos resultados da movimentação que as pesquisadoras têm realizado na produção do conhecimento,

sobretudo no que diz respeito aos processos de mobilização nas lutas contra o colonialismo, discriminações raciais, direitos das minorias e outros.

Isso nos revela formas de exercício do poder feminino, como força política e de potencial social em que as pesquisas se encontram no que diz respeito aos seus resultados, quanto a pouca ou ausente formação dos(as) professores(as) para uma educação das relações étnico-raciais, com lacunas que variam ou reincidem da formação docente inicial à formação continuada dos profissionais.

Do mesmo modo, ainda que os terrenos e/ou os históricos formativos não se configurem férteis para a promoção de uma educação antirracista, as pesquisadoras demonstram rupturas ao conseguirem apresentar práticas exitosas de enfrentamento do racismo, ainda que em movimentações pontuais.

Com isso, nos inquietam as possibilidades expostas por projetos acadêmicos e políticos no âmbito da decolonialidade, que elucidem aspectos coloniais historicamente produzidos da colonialidade do saber, poder e ser, que nos ajudem a pensar em estratégias de transformação da realidade, uma vez que, “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (HOOKS, 2013, p. 86).

Para autora como bell hooks²⁶, a descolonização se apresenta enquanto estratégia potente na luta antirracista ancorado a construções de pilares afetivos. Perspectiva esta, nos remete aos pensamentos de Freire em suas perspectivas de conscientização política do sujeito, em seus processos de reconhecimento de si e do outro. No entendimento de que a liberdade é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca onde,

a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (2018, p. 57).

²⁶ Representa o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana, que escolheu assinar suas obras em homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. Grafado em letras minúsculas com a justificativa declarada publicamente pela autora de que o mais importante em seus livros é a substância e não quem a mesma é. Seu gesto tem o intuito de valorizar as ideias e não os títulos.

Então como desvelar o mundo da opressão sem percepção de si? Existe humanização de si sem outra para o outro? Esse outro que ao mesmo tempo é um pouco de cada um de nós. Como transforma pontes que não só nos afastem, mas também nos aproximem? E nessa aproximação do outro quem sabe não nos aproximamos também de nós mesmos.

Talvez a práxis nos possibilite criar caminhos para libertação mútua, contudo, não se deve perder a atenção de um dos riscos envolvidos nesse processo, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, de que o projeto decolonial se torne apenas um projeto acadêmico que invisibiliza o *lôcus* de enunciação negro. Ou seja, que ao pensar a educação das relações étnico-raciais se deixe de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afro-diaspóricas.

4.2 Levantamento de dissertações e teses dos programas PPGEduc – UFPE e PPGEdu – UFPE

Na segunda etapa de nosso levantamento mapeamos as dissertações e as teses defendidas no PPGEdu - UFPE dentro do marco temporal e do recorte epistêmico estabelecido e justificado anteriormente. No PPGEdu – UFPE, o levantamento foi realizado na linha de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica”. A coleta dos dados foi realizada no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE.

No recorte temporal estabelecido, até a realização deste levantamento, as dissertações e as teses na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica totalizam 71 dissertações e 52 teses. Da mesma forma, foi realizado o levantamento das dissertações defendidas no PPGEduc –UFPE/CAA, em suas duas linhas de Pesquisa: “Educação e Diversidade” e “Docência, Ensino e Aprendizagem”.

O recorte temporal corresponde ao período de 2013 a 2018, que contabiliza o total de dissertações disponível na plataforma da Instituição. Até a realização deste levantamento, as dissertações na linha de Educação e Diversidade e Docência, Ensino e Aprendizagem contabilizam 63 trabalhos.

A escolha por realizar um levantamento nos bancos digitais do PPGEdu – UFPE e do PPGEduc –UFPE/CAA tem o objetivo de nos aproximar de produções científicas no âmbito local e regional. Desse total, encontramos 03 pesquisas que se

aproximam do nosso objeto de estudo e atendem aos nossos dois descritores, como expresso no quadro a seguir.

Quadro 3 - Trabalhos que atendem aos descritores “prática docente” e “enfrentamento do racismo”

Ano	Total	PPGEduc Dissertação	Total	PPGEdu Dissertação	Total	PPGEdu Tese
2009	-	-	18	Professoras Negras: construindo identidades e práticas de - 11enfrentamento do racismo no espaço escolar	3	-
2010	-	-	6		5	-
2011	-	-	12		6	-
2012	-	-	6		7	-
2013	6	-	16		—	-
2014	11	-	5		8	-
2015	13	-	9	Prática pedagógica docente promotora de igualdade racial	7	-
2016	13	-	10	-	8	Práticas Pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na arvore do esquecimento e nas práticas de embranquecimento
2017	17	-	5	-	8	-
2018	3	-		-		-
Total Geral	63		71		52	
186						

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site do Repositório digital da UFPE, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>. Acesso em: 15/05/2019 às 21:47

A dissertação depositada em 2009, intitulada “Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar”,

de autoria de Claudilene Maria da Silva, sob orientação da prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago, analisa o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo, com professoras negras da rede municipal de ensino do Recife. Os resultados apontam que a autoafirmação das professoras como mulheres negras constitui um momento crucial do processo de construção da identidade.

Nesse sentido, as professoras negras entrevistadas mobilizam saberes oriundos de diferentes fontes, em que a ação pedagógica desenvolvida é fortemente influenciada pela percepção do seu pertencimento étnico-racial e os saberes mobilizados atuam como elemento mediador entre o reconhecimento do pertencimento e o impulso para mudança em sua prática docente.

Semelhantemente, a dissertação depositada em 2015, intitulada “Prática pedagógica docente promotora de igualdade racial”, cuja autoria é de Maria da Conceição de Carvalho Varejão Filha, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago, evidencia esforços por parte das(os) professoras(es) em desenvolver uma prática voltada à promoção da igualdade racial, a partir da organização do tempo e do espaço pedagógico dos conteúdos, dos materiais selecionados e das atividades desenvolvidas sobre as questões étnico-raciais. Percebe-se, também, que os(as) professores(as) apresentam dificuldades em receber suporte teórico-metodológico contínuo para o trabalho com a temática em sala de aula.

No que se refere ao banco de teses, apenas uma pesquisa atendeu aos descritores de nosso objeto de pesquisa: a tese depositada em 2016, intitulada “Práticas Pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de embranquecimento”, cuja autoria é de Claudilene Maria da Silva, sob orientação da prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago.

A pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, vivenciadas institucionalmente em escolas brasileiras. Tendo os estudos pós-coloniais latino-americanos como abordagem teórico-metodológica em diálogo com a afrocentricidade, a tese ressalta o fundamento das práticas pedagógicas com ênfase nos processos formativos inspirados nas experiências formativas do movimento negro e no pensamento negro em educação. Os achados da pesquisa apontam a

existência de experiências educativas nas escolas analisadas e o enfrentamento personalizado dos desafios em seus contextos.

A prática docente fecunda na reflexão crítica do coletivo, com finalidade construída e argumentada pelos sujeitos protagonistas dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos no ambiente escolar. O trabalho coletivo, a gestão compartilhada das práticas, a formação temática permanente e a confiança da comunidade são evidenciados e revelam o enraizamento das práticas pedagógicas de valorização da identidade.

Assim, os três estudos se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa, no que diz respeito ao movimento de pesquisa, a caminho de investigar as estratégias e articulações desenvolvidas de práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula.

Cabe destacar que todas as pesquisas selecionadas de acordo com ambos os descritores no PPGedu são de autoria feminina e que as autoras se autodeclaram negras. Dados como esses demonstram a participação das mulheres na luta acadêmica por uma educação antirracista. A propósito, convém acrescentar que os estudos foram orientados pela mesma professora, a Dr.^a Maria Eliete Santiago. Como assinala Djamila Ribeiro,

é essencial para o prosseguimento da luta feminista que as mulheres negras reconheçam a vantagem especial que nossa perspectiva de marginalidade nos dá e fazer uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e a hegemonia sexista, bem como refutar e criar uma contra hegemonia (2016, p. 100).

Por meio de um olhar crítico e interseccional, é possível perceber, construir e reconstruir novas formas de compreensão e existência política que rompam com a invisibilidade dos lugares e não lugares das mulheres negras. De acordo com Santiago,

No Brasil, o processo de crítica à política do conhecimento e a prática pedagógica tem em Freire uma referência que começou a ser esboçada a partir do final dos anos 50, como um pensamento crítico, criativo e uma participação inovadora, que fez surgir subsídios para a discussão e sistematização da concepção de educação problematizadora, elaborada com reação à matriz tradicional da educação a qual Paulo Freire denominou de educação bancária. Essa concepção de educação foi sendo desenhada por Paulo Freire a partir das preocupações com a condição do sujeito na produção e aquisição do conhecimento (2006, p. 75).

A autora nos diz que a concepção de educação problematizadora está baseada no tripé sujeito-existência-conhecimento, como Freire entende o conhecimento como atitude de sujeitos na produção social de possibilidades emancipadoras, visto que “a condição de sujeito está marcada na feitura da existência, da vivência, no modo de construir humanidade(s)” (SANTIAGO, 2006, p. 76). Dessa feita, ao pensar a ação coadunamos com Freire ao entender que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (2015, p. 68). Esses processos de buscas no contexto de uma educação antirracista, podem ser construídos no dia a dia das salas de aula por meio da prática pedagógica docente.

O livro intitulado *Educação escolarização e identidade negra: anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE*, organizado por Eliete Santiago, Delma Silva e Claudilene Silva, demonstra aspectos que elucidam o espaço acadêmico como racialmente desigual, onde as(os) pesquisadoras(es) que trabalham questões étnico-raciais destacam-se não somente pelo empreendimento acadêmico, mas pelo seu engajamento social, político e educativo.

O livro oferece um quadro essencial para compreender a problemática racial em Pernambuco, abordando a trajetória negra da educação pública, a identidade do(a) aluno(a) afrodescendente, a memória de mulheres negras e a contribuição do movimento negro para a promoção da equidade racial.

Ao refletir a categoria de gênero na luta antirracista, ainda que o enfoque desta pesquisa seja nas mulheres negras, assim como Collins, entendemos que “não é preciso ser uma mulher negra para compreender como um ativismo intelectual capaz de produzir novos conhecimentos e transformar a consciência pode estimular uma política de empoderamento” (2006, p. 13). O comprometimento com a transformação do quadro vigente no que diz respeito às desigualdades de gênero faz parte de uma demanda de luta por liberdade e justiça social que impacta positivamente toda sociedade.

Com isso, as marcações interseccionais de gênero e de raça realizadas em nosso projeto de pesquisa dizem respeito à necessidade de que as análises de estudos e levantamentos indiquem quanto à sistematização de conhecimento referente à população negra, que se configuram, quase sempre, como invisíveis, apesar do seu efetivo e das suas necessidades político-sociais.

4.3 Levantamento de dissertações ao programa PPGEI - UFRPE

Na terceira etapa de nosso levantamento mapeamos as dissertações no PPGEI - UFRPE dentro do marco temporal e do recorte epistêmico estabelecido e justificado anteriormente. No PPGEI – UFRPE, o levantamento foi realizado em suas três linhas de pesquisa. Esse movimento se deu devido ao programa²⁷ ter em sua construção interfaces interinstitucionais no que diz respeito aos processos educativos, culturais e diversidades.

Assim, foram analisadas dissertações constituintes das seguintes linhas de pesquisa: Linha 1 Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades - esta linha de pesquisa estuda, numa perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar, os processos educativos e culturais a partir da nova ordem social global, dos movimentos sociais vinculados às identidades étnico-raciais, de gênero, das sexualidades e das juventudes. A linha de pesquisa tem como enfoque principal estudar a educação e os processos de formação da diversidade cultural humana na contemporaneidade.

Pretende investigar as tensões e os conflitos subjacentes à história da formação sociocultural brasileira, mais particularmente, do nordeste do Brasil. Analisa as conexões existentes entre os processos de construção de identidades na educação escolarizada, na educação desenvolvida pelos movimentos sociais, em espaços rurais e urbanos, considerando as relações de gênero e as relações étnico-raciais.

Linha de Pesquisa 2, **Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da infância e da Juventude**. Esta estuda a complexidade dos processos cognitivos, afetivos, tecnológicos, comunicacionais e culturais, desenvolvidos nas sociedades em rede, relativos ao desenvolvimento humano, contemplando as aprendizagens em contexto formal e informal, em situações individuais e coletivas, incluindo a construção social do conceito de infância e da juventude.

A linha de pesquisa tem como foco principal estudos sobre infância e juventude em diferentes momentos histórico-culturais, as narrativas, a história e as políticas de atendimento à infância e à juventude. Pretende estudar cognição,

²⁷ As informações aqui dispostas quanto aos objetivos e organizações do PPGEI e de suas três linhas de Pesquisas estão disponíveis em <http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/processos-educativos-culturas-e-diversidades>. Acesso em: 14 nov. 2020 às 10:52.

desenvolvimento e aprendizagem na infância e juventude e as relações entre linguagem, processos midiáticos e de construção de identidades.

Linha de Pesquisa 3, Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais. Estuda as políticas e programas educacionais e culturais, seus princípios básicos, seus elementos constitutivos multidimensionais, suas conexões e mediações com os processos de reestruturação política em curso nas últimas décadas.

A mesma tem como foco as reformas e programas nacionais desenvolvidos no âmbito federal, estadual e municipal, compreendidas numa perspectiva mais ampla de transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo com ênfase na gestão e práticas educativas e culturais, seus reflexos na formação humana e cidadã na região nordeste.

A coleta dos dados foi realizada junto ao site da Biblioteca Digital do PPGEI de Dissertações da UFRPE²⁸. No recorte temporal estabelecido, que diz respeito ao número total de dissertações disponíveis para consulta, correspondente ao período de 2015 a 2019 até a realização deste levantamento, as dissertações das três linhas de pesquisa totalizam 71 dissertações disponíveis para conferência pública.

A opção por realizar o levantamento também no banco digital de dissertações do PPGEI – UFRPE tem como objetivo ampliar e aprofundar nosso leque de análise e conhecimento quanto ao estado do conhecimento, no que diz respeito a nos aproximarmos de produções científicas no âmbito local e regional.

Desse movimento de análise, subsidiado pelas fases da análise de conteúdo via análise temática pautadas anteriormente, os dados construídos, em aproximação ao nosso objeto de estudo de compreensão das estratégias de prática docente para o enfrentamento do racismo, encontramos 02 pesquisas que se aproximam do nosso objeto de estudo e atendem aos nossos dois descritores, como expresso no quadro a seguir.

Quadro 4 - Trabalhos que atendem aos descritores prática docente e enfrentamento do racismo do PPGEI

Ano	Total de pesquisas	PPGEI Dissertação	Total de pesquisas selecionadas
-----	--------------------	----------------------	---------------------------------

²⁸ Disponível em: <http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/dissertacoes>. Acesso em: 15 nov. 2020 às 11:05.

2015	01	-	00
2016	19	-	00
2017	16	-	00
2018	19	-	00
2019	18	Políticas das ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso da UFRPE Autora: Elida Roberta Sorares de Santana Orientadora: Bruna Tharcília Coorientadora: Denise Maria Botelho Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas docentes com literaturas infantil-juvenil afro-brasileira Autora: Missilene Maria Silva Costa Orientadora: Denise Maria Botelho	02
Total Geral	71		02

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site do Repositório digital de dissertações da UFRPE, disponível em: <http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/dissertacoes>. Acesso em: 12 nov. 2020 às 14:01.

A dissertação depositada em 2019, intitulada “Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE”, de autoria de Elida Roberta Sorares de Santana, sob orientação da prof.^a Dr.^a Bruna Tharcília e Coorientação da prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho, vinculada a Linha de Pesquisa 3, Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, analisa o processo de institucionalização do debate sobre a educação das relações étnico raciais no currículo da graduação dos cursos de licenciatura da UFRPE. Para tanto, a pesquisa utilizou de entrevistas com professoras(es). Os resultados apontam destaques na dimensão pedagógica, quanto à necessidade da promoção de ações afirmativas quanto a Lei Nº 10.639/03. De acordo com Santana,

observamos a necessidade de continuidade no debate a nível das políticas institucionais e práticas educativas, mobilizando a constante atualização de planejamento estratégico que contemple na formação de professoras/es a questão da educação para as relações étnico-raciais (2019, p. 114-15).

Os desafios para discussão da Educação para as Relações Étnico-Raciais são sistematizados pela autora em seus resultados de pesquisa em três dimensões, sendo elas: administrativas, pedagógicas na atuação docentes e de implementação de ações afirmativas. Em nossas análises, em aproximação ao nosso objeto de pesquisa, nos chama atenção os desafios quanto à formação e/ou prática pedagógica dos docentes para promoção de uma educação antirracista.

A dissertação depositada também em 2019, intitulada “Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas com Literaturas infanto-Juvenil Afro-Brasileira”, de autoria de Missilene Maria Silva Costa, sob orientação da prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho, vinculada a Linha de Pesquisa 1, **Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades**, compreende como o uso de literatura infantil juvenil nas práticas pedagógicas possibilita a (re)construção das identidades de crianças negras, com observações das práticas pedagógicas com literatura infantil juvenil afro-brasileira em uma instituição municipal da cidade do Recife - PE.

No intuito de analisar o que as crianças dizem ou pensam sobre as práticas pedagógicas com literatura infantil afro-brasileira, buscou identificar as motivações das professoras nas práticas pedagógicas que possibilitam a (re)construção das identidades de crianças negras.

Os resultados inferem que as práticas pedagógicas com literatura infantil juvenil afro-brasileira têm colaborado para (re)construção das identidades de crianças negras na escola, além disso, a pesquisa demonstrou demarcações quanto a raça, classe e gênero, ou seja, interseccionalidade.

Nos chamam atenção, em aproximação ao nosso objeto de pesquisa, as práticas docentes de enfrentamento do racismo, os diferentes recursos, apresentados pela docente colaboradora da pesquisa de Costa (2019) para uma educação antirracista, ainda que seja salientada a necessidade de reestruturação quanto ao compromisso político pedagógico por parte da instituição escolar.

Dessa forma, encontramos aproximações com nosso objeto investigativo de estudo nas análises quanto às motivações para experiências étnico-raciais na prática pedagógica da professora colaboradora da pesquisa. A partir dos dados contidos nas entrevistas semiestruturadas,

de acordo com a professora Dandara, uma das motivações para suas práticas com literatura infantil juvenil foi a formação inicial na universidade, a sua participação em grupo de estudos sobre a história e a cultura afro-brasileira a despertou para realizar práticas pedagógicas antirracistas que contemplam a diversidade cultural brasileira (COSTA, 2019, p. 139).

Dados como esses se encontram com as análises realizadas nas pesquisas vinculadas à Anped e ao PPGedu. Sobretudo, nos trabalhos de Reis e Silva (2015) e Silva (2009, 2011 e 2016) quanto às Interseccionalidades presentes nas relações da

prática docente com a integração a Grupos de estudo, pesquisa, Movimento Social e/ou pertencimento racial.

4.4 Levantamento das comunicações orais nas Reuniões Nacionais do Copene

No intuito de identificar como os/as pesquisadores/as vinculados(as) à Associação Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as) vêm abordando o objeto de estudo selecionado, realizamos um levantamento das pesquisas referentes às comunicações orais, aos trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) – Copene.

O congresso tem por objetivo congregar os(as) associados(as) em ações de articulação, divulgação, promoção, valorização e construção de uma agenda nacional voltada aos estudos africanos e afro-brasileiros organizados pela Associação Brasileira de Pesquisadores(es) Negros(as).

De acordo com o site²⁹ da associação, a mesma foi fundada em agosto do ano 2000. A ABPN é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sociopolítico e cultural da sociedade.

No Brasil, a ABPN se configura como uma das redes de instituições que atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, com vistas à formulação, à implementação, ao monitoramento e à avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e equânime.

Desse modo, entre as finalidades da ABPN, estão o fortalecimento profissional de pesquisadores(as); a consolidação de campos temáticos de pesquisas; a institucionalização de grupos de pesquisas e instâncias correlatas, face às exigências contemporâneas da diversidade e da multiplicidade da produção de conhecimentos no campo acadêmico, em particular, com a incorporação de estudos sobre relações raciais e sobre as populações historicamente discriminadas, com o intuito de refletir a riqueza de temáticas e de pesquisas no âmbito das Ciências

²⁹ Informações disponíveis em <https://www.abpn.org.br/quem-somos>. Acesso em: 18 nov. 2020 às 15:56.

Sociais e Humanas, das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências da Natureza, Ciências da Saúde e Ciências da Linguagem e das Artes e Ciências outras.

A ABPN tem por missão congregar e fortalecer pesquisadores/as negro/as e outro/as que trabalham com a perspectiva de superação do racismo, e com temas de interesse direto das populações negras no Brasil, na África e na Diáspora, defendendo e zelando pela manutenção da pesquisa com financiamento público e dos institutos de pesquisa em geral, propondo medidas para o fortalecimento institucional da temática das relações raciais.

Feitas as devidas apresentações, esta subseção se constrói como demarcação de nossa perspectiva política, ativista de escuta dos pares, que nesse contexto de pesquisa se configura por meio da leitura e análise de conteúdo via análise temática das pesquisas selecionadas.

Assim, foram analisados os trabalhos apresentados em modalidade de comunicação oral nas Reuniões Nacionais do Copene socializados nos últimos 10 anos que corresponde ao período de 2010 a 2017. Esse marco temporal representa as reuniões nacionais disponíveis no acervo de memória de anais para consulta em site³⁰ oficial da Associação.

O levantamento dispôs de um total de 903 trabalhos, dos quais foram encontrados 06 trabalhos no período analisado de 2010 a 2017, os quais apresentam simultaneamente o descritor de prática docente e enfrentamento do racismo (ver quadro 5).

Quadro 5 - Quadro síntese ABPN – sessões de comunicações orais referentes a trabalhos que atendem aos descritores prática docente e enfrentamento do racismo

Ano	Total de trabalhos	Artigos	Total de artigos selecionados
2010	93	-	-
2012	245	Identidade negra e prática docente: incidências da formação específica em história e cultura afro-brasileira na vida e na profissão docente. Autora: Claudilene Maria da Silva	01

³⁰ Informações disponíveis em <https://www.abpn.org.br/memorias-copenes>. Acesso em: 29 nov. 2020 as 16:14.

2014	306	A educação das relações étnico-raciais, o ensino de biologia, a fragmentação do conhecimento e a ação de uma professora de biologia na perspectiva da lei 10.639/03. Autoras: Kelly Meneses Fernandes; Marize Conceição e Ahyas Siss.	03
		História e cultura afro-brasileira como política curricular da formação docente. Autora: Claudilene Maria Da Silva	
		Formação continuada de professores e educação para as Relações raciais: políticas e debates. Autora: Paula Janaina da Silva	
2017	269	Relações raciais no currículo escolar. Autora: Rosana Fátima de Arruda	02
		A lei 10639/ 2003 na formação, na atuação e na Prática pedagógica dos professores de Educação infantil do município de campinas-sp. Autora: Elizabeth Conceição Alves	
Total Geral	913		06

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site do Repositório digital da ABPN, disponível em: <https://www.abpn.org.br/publicacoes>. Acesso em: 12 nov. 2020 às 14:01.

Para o movimento de análise, foi mantida a lógica das subseções anteriores de acordo com análise de conteúdo via análise temática, por se tratar de um levantamento que favorece o objeto desta pesquisa do ponto de vista temático das Relações étnico raciais.

Entendemos a necessidade de não privilegiar sessões temáticas específicas, dessa forma, realizamos as análises em todas as séries de comunicação orientados pela presença de nossos descritores prática docente e enfrentamento do racismo, presentes de forma simultânea e com possibilidades de aproximação ao nosso objeto de pesquisa.

Em levantamento no VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro entre os dias 28 e 29 de julho de 2010, sendo a temática “Afro-Diáspora, Saberes Pós-Coloniais, Poderes e Movimentos Sociais”, não selecionamos nenhum trabalho entre os 93 disponíveis.

O evento pretendeu apresentar e discutir os processos de produção/difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas Diásporas Africanas, nos espaços de religiosidades, nos quilombos, nos movimentos negros organizados, na imprensa, nas artes e na literatura, nas escolas e universidades, nas organizações não-governamentais, nas empresas e nas diversas esferas estatais, que resistem, reivindicam e propõem

alternativas políticas e sociais que atendam às necessidades das populações negras, visando à constituição material dos direitos.

O VII Congresso, ocorrido entre o período de 16 a 20 de julho de 2012, na cidade de Florianópolis, contemplou a temática “Os desafios da luta antirracista do século XXI”. O evento promoveu discussões sobre os processos de produção e difusão de conhecimentos ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas mais diversas esferas institucionais e áreas do conhecimento.

Selecionamos entre os 245 trabalhos, a pesquisa intitulada “Identidade negra e prática docente: incidências da formação específica em história e cultura afro-brasileira na vida e na profissão docente”, de Claudilene Maria da Silva, com o objetivo de discutir as incidências da formação em história e cultura afro-brasileira na vida profissional e pessoal de professoras negras. Seus resultados nos dizem que

os achados revelam que o investimento em processos formativos, que considerem de forma consciente e planejada a dimensão identitária das professoras e professores, constitui um aspecto fundamental para a implementação da educação das relações étnico raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil (SILVA, C., 2012, p. 67).

Diante dessa sistematização construída pela autora, realizamos pontes com nosso cenário investigativo no que concerne às mobilizações possíveis e/ou necessárias para prática docente de enfrentamento do racismo, em cenários de trocas possíveis, como em grupos de estudo e pesquisa.

O VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as foi realizado entre nos dias 29 julho a 2 de agosto de 2014 na Universidade Federal do Pará e teve como tema “Ações Afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais”. No Congresso foram debatidos temas relevantes e caros à sociedade brasileira atual. Naquele mesmo momento, a sociedade brasileira atravessava uma onda de questionamentos, concretizadas em manifestações que mobilizam diversos setores sociais. Entre os 306 trabalhos, selecionamos 03 pesquisas.

O primeiro artigo, intitulado “A educação das relações étnico-raciais, o ensino de biologia, a fragmentação do conhecimento e a ação de uma professora de biologia na perspectiva da lei 10.639/03”, de Kelly Meneses Fernandes, Marize Conceição e Ahyas Siss, tem o objetivo de apontar a importância da inserção dos professores de Biologia nas discussões acerca da Lei nº 10.639/03, na Educação

das Relações Étnico Raciais com vistas à ação pedagógica em âmbito das Ciências Biológicas. As autoras dizem que

entendemos que para garantir a implantação da Lei 10.639/03 é de extrema importância que se garanta a formação dos professores de todas as áreas do conhecimento, inclusive nas licenciaturas das Ciências Exatas como a Matemática e a Biologia, pois só assim poderemos superar a educação eurocêntrica de forma a compreender o conhecimento como um todo favorecendo assim, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares (FERNANDES; CONCEIÇÃO; SISS, 2014, p. 3312).

Ao discorrerem sobre a formação continuada de professores(as), as autoras apontam como caminhos uma formação especializada que embase as práticas pedagógicas no que diz respeito à Educação das Relações Étnico Raciais, baseadas em princípios antirracistas que propiciem à comunidade o exercício pleno da cidadania por intermédio de participação social, econômica, cultural e política através da valorização da diversidade com vistas à equidade e à justiça social.

Semelhante aos nossos pressupostos até aqui, as autoras também percebem que os professores(as) que buscam a educação continuada e formação no conteúdo da Lei nº 10.639/03, ainda que de forma particular e individualizada, vêm promovendo no interior das escolas, ainda que de forma singular, ações pedagógicas, visando uma educação inclusiva e promoção da educação antirracista. Nessa direção, nos dizem:

Sabemos por nossa experiência com as escolas e com o convívio com os profissionais da educação que a maior parte daqueles educadores que tem alguma formação na Lei 10.639/03 o fizeram por iniciativa individual buscando formação nos espaços acadêmicos, escolares ou nos movimentos negros e que muitas vezes esses financiam com recursos financeiros próprios tal formação (FERNANDES; CONCEIÇÃO; SISS, 2014, p. 3312).

O segundo artigo, intitulado “História e cultura afro-brasileira como política curricular da formação docente”, autoria de Claudilene Maria Da Silva, reflete sobre a formação docente referente à temática da história e da cultura afro-brasileira no Brasil, 10 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03 pois,

as novas exigências ao trabalho docente e entre elas a obrigação de dar conta das diferentes diversidades, ainda assustam e incomodam docentes e outros profissionais da educação que habitualmente foram preparados para lidar com a igualdade e não com a diferença (SILVA, C., 2014, p. 3880).

As suas análises constataam que a atuação docente, no que se refere à educação das relações étnico-raciais, ainda acontece de forma voluntária e isolada. Dessa forma, salienta a necessidade de se investir em estratégias que estimulem ações coletivas e institucionais, além de fortalecer iniciativas já existentes e ação pedagógica.

O terceiro artigo, intitulado “Formação continuada de professores e educação para as Relações raciais: políticas e debates”, de Paula Janaina da Silva, traz a importância da temática da educação racial na formação de professores(as), para estratégias de promoção de uma educação antirracista compromissada com o desenvolvimento humano. Assim,

percebe-se que, embora existam essas iniciativas, o envolvimento das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações raciais para a efetiva implementação dessa política ainda se encontra muito incipiente. Essa implementação depende do envolvimento e mobilização da sociedade civil, a fim de que o direito à diversidade racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político pedagógicos, na formação de professores e nas políticas educacionais, com amplo diálogo com o Movimento Negro, pois essa política pública afirmativa é fruto de reivindicação e luta desse movimento (SILVA, P., 2014, p. 4202).

Nesse processo, reconhecer a diferença no outro requer a construção de um novo modo de organização pedagógica, disposta ao reconhecimento do(a) outro(a) como sujeito de direitos. O processo de educação das relações étnico-raciais se encontra entrelaçado na desconstrução do imaginário coletivo de supremacia racial da branquitude.

A luta pela formação inicial e continuada para os(as) docentes, para promoção de atividades voltadas para a educação para as relações raciais, segue configurada como desafio. Nesse sentido, Silva, P. (2014) sistematiza a dimensão política do amor no contexto da luta por igualdade racial e no papel da formação continuada de professores(as) em educação das relações étnico-raciais

O IX Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, ocorrido entre o período de 19 a 23 de julho de 2016, na cidade de Florianópolis, teve como objetivo discutir, apresentar, ampliar e avaliar as ações e estratégias de combate ao racismo, às políticas públicas direcionadas à população negra brasileira e as produções científico-acadêmicas elaboradas nas últimas décadas, trouxe como tema “novas

fronteiras da intolerância racial: velhas práticas de discriminação e novos espaços – universo web”.

Com debate e reflexão sobre o uso do universo web como espaço de disseminação de velhas práticas de intolerância racial e as políticas públicas de combate, a escolha do tema deu-se em virtude das situações de ataques racistas que afloram mais a cada dia com uso de recursos do universo midiático, baseados na ideologia da superioridade racial e na lógica da impunidade.

Entre os 269 trabalhos, selecionamos 02 pesquisas que atenderam simultaneamente aos nossos descritores de prática docente e enfrentamento do racismo, filiados à lógica categorial e organizativa explanada anteriormente ao longo desta seção.

O artigo intitulado “Relações raciais no currículo escolar”, de Rosana Fátima de Arruda, propõe refletir as relações raciais presentes no contexto escolar, com apontamentos de reconhecimento das contribuições da população negra na formação da cultura e na história do país, e verifica a percepção dos professores(as) acerca da inclusão da temática racial no currículo escolar.

O estudo de Arruda (2017) revelou que as discussões raciais ainda são um problema nos currículos escolares, e que embora já houvesse avanços na formação de professores(as) sobre a temática, muitos docentes ainda confundem o propósito da Lei nº 10.639/03 e reconhecem não desenvolver trabalhos que envolvam essa questão. As análises dos resultados nos chamam atenção pois

após a análise dos dados obtidos, percebeu-se a importância da formação continuada e no investimento em atividades relevantes para a educação das relações raciais e inclusão da contribuição da cultura afro-brasileira e africana, bem como refletir sobre a importância da garantia de inclusão e aplicação da referida lei no currículo da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesse processo é de fundamental importância observar que a lei propõe um diálogo com o currículo e com a prática pedagógica sobre as questões raciais, direcionando-nos a pensá-lo como importante ferramenta para o enfrentamento e busca de uma educação antirracista (ARRUDA, 2017, p. 61).

Como podemos perceber, a formação docente para prática da educação das relações étnico raciais segue, ainda que em pesquisas mais recentes, como atividade a ser perseguida, mesmo após anos de marcos legais das Leis 10.639/2003 e 11.645/2007.

O artigo intitulado “A lei 10639/2003 na formação, na atuação e na Prática pedagógica dos professores de Educação infantil do município de Campinas-SP”, de Elizabeth Conceição Alves, investiga quais as percepções dos professores(as) da Educação Infantil sobre as implicações e desdobramentos dos cursos de formação que tratam da Lei nº 10.639/2003 para sua formação, atuação e prática pedagógica.

Ao conhecer os desafios que os professores(as) de educação infantil enfrentam para atuação pedagógica para educação das relações étnico-raciais, investiga como as formações da educação das relações étnico-raciais se configuram na atuação e prática pedagógica descolonizadora. Ressalta a formação de professores(as), como peça fundamental para a difusão de novas posturas raciais.

Por fim, o levantamento realizado ao longo desta seção nos oportunizou conhecer sobre o cenário da produção científica no que diz respeito à prática docente de enfrentamento do racismo, aos avanços, retrocessos e inovações pedagógicas realizadas por profissionais comprometidos com a educação antirracista.

5 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

“E quando nós falamos temos medo que nossas palavras nunca serão ouvidas nem bem-vindas, mas quando estamos em silêncio nós ainda temos medo. Então é melhor falar” (LORDE, 2003, p. 52).

Ao adotarmos como abordagens teórico-metodológicas os estudos pós-coloniais e os conceitos fundantes do feminismo negro, posicionamos nossas convicções quanto aos caminhos de se fazer pesquisa. No que diz respeito à temática e aos objetos que tocam a condição de vida étnico-racial no Brasil, remanescente do período colonial aos dias atuais,

Os estudos pós-coloniais poderiam ser um rótulo útil para reunir projetos acadêmicos e intelectuais de emancipação, libertação e descolonização do conhecimento e do ser. Mas os estudos pós-coloniais não podem ser um fim em si (MIGNOLO, 2005, p. 58).

Desse modo, a filiação às respectivas abordagens reivindica a Geo-corpo Política do conhecimento, que possibilita construir junto à exterioridade colonial do pensamento considerando alguns marcadores sociais como raça, classe e gênero. Com isso, nossas inquietações nos levaram para organização inicial de pesquisa, tendo em vista que os caminhos de pesquisa não necessitam estar fechados em si mesmos, mas se fazem necessários percursos organizativos que auxiliem na compreensão da dinâmica da pesquisa.

O processo de seleção das abordagens, lentes teóricas e processos metodológicos, diz também de nossas inclinações em modos de se fazer pesquisa. Nesse sentido, Garcia nos diz:

Não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo, é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós. Além disso, esta opção não é abstrata, é necessário construí-la, o que exige um investimento pessoal, uma opção de vida. Nesta construção, nos encontraremos com outros construtores – já que são múltiplos os projetos e os investimentos pessoais – que nos poderão ajudar e nós a eles. Isto exigirá criatividade de todos nós. O plural nem sempre é fácil de ser vivido, principalmente no caldo autoritário em que estamos imersos (1996, p. 62).

E, tecendo esses caminhos, que ora se convergem, se distanciam, se reencontram e, até mesmo, nos oportunizam conhecer novos caminhos e encontros ou achados de pesquisa, sistematizamos a figura 2 a seguir, que representa os elementos metodológicos de projeto de pesquisa.

Figura 3 - Elementos que compõem a metodologia de pesquisa



Fonte: A Autora (2021)

Dessa feita, a fim de possibilitar a compreensão do rigor científico utilizado em pesquisa, dividimos o processo de trabalho em pesquisa qualitativa na organização dos seguintes procedimentos metodológicos: a) abordagem teórico-metodológica; b) campo; c) colaboradoras; e d) instrumentos de coleta de dados.

Assim, nosso ponto de partida para a pesquisa foi a seleção dos estudos pós-coloniais como lente teórico-metodológica. Por mais que essa abordagem realize descolamentos no sentido de inquietações, pensamentos e produções epistêmicas outras, optamos também pelos estudos de produções advindas dos inúmeros feminismos entre eles o negro. Nesse sentido, demonstramos advogar por *lócus* de enunciação que por diversas vezes são silenciados ou subalternizados como discorre Carosio:

O feminismo, como pensamento e prática política ética, coloca em debate os vínculos e expressões de dominação nas relações de gênero, que mostram claramente como o pessoal é político e o político também é pessoal, já que o tipo de vínculos que são forjados no aqui e agora moldam a sociedade que se aspira a criar (2009, p. 14, tradução nossa).

Quanto ao campo empírico de pesquisa, partimos de caminhos construídos nos processos e motivações pessoais e profissionais já descritos e justificados em seção anterior. A participação em grupo de pesquisa e estudos tem contribuído de forma generosa e basilar para as categorias centrais desse projeto quanto aos estudos étnico-raciais e ao feminismo negro.

Desse modo, os caminhos que convergiram para a seleção por desenvolver pesquisa atrelada ao campo de grupo de pesquisa encontram-se com meus marcadores identitários, formativos na possibilidade de pensar conhecimentos a partir de outros territórios para além do Campus Agreste.

5.1 Levantamento de grupos de pesquisa e plataforma CNPq

Foi realizado um levantamento em busca dos grupos de pesquisa no estado de Pernambuco, vinculados à plataforma de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Realizado pela consulta na base corrente, por Grupos de Pesquisa de todas as Instituições cadastradas³¹ no Nordeste de Pernambuco, acrescido ao filtro de busca o descritor “Educação das Relações Étnico-Raciais”, foram encontrados 03 grupos de pesquisas ativos e certificados, que aqui serão intitulados para fins de organização, como G1, G2 e G3.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismo e Antirracismo na Educação – G1, formado em 2013, liderado pela professora Dr.^a Auxiliadora Maria Martins da Silva, juntamente com o professor Dr. Ricardo Ferreira das Neves, com área predominante em Ciências Humanas e Educação, sediado na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na unidade de Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, objetiva colaborar para disseminar as lições

³¹ Associação das Religiosas da Instrução Cristã; Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife; Centro Universitário Vale do Ipojuca; Centro Universitário Boa Viagem; Faculdade de Tecnologia Gestão e Marketing; Faculdade Pernambucana de Saúde; Fundação Joaquim Nabuco; Hospital de Câncer de Pernambuco; Instituto Agrônomo de Pernambuco; Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira; Instituto de Tecnologia de Pernambuco; Instituto Federal de Pernambuco; Instituto Federal do Sertão Pernambucano; Universidade de Pernambuco; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal do Vale do São Francisco; Universidade Federal Rural de Pernambuco.

apreendidas no processo de observação da implementação da Lei Federal 10.639/03 nas escolas públicas e privadas de Pernambuco.

Ainda é intento do grupo acompanhar os estudantes de cotas étnico-raciais no sentido do acesso e da permanência com sucesso no curso de Pedagogia, conduzir estudos, pesquisas e intervenções baseadas nos três princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais: consciência histórica e política da diversidade; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações; e fortalecimento das identidades e dos direitos, com a formação dos estudantes nas abordagens metodológicas da autobiografia e da História Oral.

O grupo conta com linhas de pesquisas voltadas para os seguintes estudos: Africanidades e Afrodescendência em Autobiografias; Educação das Relações Étnico-raciais: Cultura, Diversidade e Identidade; e Políticas e Práticas Curriculares Antirracistas na Educação Brasileira. Até o momento dessa pesquisa, é composto por 23 integrantes.

O laboratório de Educação das Relações Étnico-raciais (Lab-ERER) – G2, formado em 2018, é liderado pela professora Dr.^a Maria da Conceição dos Reis, com área predominante em Ciências Humanas e Educação, sediado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na unidade de Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional.

Desenvolve estudos, pesquisas, ações de extensão e de intervenção que revelem e favoreçam as relações e a inclusão das pessoas de diversas etnias/raça e cores na sociedade. Destacam-se os processos de construção das identidades, das histórias e das memórias de grupos socialmente subalternizados como perspectiva teórico-metodológica para as investigações guiadas pela afrocentricidade e o pensamento decolonial.

As linhas de pesquisa desse grupo são: Educação e Construção das Identidades; Educação em Saúde para a População Negra; e Legislação e Educação para as Relações Étnico-raciais.

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - Geperges Audre Lorde – G3, foi formado também em 2013 e é liderado pela professora Dr.^a Denise Maria Botelho e o professor Dr. Wanderson Flor do Nascimento. Com área predominante em Ciências Humanas e Educação, é sediado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre – Lorde tem como objetivo desenvolver os estudos e pesquisas de forma interdisciplinar, privilegiando a interseccionalidade entre as categorias de raça, gênero e sexualidades na área educacional. Acerca do aspecto da interseccionalidade, Crenshaw conceitua:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (2002, p. 177).

Os estudos e as pesquisas são relacionados à formação de professores(as) e professoras buscando contemplar a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana (LDB, Artigo 26-A), como também a necessidade de introduzir no currículo escolar ações de formação para as áreas de gênero e sexualidades, contribuindo para uma educação que contemple todas e todos.

As linhas de pesquisa do grupo são: Educação das Relações Étnico-raciais: Cultura, Diversidade e Identidade(s); Educação, raça, gênero e sexualidades; e Filosofia Africana. Até o momento³² dessa pesquisa, o grupo é composto por 18 integrantes.

A seleção do grupo Geperges Audre Lorde corresponde ao interesse nas práticas pedagógicas antirracistas, desenvolvidas na linha de pesquisa Educação das Relações Étnico-raciais: Cultura, Diversidade e Identidade(s), a qual agrega estudiosos(as), pesquisadores(as) e estudantes que queiram refletir sobre a dinâmica do racismo em sala de aula e a necessidade de novas práticas pedagógicas que favoreçam a diversidade étnico-racial e cultural, tendo como marco legal as Leis 10.639/2003 e 11.645/2007, como também analisar o impacto de desigualdades sobre as identidades em construção presentes nos espaços escolares.

Esse aspecto difere da linha de pesquisa Educação das Relações Étnico-raciais, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismo e Antirracismo na Educação, o qual objetiva desenvolver estudos e pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais, com destaque para a cultura, a diversidade e

³² Plataforma CNPq indica que Grupo está em preenchimento. Acesso em: 12 abr. 2019 às 21:58.

a construção da identidade. Nesse sentido, a respectiva linha de pesquisa se distancia de nosso objeto, dado ao fato de termos como objetivo o estudo de práticas pedagógicas de enfrentamento do racismo em sala de aula.

Ainda que grupos, pesquisas, legislações e tantas outras organizações se manifestem e trabalhem em prol de uma educação antirracista, o cenário educativo institucional ainda carrega em si quadros de profunda violência contra a população afro-brasileira. De acordo com Silva, C.,

no ambiente escolar, o assunto racismo é ignorado. Os alunos falam da existência das práticas racistas, mas há uma determinante negação de serem delas alvo ou sujeito. Em sala de aula, não se fala no assunto e quando surge é identificado como “brincadeira”. A reprodução dessa prática disfarçada de brincadeira necessita ser enfrentada, pois pode significar a adoção do racismo como uma forma deturpada de diversão. O divertimento é algo saudável, necessário e indispensável ao ser humano. Não há divertimento na ofensa, na agressão, na humilhação, na subordinação que caracterizam as manifestações de racismo. A banalização do racismo requer, na perspectiva educativa, iniciativas que elucidem a sua origem, formas de produção e de superação (2010, p. 190-191).

É possível percebermos a necessidade de continuar pensando e trabalhando de forma individual/coletiva e organizada na produção de estratégias que favoreçam a superação de violências cometidas contra a população negra no cenário educativo. Isso gera “a possibilidade de que seus participantes tomem consciência da realidade em que vivem, dos alcances e limites de suas próprias forças e, a partir desses movimentos, possam adquirir experiências, propondo novos modelos de organização e luta” (RAIMUNDO; GEHLEN; ALMEIDA, 2019, p. 06), em prol da sociedade que desejamos construir. Nesse sentido, Walter afirma:

O ato de revisar e retificar a história narrada pelos outros, ato este que implica a recriação da episteme cultural afro-brasileira com base na própria mitopoética, se faz necessário por causa do falso mito de uma mestiçagem “democrática” que trouxe “benefícios” para “todos” e em nome do qual fatos e eventos históricos foram e continuam sendo distorcidos e/ou esquecidos (2012, p. 152).

No espelho rachado da história brasileira ainda é contemporânea a colonização dos saberes originários da população negra, o que gera uma prática pedagógica docente que ainda não rompeu com práticas de violência simbólica e

exclusão, promovendo o entre-lugar³³ epistêmico do afrodescendente às sombras da colonialidade. A propósito, o conceito de “decolonização” sistematizado por Cruz e Oliveira nos diz:

Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (2016, p. 125).

Com isso, podemos compreender que pensar uma prática pedagógica docente a partir da Lei nº 11.645/08 se faz necessário para o conhecimento e a compreensão quanto a uma crítica profunda aos referenciais de uma história eurocentrada, os quais narram a História do pensamento europeu e da modernidade europeia, diante de uma versão de História silenciada pela colonialidade europeia na estratégia de que, enquanto a versão contada pelos colonizadores se configura no plano de autoafirmação e de celebração de seus supostos sucessos, a versão colonizada fica na História de negações, rejeições e tantas outras formas de racionalidade da História.

5.1.1 Audre Lorde como escolha política educativa

A intelectual Audre Lorde, escritora americana de descendência caribenha, poeta, ensaísta, conferencista, professora de literatura, feminista lésbica e ativista na luta pelos direitos humanos, descrevia a si mesma como Negra, Lésbica, Feminista, Guerreira e Mãe.

³³ Em retrato a essa realidade, a pesquisa intitulada: As marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos estudos pós-coloniais e do feminismo negro latino-americano, desenvolve uma análise a partir das tipologias imagéticas dos lugares e não lugar em que a mulher negra no livro didático carrega as marcas da memória hegemônica, memória vivida e da entre memória.

Em seus ensaios, discutiu as categorias de racismo, feminismos, sobretudo o feminismo negro, questões quanto a classe e sexualidades. Um dos seus textos centrais está intitulado como “*Sister outsider, Age, race, class e sex: women redefining differences*” de 1984, no qual Audre desenvolve sistematizações sobre a teoria da interseccionalidade.

Para a autora, é uma arrogância acadêmica supor qualquer discussão sobre teoria feminista sem examinar as muitas diferenças, e sem uma contribuição significativa das mulheres pobres, negras e do terceiro mundo, e lésbicas, a partir do pressuposto de que a negação destas considerações enfraquece qualquer discussão feminista seja no campo pessoal e/ou político.

Ao analisar as diferenças entre mulheres estadunidenses negras e brancas, Lorde (2003) expõe a necessidade de refletir e sistematizar estratégias nas divisões de gênero de forma interseccional a outras categorias de exclusão, visando responder a variáveis específicas como gênero, classe, geração, sexualidades e raça.

Para Lorde (2003), as bases do feminismo clássico foram construídas sobre as ruínas de uma supremacia racial da qual ainda não terminamos de nos desprender. O pensamento da autora tem se difundido no Brasil, a partir da recente tradução de suas obras.

A análise das obras produzidas por mulheres negras requer afeto e sensibilidade para que sejam lidas com todas suas complexidades interseccionais, reconhecendo suas diferenças e seus papéis na luta coletiva. A interseccionalidade requer a compreensão de, como chama atenção Lorde (2003) em *La hermana, la extranjera*, que não são as diferenças que nos separam, o que nos separam são as ausências de reconhecimento das diferenças.

Assim, ao sistematizarmos como escolha política educativa nos subsidiamos nas ideias centrais de suas obras e pensamento interseccional como estratégia de ação, que se entrelaça a um coletivo formado majoritariamente por mulheres negras no sentido que nos chama Lorde “Need: A Choral Of Black Women’s Voices”³⁴ (necessita-se de um coral de vozes de mulheres negras).

³⁴ Livro de Poemas, até o momento desta pesquisa não foi publicada tradução em português.

5.2 Caracterização do grupo de pesquisa selecionado

A seleção pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Raça, Gênero, Sexualidades e Religiões – Geperges Audre Lorde deve-se ao fato de esse ser um coletivo que se reconhece como um espaço educacional, científico e afro-referencializado, que pensa a ação a partir de reflexões, viabilizando a formação intelectual em um grupo composto majoritariamente por mulheres negras. Seus participantes (re)constroem de forma individual e/ou coletiva uma prática ancorada para além dos parâmetros hegemônicos que se configuram em nossa sociedade, a saber, branco, heterossexual e eurocêntrico.

O grupo de pesquisa intitulado Geperges Audre Lorde tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas de forma interdisciplinar, privilegiando a interseccionalidade entre as categorias raça, gênero e sexualidades na área educacional³⁵. Nessa dimensão,

pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável (RIBEIRO, 2016, p. 101).

Seus estudos e pesquisas estão relacionados à formação de professores(as) e professoras, buscando contemplar a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana (LDB, Artigo 26-A), como também a necessidade de introduzir no currículo escolar ações de formação para as áreas de gênero e sexualidades, contribuindo com uma educação para todas e todos. Sediado no Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, foi formado em 2003, pela Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho. É um grupo composto por estudantes de graduação, mestrado, doutorado e membros de movimentos sociais.

O Geperges Audre Lorde está vinculado ao Neab – Núcleo de Estudos sobre a África e Brasil e ao PPGEci – Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, e teve sua fundação em 2013³⁶, sendo fruto da disciplina eletiva Educação Afro-brasileira, ofertada no curso de Pedagogia da UFRPE, e do interesse de aprofundamento em estudos e pesquisas acerca da temática. O interesse inicial

³⁵ Informações de domínio público disponíveis na plataforma CNPq. Acesso em: 20 mai. 2019.

³⁶ Informações de domínio público em entrevista à líder do grupo em iniciativa do PPGEci, disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=HV7kFGaTIK8>. Acesso em: 17 nov. 2020 às 21:42.

foi a educação das relações étnico-raciais, que com a demanda foi agregada às temáticas de gênero e sexualidade.

As reuniões acontecem quinzenalmente, a participação pode ser física ou virtual por meio da interação nas plataformas digitais em que as reuniões são gravadas e transmitidas ao vivo, a fim de possibilitar a participação e interação entre os integrantes, sejam eles vinculados aos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), estudantes de graduação, professores(as) e integrantes de movimentos sociais.

A partir da compreensão das epistemologias negras fundantes, o grupo reconhece a integração de pessoas com experiências e trajetórias distintas e oportuniza a socialização do conhecimento de forma abrangente e inclusiva. Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se pesquisas de levantamento do racismo em espaços institucionais de ensino, que ainda apontam casos recorrentes de racismo.

O grupo de pesquisa mantém uma proposta política inclusiva por ser aberto ao público. Com essa proposta, visa propiciar oportunidades de formação aos interessados pelas temáticas de estudos em educação, raça, gênero e sexualidades, que são sistematizadas como referencial teórico de estudo e investigação para o grupo, sendo essas categorias trabalhadas de forma interseccional a partir dos estudos desenvolvidos pela escritora norte-americana de descendência caribenha Audre Lorde – feminista, lésbica e ativista na luta pelos Direitos Humanos – que aborda em suas obras temas como gênero, raça, sexualidade e classe social a partir da teoria da interseccionalidade.

O grupo se divide em três subgrupos³⁷ para o trato interdisciplinar de três linhas de pesquisas: I) Educação das Relações Étnico-raciais: Cultura, Diversidade e Identidade(s); II) Educação, Raça, Gênero e Sexualidades; e III) Filosofia Africana.

As reuniões acontecem às sextas-feiras, no período da tarde, comumente no Departamento de Educação da UFRPE, podendo ocorrer em espaços outros, como em organizações de movimentos sociais, jardins e movimentos organizados de protestos urbanos.

³⁷ Informações de domínio público na página de divulgação dos grupos de pesquisa vinculados ao PPGEci disponíveis em <http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/grupos-de-pesquisa-linha-1>. Acesso em: 17 nov. 2020 às 12:42.

Sua proposta pedagógica acontece no exercício de pensar o raciocínio além da dimensão lógica, convidando a pensar com todo o corpo, a fim de romper com a lógica cartesiana de corpo e pensamento. Desse modo, a corporeidade é um elemento prezado nas atividades desenvolvidas durante as reuniões e atividades, que são desenvolvidas por meio de poemas, músicas, danças, talibãs e outros. Tais manifestações são valorativas para a manutenção e a preservação da cultura negra afro-brasileira. A programação do cronograma de atividades é realizada em construção coletiva do calendário semestral, que visa atender à carga horária para certificação de participação de Grupo de Pesquisa a partir das normativas estipuladas pelo CNPq.

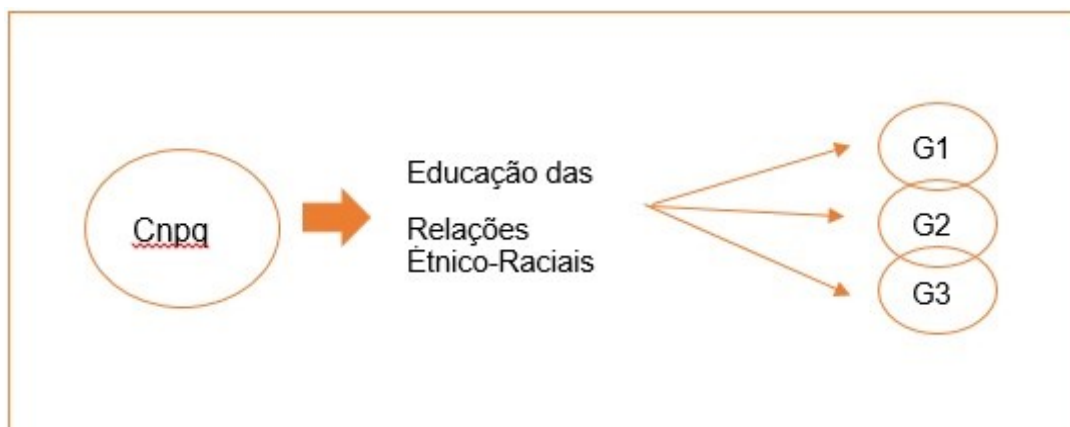
O cronograma inclui a seleção dos textos e das(os) integrantes responsáveis pela apresentação, que introduz a discussão textual, seleção de eventos para participação e publicações de trabalhos e outras atividades concernentes às tarefas de estudo e pesquisa.

Para a execução dessas atividades, a divisão acontece de forma voluntária, de acordo com interesse pessoal e/ou acadêmico pela discussão abordada. Os textos são inicialmente escolhidos pela coordenadora do grupo, Dr.^a Denise Botelho, e colocados para discussão do coletivo quanto a possíveis sugestões e/ou mudanças do material teórico.

Dados os percursos e as motivações que culminaram na seleção de grupo de pesquisa como campo desse projeto, passamos para a elaboração dos critérios para seleção do grupo de pesquisa a ser investigado. Neste sentido, por nosso objeto ser compreender a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas por grupo de pesquisa e sua contribuição para as(os) professoras(es) integrantes ao enfrentamento do racismo em sala de aula, tomamos, como critério inicial, uma busca pela seleção do grupo no campo de pesquisa na plataforma do CNPq, na seção que diz respeito a grupos de pesquisa.

A referida plataforma subsidia também as informações quanto a grupos de pesquisa, bem como é ela que verifica e certifica os mesmos. Frisamos, ainda, que a escolha inicial por esse modelo de espaço formativo diz respeito aos nossos estudos e levantamentos quanto à formação para educação das relações étnico-raciais. Sistematizamos a figura 3 a seguir, que representa um esboço do processo de levantamento de grupos de pesquisa.

Figura 4 - Levantamento de grupos de pesquisa



Fonte: A Autora (2021)

A partir da busca pelos descritores de “Grupos de Pesquisa em Educação das Relações Étnico-raciais” situados no Nordeste e dos critérios de aproximação do nosso objeto, a seleção de nosso campo de projeto de pesquisa se dá pelo Grupo Geperges Audre Lorde, por entender o mesmo como espaço possível para promoção e/ou formação de práticas pedagógicas de enfrentamento do racismo, visto que,

no tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações etc. (TARDIF, 2014, p. 19).

Passando à terceira etapa de nosso percurso metodológico, progredimos para os colaboradores de pesquisa: professoras(es) integrantes do referido grupo de pesquisa com experiência em instituições de ensino, levando em consideração o tempo de vivência no grupo de pesquisa, tendo em vista que partimos do pressuposto de que a vivência em grupos dessa natureza colabora para prática de enfrentamento do racismo em sala de aula.

5.3 Colaboradoras e as construções dos dados

Para produção e utilização de procedimentos de coleta de dados, a partir do que Bardin (2004) evidencia como procedimento de coleta e produção dos dados, foram planejados inicialmente, a fim de contemplar os cenários encontrados em campo, técnicas de observação participante, diário de campo, conversas informais e entrevistas semiestruturadas.

A utilização dos referidos passos metodológicos exigiu serem readaptados devido ao cenário de pesquisa vivenciado, com a pandemia do coronavírus (Covid-19). Nesse contexto, o afastamento social se apresenta como estratégia de preservação da vida que tem enfrentado momentos desafiadores.

A fim de nos adaptarmos de maneira segura a esse momento atípico que a humanidade enfrenta coletivamente, não foram feitos usos como planejado em outrora de observação participante ainda que reconheçamos a riqueza de dados e envolvimento que a mesma propicia à pesquisa qualitativa.

Dessa forma, os instrumentos utilizados na construção dessa pesquisa seguiram rigorosamente as instruções divulgadas pelas autoridades de saúde, atendendo à recomendação de distanciamento social. Visto que, no momento de conclusão desta pesquisa 564.773 ³⁸brasileiros haviam perdido suas vidas em decorrência da Covid-19.

Com isso, durante todo o processo de pesquisa permanecemos com a utilização dos instrumentos de questionário e entrevistas semiestruturadas com uso de recursos tecnológicos. Assim, o primeiro procedimento foi a utilização de questionário³⁹ em modalidade digital a fim de respeitar o distanciamento físico, com intuito de nos oferecer uma construção inicial de perfil dos colaboradores que integram o grupo de pesquisa.

Fixada a seleção pelo uso de questionário, Denise Torres (2018, p. 59) diz que esse instrumento “não possui finalidade de testagem de posturas e comportamentos, sua finalidade é compor uma base de dados que garantam obter informações, opiniões, interesses, entre outros dados de cunho biográfico”. Com isso, o questionário nessa pesquisa se interessou por mapear informação referente aos colaboradores participantes e concomitantemente ao objeto de pesquisa.

³⁸ Dado estatístico disponibilizado pelo Painel Coronavírus, disponível em <https://covid.saude.gov.br/>.

³⁹ Disponível no apêndice.

Nesse aspecto, objetivamos construir por meio do instrumento de questionário informações que dizem respeito aos seguintes eixos: a) formação inicial e continuada dos colaboradores; b) interesses de estudo e pesquisa, considerando que o ambiente é formado por subgrupos que se dividem nas propensões de estudo e pesquisa quanto aos subeixos de educação, religião, gênero e sexualidade; c) ambiente de atuação profissional; d) tempo de experiência em atividades formativas desenvolvidas no grupo de pesquisa; e) período de vivência nos espaços educativos onde pesquisem.

Efetuada esse primeiro momento de contato, coleta e análise do material construído a partir da análise de conteúdo via análise temática, caminhamos para aproximação às possíveis colaboradoras selecionadas para o segundo momento, que diz respeito à realização de entrevistas iniciais semiestruturadas.

Portanto, justifica-se a seleção das entrevistas semiestruturadas devido à dinamicidade que ela possibilita. Sobre esse instrumento, as autoras Maria Rosa e Marlene Arnoldi afirmam:

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos (2006, p. 30-31).

A utilização da entrevista semiestruturada em relação à entrevista estruturada ou à entrevista livre implica em oferecer a possibilidade ao entrevistado(a) de fala flexível, sem correr o risco de desvio do tema proposto para entrevista. Acreditamos, assim, que esse instrumento nos auxilia a identificar as possíveis contribuições que espaços de formações coletivas podem oportunizar às professoras recursos, estratégias e outros dispositivos favoráveis para o enfrentamento do racismo em sala de aula.

Para fins desta investigação, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo como instrumento de tratamento de informações, a qual parte do princípio de que toda mensagem (seja ela oral, escrita ou documental) produz um significado e um sentido. Como técnica, pode ser utilizada em vários tipos de pesquisa e servir igualmente aos diferentes níveis de investigação empírica das diferentes ciências humanas e sociais, visto que

A análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor (CHIZZOTTI, 2008, p. 114).

Sendo assim, o trabalho de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas foi realizado com professoras integrantes do grupo de pesquisa. Para o processo de seleção dos participantes de pesquisa, foi dada prioridade às integrantes que se declarem engajadas com uma prática pedagógica docente de enfrentamento do racismo em sala de aula⁴⁰, e apresentou um maior período de participação no grupo de pesquisa.

A elaboração das entrevistas teve foco na investigação de questões que circundam nosso objeto, a partir de nossos estudos sistematizados, quanto às nossas filiações teórico-metodológicas. A eleição por entrevistas semiestruturadas oportuniza que as entrevistadas também nos apontassem outras abordagens e concepções teóricas a respeito de práticas pedagógicas docentes para uma educação antirracista.

O roteiro de entrevista foi estruturado a partir da análise dos dados encontrados nos questionários direcionados às(aos) professoras(es) participantes dos encontros do grupo de pesquisa e que apresentem interesse pela temática de prática pedagógica docente de enfrentamento do racismo em sala de aula, temática essa que está atrelada ao nosso objeto de pesquisa e aos nossos estudos teórico-metodológicos e ao levantamento de pesquisas que se aproximam do objeto no panorama nacional (Anped) e ABPN (Copene) e local (PPGEduc/UFPE-CAA, PPGEdu/UFPE e PPGEci/UFRPE).

Por fim, para o procedimento de análise de dados, nossa eleição metodológica se dá pela Análise de Conteúdo que, segundo Vala (1999, p. 104), é “uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica, pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”. A partir disso,

⁴⁰ O grupo também desenvolve pesquisas referentes a gênero e diversidade sexual, ainda que todos os subeixos de pesquisa se baseiem no conceito de interseccionalidade. Nos interessam professoras(es) que tenham como interesse central a educação das relações étnico-raciais.

pautamos nosso percurso na premissa de que a pesquisa não se fecha em si, mas sim, produz conhecimentos e novas indagações.

Desta forma, o trabalho de análise dos dados se articulou com o rigor científico-metodológico e nossa abordagem dos estudos pós-coloniais como projeto acadêmico-político de decolonialidade⁴¹ que não invisibilize o *lócus* de anúncio negro, nem ignore dimensões políticas enraizadas nas lutas das populações afro-brasileiras e comunidades comprometidas com um projeto de sociedade antirracista.

Por esse motivo, buscamos inferir sobre o material produzido a rigor no trabalho de análise, em que optamos pela análise temática como técnica de análise dos dados. Nesse sentido, Minayo (2010, p. 316) diz que o método “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência significam alguma coisa para o objeto analítico”. Com isso, nos filiamos ao uso desta técnica de análise a fim de nos proporcionar a seleção, organização, categorização e interpretação dos dados.

Assim, o uso da técnica de análise perpassa por nosso levantamento e análise das pesquisas do panorama Nacional (Anped) e ABPN (Copene) local (PPGEduc/UFPE-CAA, PPGdu/UFPE e PPGEci/UFRPE) e como ferramenta colaborativa no levantamento e na organização para leitura de nosso referencial teórico-metodológico dos Estudos Pós-Coloniais e Feminismo Negro.

Desenhado o percurso de nossa pesquisa, procuramos, no processo de coleta, análise e interpretação dos dados coletados e produzidos, elementos que nos aproximassem da compreensão das estratégias desenvolvidas por professoras(es) nas práticas pedagógicas de enfrentamento do racismo em sala de aula.

⁴¹ Para Walsh (2007), a decolonialidade é o “ainda não”, ou seja, se encontra em processo de construção.

6 A INTERSECCIONALIDADE NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO A PARTIR DO OLHAR DAS PROFESSORAS

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo (GONZALEZ, 1982, p. 3).

Na presente seção, olharemos por intermédio de lentes compartilhadas para as estratégias de enfrentamento do racismo socializadas pelas professoras colaboradoras desta pesquisa, a fim de compreender a partir da visão das mesmas, a relação entre a participação em grupo de pesquisa e suas práticas de enfrentamento do racismo em sala de aula.

Nesse percurso, procuramos seguir caminhos que nos levassem à compreensão e socialização de atividades formativas que as professoras vivenciam no grupo de pesquisa voltado para uma educação antirracista. Refletindo quanto às faces do racismo vivenciado pelas professoras em sala de aula, analisamos as práticas docentes de enfrentamento do racismo que se materializam pela influência da participação das professoras em grupo pesquisa. Assim, nos ancoramos ao que diz Silva, J. (2007, p. 101) quanto ao processo de construção de pesquisa

os procedimentos de coleta e de produção de dados constituem um sistema de aproximação entre nós pesquisadores(a)s e o campo-objeto de pesquisa no movimento de coletar dados já-existent (documentos) e produzir os dados não-existent por meios das observações, dos questionários e das entrevistas, os procedimentos de análise são sistemas de seleção, de organização e de interpretação de dados e na intenção da elaboração de uma leitura aproximativa da realidade, tendo como referência o problema de pesquisa e o seu marco teórico.

Com isso, fizemos uso de questionário de identificação a partir dos conteúdos mapeados nos questionários, com o objetivo de identificar professoras que corresponderiam ao perfil de pesquisa para o momento das entrevistas semiestruturadas. Foi possível, identificar as seguintes informações:

1. Identificação pessoal;
2. Condição socioeducacional;
3. Experiência profissional;

4. Percepção de seu pertencimento racial e motivação para participação de espaços de formação coletiva.

O questionário foi respondido por um total de 16 integrantes do Grupo de Pesquisa como socializado no Gráfico 1. Seguido do conhecimento e permissão para participação de pesquisa, posto pelo termo de esclarecimento, liberdade e garantia de sigilo, demos início à construção das identificações pessoais das colaboradoras.

Gráfico 1 - Aceite de colaboração de pesquisa

16 respostas



Fonte: A Autora (2021)

Os perfis de identificações pessoais foram sistematizados no intuito de nos aproximarmos das informações que consideramos pertinentes a partir de nossa abordagem teórico-metodológica para reflexão da trama que constitui o ser professor(a).

No que diz respeito à residência (ver gráfico 2), a totalidade das entrevistas declarou estar localizada e atuar em área urbana.

Gráfico 2 - Território

Reside em:
16 respostas



Fonte: A Autora (2021)

Ao pensarmos o território, nos inscrevemos na sistematização que se propõe a caminhar pelo Corpo-território⁴² da Educação Decolonial, no processo de invenção da docência afro-brasileira, em que pensar o local em que as práticas docentes estão situadas nos oportuniza olhar para a intersecção do corpo/docente e território/prática.

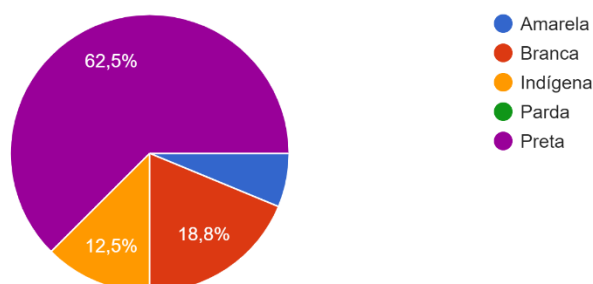
Para a autodeclaração racial, optamos por seguir a ordem e nomenclaturas socializadas nacionalmente pelo IBGE; amarela, branca, indígena, parda e preta. O resultado alcançado (ver gráfico 3) foi de 10 declarações pretas, 02 indígenas, 03 brancas e uma amarela. Nenhuma das colaboradoras de pesquisas se autodeclaram integrantes do grupo parda.

Gráfico 3 - Identificação racial

⁴² No conceito de corpo-território, as histórias de cada um conhecer-se conhecer o outro. Reconstruir histórias, entrecruzar caminhos, permanecer nas encruzilhadas para alargar e romper fronteiras no desafio do humanizar-se.

Qual a sua raça/cor?

16 respostas



Fonte: A Autora (2021)

Como apresentado no gráfico acima, encontramos autodeclarações diversas no processo de autodeclaração realizado pelas colaboradoras. Esses dados nos revelaram os cenários ricos e diversos que nos encontrávamos na construção dos dados de pesquisa. Essa riqueza em diversidade vai se interseccionalizando nos dados construídos ao decorrer desta seção.

A ação de se dizer, sobretudo no contexto racial e de orientação sexual, é um ato que nos diz dos processos de construção política e social das(os) indivíduos. Dessa forma, realizamos as análises dos dados construídos quanto à categoria das identificações pessoais impulsionados pelo alerta de Davis (2018, p. 100-101) ao nos dizer “o pessoal é político. Há uma profunda força relacional que liga as lutas contra as instituições e as lutas para reinventar nossa vida pessoal e nos remodelarmos”.

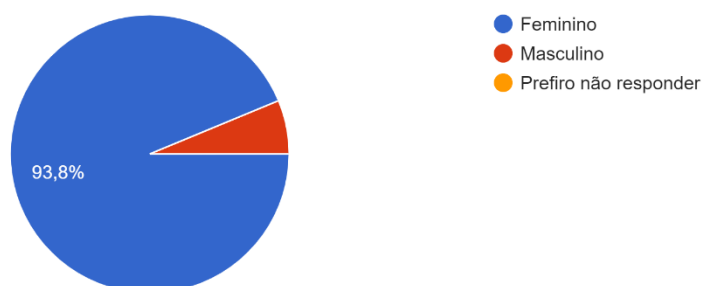
A renomada autora defende a trama de que o político se reproduz por meio do pessoal e dessa forma o processo de autodeclaração como pessoa preta, parda e indígena se configura interligado a outras categorias como a social e/ou política. Segundo Davis (1997, p. 02), “Raça é a maneira como a classe é vivida”.

Adicionado a essa reflexão, pelo fato das participantes de pesquisa de forma majoritária se declararem pertencentes ao gênero feminino como exposto no seguinte gráfico 4, seguiremos a partir deste ponto as análises sem a flexão⁴³ para o gênero masculino.

⁴³ Quanto às questões referentes às flexões de gênero, durante a pesquisa fizemos o esforço pela variação, não no intuito de cansar o(a) leitor(a), mas por concordarmos com Kilomba (2019, p. 21) quanto à problemática da escrita em português em que “parece-me que não há nada mais urgente

Gráfico 4 - Identificação de gênero

Gênero:
16 respostas



Fonte: A Autora (2021)

Através da Análise de Conteúdo, organizamos aproximações via análise temática (BARDIN, 2004) procurando perceber nas informações individuais e coletivas pontes entre as trajetórias individuais e as sociais nos encontros de território, autodeclaração racial e gênero as intersecções. Dessa forma, as discussões

em torno do significado de raça, das categorias raciais, da mestiçagem e da classificação da cor no Brasil é o terreno em que se movem alguns dos textos antropológicos que articulam as categorias gênero e raça. Explorando cada vez mais esse tema, podemos entender também como a concepção da raça é diferente para homens e mulheres. Acrescentaria o fato de que também a vivência do racismo é diferente para homens e mulheres (FIGUEREDO, 2020, p. 524).

Não bastando a essa rica complexidade, a autora analisa o processo de entendimento racial que segundo a mesma no Brasil nascemos pardos e nos processos de autoconhecimento de si principalmente para as mulheres na adolescência, com a transformação do corpo que categoriza essa fase, nos tornamos negras.

Os processos de entendimento como pessoas negras variam de acordo com aspectos de formação e identificações, sobretudo experiências de tornar-se negra. Essa construção resulta no processo de afirmação e de busca por uma autodefinição, especialmente da imagem.

do que começamos a criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual nós possamos todas/xs/os se encontrar representados, na condição humana”.

A relação da identificação racial com a imagem, tanto a dos indivíduos quanto as representações - a exemplo as imagens presentes em livros didáticos - vem sendo pesquisada e socializada em estudos como as pesquisas desenvolvidas por Aline Santos (2017) e Camila Silva (2018).

Em estudos, tanto da patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia, como das marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos estudos pós-coloniais e do feminismo negro latino-americano. Se fez possível perceber, em resultados de análise de estudo e pesquisa, como o corpo feminino negro continua silenciado e sofrendo constantes esforços de subalternização quanto aos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento das Mulheres Negras. Acerca desse aspecto, Santos (2017, p. 09) socializa que em sua pesquisa

os resultados apontaram que as marcas da *patriarcalização* e da *despatriarcalização* estão permeadas por *ambivalências* e *assimetrias*, influenciadas por diferenças de gênero, raça, etnia e território, gerando diferenças de gênero (homem-mulher) e diferenças intragênero (mulher-mulher). Os lugares e as funções de mulheres retratadas nas imagens constituem o espaço da *diferença colonial* pressionado por movimentos de *patriarcalização* e de *despatriarcalização*. Destacamos que as marcas de *despatriarcalização* não ocorrem de forma igual para as mulheres brancas, negras, indígenas e *outras*, pois a *interseccionalidade* de opressões interfere nos níveis e nas formas de *despatriarcalização* que atingem as mulheres.

Nossas aproximações, entre a imagem e sujeito, fruto das autodeclarações das participantes de pesquisa com os referidos estudos e análises sobre imagens em livros didáticos, se fizeram nos encontros epistêmicos a partir da pergunta feita por Figueredo (2020, p. 255), em estudos autobiográficos sobre: afinal, o que é uma imagem? Concluindo que “as imagens são representações de si construídas pela sociedade por meio de seus discursos que nos constituem como sujeitos”.

Para esta seção, utilizamos para as análises o esquema desenvolvido por Vala (1999) que corresponde aos seguintes procedimentos para compreensão e análise de mensagens: as condições de produção do discurso, que se encontra com

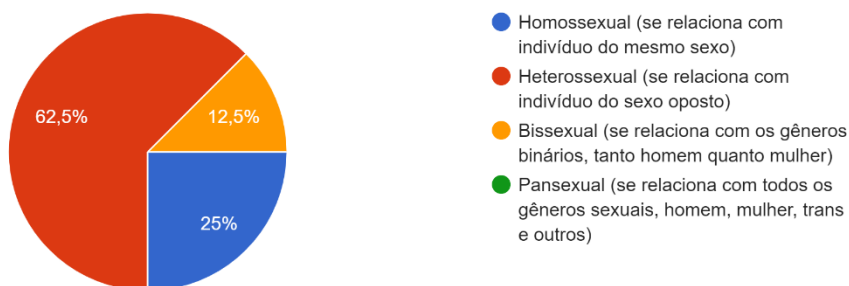
as condições de produção da análise, junto ao discurso sujeito a análise trabalhado pelo modelo de análise que provem os resultados.

Para tanto, o autor chama atenção nesse processo de trato e produção de dados para o fato de que “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção” (VALA, 1999, p. 104). A complexidade indicada se estruturou em nossas análises por intermédio dos estudos Interseccionais e Estudos pós-coloniais.

Dessa forma, podemos perceber que a construção dos perfis se dá em soma de seus diversos marcadores que também contribuem para sua prática de enfrentamento do racismo e/ou sexismo. As composições desses sujeitos de intervenção se somam em seus encontros de diversidade e oportunidade de trocas em um ambiente plural inclusive de orientação sexual expresso no gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 - Orientação sexual

Orientação sexual:
16 respostas



Fonte: A Autora (2021)

Entre as professoras colaboradoras, 10 se declararam heterossexuais, 04 homossexuais, em nosso caso mulheres lésbicas, e 02 bissexuais. Não tivemos nenhuma declaração de pansexualidade, ou declaração outra em aberta que foi ofertada como possibilidade de se dizer quanto à identidade sexual.

Convém destacar, como já discutido em sessões anteriores sobre as multiplicidades do ser mulher, ainda que as 15 professoras participantes do questionário se declarem integrantes ao gênero feminino, como já pontuavam nossa discussão teórica feminista, temos marcadores que nos diferem, mas não

necessitam nos distanciar. Uma política sexual feminista representa uma liberdade mútua, quanto à lesbianidade e ao feminismo:

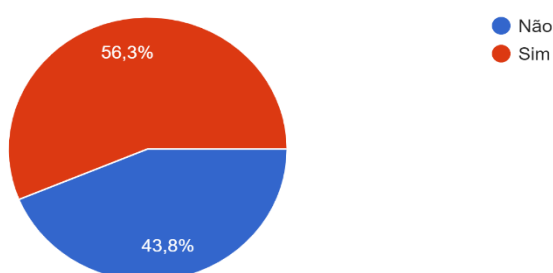
uma mulher não se torna feminista simplesmente por ser lésbica, da mesma forma que não se torna política por ser lésbica. Ser membro de um grupo explorado não torna ninguém mais inclinado a resistir. Se assim fosse, todas as mulheres (e isso inclui todas as lésbicas do planeta) teriam tido vontade de participar do movimento de mulheres. Experiência combinada com consciência e escolha são fatores que normalmente levam mulheres a aderir à política de esquerda (HOOKS, 2020, p. 93).

As experiências combinadas, citadas por hooks, trataremos aqui como marcadores sociais, reconhecendo os mesmos, como acompanhados de constante formação, escolhas e muitas vezes esses marcos encontram lugar para florescer em espaços coletivos. Talvez a combinação da diversidade contribua para esse processo, ainda que cada indivíduo seja repleto de singulares, nos vemos no “outro”.

Nos interessamos por questionar as colaboradas quanto à existência ou não de prática de atividade religiosa (ver gráfico 6), pois, entendemos que reflexões advindas das possibilidades de construção de uma educação antirracista, antissexista e de enfrentamento da intolerância religiosa no cenário educacional apontam para possibilidades de construção de uma educação antirracista.

Gráfico 6 - Orientação religiosa

Pratica alguma religião?
16 respostas



Fonte: A Autora (2021)

Entre as 16 participantes, 09 declaram praticarem uma religião e 07 não praticam. Para além de nos interessarmos, quanto à existência ou ausência de práticas religiosas, questionamos sobre quais seriam estas. Como respostas,

encontramos uma gama diversa para as afirmativas que foram organizadas no Quadro 6:

Quadro 6 - Declaração de prática religiosa

Religião	Praticantes
Religiões Afro-indígenas	08
Cristã Protestante	01
Espírita	01
Total	10

Fonte: A Autora (2021)

A diversidade presente conta um pouco do cenário religioso brasileiro quanto às religiões de matriz afro-brasileira e afro-indígena na pluralidade compartilhada pelas integrantes do Grupo no processo de formação e de vivência. No que diz respeito às religiões de matriz africana e afro-indígena,

não há como pensar na prática da Jurema Sagrada, da Umbanda, do Candomblé sem pensar na relação de respeito à natureza, compreendida como dimensões do Sagrado. Os/as juremeiros/as, umbandistas, candomblecistas vivem a fé e a cotidianidade em simbiose com a Mãe Natureza, pois ela conecta essas pessoas ao Sagrado, quando não é ela mesma a personificação do Sagrado (SILVA, 2020, p. 39).

Nesse momento da pesquisa, nos chamou atenção também a presença marcante de religiões de matriz africana, o candomblé, considerando o que demarca que a religião enraíza seus processos educativos nos candomblés por meio de uma educação integral, que se somam os valores éticos e filosóficos ao cotidiano, com uma educação voltada ao dia a dia, que oferece, em especial à população negra, subsídios para construção de identidades positivas.

Se faz possível observamos a categoria de luta que já se anunciava como marcante para as professoras envolvidas nesta pesquisa. Sem dúvida o cenário religioso, sobretudo para as religiões de matriz afro-brasileira, se configura também para os seus praticantes como um movimento de resistência; para tanto,

o que apresentarei aqui não são ideias minhas. Falo do que vi, aprendi, li, ouvi, a partir de minha inserção em comunidades heterogêneas: de diferentes gerações, sexualidades, racialidades, escolaridades, possibilidades econômicas, culturais e políticas, e muito mais. Penso que a originalidade que possa me ser conferida

refere-se à tentativa de juntar aqui muitas fontes, diferentes vozes. Não vou nomear cada uma delas, não porque queira ocultá-las, mas para destacar a riqueza e a amplitude da circulação de ideias que não sabemos onde começam, que se entrelaçam, que se propagam especialmente entre mulheres, criando comunidades de saber cujas fronteiras são imprecisas (WERNECK, 2019, p. 151).

Ainda que sejam marcadores distintos, considero necessária a atenção para essas marcas como possíveis caminhos que se encontram, se entrelaçam, se tocam e até mesmos se distanciam em determinados momentos. Mas que ao se separarem, não deixam de levar consigo marcas dos encontros oportunizados em comunidades de saberes.

Feministas negras, ao pensar e escrever sobre interseccionalidade, têm construído analogias para facilitar o exercício mental de pensar tantos marcadores. Para esse movimento de pesquisa, encontramos sentido na palavra marca e foi com ela que exercitamos nossas compreensões e análises.

Essas marcas podem ser visíveis ou não, interligadas à nossa apresentação física, até mesmo, invisíveis para uns e visíveis para outros(as), como a orientação religiosa ou sexual. Algumas doem, sangram, outras se transformaram em uma versão mais forte marcada pela experiência já resiliente da resistência.

Como organizado em nosso gráfico, no cenário geral das praticantes de atividades religiosas, candomblé ganhou destaque em nossos dados por reunir a maior quantidade de participantes declaradas. Vale ressaltar, como afirmam Botelho e Flor (2011, p. 75), “os processos educativos nos candomblés são concebidos por meio de uma educação integral. Não se divide o saber, não se separam as disciplinas, somam-se os valores éticos e filosóficos ao cotidiano”. Com isso, podemos refletir que os saberes compartilhados seguem juntos aos indivíduos.

Para pensar possíveis processos de descolamentos, questionamos as colaboradoras se pertenceram a outras religiões anteriores a que praticam atualmente sendo 10 afirmativas de terem integrado religiões cristãs. Como nos relata a colaboradora 13 quanto a ter sido “protestante (forçada pela família quando criança 6 a 7 anos)”.

A respeito desses processos de ruptura, Arroyo (2012, p. 226) ao pensar projetos e pensamentos pedagógicos emancipatórios afirma que as “ações coletivas por libertação/emancipação se produzem Outros sujeitos políticos e de políticas. Exigem reconhecimentos, constroem seus autorreconhecimentos”. Os

processos de construções da identidade são permeados pela retomada do olhar para si e seleção pela manutenção ou ruptura com determinados marcadores.

Com a colonialidade do Ser, do saber e do poder, aspectos quanto às disputas e interferências que permeiam essas rupturas, se tornam complexas e ainda que seja uma movimentação individual, não se desfaz de características ligadas às coletividades de viver em sociedade, sobretudo no desejo de bem viver:

o bem viver implica o reconhecimento do direito de todos à dignidade, à subsistência e a um meio ambiente equilibrado. Bem viver é um termo advindo da expressão quéchua Suma Kawsay, inicialmente restrita à filosofia de povos andinos, ganha corpo político e visibilidade internacional a partir do novo constitucionalismo latino-americano (HOLLANDA, 2020, p. 25).

O desejo do bem viver, como plano de ação individual e coletivo, se encontra com características centrais tal como a ecologia dos saberes no que diz respeito ao reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e interações sustentáveis e dinâmicas.

6.1 Condições socioeducacionais

Ao longo do nosso processo de autoconhecimento como sujeitos sociais, vamos descobrindo a extensão e localização de nossas margens. Para alguns, as agregações são extensas, mas para todos(as), seus marcadores possuem características únicas e sensíveis.

No caso do cenário escolar, do qual integram as colaboradoras de pesquisa, a identidade docente exercita a profissionalidade em um campo conhecido – a escola, ambiente esse, que experienciamos por longos anos antes de se configurar como local de trabalho. Segundo Priscila Bastos (2015, p. 620),

a escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. Nesse sentido, o reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser mulher e ser negro/a marca as trajetórias escolares dos sujeitos que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito, o racismo e o sexismo.

Nesse processo, trazemos conosco memórias experienciais em um pêndulo que marca do afeto à violência. Ao nos deslocarmos do papel de sujeito estudante para sujeito professor(a), não necessariamente nos desfazemos de nossa bagagem ou de nossas corporeidades. Assim, nos interessamos por reunir dados quanto às condições socioeducacionais sistematizadas no Quadro 7 a seguir, a partir dos dados referentes à formação inicial das colaboradoras:

Quadro 7 - Formação inicial

Graduação	Quantitativo	Instituição
História	3	Privada
Pedagogia	06	Pública
	03	Privada
Economia Doméstica	01	Pública
Direito	02	Privada
Letras	01	Privada
Total	16	

Fonte: A Autora (2021)

A respeito da pós graduação em nível de especialização das professoras, entre as 16 que responderam nosso questionário, 14 concluíram especialização nas áreas de Psicopedagogia, Neuro psicopedagogia, MBA Executivo em Gestão Empresarial, Direito Penal e Processo Penal, Direito Constitucional Aplicado, História e Cultura Afro-brasileira, Ciências da Religião, Direitos Humanos, Povos indígenas e Africanos, Políticas Públicas, Cooperativismo, Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa, Pedagogia, Gestão e Planejamento Educacional, Libras, Docência do Ensino Superior, e Educação Especial e inclusiva. Todas as formações foram realizadas em instituições de ensino públicas e privadas entre o ano de 2013 a 2020.

Em relação às professoras entrevistadas, 06 realizaram mais de uma especialização, como a colaboradora 08 que realizou 05, por isso, contamos com uma variedade de especialidades. A nível de mestrado, foram 07 professoras com mestrado concluído e 04 (sendo 01 em Antropologia e 03 em Educação) com a formação em andamento. A área de Mestrado em Educação reuniu o maior quantitativo como organizado no Quadro 8.

Quadro 8 - Formação continuada em nível de mestrado

Mestrado	Quantitativo	Instituição
Educação	01	Pública
	01	Privada
Educação, Culturas e Identidades	03	Pública
Consumo Cotidiano e Desenvolvimento Social	01	Pública
História	01	Privada
Total	07	

Fonte: A Autora (2021)

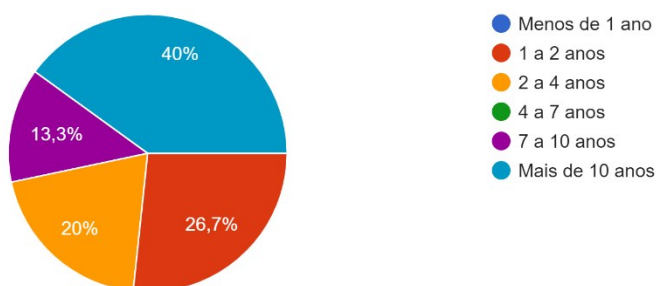
Como possível observar, nos quadros construídos até aqui, no que diz respeito à formação continuada, as integrantes do Grupo de Pesquisa apresentam um compromisso com suas formações para a vivência profissional em suas diversas áreas de atuação. A nível de doutorado, 04 das participantes estão cursando a formação, 02 em Educação, 01 em Ciências da Religião e 01 em Sociologia.

6.2 Educação e identidade étnico-racial

Para o seguinte momento de pesquisa, representado nas entrevistas semiestruturadas, foram selecionadas colaboradoras que declararam por meio do questionário ter experiência em atividade de ensino. Logo, 01 colaboradora não se enquadrou nessa etapa inicial como expresso no Gráfico 07.

Gráfico 7 - Experiência docente

Tempo de atuação como docente:
15 respostas

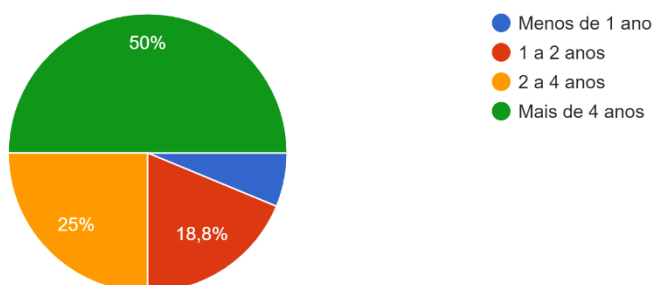


Fonte: A Autora (2021)

Neste critério, não instituímos necessariamente um período mínimo como sistema de exclusão para essa categoria de experiência. Essa decisão se dá por entendermos que “o ofício de professora/professor extrapola o tempo e o espaço de sala de aula. A profissão não é demarcada pelo tempo ou jornada, mas por sua natureza, por princípios e compromissos” (BOTELHO; SANTIAGO, 2020, p. 91); também, por nos interessarmos por uma gama de marcadores atrelados ao critério de seleção como o tempo de participação no Grupo de Pesquisa, expresso no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Período de participação no grupo de pesquisa

Tempo de vinculação ao grupo de pesquisa:
16 respostas



Fonte: A Autora (2021)

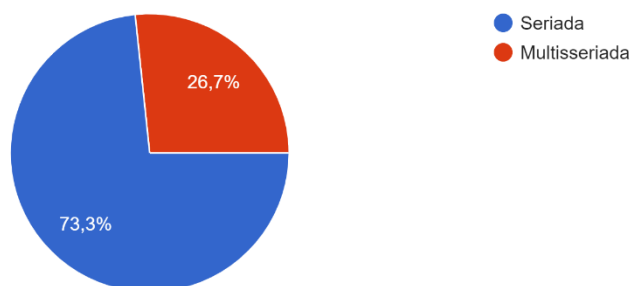
Entre as professoras, 08 declararam integrar o Grupo a mais de 4 anos, 04 participam entre 2 a 4 anos e 03 entre 1 e 2 anos. Por termos como objeto de investigação identificar e caracterizar as atividades formativas que as professoras

vivenciam no grupo de pesquisa voltadas para uma educação antirracista, desconsideramos a colaboradora com menos de um ano de vinculação ao Grupo de Pesquisa.

As professoras desempenham atividades docentes em turnos matutino, vespertino e noturno em turmas que variam entre Educação infantil, series iniciais, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e adultos e Ensino Superior. Dentre essas, 04 são professoras em salas multisseriadas como exposto no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Características da atividade docente

Nesta escola é professor de turma:
15 respostas



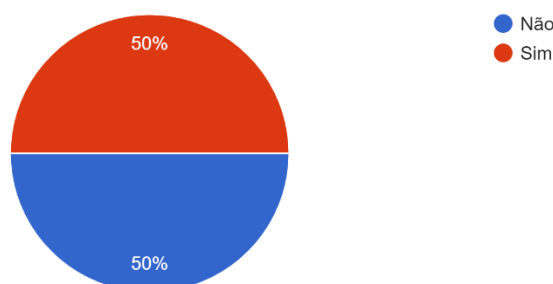
Fonte: A Autora (2021)

As classes são multisseriadas por turmas do ensino fundamental e as professoras declaram já possuir experiências com as diversas turmas ao longo de sua vivência profissional. Classes multisseriadas têm demarcado seus espaços educativos como potentes e emancipatórios e um elemento identitário.

O exercício docente em turmas multisseriadas exige uma prática pedagógica que considere as diferenças e singularidades dos(as) educandos(as) com o reconhecimento e valorização das diferenças, como possibilidades para aprendizagens em classes multisseriadas. Nos chamou atenção a participação das professoras em movimentos sociais – ver Gráfico 10.

Gráfico 10 - Vinculação a movimentos sociais

Participa de algum grupo social, cultural ou político?
16 respostas



Fonte: A Autora (2021)

Entre as 08 respostas afirmativas, 04 integram a Rede de Mulheres Negras de Pernambuco e as demais versam entre: Resignificando vidas; Grupo Escoteiro Guia Lopes; União Brasileira de Mulheres; outros Grupos de Estudos e Grupos musicais percussivos.

Nesses espaços, segundo relatado, são realizadas atividades como: formações políticas em vários campos sociais; enfrentamento e proteção de vítimas de violência contra as mulheres; fortalecimento da ancestralidade, resistência e incidências políticas; estudos antirracistas, biográficos, construções culturais, reuniões, seminários e ações formativas; atividades formativas para as mulheres da periferia e atos políticos no combate ao racismo, sexismo e feminicídio; organização política e social; juventude negra; religião de Matriz Africana e Afro-brasileira.

Por intermédio das regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2004) que configuram a Análise de Conteúdo, em análise, identificamos os núcleos de sentidos que emergem nas declarações das colaboradoras quanto à vivência em Movimentos Sociais, Culturais e/ou políticos.

Estas análises estruturam-se em 03 (três) núcleos de sentidos: a) Formação e organização política e social; b) Enfrentamento do racismo e sexismo e; c) Proteção e cuidado. Frente a este movimento de análise, identificamos que as professoras participantes nos dizem que suas práticas de enfrentamento do racismo extrapolam os muros da sala de aula. A autora Nilma Gomes (2019, p. 225), em seus estudos

quanto aos Movimentos Negros e a intelectualidade negra descolonizando os currículos, nos diz que

se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado.

Raça, Classe, Gênero, sexualidade e religião quando não comungam seus campos de luta se encontram de maneira aproximada. A sociedade, dentro e fora dos muros escolares, representa a face de uma mesma moeda, assim como a colonialidade. Mas por que não utilizarmos desse arquétipo para as rupturas e práticas decoloniais? As análises dos dados chamam atenção para a luta, pois

não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, a saúde, e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (GOMES, 2019, p. 226).

Ao pensar a extensão dos conhecimentos produzidos, Santos (2011) em suas discussões sobre cultura, subjetividade e relações de fronteiras marcadas pela colonização, nos sugere a subversão epistêmica com o Sul. Em aproximação ao feminismo negro, a interseccionalidade “exige orientação geopolítica. Ori⁴⁴ rege cabeças negras em diálogo com as epistemologias do Sul” (AKOTIRENE, 2019, p. 22). Nesse sentido, para o favorecimento das rupturas, segundo Santos (2011, p. 29-30),

conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores³⁶. É um conhecimento transdisciplinar

⁴⁴ Akotirene (2019) se refere à ação consciente do Ori-cabeça, em direção ao Sul Global guiado pela “ori-entação” em busca das memórias naufragadas pelo colonialismo.

que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica.

Para reversão do cenário vigente, faz-se necessário, segundo o autor, um conhecimento pluriversitário, que supera um pensamento único. Sendo assim, na perspectiva teórica de prática docente, subsidiada na prática coletiva em que a prática pedagógica representa a práxis educativa no sentido posto por Souza (2006): prática pedagógica como uma prática intencional, institucional, coletiva e plural, conformada como prática docente, discente, gestora e epistemológica.

Compreender os processos de conscientização dos protagonistas desta ação educativa social, que não se limita apenas à ação do professor pois para esta já se conhece o conceito de prática docente, a qual investiga o fazer da docência. Souza (2006, p. 15) nos elucida com a

práxis pedagógica: enquanto ação social coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se na prática docente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeada por afetos (amores e ódios).

Através dessa reflexão sobre a prática, que olhamos para ação e/ou formação coletiva de elaboração de estratégias docentes para o enfrentamento do racismo no espaço escolar, entendemos as oportunidades de trocas, oportunizadas em espaços de encontro de professoras com fases diversas de experiências como território fecundo de aprendizagens. Nesse sentido, Santiago (2020, p. 91) nos oferece relato de sua experiência de aprendizagem individual/coletiva e plural:

elas nos ouviam e nós as ouvíamos. Orientavam-nos no planejamento de aulas, a seleção de conteúdos e na preparação do material didático. Era um trabalho “no miudinho”: descrição do cotidiano da escola, da sala de aula e das dificuldades no ensino. Na verdade, hoje tenho a clareza de que essa escuta e orientação era um processo de reflexão sobre a prática docente de cada uma de nós, e sobre a prática de ensino do coletivo. Isso nos dava segurança para os primeiros passos na profissão. Foi o trabalho coletivo, a orientação permanente, em serviço, que foi configurando o meu caminhar na formação docente, lugar em que fomos experimentando o ser professora, nos planos individual e coletivo. Fazíamos uma reflexão sobre a prática pensada e vivida. Isto é, as dificuldades eram trazidas para o coletivo, e a reflexão se dava entre professora experiente e professoras em formação.

Semelhante ao que nos conta Santiago, encontramos em relatos feitos pelas professoras colaboradoras aspectos que nos permitem compreender categorias próximas na oportunidade de trocas de saberes a partir da vivência em espaço coletivo de formação de professoras.

Para esse processo de análise, nos referendamos durante o processo teórico-metodológico na perspectiva de escuta das colaboradoras ao questionarmos se as atividades formativas vivenciadas no grupo de pesquisa voltadas para uma educação antirracista, contribuem de alguma forma para sua prática docente? O Quadro 9 reúne algumas declarações de análise.

Quadro 9 - Dados quanto à educação e identidade étnico-racial

Educação e identidade étnico-racial	
Colaboradora 1	As atividades desenvolvidas no Geperges - Audre Lorde empoderam, conscientizam, te faz voltar o olhar para as suas ações nos distintos âmbitos de nossa vida (pessoal, social, profissional). Então, sim contribuem, sobretudo ao vivenciarmos situações de racismo, sexismo e entendemos que é necessário, falar sobre e não silenciar.
Colaboradora 2	Sim, me faz refletir a partir das narrativas estudadas quais opressões me puseram sempre no último plano de uma existência sobre humanidade e como posso entender essas opressões para não adoecer achando que é culpa MINHA e não DESTA sistema racista doentio que aniquila vidas pretas
Colaboradora 3	Aprendi a ser uma pedagoga antirracista através do grupo, com as leituras e as vivências das demais pedagogas.
Colaboradora 4	Minha participação no Geperges auxiliou não só minha prática docente, como também auxiliou meu modo de me posicionar frente a essa sociedade racista e sexista, sobretudo na academia. Independente da disciplina que eu lecionar, busco sempre trazer textos que promovam um debate crítico sobre as relações raciais, principalmente no que se refere ao Brasil.
Colaboradora 7	Muito. Depois que entrei no grupo reformulei minha prática pedagógica e está alterou minha prática docente. Contudo, ainda encontro entraves em outras dimensões interconectadas, como a gestão escolar, o currículo oficial, entre outros.
Colaboradora 12	Com certeza contribui, pois, as práticas proporcionadas no grupo, nos ajuda a pensar para além da tomada de consciência racial, nos provoca a refletir sobre o nosso papel e em ações que "quebre" a perpetuação de uma educação fundada numa ideologia racista e excludente, na qual fomos formadas
Colaboradora 13	Sim. A partir das leituras e discussões e posicionamento político pedagógico é possível identificar na sala de aula e comunidade escolar, as nuances do racismo, racismo religioso e estrutural, escancarado ou não, e assim, trabalhar para a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.
Colaboradora 15	Sim. Pois os estudos teóricos ajudam a refletir as inquietações e preocupações da realidade local ao mesmo tempo. Faz interface

	com outras formas de opressões. Acrescenta se ainda compreender as insurgências dos movimentos sociais de forma epistêmica.
--	---

Fonte: A Autora (2021)

Aspectos interseccionais entre o pessoal, o social e o profissional, a partir do fio de investigação, emergem no processo de análise as categorias: a) conscientização: por intermédio da formação da identidade e o olhar para si; b) lugares – pessoal, social e profissional e; c) luta – racismo, sexismo e a fala que rompe com o silêncio.

A colaboradora 1, ao nos dizer que as atividades desenvolvidas em grupo ao empoderar e conscientizar permitem um olhar atento às ações nos diversos núcleos sociais, demonstra o impacto de forma ramificada que a formação antirracista e antissexista oportuniza, como nos lembra hooks (2013, p. 111): “o ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz”.

Mais do que isso, nossa colaboradora 01 atenta para a necessidade de não silenciar as violências. Também para Kilomba (2019, p. 34), “no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial”. Na fala da colaboradora 02, as narrativas estudadas a instrumentalizaram para reflexões que a aproximem de compreensões das opressões impostas como mulher negra.

Essas experiências, as análises dos dados nos dizem que as práticas de enfrentamento do racismo e sexismo podem ser enriquecidas por leituras, mas também pelas vivências. Ou seja, rompe com a lógica cartesiana de formação restrita ao intelecto e reivindica a corporeidade. Afirmar a colaboradora 4: “não é só a minha prática docente (...) auxiliou meu modo de me posicionar frente a essa sociedade racista e sexista, sobretudo na academia”.

Essas experiências, as análises dos dados nos dizem que as práticas de enfrentamento do racismo e sexismo podem ser enriquecidas por leituras, mas também pelas vivências. Ou seja, rompe com a lógica cartesiana de formação restrita ao intelecto e reivindica a corporeidade. Afirmar a colaboradora 4: “não é só a minha prática docente (...) auxiliou meu modo de me posicionar frente a essa sociedade racista e sexista, sobretudo na academia”. Como pudemos expor até aqui, essas mulheres vêm contestando de forma organizada e coletiva seus lugares de fala e produção do conhecimento:

os sujeitos produtores de um pensamento engajado são aqueles que refletem e, ao mesmo tempo, agem. Ou seja, as negras e os negros intelectuais e ativistas que trabalham numa perspectiva negra decolonial brasileira são reflexivos em ação e, ao mesmo tempo, atores em reflexão (GOMES, 2019, p. 244).

A reformulação da prática pedagógica e docente propiciada em espaço de formação ainda encontra entraves como situa a colaboradora 7 nas dimensões interconectadas, como a gestão escolar, o currículo oficial e suas demais instâncias de ação escolar.

Mediante as análises feitas, o percurso de reconstrução dos cenários apontados pelas professoras colaboradoras exige uma movimentação coletiva nos aspectos relacionados à formação e prática para efetivação das Legislações 10.639 e 11.645 como situado pela colaboradora 13.

Nos interessamos por reunir dados, a respeito das motivações que impulsionam as integrantes ao Grupo de Pesquisa. Para tanto, as questionamos do por quê fazem parte desse ou de outros coletivos e em que medida a participação auxiliou na construção da identidade?

Quadro 10 - Motivação para participação em espaços de formação coletiva

Identificação	Relato
Colaboradora 1	No mestrado, meu orientador, convidou a professora Denise Botelho para ser minha coorientadora. Logo, foi convidada para participar do Geperges - Audrey Lorde. Integrar o grupo com tantos pares, pessoas que em sua trajetória vivenciaram, de maneira aproximada, as marcas da racialização, da sexualização e do sexismo, a oportunidade de fala, o espaço para permite que a ferida colonial sangrasse, mas também fosse tratada, aquilo me fortificou, me empoderou, me fez entender que não havia nada de errado com a minha cor, meu corpo e meu gênero. Dessa maneira, passei a entender que esses marcadores de opressão não era uma prisão, mas uma forma de libertação.
Colaboradora 2	É meu campo de luta para desconstrução do racismo estrutural, a principal medida é saber quem sou para lutar sem alienação do sistema imposto para nós pretos e pretas.
Colaboradora 3	Fez toda a diferença, além das teorias acadêmicas, o grupo é bastante acolhedor, melhorou minha autoestima, fiz amizades pra uma vida, aprendi a ser mais resistente e paciente
Colaboradora 4	Especificamente no Geperges Audrey Lorde, pude debater temáticas relevantes para mim como as questões das

	relações raciais; epistemologias negras; intelectualidade negra; negritude; transição capilar... Temáticas que geralmente são negligenciadas na academia. O contato com o grupo me deixa fortalecida e confiante para o desenvolvimento de minha pesquisa e também me sinto acolhida, aquilombada.
Colaboradora 6	Para melhorar a compreensão e melhorar a difusão antirracista e da ascensão a identidade negra, como ocorreu comigo.
Colaboradora 7	Por considerar necessário desenvolver uma educação antirracista. Enquanto mulher branca vivo uma realidade diferente da maior parte da população brasileira e considero uma escolha identitária e política seguir, ou não, com a perpetuação do racismo. Percebi que tenho um longo caminho de desconstrução e reconstrução da minha identidade. Reconheço a mulher racista que fui e sou, mas cotidianamente, a partir da coletividade proporcionada pelo Geperges, procura pautar práticas a partir de ações ancoradas na educação antirracista.
Colaboradora 9	Foi no Geperges que eu redescobri a satisfação acadêmica, o direcionamento e a força para continuar seguindo na luta da igualdade racial.
Colaboradora 10	No grupo de pesquisa Geperges eu me encontro como pessoa humana, como mulher, como docente, espaço de acolhimento e escuta, respeito e conhecimento.
Colaboradora 12	Participo do Geperges inicialmente por me identificar com as pautas discutidas e em seguida com imersão no grupo e aprendizagem através das discussões, início um processo de desconstrução e reconstrução da minha identidade, principalmente enquanto mulher negra.
Colaboradora 13	O Geperges possibilita profundas reflexões sobre enquanto ser social, somos racistas, homofóbicas, transfóbicas, assim, provoca inquietações para uma constante desconstrução dessas mazelas e fortalece o pensamento para a necessidade de mudanças internas e estruturais, além disso, pensar nos lugares de privilégios ao qual ocupo e provoca desejo e ações efetivas para minha (re)construção diária, considero difícil, mas extremamente necessária.
Colaboradora 14	Pelo desejo da formação com o olhar antirracista e, principalmente em dar seguimento a minha pesquisa em perceber as relações sociais desenvolvidas por crianças no que diz respeito aos povos originários. E de que forma as mesmas contribuem para uma padronização e discriminação do ser indígena, pensando em novas possibilidades educativas nesse sentido. Além de me fortalecer para os enfrentamentos das minhas vivências enquanto mulher indígena vivendo em contextos urbanos.

Colaboradora 15	Fazer parte fortalece a identidade negra enquanto mulher contribui na solidariedade entre as irmãs e na intervenção das políticas.
Colaboradora 16	Em vários aspectos especialmente no fortalecimento das minhas identidades quanto mulher negra, educadora, lésbica e candomblecista. É um espaço que nos empodera e alto afirma as minhas diversas razões de ser no mundo enquanto mulher negra.

Fonte: A Autora (2021)

O projeto acadêmico-político da decolonialidade reside também na sua capacidade de enegrecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade.

A colaboradora 1, ao se identificar com a trajetória vivenciada pelos pares no Grupo de Pesquisa, percebe o mesmo como espaço de cura para as feridas da Racialização, Sexualização e do Sexismo. O processo de se dizer oportuniza um movimento de força e empoderamento.

A esse processo, de reconhecimento pelas dores, Piedade (2017) define a Dororidade como lugar de crítica reflexiva selvagem na construção de lugares de afeto e razão de mãos dadas com a ideia de comunidade, na abertura de perspectivas e possibilidade de compreensão e acolhimento uma das outras.

Essa ação de reconhecimento das marcas de opressão como processo de libertação abre caminhos para o que almeja a colaboradora 2 quanto à desconstrução do Racismo Estrutural. Nesse ponto ela nos brinda com estratégias “a principal medida é saber quem sou para lutar sem alienação do sistema imposto para nós pretos e pretas”.

Sua declaração aproxima os gêneros em prol da luta racial, movimento que não é incomum pelas feministas negras. As pautas sociais necessitam mais de pontos de rupturas, necessitam de espaços possíveis de acolhimento como diz a colaboradora 3: “fez toda a diferença, além das teorias acadêmicas, o grupo é bastante acolhedor, melhorou minha autoestima, fiz amizades pra uma vida, aprendi a ser mais resistente e paciente”.

A ação decolonial visibiliza o *lócus* de enunciação negro, sem deixar de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afro diaspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas onde

a afirmação geopolítica e corpo-política do conhecimento pode ser encontrada na tradição do pensamento negro. Por exemplo, recorrentemente as intelectuais negras afirmam suas localizações nas estruturas de poder, bem como suas experiências corpo-sensoriais. O clássico artigo de Bell hooks, *Intelectuais negras* (1991), não somente aborda a produção do conhecimento do feminismo negro a partir da corpo-política do conhecimento, como também apresenta uma outra lógica de produção do conhecimento que nega os princípios da construção do conhecimento científico defendidos por Descartes e pela tradição eurocêntrica. Primeiramente, hooks refuta os conceitos sexistas/racistas que buscam eliminar a possibilidade de mulheres negras terem vocações intelectuais, negando os estereótipos que as qualificam como emotivas e mais próximas da natureza e, portanto, impossibilitadas de desenvolver um pensamento propriamente científico (COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019, p. 13).

Dessa forma, podemos entender que com a consulta as professoras colaboradas o impacto do que as mesmas nomeiam como “oportunidade”, seja esta de formação e/ou de fala em ambientes de acolhimento formativo. Ecoa de forma direta na formação de si e do outro por intermédio da prática docente antirracista.

Espaços de estudo e debate das temáticas referentes às questões das relações raciais; epistemologias negras; intelectualidade negra; negritude; transição capilar, como nos diz a colaboradora 4 são “temáticas que geralmente são negligenciadas na academia. O contato com o grupo me deixa fortalecida e confiante para o desenvolvimento de minha pesquisa e também me sinto acolhida, aquilombada”. A essa demanda as Mulheres Negras conclamam pela descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder segundo Angela Figueredo (2019, p. 210),

desde os anos 1960, o cabelo crespo tem sido utilizado como símbolo afirmativo da negritude, sendo instrumento de intervenção nos mais variados contextos. O cabelo crespo sempre fez parte da imagética das representações raciais, sendo imprescindível na construção dos estereótipos. Por esse e por outros motivos é que historicamente os negros vêm sendo vitimizados no mercado da aparência ou no mundo da beleza, uma esfera marcada de modo contínuo pela construção de estereótipos negativos associados aos fenótipos negros, considerados feios, principalmente nos contextos em que há fortes e significativas desigualdades étnico-raciais. Nesse sentido, podemos afirmar que um dos fenótipos frequentemente enfocados nas construções negativas do corpo negro é o cabelo. Por essa razão, o cabelo crespo vem sendo instrumento de intervenção nos mais variados contextos e culturas e, por motivos similares, ocupa um lugar central nas construções e nos discursos sobre a

identidade negra no Brasil. Sendo assim, o seu modo de uso tornou-se um símbolo, um sinal diacrítico na afirmação da identidade.

Aspectos relacionados à negritude tocam o corpo, a religião e as afetividades. Dessa forma, as análises nos mostram que estão interligadas aos sujeitos e são mais do que uma temática escolarizada e compõem uma demanda social que inclui a população branca como relata a colaboradora 7:

Por considerar necessário desenvolver uma educação antirracista. Enquanto mulher branca vivo uma realidade diferente da maior parte da população brasileira e considero uma escolha identitária e política seguir, ou não, com a perpetuação do racismo. Percebi que tenho um longo caminho de desconstrução e reconstrução da minha identidade. Reconheço a mulher racista que fui e sou, mas cotidianamente, a partir da coletividade proporcionada pelo Geperges, procura pautar práticas a partir de ações ancoradas na educação antirracista.

O compromisso pela aprendizagem move as profissionais comprometidas com a educação; como nos diz Freire (2007), nós enquanto seres humanos, como seres da práxis, transformamos o mundo no processo em que também nos transformamos, deixando as marcas de nosso trabalho. De forma semelhante, percebe a colaboradora 13,

O Geperges possibilita profundas reflexões sobre enquanto ser social, somos racistas, homofóbicas, trans fóbicas, assim, provoca inquietações para uma constante desconstrução dessas mazelas e fortalece o pensamento para a necessidade de mudanças internas e estruturais, além disso, pensar nos lugares de privilégios ao qual ocupo e provoca desejo e ações efetivas para minha (re)construção diária, considero difícil, mas extremamente necessária.

Nesse encontro de professoras, com diferentes marcadores sociais, emergem possibilidades de ações em prol de demandas conjuntas, as quais são estruturadas para suas práticas docentes nos espaços escolares e em suas dinâmicas sociais em seus diversos espaços,

ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não

levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades (CARNEIRO, 2003, p. 119).

São essas práticas diversas, espaços acolhedores de convivência e formações intelectuais que considerem as pluralidades existentes na sociedade brasileira, não diferente na categoria de gênero como demarca a autora. Oportuniza o que relata a colaboradora¹⁴:

pelo desejo da formação com o olhar antirracista e, principalmente em dar seguimento a minha pesquisa em perceber as relações sociais desenvolvidas por crianças no que diz respeito aos povos originários. E de que forma as mesmas contribuem para uma padronização e discriminação do ser indígena, pensando em novas possibilidades educativas nesse sentido. Além de me fortalecer para os enfrentamentos das minhas vivências enquanto mulher indígena vivendo em contextos urbanos.

Como observado, as marcações identitárias são extensas, como no caso da professora colaboradora 14 e sua identidade de mulher indígena, que encontra um ambiente de acolhimento nesse espaço de fortalecimento, ainda que composto majoritariamente por mulheres negras.

Essas marcas não necessariamente são motivos para cisões, e sim partilhas e trocas de saberes. As falas das professoras negras, brancas e indígena nos contam possibilidades de trocas e até mesmo de cura das marcas coloniais que as tocam e reverberam em seus exercícios docentes.

As declarações feitas pelas professoras nos permitiram construir um organograma com algumas categorias através da Análise de Conteúdo, via análise temática com a “manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2004, p. 52), os descritores representam as marcas que emergiram nas declarações das colaboradoras possibilitando a construção da figura a seguir:

Figura 5 - Escuta quanto à formação para prática docente antirracista



Fonte: A Autora (2021)

Como já anunciado na seção 3, das compreensões dos Estudos pós-coloniais a partir dos conceitos de colonialismo/colonização, colonialidade e os seus eixos: poder, saber e ser (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO, 2005; GROSGOUEL, 2007a; WALSH, 2007, 2012), em aproximação com estudos no campo do feminismo negro (GONZALEZ, 1984, 1988, 2011; HOOKS, 2013, 2018; CRENSHAW, 2002; LORDE, 2003; LUGONES, 2020) e com os pares conceituais colonialidade e interseccionalidade.

A proposta de reflexão de professoras, vinculadas a espaços institucionais e coletivos de formação e elaboração de estratégias para o enfrentamento do racismo e outras violências se entrecruzam com gênero, religião e sexualidades. Nos mostra, uma teia de riqueza e complexidade que rompe com dualismo:

olhar para os cenários que hoje temos e compreender as narrativas sobre da educação requer que nos posicionemos mais atentos à distinção que criou e sustentou a polarização entre os que produzem e os que consomem conhecimento. Não obstante, tal divisão acabou por produzir uma grosseira classificação da produção do trabalho, da epistemologia, da cultura, da organização política, da espiritualidade, territorial, entre tantas outras distinções. Logo, esse dualismo se sustentou validando um sujeito, um território e uma episteme como enunciadores de verdades, enquanto que os demais sujeitos, territórios e epistemes são postos a margem do modelo de referência (SILVA; TORRES, 2019, p. 79).

O processo de escuta a novas narrativas, que sejam essas plurais, oportunizam, como elucidam os(as) autores(as), rachaduras sobre o processo brutal

de quem produz e de quem consome conhecimento, sobretudo, em países que sofreram a violência da colonização.

As colaboradoras ao contribuírem conosco, sobre os aspectos que marcam suas práticas docentes antirracistas como expresso na Figura 05 nos dizem que suas estratégias estão interligadas e ainda que individuais compõem um movimento que é coletivo.

Permeado por suas trajetórias de vida, marcadas pela racialização, sexismos, feridas coloniais, mas que encontram espaços de cura entre as pares na construção de suas identidades e empoderamento individual e coletivo. A seleção pelas estruturas circulares e interseccionalizadas nas construções de figuras da pesquisa, se subsidia na tradição do uso circular no intuito de demarcar que todas nós nos encontramos na conexão circular.

Na circularidade, todas estão conectadas e nenhuma fica de fora é o pacto da interseccionalidade. Foi na perspectiva de reconexão e potencialidade dos círculos que realizamos as análises e construções das figuras expostas na presente pesquisa.

Ainda que todas as professoras confirmaram disponibilidade em participar do segundo momento de pesquisa que consistiu na entrevista semiestruturada, para essa etapa de pesquisa, selecionamos 05 professoras a partir dos critérios de antiguidade no grupo de pesquisa e em seus relatos nas perguntas do bloco Educação e Identidade étnico-racial.

Em nossas análises, as colaboradoras 01, 02, 08, 13 e 16 nos ofereceram marcadores e relatos que possibilitam a aproximação com nosso objeto de pesquisa e estudo. Desse modo, para o momento de entrevistas semiestruturadas foram entrevistadas 04 professoras negras e 01 professora branca.

Todas residem em área urbana, 03 se declararam heterossexuais e 02 homossexuais. Entre elas, 03 integram movimentos sociais, no que diz respeito à prática de religião: 01 pertence ao candomblé; 02 ao candomblé e à Jurema Sagrada; 01 declarou como sua religião as filiações políticas de raça, gênero, classe e sexualidade e; 01 declarou não praticar nenhuma religião.

No que diz respeito ao pertencimento ao grupo de pesquisa, todas possuem mais de 4 anos de integração. As suas experiências docentes possuem entre 02 ou mais de 10 anos em turmas de Educação Infantil, Fundamental I, EJA. As categorias

em seus relatos nos chamaram atenção para esse segundo momento de escuta e diálogo.

7 ESCUTA ÀS PROFESSORAS COLABORADORAS

“Entre nós ser negra é uma educar a outra, é o que acontece em nosso processo de irmandade desde a travessia. O movimento negro é educador, a formação política nossa é desde quando uma mulher negra encontra a outra” (IRACEMA, 2021, p. s/n).

Ao entendermos a Análise de Conteúdo no fazer pesquisa como atividade dinâmica de construção, a escuta foi o guia para o diálogo e a produção dos dados. No sentido de contribuirmos com as rachaduras de se fazer pesquisa, que pensa práticas pedagógicas antirracistas como uma construção possível e de acordo com as abordagens teórico-metodológicas em que nos inscrevemos que tocam a ferida colonial, a escuta tem papel fundamental na construção do conhecimento.

Assim, reconhecemos que os produtos de análise extrapolam nossos esforços metodológicos. Dessa forma, apresentamos aqui faces do racismo e estratégias possíveis para o enfrentamento que conseguimos enxergar a partir dos já referidos instrumentos de análise e aspectos relacionados a gênero, religião e sexualidades que emergiram dos dados.

As categorias de interesse investigativo, elencados no processo de construção de pesquisa, dançam com o que é corpo e o que é mente, o que foi Colonialismo e o que seria Colonialidade, mas nesse processo, nos mostram rachaduras que possamos considerar como caminhos para construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Esta trama, com finalidade de nos mostrar caminhos possíveis para o enfrentamento do racismo, foi realizada a partir do que sistematiza Valla (1999), quanto a produção e análise de mensagem consistindo em sumarizar e evidenciar as condições que as mensagens são construídas.

Por entender que a Análise de Conteúdo representa uma rede complexa de condições de produção, Valla (1999) chama atenção para que se explicitem os contextos de produção dos dados e os contextos de produção das análises de pesquisa.

Como abordado anteriormente, por meio do formulário de identificação das professoras colaboradoras, as mesmas se inscrevem em realidades distintas por

mais que compartilhem de planos de intervenção social por intermédio da Educação as realidades referentes ao contexto racial, de gênero, religiões e sexualidades.

As análises das entrevistas estão organizadas em 03 eixos: a) Grupo de Pesquisa: trajetória de encontro e caminhos para conhecimentos de resistência e insurgências; b) Enfrentamento do racismo e; c) Saberes tratados na escola. Assim, teremos como finalidade nos questionarmos de que forma a participação em atividades desenvolvidas em grupo de pesquisa contribuem na formação das professoras para o enfrentamento do racismo em sala de aula?

7.1 Grupo de pesquisa: trajetória de encontro e caminhos para conhecimentos de resistência e insurgências

Carolina de Jesus

A primeira entrevistada, antes nomeada por nós como colaboradora 01, a partir daqui foi identificada por si mesma com o pseudônimo Carolina de Jesus. Para esse momento, as professoras decidiram como seriam nomeadas. Essa escolha se inscreve em nosso compromisso de possibilidade ao “se dizer”⁴⁵.

As professoras colaboradoras representam um dos alicerces dessa pesquisa. Dessa forma, não cabia a nós nomeá-las, mas a si mesmas. É nossa singela contribuição, no processo de fazer pesquisa com elas e não sobre elas.

Carolina de Jesus é residente da área urbana, mulher autodeclarada negra e heterossexual. Atualmente estudante de Doutorado e realizou todos os seus estudos em Instituições Públicas de ensino, se encontra em vínculo efetivo em Instituição de ensino básico e integra o grupo Geperges – Audre Lorde a mais de 04 anos.

Segundo nossa primeira entrevistada, a seleção pelo pseudônimo Carolina de Jesus é homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus. Mulher negra, autora de romances, poemas e seu famoso diário Quarto de Despejo traduzido até o momento em 16 idiomas. Para as mulheres negras, a referida obra representa uma possibilidade de uma autoria que nasce de dentro, de quem vivencia e não só contempla.

⁴⁵ A expressão “se dizer” representa reivindicações, sobretudo de mulheres negras, comunidade LGBTQIA+. Por serem frequentemente objetificadas em pesquisas, essas comunidades e outras contestam pela possibilidade de fazer junto em um campo de troca.

Esta subseção trata dos dados produzidos a partir da análise das entrevistas no objetivo de compreender a partir da visão das professoras a relação entre a participação em grupo de pesquisa e suas práticas de enfrentamento do racismo em sala de aula.

As temáticas abordadas nessa subseção tecem considerações que compõem a vivência das professoras no Grupo de Pesquisa e as atividades formativas. O primeiro eixo por nós analisado diz respeito à motivação para participação no Grupo e o interesse pela temática das Relações étnico-raciais. Assim, destacamos que

Quando observamos o esforço coletivo de reservar espaços de proposição, de análise e de sugestões, para o incremento do trabalho na educação básica, é possível conceber outras questões mobilizadoras, como é o caso da valorização dos saberes que os diferentes percursos promovem na vida dos atores sociais. Incluímos nesse mosaico as travessias discentes e docentes (MIRANDA, 2019, p. 01).

Nesse sentido, em esforço pela compreensão por essas travessias, iniciamos as entrevistas na busca de entendimentos quanto ao interesse das professoras pelo referido espaço de formação. Inquietava-nos as motivações pela busca e compromisso pela sua formação. Nessa direção a fala a seguir nos oferece alguns indícios:

Desde minha trajetória de vida, **vivenciei determinadas situações e hoje eu posso pontuar que foram situações de racismo que ficaram marcas em mim e quando eu entrei na universidade tinha o extremo interesse em pesquisar sobre essas feridas enquanto também uma forma de cura** de entendimento de como isso passou de como isso aconteceu. A partir do momento que eu comecei a pesquisar sobre e entrei no geperges, e aí eu digo que foi como uma segunda casa, **foi no lugar em que eu fiquei porque que eu consegui encontrar pares pessoas em que eu podia conversar**. Um espaço em que existiam outras mulheres pretas, lésbicas já naquela época eu lembro o quanto era rico o geperges, tinham pessoas que não necessariamente eram universitárias e elas também estavam lá isso fez eu me sentir bem porque era um espaço que acolhia todo mundo e eu também me senti acolhida. Mesmo sendo tão diferente, **existiam tantas diferenças, mas essas diferenças tinham um aspecto em comum que era essa ferida que todo mundo carregava de alguma forma**. Isso estava muito claro nas reuniões do geperges, porque **quando nós falávamos dessas feridas era muito comum o choro e aí eu fui entendendo com o tempo o choro enquanto o movimento de cura também e foi nesse espaço na discussão de raça, do racismo, de gênero e sexualidade e tantas outras que eu fui me encontrando dentro das diferenças eu fui encontrando pares** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

Os indicadores relatados pela professora Carolina de Jesus nos dizem de aspectos como interesses de estudos pessoais que são trazidos pelos indivíduos aos espaços acadêmicos, que nem sempre são acolhidos, mas que se apresentam como demanda para formação profissional e humana.

Da agência advinda da dor, por experiências de violência e que de maneira propositiva é reivindicada como busca por espaço de formação para conhecimento de si e do outro, a partir da fala, podemos perceber como a relação de acolhimento com os pares na dinâmica de fala e escuta pode se transformar em espaços reformadores.

As diferenças, sim, são enriquecedoras, elas nos ensinam sobre nós e sobre um outro que não necessariamente é tão diferente de nós. A ferida, que podemos pontuar como ferida colonial que machuca corpos que foram racializados, necessita ser dita para o movimento de cura que é individual, mas pode contar com o acolhimento entre os pares. Processo semelhante acontece na compreensão do pertencimento racial,

Tinha muitas dúvidas em relação ao pertencimento étnico-racial, porque eu me enquadrava dentro daquela categoria que dizia não é branca nem é negra né! É o que Munanga vem falar da miscigenação para amenizar ou para abrandar o racismo que existe, mas que essa pessoa continuava vivenciando o racismo. Então me perguntava né, como eu não sou negra, mas eu vivenciei determinadas situações e que me colocaram nessa posição? Então quando eu entro no geperges e eu lembro que foi um texto de Munanga e de Nilma Lino Gomes que tratava sobre a miscigenação na constituição das identificações, do termo mulata, parda, morena enquanto termos para amenizar o racismo e internalização do preconceito racial. **Então foi lá no geperges em que eu de fato me firmei e disse não eu sou essa mulher negra eu me vejo enquanto essa mulher negra.** O geperges foi importante nesse processo de identificação e de entender as amarras que estavam por trás dessas terminologias então **foi um duplo processo né, foi uma discussão teórica e depois uma conversa fora dessa discussão teórica** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

Ainda que, para população parda e preta brasileira, os traços de negritude sejam mais ou menos acentuados, a tomada de consciência sobre os significados dessa corporeidade é um longo caminho que não está dissociado do entendimento político que representa fazer parte de determinados grupos étnicos.

Autores como Munanga (2005) e Gomes (2019) escrevem sobre esse processo de tomada de consciência identitária como uma conquista. Sobretudo,

para população negra, que tem sua identidade étnico-racial representada de forma pejorativa, Kilomba (2019) nomeia essa movimentação vivenciada por Carolina de Jesus como percurso de conscientização coletiva

Mas, o que seria essa caminhada de conscientização coletiva? Como dito por Carolina de Jesus, o processo de tomada de consciência acontece de mãos dadas entre a teoria e a vivência com os pares. Assim, nos interessamos em conversar sobre quem seriam as formadoras e como se organizam para as atividades:

no primeiro momento cada pessoa faz sugestões de textos e aí esses textos eram levados a público e nós fazemos a discussão deles. Não é só a coordenadora do grupo que determina o que é que vai ser discutido né, mas **é uma coparticipação, em que todos os sujeitos estão envolvidos nesse processo vão dando indicações de leituras de textos** e no final todo o grupo ele consegue ter acesso e consegue ter esse momento (Carolina de Jesus, grifo nosso).

O processo de autonomia compartilhada contribui para a construção democrática do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que todas as integrantes são em algum momento formadoras e isso favorece o protagonismo compartilhado entre as companheiras. Mas quais são os saberes socializados?

Entre os saberes pontuados estão as discussões de: raça, memória, religião, candomblé, Jurema Sagrada, educação das relações étnico-raciais, sexualidades, sexualização da mulher negra, transfobia, gênero, interseccionalidade, perspectivas pós estruturalistas e pós-coloniais. Mas esse processo não acontece sem tensões:

A socialização de saberes ela passa por constantes tensões dentro dos grupos, não é porque é um grupo constituído por diferentes sujeitos diferentes pessoas que trazem a marca da ferida Colonial que vão se abraçar e vai ser paz e amor né. Essas tensões elas existem, e principalmente porque essas mulheres negras que estão liderando em outros espaços também estão ali, você vai ver várias lideranças no mesmo local discutindo uma mesma temática. E aí essas brigas, elas também existem né (Carolina de Jesus, grifo nosso).

A aprendizagem em contexto de partilha está ancorada na troca e não necessariamente em um movimento passivo sem questionamentos e discordâncias. Como dito pela professora Carolina de Jesus, o processo acontecia com mulheres que são lideranças em outros espaços e conheciam os caminhos necessários para pautar suas reivindicações.

Como abordado em seções anteriores, mulher não é um significante único e hegemônico. Por sermos múltiplas e plurais, uma reunião feminista também é espaço de conflitos e discordâncias, porém mais do que isso, é um espaço político em que juntas são construídos cenários que contemplem o coletivo em suas singularidades.

Magnólia

A segunda entrevistada, antes nomeada por nós como colaboradora 16, a partir daqui foi identificada por si mesma com o pseudônimo Magnólia. A flor de magnólia está associada com a beleza, perseverança, nobreza e dignidade. Sua motivação para participação no Grupo e o interesse pela temática das Relações étnico-raciais surge da seguinte demanda:

o que me motivou mais ainda está nesse grupo é que **nós somos maioria negras** né, e **por sermos mulheres negras educadoras e do movimento social que já éramos professora né e já trabalhava na educação. A necessidade de estar compartilhando outras questões, outros saberes, que poderiam me fortalecer quanto professora. Quanto mulher negra e também na luta contra o racismo**, seja esse racismo no espaço Educacional ou no espaço de outras organizações da sociedade civil (Magnólia, grifo nosso).

A professora Magnólia integra o Grupo de Pesquisa munida de suas experiências com educadora e ativista. Sua trajetória demarca os espaços coletivos como campos de aprendizagem e partilha de saberes, como pontuado em sua fala.

Magnólia reside em área urbana, se declara mulher negra, homossexual, ativista e candomblecista. Doutoranda em Educação, atuando em Instituição Pública de ensino com vínculo contratual integra o Grupo de Pesquisa Geperges Audre – Lorde a mais de 04 anos.

Aspectos quanto sua identidade docente, ativista, feminina e negra não se separam em seus discursos em prol do projeto de uma sociedade respeitosa e acolhedora para as demandas étnico-raciais. Tal como a Professora Carolina de Jesus, encontra nas reuniões um espaço de construção para identificação.

A professora Magnólia nos faz refletir que o compartilhamento de saberes em prol do fortalecimento docente é uma atividade que segue em pauta até para as profissionais mais experientes. A respeito de sua compreensão do pertencimento racial nos diz:

eu busquei né dentro do Geperges trabalhar a questão étnico-racial e acreditando dentro dos estudos que eu tenho feito, que há possibilidade de interirmos nesse processo. O grupo é uma fonte de sustentação o Geperges ele traz um diferencial, eu venho de vários outros grupos de pesquisa. Não é por nada não é porque mesmo como Liderança Negra, independentemente de estar ou não ligada a uma academia eu sempre estive em grupos de pesquisa né e **o Geperges ele traz um diferencial que não é simplesmente convidar um movimento social para dentro do geperges, mas ele estimula esses elementos essas pessoas dentro da academia e ele traz vários conteúdos que te fortalece. É no geperges que eu vou descobrir alguns outros autores que eu não tinha acesso e autoras negras e não negras para trabalhar essa questão do racismo essa minha identidade quanto mulher negra** (Magnólia, grifo nosso).

Para a professora Magnólia, os espaços de aprendizagem para a formação antirracista e de pertencimento étnico-racial acontecem em diferentes lugares, na formação profissional, nos movimentos sociais, nos grupos de pesquisas, mas nos chama a atenção a riqueza que a interseção entre os grupos de pesquisas e os movimentos sociais podem oferecer no processo de fortalecimento da formação para o enfrentamento do racismo e da identidade negra.

Para pensar lugares de saberes e aprendizagens, Santos (2008) chama atenção para o valor epistêmico das lutas e movimentos sociais, defendendo que os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco, e dessa forma, são produtores de um tipo de conhecimento nascido na luta.

Esse processo está relacionado entre o Conhecer-com e o Conhecer-sobre, em que o autor tem defendido que a validação do conhecimento nascido na luta é uma das características fundamentais do que Santos (2008) designa por Epistemologias do Sul.

Dessa feita, o movimento social é educador no processo de constante produção de novos conhecimentos, que alimenta as lutas e constitui novos atorxs políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto. Nesse contexto, o espaço de aprendizagem coletiva narrado aqui pelas professoras:

valoriza as pessoas que não estão chegando agora e que às vezes não são nem da academia, então isso já é uma metodologia diferenciada. **A outra coisa é a dimensão da escuta, a valorização das pessoas, dos saberes que as pessoas trazem seja uma profissional da educação, seja uma pessoa que não é ligada à**

educação, mas ela começa a impulsionar as pessoas a fazer novas leituras (Magnólia, grifo nosso).

O conhecimento nascido no coletivo não avança de modo isolado, entra em diálogo com muitos outros conhecimentos, como nos diz a Professora Magnólia. Mas nos inquieta pensar como é possível na nossa sociedade tão desigual, injusta e violenta oportunizar ambientes possíveis para transformar vítimas da opressão em atorxs políticos? Para a protagonização, resistência e luta,

não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta (FREIRE, 2007, p. 128).

A movimentação acontece em uma via de mão dupla, em que os encontros e as trocas sejam possíveis e subsidiados pela escuta, acolhimento e prazer no processo de construção e ação. O caminho da emancipação por intermédio da conscientização exige dialeticidade, reflexão crítica e ação:

é um processo de formação que vai estar respeitando, eu vejo as etapas das pessoas e **é um processo, tanto que eu hoje estou entrando no doutorado e não perdi o prazer de escrever e o prazer de lutar para estar nesse espaço acadêmico**. O Geperges contribuiu muito na minha formação, nos acessos aos teóricos, metodologias, essas relações com vocês né vários estudantes de outras universidades e isso ajuda muito na formação da gente. Porque há uma troca de experiência seja no encontro grande seja nos pequenos grupos né, que já é uma estratégia na metodologia que ajuda contribuir muito né quando subdivide o grande grupo porque nos pequenos grupos que a gente busca algumas identificações. Seja pessoal, seja teóricas né, seja de pesquisa e a partir daí vai nos fortalecer **porque enquanto eu faço a leitura de um texto tenho uma visão desse texto a partir da minha experiência a outra que vem com uma outra experiência tem uma outra visão e aí a gente tenta combinar** (Magnólia, grifo nosso).

Ao refletir sobre os processos de troca, comumente nos encontramos em uma ideia equivocada de que seja necessária uma certa compatibilidade. A diversidade tem como seu elemento enriquecedor a diferença e, como nos disse a Professora Magnólia, é a partir da escuta dessas diferenças advindas das experiências que construímos conexões. Mas quais seriam essas vivências de saberes no Grupo?

tem vários saberes né que vem da sua vivência pessoal é a base, os saberes que vem dos nossos ancestrais, das mulheres e homens que contribuíram até antes de nós. Por isso que a gente às vezes repete “nossos passos vem de longe” nós sempre trazemos essa referência porque é a base da gente né! Das mulheres, seja dos terreiros, seja os saberes das mulheres que estão ligadas ao movimento social especialmente da Rede de Mulheres Negras. A gente compartilha bastante e também estamos ligadas, mas também sabemos que a gente já adquiriu bastante dentro do processo acadêmico né! Eles têm uma importância muito grande nas nossas práticas pedagógicas (Magnólia).

A professora Magnólia, quanto aos ambientes de aprendizagem ao pontuar a vivência pessoal, ancestralidade e espaços acadêmicos, comunga com Gomes (2002, p. 38) no sentido de que “a educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros”. Ao que parece, temos diversos cenários possíveis para experienciar novos saberes.

Cachoeira

A terceira entrevistada, antes nomeada por nós como colaboradora 13, a partir daqui foi identificada por si mesma com o pseudônimo Cachoeira. Residente de área urbana, auto declarada heterossexual e praticante da Candomblé e Jurema Sagrada. Possui Mestrado em Educação e se encontra vinculada ao Grupo de Pesquisa Geperges – Audre Lorde a mais de 04 anos. Tocada pela sua seleção e de encontro com nossas abordagens Teóricas-Metodológicas, vale ressaltar:

As águas cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa, manifestas nas etnias traficadas como mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos. No mar Atlântico temos o saber de uma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano. Segundo profecia iorubá, a diáspora negra deve buscar caminhos discursivos com atenção aos acordos estabelecidos com antepassados (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

A professora Cachoeira foi nossa única colaboradora entrevistada autodeclarada branca e compartilha conosco de seu comprometimento ativo na cicatrização das feridas coloniais a partir de seu lugar étnico na construção de

caminhos discursivos. Sua motivação para participação no Grupo e o interesse pela temática das Relações étnico-raciais surge de seu pertencimento religioso:

Algumas pessoas na Rural me indicaram a professora Denise pois sabiam da minha realidade, viam em meus braços as curas que eu tenho né. E aí eu evitava falar, mas quem perguntava eu falava que sim eu não negava não eu trago com muito orgulho e não nego a minha origem a minha religião até porque muitos pretos e pretas sofreram para que eu pudesse ter o direito de estar aqui (Cachoeira).

Os motivos de aproximação e permanência no grupo variam de acordo com as integrantes, mas se interseccionizam em aspectos ligados a identidade, cultura e religião. Bairros (1995) questiona: em uma sociedade racista sexista marcada por profundas desigualdades sociais, o que poderia existir de comum entre mulheres de diferentes grupos raciais e classes sociais?

não dá para a gente viver o racismo, mas podemos perceber o outro que é diferente e respeitá-lo né compreender e eu estou de lado né! Eu tenho mais que obrigação ainda por ser uma mulher branca né de tentar de alguma forma desconstruir esse racismo que tá aí na sociedade que foi criado por pessoas brancas (Cachoeira).

O entendimento do pertencimento racial se expressa como pauta para o enfrentamento do racismo, seja esse pertencimento negro ou não. A professora Cachoeira nos conta sobre o percurso de conscientização para o enfrentamento do racismo, e ao questionarmos os saberes socializados no grupo nos responde:

Poderia dizer que são saberes acadêmicos, mas são saberes de vida. Os saberes que vem para a gente no geperges **são saberes ancestrais, saberes lésbicos, saberes maternos, são tantos!** Eu não consigo mais olhar para os meus projetos sem olhar para esses saberes. A academia se prende muito aos saberes hegemônicos, já quis levar um texto do geperges toda feliz para outro espaço e foi rejeitado o texto. Porque os saberes que trabalhamos lá são saberes de resistência, que cuida do seu corpo, da sua mente (Cachoeira, grifo nosso).

Os saberes citados pela professora Cachoeira se encontram com os saberes mencionados pelas outras colaboradoras no que diz respeito aos conhecimentos sensíveis de acolhimento que as instrumentalizam não apenas no espaço acadêmico. Sobre as mudanças antes e depois do grupo, nos conta:

A maior mudança foi ouvir, quando uma pessoa preta fala eu escuto muito. Quando eu cheguei no geperges eu era muito de falar e dar minha opinião, percebi que eu tenho que ocupar meu espaço como

mulher, mas também tenho que escutar as mulheres negras. Porque quando elas falavam em uma determinada situação eu não podia me comparar, quando eu falo de racismo é enquanto uma mulher branca, então quando uma mulher negra fala eu escuto e respeito. Na minha religião também, quando uma mulher mais velha fala eu sento e escuto, todo mundo tem medo de errar, eu sei que vou errar, mas tenho tentado aprender para poder contribuir de alguma forma, mas sem adentrar um espaço que não é meu é a lógica de Exu, a lógica do mercado. O que eu posso trocar com você que é uma mulher negra? Quando você fala eu aprendo a ouvir e dialogar (Cachoeira).

Exu (orixá, divindade da cultura iorubá) mencionado pela Professora Cachoeira em alusão à lógica do mercado nos ensina sobre escuta e troca, Rodrigues Júnior (2019) sistematiza Pedagogia das Encruzilhadas como projeto político/poético/ético antirracista e decolonial. Assim, a encruzilhada oferece caminhos, sabedorias e em nosso estudo pedagogias de fronteiras no combate ao racismo.

Glória Iracema

A quarta entrevistada, antes nomeada por nós como colaboradora 08, a partir daqui foi identificada por si mesma como Glória Iracema, uma homenagem que une o nome de sua mãe e sua avó. Reside em área urbana, com mais de 10 anos em experiência docente se autodeclara mulher negra, homossexual, ativista e de candomblé.

Essa entrevistada está no Grupo desde o princípio, o qual permaneceu pela oportunidade de realizar debates teóricos com as companheiras: “eu milito há 30 anos, mas essa questão da referência teórica eu só conhecia a que o movimento produz, fora do movimento eu não conhecia nada”. Ao questionarmos sobre seu interesse pelas temáticas antirracistas nos ensina:

não é um interesse não, é um compromisso não é nega? A temática antirracista para nós mulheres negras ela faz parte da nossa vida, todo mundo sabe que eu sou negra, quando eu entro quando eu saio então **o interesse pela ação antirracista a gente sente na pele. Então você tem que ter um compromisso firme de enfrentamento do racismo porque é nossa primeira agenda né? As ações antirracistas dizem do nosso lugar**, eu não tenho privilégio. **As ações antirracistas fazem parte da minha vida, se eu estou em sala de aula eu sou negra, se eu sair da sala de aula eu sou negra**, se eu tiver no cinema eu sou negra. As ações antirracistas fazem parte do meu caminhar, para mim tem um

compromisso antes de qualquer coisa é a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2011 (Glória Iracema, grifo nosso).

A identidade negra como identidade política sem dúvida não se trata de uma pauta, quem integra esse grupo étnico leva consigo as demandas raciais que, como bem pontua a Professora Glória Iracema, sente na pele. Gomes (2002, p. 39) considera que

nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Por entendermos que as identidades não se constituem em isolamento, nos debruçamos durante a pesquisa nas escutas das professoras colaboradoras sobre seus processos formativos em ambiente coletivo. Pensando nesse espaço de partilha, perguntamos se o Geperges contribuiu para a construção da identidade:

O geperges é a minha identidade! Ele não contribuiu não, ele deu a mim a cara que tenho hoje de educadora, através do geperges hoje eu sou um educadora Negra, antes eu era professora hoje eu sou uma Educadora Negra que tenho como postura uma ação libertária na vida de outras pessoas em de sala de aula. Ele fez o processo de incidência Política na minha vida então ele não só contribuiu não ele deu para mim o alicerce que eu tenho hoje a certeza de que essas ações elas dizem respeito ao meu lugar como Educadora (Glória Iracema, grifo nosso).

Os processos de tomada de consciência de si e do outro estão interligados na construção identitária, nas amarras da colonialidade do saber. Walsh (2008) diz que o posicionamento do eurocentrismo é a perspectiva única do conhecimento, que exclui a existência de outras racionalidades epistêmicas e de outros saberes que não sejam os dos brancos europeus.

Com isso, a colonialidade do conhecimento se manifesta também no contexto formativo educacional seja ele Escola ou Universidade. Mas como romper com a lógica que delimita os conhecimentos valorativos, que são ou não acadêmicos e/ou intelectuais?

Eu me recordo sempre as mais velhas nesse processo de formação eu acredito que sou a mais velha de idade no grupo, mas me refiro as mais velhas em relação a referência temática de formação de escuta de pensar. **Entre nós ser negra é uma educar a outra, é o que acontece em nosso processo de irmandade desde a travessia. O movimento negro é educador, a formação política nossa é desde quando uma mulher negra encontra a outra** (Glória Iracema, grifo nosso).

Formas diferentes de produzir e socializar conhecimentos podem ser adotadas por nós, mas para esse processo rupturas com elementos da colonialidade se fazem necessários e urgentes para podermos nos encontrar de forma que um possa educar ao outro.

Negritude

A quinta entrevistada, antes nomeada por nós como colaboradora 02, a partir daqui foi identificada por si mesma como Negritude. No dicionário, a palavra remete ao significado de sentimento de orgulho ou conscientização acerca da cultura negra; valorização das peculiaridades, valores culturais e/ou orgulho racial, pertencentes à cultura dos negros.

A professora Negritude, reside em área urbana, Pedagoga de formação e se autodeclara mulher negra, heterossexual, ativista e candomblecistas. Possui mais de 10 anos de experiência docente em instituições Públicas de Ensino Básico e integra o Grupo de Pesquisa Geperges – Audre Lorde a mais de 04 anos.

O ingresso e a aproximação com o Grupo, segundo a Professora Negritude, vêm do interesse de “voltar para dentro das Universidades Para me aproximar mais das discussões teóricas que estava acontecendo nesse tempo né nesse lugar para me trazer mais expertise somada a minha vontade de fazer mestrado”.

As análises dos dados demonstram que espaços como grupos de pesquisas, quando abertos à população que não integram formalmente os espaços acadêmicos, podem oportunizar diálogos e aproximações com profissionais que exercem diariamente suas atividades e desejam dar continuidade às suas formações inclusive as formações a níveis de Pós-graduação.

Professora Negritude, semelhante às professoras Glória Iracema e Magnólia, chega ao Grupo de Pesquisa munida de uma bagagem formativa em Movimentos Sociais. Ao questionarmos quanto aos motivos de seu interesse pelas temáticas étnico-raciais, nos responde:

eu me interesse pelas temáticas antirracistas porque eu sou uma mulher negra, tenho como profissão professora e como professora eu tenho uma responsabilidade com a vida dos meus pares. E essa responsabilidade é trazer essa vida do ponto de vista positivo da sua existência porque eu vivo, eu fui gestada para uma sociedade que nunca me tratou como humana. Sempre me colocou no lugar da opressão, do abandono e no lugar da exploração do meu corpo. A partir do trabalho, a partir da sexualidade, a partir da minha imagem negativa. Então essa minha responsabilidade de reconstruir a minha história e a história do meu povo me faz estar nesse lugar a todo momento procurando evidências que foram apagadas por uma sociedade racista colonial e branca (Negritude).

O interesse atrelado ao seu pertencimento racial rompe com a lógica da reflexão e grita para nós que também é corpo. Uma identidade formada pelos visíveis e invisíveis marcadores de ser mulher negra, essas Interseccionalidades como ação nos remeteram à obra de Silva (2016): a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento.

A referida pesquisa ao analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras vivenciadas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras nos remete ao desejo de mudança declarado pela Professora Negritude e reconfigurado na vivência coletiva no Grupo:

Eu me percebo enquanto mulher negra dentro desse grupo quando ele se debruça a me trazer todas as narrativas existentes a partir da história da negação dessa minha vida, dessa minha humanidade, então eu estar no Geperges me estimula a pensar sobre o meu caminhar a partir do conhecimento letrado. E aí ele me traz, ele me faz descobrir autoras negras que construíram essa história, ele me faz descobrir possibilidades de pesquisas que faltaram na minha vida lá atrás e que eu tenho que trazer como referência para construir um novo caminhar aqui na frente é a partir desse conhecimento (Negritude, grifo nosso).

Aspectos referentes à ausência de formação para prática antirracista na educação formal inicial é um ponto marcante, ainda assim, não supera o desejo das docentes por um fazer diferente. Nesse processo, os estudos de narrativas outras são instrumentos para a prática docente de hoje e do amanhã.

7.2 Enfrentamento do Racismo

Carolina de Jesus

Esta subseção trata dos dados produzidos a partir da análise das entrevistas no objetivo de compreender, a partir da visão das professoras, a relação entre a participação em grupo de pesquisa e suas práticas de enfrentamento do racismo em sala de aula.

Sistematiza as temáticas abordadas quanto ao enfrentamento do racismo no espaço escolar, a partir da vivência das professoras e seus processos formativos acerca da temática. Esse segundo eixo por nós analisado diz respeito a como as professoras percebem sua condição étnico-racial, como se manifesta o racismo na escola e na sociedade e, por fim, como a ação docente pode auxiliar em uma educação antirracista. Segundo relatado, a compreensão sobre o pertencimento étnico-racial influencia a prática antirracista:

Entrei no espaço escolar, com muito mais certeza de quem eu era e que tipo de prática eu gostaria de desenvolver naquele espaço. Eu entendi que eu estava lecionando em um bairro periférico com crianças que majoritariamente eram negras, muitas vezes foram descalços para sala de aula ou sem a refeição esperando a merenda escolar enquanto a primeira e talvez a única refeição do dia. **Eu via que de todos os espaços que eu vivi e me vendo enquanto mulher negra e meus alunos sendo majoritariamente negros eu tinha um papel fundamental de entender que a minha identidade enquanto mulher negra poderia ser também uma forma de influenciar na minha prática docente** então entendi que o racismo por exemplo ele não podia ser discutido só um dia do ano né. Eu lembro que eu tinha um aluno e que ele colocou dreads no cabelo e quando ele entrou na sala de aula pela primeira vez, houve um estranhamento enorme das outras crianças e não o deixarão brincar então eu enquanto professora negra atuando nesse espaço eu não podia deixar isso passar né. Então **o geperges me deu bases, não só bases teóricas, mais força coletiva para entender que aquilo não poderiam permanecer** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

A identificação racial ocasiona um duplo processo, como nos diz Botelho (2016, p. 136): “a identidade é algo que se constrói por meio de vivência e interações interpessoais fazendo com que as pessoas se sintam pertencentes a um grupo social”; um processo emancipatório que depende do indivíduo, mas que está atrelado à vivência social que experiencia.

A experiência de situações de racismo do espaço escolar tem conotação diferenciada para docentes negros(as). Representa um ataque não só à criança a qual a violência está sendo direcionada, mas também à professora que vive aquele momento integrando a identidade coletiva negra.

O trabalho da Educação das Relações étnico-raciais em sala de aula não aparece como demanda formativa apenas das datas comemorativas em que alguns docentes se manifestam em prol de ações ou atividades. As situações de racismo se encontram no dia a dia da sala de aula:

Essas atitudes racistas aconteciam ainda que eu viesse trabalhando, eu consegui entender que existe uma socialização maior fora daquele espaço. Atitudes racistas já diminuíram, **tinha colega que botava chiclete no cabelo de Joana⁴⁶ porque dizia que o cabelo dela era muito alto. Ele já chegou a jogar sopa nela, o que mais me pesava é que eram crianças de 6 e 7 anos** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

A escola representa uma célula do organismo maior, a sociedade. Nesse espaço de potencialidades, meninos e meninas negras(os) têm seus corpos violentados no que diz respeito ao físico. O cabelo negro segue perseguido e subjugado pelos parâmetros da branquitude. Nessa direção,

a ideologia de que vivemos num país em que as diferenças são aceitas e valorizadas, “um verdadeiro exemplo para as outras nações”, encobre o problema. Em função disso, a população negra encontra-se submetida a um processo em que as condições de existência e o exercício de cidadania tornam-se muito mais precários com relação à população considerada branca. Em decorrência, a construção de uma identidade positivamente afirmada, requisito necessário para as pessoas se engajarem em políticas efetivas voltadas para a melhoria de suas condições sociais, torna-se um processo dificultado (FERREIRA, 2002, p. 71).

Dessa forma, quando as professoras colaboradoras rompem com esse sistema e se engajam politicamente para melhoria das condições sociais a respeito do cenário racial, rompem com o pacto do preconceito como atribuído exclusivamente ao outro, e por ter consciência do racismo se faz possível a construção de um cenário em que seja um problema de todos.

Esse processo não é fácil, nem dado às professoras. Durante o caminhar são enfrentadas dificuldades como as relativas ao material didático e parcerias para proposição de projetos junto à gestão. Segundo Carolina de Jesus,

a minha participação no grupo Geperges, possibilitou essa identificação, ela foi também possibilitador para que eu pudesse quebrar ou pelo menos fraturar essas barreiras. Porque eu não

⁴⁶ Todos os nomes situados nos relatos das professoras foram alterados, em prol da preservação da identidade.

posso dizer que não existia mais preconceito com os alunos da minha turma né. Acho que seria muito ilusório, mas compreendo que eu fui pelo menos um meio de amenizar as situações de racismo que existiam com a minha turma (grifo nosso).

A ação docente sobre qualquer tipo de violência em sala de aula faz parte da atividade de trabalho. O espaço escolar para além de aprendizagens curricularizadas é um espaço de socialização com respeito, acolhimento e livre de violência de qualquer ordem. Santos e Silva (2020) elencam que práticas docentes descoloniais são possíveis através dos movimentos de desvendar as heranças coloniais nos currículos e construir práticas outras que rompam com o cânone eurocêntrico, valorizando os conhecimentos dos sujeitos que historicamente foram negados.

Esse compromisso não pode mais ser apenas de alguns poucos professores(as), o combate ao racismo não deve mais constar na pauta apenas de alguns. Ao ser questionada como a professora percebe sua condição étnico-racial no lugar de docente, a mesma nos diz:

em relação a identificação étnico-racial muitas vezes eu não me senti acolhida pelos pares e **quando eu me dizia enquanto mulher negra diziam assim “olha não é bom ser assim não, porque é muito pesado, é melhor tu dizer que é moreninha, que é mostardinha porque quando a gente diz que é negro vai ser mais difícil”** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

O se dizer, para população negra, representa um longo caminho de conquista sem ponto de chegada. Ainda que a professora se compreenda e se afirme como mulher negra, os pares consideram uma identidade “pesada” demais para um corpo que ocupa o lugar docente.

De acordo com os(as) pares da professora Carolina de Jesus, quando dizemos que somos negras fica mais difícil. A retirada desse véu, pela ação do se dizer negra(o), reivindica o “lugar”, não aceita as invisibilidades e renega o ideal de branqueamento. Nesse sentido, Munanga (2004, p. 16) explica que o “ideal (de branqueamento) inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente brasileiro, rodando sempre na cabeça dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca baseada na negritude”.

O corpo negro que não se diz, recebe conotação diferente daquele que projeta sua voz em prol de sua identidade étnico-racial. Quando esse corpo fala, liberta seus cabelos, sua cultura, seus saberes e se empodera. A branquitude

interpreta como algo indevido. Na visão da professora entrevistada, a prática docente pode também auxiliar os(as) estudantes na criação de vínculos étnico-raciais:

eu comecei a perceber ao longo do ano que **eles me deviam cartinhas com desenhos diferentes no final do ano as do início do ano, os desenhos das cartinhas representavam o cabelo bem liso até o meu, e não me pintavam né, depois começaram a colocar cachinhos** e houve muitas perguntas assim “professora como é que eu faço o cachinho do seu cabelo?” começaram também a pintar o que seria a cor da minha pele, então **essas atitudes, essas ações dos alunos, compreendi como fruto do trabalho que realizamos** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

O desenho é uma estrutura simbólica; assim como a imagem, ele traz sentidos e significados. A evolução da representação feita pelas(os) alunas(os) da professora Carolina de Jesus representa uma evolução positiva da identidade negra, tendo em vista que o desenho elaborado pela criança retrata a construção de um sentido e significado social que ela dá a si e para o(a) outro(a).

A professora entrevistada compreende que o racismo se encontra enraizado em diversos contextos sociais ao qual se encontra estruturado. Ainda assim, segue com práticas pedagógicas que suas contribuições se manifestam nos desenhos, percepções e sociabilidades dos estudantes.

No que diz respeito às práticas, nos processos de Formação do Grupo, a professora Negritude chamou atenção para o lugar da arte e da sensibilidade para apresentação do conteúdo de forma simples e coerente com vivências, poesias e fotografias “compreendo que o grupo também é muito desse lugar da arte da vida, e trazer a arte, valorizar a poesia, de valorizar a música, de valorizar a literatura então assim e dizer também que essa formação é muito coletiva”.

Magnólia

Para professora Magnólia, em sua condição étnico-racial, as manifestações do racismo na escola e na sociedade se encontram atreladas à sua compreensão sobre seu pertencimento étnico-racial: “o processo de luta contra o racismo na escola, na rua, ou outro ambiente é a minha vivência é o meu cotidiano”. Dessa forma, para a professora Magnólia não se trata de uma “pauta”, mas sim de sua existência:

quando eu cheguei na sala entre outros professores alguém disse “que bom Professora Magnólia vai trabalhar a questão racial”. E aí eu entendi, será que trabalhar isso ninguém nunca trabalhou? Os colegas professores se referiam ao fato de eu ser pretinha, a única professora negra naquele espaço. De imediato era como se eu tivesse essa única função, esse único saber, nesse momento isso me chamou atenção. Aí quando ela falou para trabalhar Educação das Relações Étnico-raciais eu disse “olha no concurso eu passei para professora de licenciatura em pedagogia” (Magnólia, grifo nosso).

Ao questionar as colaboradoras quanto à vivência de situações de racismo no espaço escolar, elas nos contam não só das violências sofridas pelos estudantes, mas também das experiências vivenciadas por elas na condição de docente que se repetiu entre professoras do Ensino Básico ao Ensino Superior. Essa trama nos remete à discussão feita por Quijano (2005, p. 228): “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”.

Assim, o corpo negro segue marcado pela colonialidade nos processos de execução de suas atividades laborais. Que se estende desde os padrões globais de poder, quanto à divisão racial do trabalho imposta no período colonial até os dias atuais. Quijano (2005, p. 223) ao apontar possibilidades de um viver diferente nos diz que “a percepção da mudança leva à ideia do futuro, já que é o único território do tempo no qual podem ocorrer as mudanças. O futuro é um território temporal aberto. O tempo pode ser novo, pois não é somente a extensão do passado”.

Na reflexão de como nosso tempo pode ser novo e não mais uma extensão do passado, em nossas escutas organizamos os dados que apresentam possibilidades de um fazer diferente para a Educação das Relações Étnico-raciais na escola:

quando eu vou para o público aluno trabalhar na minha prática pedagógica eu sempre começo da escuta até mesmo para montar minha ementa, no primeiro momento eu escuto cada estudante sobre o que eles e elas compreendem sobre essa disciplina relações étnico-raciais. Porque eu vou estar partindo do que eles trazem como conhecimento da disciplina e **quais são as reações que eles vão colocar os sentimentos que eles vão expressar na escrita sobre a temática porque aí você vai ver onde você vai partir a maioria das vezes eu também coloco a minha experiência como professora negra** tá entendendo!? aí depois eu vou tentando estimular esses alunos a criarem a partir de alguns textos que também tem a ver com a questão Étnico-racial até porque a gente sabe que na academia nem todo mundo consegue se

ver negro. No país que somos de maioria Negra e a maioria dos alunos da EAD são negros, mas tem dificuldade de identificar tem que respeitar o processo dele porque a história é longa (Magnólia, grifo nosso).

O processo de tomada de consciência, seja da identidade racial ou da condição racial no Brasil, não funciona como uma virada de chave. É uma trajetória longa, com caminhos individuais e coletivos, mas a representatividade possui um papel significativo.

As situações de racismo vivenciadas no ambiente escolar tocam todos os envolvidos, ainda que de formas diferenciadas. Segundo Gomes (2002, p. 39), “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. As considerações da autora nos dizem dos significantes associados ao corpo em que

o racismo é muito forte, porque primeiro eu sou pretinha, segundo eu sou de Candomblé eu não costumo está dentro do padrão social imposto. Costumo tentar fugir dele né, não tenho vergonha de sair com meus turbantes na sexta-feira, toda de branco com minhas guias. E aí todo mundo me olha, não veem mais a professora não, nem a Educadora, veem a macumbeira a preta (Magnólia).

A visão de um corpo feminino negro que expressa sua identidade étnico-racial ainda gera desconforto à sociedade brasileira. Quijano (2005) debate essas experiências atreladas ao Eurocentrismo e à experiência histórica na América Latina. Segundo o autor, a perspectiva eurocêntrica opera como um espelho que distorce o que reflete.

Nesse processo, a imagem encontrada nesse espelho tem seus traços históricos e intersubjetivos distorcidos pelo espelho eurocêntrico, sendo socializada apenas uma imagem parcial e distorcida:

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 239).

Essa combinação de informações nos permite compreender como os aspectos Pós-coloniais estão presentes no dia a dia da professora Magnólia e outras

mulheres e homens brasileiros, que ao expressarem sua identidade racial, são enxergados pelo espelho distorcido, que nos diz Quijano (2005).

Cachoeira

Para professora Cachoeira, em sua condição étnico-racial de mulher branca, as manifestações do racismo na escola e na sociedade foram vivenciadas em sua trajetória docente, na sua vivência religiosa e na dinâmica familiar como esposa e mãe. A pauta da Educação da Relações étnico raciais vem acompanhando sua vivência:

os estudos me fizeram enxergar meus lugares de privilégio, como pesquisadora o aporte metodológico e a escuta daquelas mulheres negras junto com a leitura me ensinaram muito. A repensar os privilégios que venho carregando, não só pensar, mas agir contra as desigualdades. O geperges traz escritórias e poder conviver com aquelas intelectuais que falam, vivem e pesquisam a partir de quem são para mim é muito forte (Cachoeira, grifo nosso).

Os estudos pós-coloniais vêm tecendo críticas aos modos de produção do conhecimento, alertando para o dever do fazer e pensar junto e não exclusivamente sobre essa movimentação na estrutura; seria o “percurso de conscientização coletiva – pois uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas” (KILOMBA, 2019, p. 12-13).

Para que essas novas linguagens sejam criadas, a escuta e socialização com os outros grupos sociais se mostram como fato determinante para o processo de Giro Epistêmico, segundo Mignolo (2008, p. 287): “toda mudança descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica”. Nesse sentido, nos conta a professora:

Trabalhava em uma escola que se dizia neutra, mas deixava evidente a presença cristã, comecei um projeto falando sobre as mulheres negras no samba. Mas porque eu uma mulher branca quis fazer esse projeto? Foram as vivências no geperges e no terreiro. Mas a escola queria demais tirar a palavra negra, até no 8 de março a comemoração tem que ser as mulheres brancas. Mas eu demarcava para os meus alunos que também era dia das mulheres negras, falei da violência que elas sofrem, de mulheres indígenas, é muito difícil (Cachoeira).

Situação semelhante aconteceu com a Professora Carolina de Jesus, a palavra negra ainda se encontra nos espaços educativos como algo que não pode ser proferido. A fala da Professora Cachoeira se encontra com nossa discussão teórica quanto ao Feminismo Negro, na emblemática reflexão “e eu não sou uma mulher?”

Percebia nas minhas turmas que as relações se estabeleciam, inclusive de racismo. Não dá para trabalhar pontual, acho que não dá para separar. Sempre que penso em um plano de aula, uma literatura penso nas questões das mulheres negras porque foram quem me ensinaram mais. Se você me perguntar sobre feminismo Branco eu conheço algumas, mas eu li muito mais Feminismo negro e é o que levo para minha prática (cachoeira).

O envolvimento da Professora Cachoeira com leitura, estudo e vivência com mulheres negras a levou a confrontar-se com as diferenças das realidades nos somatórios de raça, gênero e lugar dessas mulheres no espaço epistêmico escolar. Ao pensar em seus planos de aula, a mesma desobedece a lógica hegemônica. Segundo Collins (2019, p. 167),

as epistemologias alternativas desafiam todos os conhecimentos legitimados e introduzem questionamentos acerca da validade dos construtos de validação e verdade. A existência do ponto de vista das mulheres negras que utilizam a epistemologia feminista negra desafia o que é normalmente tomado como verdade e, ao mesmo tempo, questiona o processo através do qual tal verdade é produzida

Ainda que a professora Cachoeira não integre a identidade negra, segundo seus relatos os saberes adquiridos com mulheres negras a auxiliaram em sua prática pedagógica em prol de uma lógica inclusiva e valorativa da Educação das Relações Étnico-raciais. Essa caminhada não acontece sem tensões,

o que me choca é que quando a gente tá planejando vem alguém com um balde de gelo, não quer ajudar a construir. Já chegaram para mim e disseram “Engraçado você tão branquinha e gosta dessas coisas de preto”. Perguntei “que coisas?” “Nada, você está sempre falando disso nos seus planos de aula”, respondi “não é por eu ser tão branquinha que eu não deva falar é justamente por isso que tenho que aprender a falar”. A Nilma fala que muito professores tem vontade de falar sobre as questões raciais, mas tem que ter um preparo e cuidado para não reproduzir o racismo. É o que eu tento pensar na minha prática pedagógica (Cachoeira).

Esse preparo e cuidado para manutenção da prática pedagógica de enfrentamento do racismo podem ser encontrados em formações teóricas acompanhadas da escuta de quem vivencia determinada realidade. Como defendem os segmentos sociais, “Nada sobre mim sem mim”.

Glória Iracema

Para professora Glória Iracema, em sua condição étnico-racial, as manifestações do racismo na escola e na sociedade se encontram atreladas ao seu pertencimento étnico-racial semelhante aos relatos das demais professoras negras colaboradoras dessa pesquisa.

Assim, o enfrentamento do racismo acontece em duas faces, direcionados aos estudantes e às docentes. É um duplo processo de violência, que acontece com as professoras ao vivenciar os racismos dirigidos a si e de intensificação quando direcionado aos estudantes. Somado a essa carga, existe o dever de intervir enquanto educadora:

Ser professora negra e ativista é um grande desafio né, é um grande estranhamento é estranhamento para quem nos acolhe lá primeiro na sala porque não acredita que a gente é a professora. Mas é um estranhamento para mim também porque estão me estranhando né. Porque eu sei que eu sou negra então nós negros e negras a gente já venceu esse problema a gente sabe que é negro, alguém tem que ter a coragem na escola de dizer eu sou negra. Duas professoras foram reclamar de mim porque diziam que eu andava muito arrumada e só falava de coisa de negro, então eu fui a coordenação da escola explicar que eu não tinha problema nenhum de estar ali enquanto mulher negra, uma preta, eu ando arrumada porque eu tenho uma identidade racial quem primeiro chega é meu orixá que é Oyá, *eparrei Oyá!* Então quem estava chegando primeiro era o orixá então isso incomodava elas, com aquele brilho lindo que Oyá tem. Então eu disse que meu compromisso era com as duas Leis e que se continuasse a gente ia ter que ir na polícia. Mas as duas professoras acharam pouco e na formulação da prova delas, pegaram uma foto de uma negra dando de mamar a uma criança branca e colocou lá na pergunta da prova o que a meninada achava sobre aquela imagem. Eu fui na direção da escola dizer a ela que pela Lei 10.639 ou ela retirava a pergunta ou eu ia para a prefeitura denunciar. Ela muito aborrecida tirou, eu procurei o Neabi pedindo pelo amor de Deus e os orixás que eles fossem para escola me apoiar e eles foram em peso, foi uma beleza terminamos na maior macumbaria foi lindo maravilhoso teve até lanche racial é resistência (Glória Iracema).

O que é pontuado como estranhamento, podemos nomear de preconceito. Ao que parece no ambiente escolar, alguns corpos são aceitos e outros sofrem por

serem quem são. A racialização dos corpos continua presente nas dinâmicas escolares entre professores(as) e estudantes como nos conta Professora Glória Iracema: “ser docente negra em qualquer lugar não é uma coisa fácil, mas como diz Audre Lorde quem disse que ia ser fácil, mas também não é para ser com tanta dificuldade como a gente enfrenta né!”

As dificuldades enfrentadas não são apenas a inventada raça, mas tudo que a simboliza. A cor da pele, os cabelos, as religiões, a linguagem, as demandas políticas e sociais, as músicas e até os instrumentos. Para as 03 professoras negras entrevistadas, a palavra negra/negro não podia ser nomeada, parecia uma identidade que não comunga com a identidade docente:

Porque ser negra é estar dentro de uma caixa, o nosso lugar é no trabalho doméstico que é um trabalho extremamente digno. Mas esse lugar não deixa a gente ser reconhecida no lugar de professora, perguntam logo cadê a professora?” A noite que eu ensino EJA é sempre difícil, me dizem logo “a professora não chegou ainda” é porque a cor da pele é sempre quem chega primeiro (Glória Iracema).

Os significados impostos ao corpo negro, desde o período colonial ainda cobram como uma dívida com juros sem fim às professoras negras. Esse racismo estrutural não as impede de resistir ativamente nas práticas que acreditam ser valiosas para as(os) estudantes,

a gente contribui com os estudantes quando não temos dúvidas da nossa história, como eu estava lendo na bell hooks a gente tem que contar nossa história né! Como um amigo meu diz “uma reconhece a outra” a meninada que é lésbica são as primeiras que identificam você, para outras é um cabelo afro. Fiz um projeto sobre o cabelo afro, porque a meninada tem uma trava imensa com o cabelo e aí eu discuti com a tese de Nilma, conversei e na feira de ciências as 04 meninas estavam sabendo mais do que eu, foi muito bom! (Glória Iracema).

Sua fala nos leva a refletir quanto a colonialidade do poder, do saber e do ser representam conceitos centrais de investigação da Modernidade e Colonialidade, introduzida a Diferença Colonial, com pensamentos a partir das ruínas e experiências das margens como forma não de reconstruir conhecimentos “outros”, a partir de formas de ser e pensar. Mas quais seriam os caminhos para essas rupturas?

A primeira coisa é se identificar com você mesmo, seu corpo, sua dança, o Guilherme mesmo ia lá na escola mostrar montar e desmontar a alfaia. Mas ameninada já sabia até o tempo que o couro fica na alfaia e tem vergonha de falar, ameninada na sala sabe tudinho das plantas que bota na frente de casa e não falam porque as professoras é a primeira a dizer “isso é de macumba”, eles mesmos me diziam é muito difícil, mas a gente muda a realidade das crianças. Eu descobri que os meninos eram da macumba, frequentava o terreiro e sabia mais de orixá do que qualquer um e na sala o menino bem caladinho. A gente fez a oficina da Alfaia e da Abe, umbanda e Jurema, o menino que toca na noite dos tambores silenciosos então disse para mim, porque ele dizia escondidinho no meu ouvido “professora olhe a senhora vai para noite dos batuques silenciosos, porque eu vou estar lá e vou tocar”. Mas isso me emocionou minha filha (choro), e eu fui, eles são da nação cabinda estrela e eles guardavam isso em sala de aula, não falavam nada. Foi quando a gente fez a oficina que descobri, mas na noite dos tambores estavam lá os dois da escola me mostrando a alfaia e a abe eu disse não vou colocar a mão porque não tenho autorização e eles disseram “é isso mesmo professora! A senhora não pode mais eu posso tocar para a senhora ouvir, vou tocar aquela de Oyá para a senhora” (Glória Iracema).

O silêncio tem sido utilizado nas escolas como instrumento de opressão para os que não pertencem às identidades hegemônicas, o se dizer para as professoras colaboradoras representou um movimento político de rompimento do silêncio, da negação.

No movimento da professora se dizer, os estudantes viam como possibilidade se dizer também e compartilhar/somar na identidade coletiva. A construção de um espaço de sala de aula em que alguns não precisem esconder seus cabelos, suas orientações sexuais, suas religiões não é tarefa de alguns:

A pessoa faz a diferença quando se reconhece negra, mas para defender negro não precisa ser negro nem para defender gay precisa ser gay. Mas muitas professoras não se colocam por medo, uma professora me disse que tinha medo do batuque, que não conhecia a Lei, mas depois da oficina ela fala da lei com uma desenvoltura de qualquer docente negro então você se colocar no lugar do outro e reconhecer o estudante como uma irmã de cor e aquela de cor mais clara que tem privilégios conversar sobre racismo. Porque criança negra em sala de aula não tem nome, é neguinho, chocolate, jambo, neguinha. Mas não dizem aquele branquinho (Glória Iracema).

Todas(os) podemos ser agentes de mudança. O dicionário português diz que preconceito significa opinião ou pensamento acerca de algo ou de alguém, construído a partir de análises sem fundamento, conhecimento nem reflexão; repúdio demonstrado ou efetivado através da discriminação de grupos religiosos,

peessoas, ideias; refere-se também à sexualidade, à raça, à nacionalidade; intolerância: o racismo, a xenofobia, a homofobia são tipos de preconceito.

Negritude

Para professora Negritude, em sua condição étnico-racial as manifestações do racismo na escola e na sociedade se encontram atreladas ao seu pertencimento étnico-racial semelhante aos relatos das demais professoras negras colaboradoras dessa pesquisa.

Seus relatos, assim como os das outras professoras entrevistadas, derrubam os muros que dizem simbolicamente o que está dentro e fora do ambiente escolar ainda mais no que diz respeito ao que consideramos manifestações de racismo no cotidiano escolar:

Veja só o racismo ele se manifesta na escola desde a hora que a criança entra na escola. Porquê? porque a escola ela é o reflexo de toda uma construção racial de negação, ou seja, a Escola ela reproduz o cotidiano racista das pessoas na sociedade. Então se escola ela reproduz esse cotidiano racista, que é o racismo estrutural (Negritude).

A associação desses rompimentos do que está dentro ou fora dos muros escolares na sociedade, mais do que isso, do que faz essa sociedade como ambiente educativo escolarizado, se encontra atingido pelo que a Professora denomina como racismo estrutural. Mas como essa estrutura se manifesta na escola?

então essa criança ela não se vê no quadro da escola exemplo: se a escola vai fazer um cartaz que tenham pessoas desse cartaz sejam bem-vindos e bem-vindas dificilmente você vai ver uma criança negra nesse cartaz dificilmente você vai ver. E eu tenho experiências e tenho exemplos para te dar: se você vai na biblioteca e aí você tem vários livros literatura de histórias para crianças muito difícil primeiro que essas histórias em sua maioria todas são a partir de um olhar eurocentrado certo! Então é muito mais é muito mais fácil você encontrar 30 princesas brancas e aí você vai encontrar três ou duas princesas negras, você vai encontrar a história histórias de 50 e 100 famílias brancas e aí você vai em duas três histórias de famílias negras (Negritude).

Os materiais didáticos foram pontuados pelas professoras como desafiadores para uma prática antirracista em sala de aula. O exemplo da Professora Negritude pauta as imagens construídas para os murais das escolas e os livros como símbolos

representativos e marcantes de racismo estrutural. Nesse processo, sua presença como professora negra representa um símbolo de resistência:

então o racismo ele se manifesta em toda a estrutura da educação porque esse olhar essa desconstrução desse racismo ele só vai ser pautado quando se tem uma pessoa como eu dentro da instituição escolar porque eu vou ser o calo no pé da escola. Porque eu vou ser aquela pessoa vou dar um exemplo da minha prática: quando tem uma atividade e aí essa atividade se fala de família vamos pintar o núcleo familiar quando esse núcleo família vem ele vem branco eu chego para as professoras e digo cadê a família negra? Cadê a família indígena? porque tanto a família negra como a família indígena elas não são pautadas E pior ainda é os indígenas eles são pautados como passado como uma lenda que existiu em determinado indeterminado tempo histórico e agora não existem mais. Tem essa agravante viu! e aí eu digo eu não vou só trabalhar a família branca, eu digo pronto, eu não vou fazer essa tarefa dessa forma eu vou pesquisar e vou trazer o núcleo familiar preto porque dentro da minha sala de aula 99% são de crianças negras e eu não vou colocar uma família branca para essas crianças não entenderem que elas não têm família e que a família dela não são importantes nesse processo de construção de conhecimento. Então essa atitude ela muitas vezes só faz algumas refletirem e muitas vezes fazem algumas falarem para mim pronto tudo de Negritude é racismo (Negritude, grifo nosso).

Ao pontuar que sua presença representa um calo no pé da escola, a professora nos diz do incômodo causado pelas suas reivindicações no espaço escolar. Nesse processo, atua de forma sintonizada com a Lei nº 11.645/2011 em requerer não apenas a representatividade negra, mas também a representatividade indígena pois,

é sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (SILVA, P., 2007, p. 491).

Saberes, histórias e culturas da população negra e indígena têm sido silenciados nos espaços educativos de ensino. Ação que demonstra discordância com o cotidiano esperado para efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2011, as Professoras Glória Iracema e Negritude destacaram em suas falas a

necessidade de realização do trabalho de presença e valorização dessas populações:

É um trabalho de sensibilidade, de mostrar para as professoras que aquelas crianças que estão ali elas podem ser anuladas psicologicamente por não ser representada por não ser referenciada por não ter referência sabe Eunice é um trabalho doloroso mas para mim essa dor ela é construída a partir de uma positividade porque eu não vou me calar eu não vou! eu não vou fazer mais esse papel dessa educação que a gente vive ainda o olhar de uma educação tradicional e a gente vive uma educação colonialista esse olhar colonialista para a construção de conhecimento ele é presente constantemente Ele só não se faz presente quando se tem pessoas como eu como você e como outras né que tem um olhar antirracista que tem um olhar uma prática antirracista então assim é muito difícil (Negritude).

A necessidade de sensibilidade para prática docente, que pontua a Professora Negritude, nos remete ao esperar em Freire (2007), ação que não se desatrela da luta e seus avanços e recuos em prol da sociedade que desejamos e acreditamos ser possível. Nesse sentido,

a autonomia, enquanto categoria teórica e postura política, é uma construção coletiva, que vai se constituindo nas múltiplas experiências de reflexão e tomada de decisões como presença no mundo, no amadurecimento do e no cotidiano dos sujeitos, num permanente vir a ser. é um processo centrado em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade como exercício de vida, de relação, de presença no mundo e não como doação, não como autorização de um sobre ou para o outro. É entendida, assim, como um pensar – fazer de sujeitos da procura, de decisão e como possibilidade de vivência crítica e criativa (SANTIAGO, 2006, p. 82).

As 05 professoras entrevistadas nos possibilitaram conhecer sobre seus fazeres pedagógicos construídos cotidianamente de forma crítica e criativa em prol da discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse processo, a movimentação de desaprender o racismo, e não apenas as pessoas brancas, se mostra como demanda presente em sala de aula e na formação de professores(as).

7.3 Os saberes na Escola

Carolina de Jesus

Esta subseção trata dos dados produzidos a partir das análises das entrevistas no objetivo de compreender, a partir da visão das professoras, a relação

entre os saberes vivenciados no grupo de pesquisa e a escola nas práticas de enfrentamento do racismo. Em respeito aos saberes, Collins (2019, p. 148) nos diz que “viver a vida enquanto mulher negra requer sabedoria, uma vez que o conhecimento sobre as dinâmicas das opressões que se intersectam é essencial para a sobrevivência das negras”, especialmente, quando consideramos a experiência vivida como critério de significação

Dessa forma, esta última subseção trata das temáticas abordadas quanto a raça, gênero, sexualidades e religião a partir da vivência das professoras e seus processos formativos acerca da temática. Esse terceiro eixo por nós analisado diz respeito a como a professora percebe sua condição, como se manifestam as opressões na escola e na sociedade e, por fim, como a ação docente pode auxiliar na dinâmica em sala de aula. Segundo relatado, quanto à compreensão sobre esses marcadores, podemos dizer que acontecem em um movimento de reconstrução e cuidado de si em colaboração com os pares:

foi lá entre os pares que eu consegui entender né, consegui alimentar, fortificar essa identificação. E que eu poderia escovar o meu cabelo e eu poderia usar determinado tipo de roupa não significaria dizer que eu era menos o que eu era mais mulher negra por isso. E que isso vinha de mim, de uma afirmação e das experiências presentes e passadas e isso ninguém tira. **Por que as marcas do racismo elas vão ficando em você, não importa o tempo que passe elas continuam ecoando na sua mente.** Então tanto a minha trajetória né aí desde o início quando eu trabalhava enquanto empregada doméstica depois quando eu entro no grupo que foi a questão da teoria e depois quando eu entro no Geperges que eu poderia dizer o que a gente tem enquanto intencionalidade para a prática. **Foi no Geperges que eu vi a maior quantidade de mulheres negras dentro de uma Universidade e uma com o cabelo mais lindo que o outro, eu fui me identificando e me vendo também nessas mulheres então está entre os pares está entre semelhantes fortifica essa identidade** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

O processo de construção identitário é permanente, as experiências e memórias vividas vão compondo nossa identidade. A oportunidade de socializar, durante esse processo, possibilita o movimento de se ver também a partir da outra, com existências diferentes, mas semelhantes. Em uma perspectiva feminista,

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórica-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que

mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 13).

Esse processo não acontece de forma pronta como imagina o patriarcado, as socializações feministas discutem, reivindicam, discordam como qualquer outra organização ainda que tenham objetivos comuns. Parte desse pensamento equivocado, de um feminismo passivo, está associado aos significantes dados pelo patriarcado ao que significaria ser “mulher”.

Quanto ao processo de identificação, Gomes (2019) diz que ocorrem em dois momentos: 1) o primeiro é um movimento interno realizado pelo indivíduo quando o sujeito passa a se aceitar e; 2) o segundo momento acontece quando ele começa a externalizar essa identidade e a mesma começa a ser fortalecida e enraizada. Segundo a professora entrevistada,

quando você constrói a sua identidade juntamente com seus pares, elas se tornam mais suave nesse processo. Porque você escuta a dor do outro e você entende que em algum momento você também passou por essa mesma dor. e parece que essas dores se abraçam e ao mesmo tempo elas conseguem ir cicatrizando nesse processo pelo menos **tornando menos doloroso** (Carolina de Jesus, grifo nosso).

A dor, para o feminismo negro, representa também a possibilidade de cura, visto que houve uma movimentação social de se ignorar nossas dores para que silenciadas elas não existissem. Dessa forma, a possibilidade de se falar das feridas permite trabalharmos para a cura e, posteriormente, para intervenção de rompimento dos processos de violência que se estendem desde o período colonial

Nesse sentido, Luiza Bairos nos diz sermos herdeiras de uma luta histórica iniciada por muitos antes de nós e “para definir opressão o feminismo lança mão do conceito **experiência** segundo o qual opressiva seria qualquer situação que a mulher defina como tal. Independentemente de tempo religião raça ou de classe social” (BAIROS, 1995, p. 459).

Foi a partir dessas premissas que escutamos e analisamos as falas das professoras guiadas pelas suas experiências. Estas professoras compreendem os marcadores de raça, gênero, sexualidades, religião e sociedade não só pelo conhecimento acumulado em formações, títulos e estudos.

Ao questionarmos, na visão das professoras, como esses marcadores se manifestam em sala de aula, são mencionadas piadas, violências físicas, exclusão por cabelo crespo ou uso de dreads. Mas a opressão direcionada à religião chama atenção para a professora Carolina de Jesus: “Sebastião era um aluno candomblecista e todas as sextas né em homenagem a oxalá ele usava branco e aí os colegas gritavam “lá vem o macumbeiro”. Sebastião ele sempre foi a criança que mais sofreu na minha turma atitude de racismo”.

Crianças pretas, quando adicionado o marcador de serem integrantes de religiões de matriz africana, afro-brasileira ou afro indígena experienciam o espaço escolar de maneira oposta ao que se compromete ser o processo de sociabilização. Segundo Piedade (2017, p. 19),

A escravidão violentou nossos direitos, nossa língua, cultura, religião, nossa vida, enfim... nossos valores civilizatórios. E, como não poderia ser diferente? Veio junto com a colonização. Então inventaram que Nós, Pretas e pretos, somos mais “resistentes” a dor.

A dor, mesmo com significados diferentes para discussão étnico-racial, ela se trata de uma violência. Piedade (2017), ao nos dizer em Dororidade que toda dor dói, a experiência vivenciada nos espaços escolares merece atenção e mudanças. Mesmo que a autora tenha afirmado que resistir é o que fazemos todos os dias, toda hora, frente ao racismo - filho direto do processo escravocrata e da Colonização, nós educadoras(es) pretas(os) ou não, necessitamos romper com o ciclo da violência.

Magnólia

Para a Professora Magnólia, a compreensão sobre os saberes vivenciados na escola quanto aos marcadores de raça, gênero, sexualidades e religião estão sempre em pauta em sua prática docente. A mesma carrega em seu corpo todos esses marcadores visíveis e invisíveis. Sua prática é ancorada em suas identidades que vêm sendo reformuladas durante o processo formativo continuado,

eu estava fazendo a leitura de um livro de Quijano né, ultimamente tenho lido muito o assunto e quando fala dessa dimensão do Poder né e eu vi meu Deus tudo isso eu podia ter estudado na minha formação, não me disseram esses conceitos de América Latina, esses conceitos decolonial, Por que não falaram sobre isso na minha formação? Porque disseram que quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral, por que tanta

injustiça né? Eu confesso para você que eu estava pensando porque é como se a gente tivesse perdido o tempo sabe? **Eu poderia ter estudado toda uma coisa que daria suporte para o que hoje estou fazendo na minha prática pedagógica** (Magnólia, grifo nosso).

A formação dos(as) professores(as) diz sobre a condução dos debates em sala de aula e sobre o uso dos instrumentos didáticos e pedagógicos. Como relatado pela Professora Magnólia, o acesso tardio às leituras Pós-coloniais e Decoloniais apontadas pela mesma impactou sua prática pedagógica: “a literatura, nessa dança entre o real e o imaginário e imaginado, propicia o encontro com a diferença e o não hierarquizado, constituindo-se elemento fundamental na construção de práticas educativas transformadoras” (BASTOS, 2015, p. 630-631).

Para a discussão quanto aos saberes socializados na escola, a professora Magnólia traz a religião como ambiente de aprendizagem. Para a colaboradora, a identidade religiosa ocupa um espaço marcante como mulher negra, lésbica, ativista e de terreiro:

o terreiro também investiu em minha educação, eu **tô falando do candomblé que é uma escola para todos os níveis. Porque o Candomblé ele não te dá o conteúdo, ele não te dá o conteúdo escrito, prontinho não, você tem que contribuir na construção desse conteúdo.** Você aprende com algo que você nem toca que é a divindade né, é uma coisa que acho muito interessante que é vivência é o dia a dia. Saber o significado de baixar a cabeça para uma pessoa idosa, porque ela traz um saber que você não tem ainda. Porque ela traz uma força que é mais forte na compreensão de mundo né, essa escuta o que a gente pode saber escutando (pausa) **eu estava pensando aqui outro dia se todos os professores tivessem uma oportunidade de passar um período só olhando o Candomblé iam mudar suas práticas pedagógicas** (Magnólia, grifo nosso).

A reflexão sobre os saberes na escola remete à identidade da professora. Quando a mesma reflete sobre ela é levada ao espaço que considera como frutífero em aprendizagem que em seu caso foi o Candomblé, guiada pelo respeito ao sagrado que habita em cada um, pela escuta, por um fazer que é de construção coletiva. Seu relato nos transfere para uma escola que desejamos como sociedade comprometida e respeitosa da diversidade. Bastos (2015, p. 624) nos lembra que

a escola, como espaço de educação formal pensado e orientado a partir de valores machistas da cultura ocidental hegemônica, não valorizou outras culturas, histórias, lógicas e epistemes. Lugar de

homogeneização dos corpos e não do exercício da diversidade. Desenvolvida e organizada a partir de uma visão etnocêntrica de mundo, consolidou-se postulando como universais os valores próprios de grupos sociais dominantes. O Movimento Negro e o Movimento Feminista há muito vêm tentando interferir nessa realidade, pois foi nesses espaços, longe das práticas repressoras da escola, que as identidades negra e de gênero encontraram lugar para serem positivadas.

Ao entrecruzar a colocação da autora com a reflexão da Professora Magnólia, podemos perceber como os saberes não considerados hegemônicos são deixados do lado de fora do muro das escolas. Mas também dos processos de formação docente. Então quais seriam as possibilidades para práticas que incluam e valorizem outras culturas, histórias, lógicas e epistemes?

não chegar com o currículo para colonizar o estudante, eu o escuto né personalizo a partir da escuta. Essa metodologia também vem muito do terreiro porque essa noção né que a gente aprende com todo mundo que todo mundo ali é aprendizagem todo mundo é saber que você aprende com todo mundo (Magnólia).

Com esse relato podemos supor que talvez os considerados saberes outros não estejam curricularizados nos espaços escolares. Mas de forma transgressora, permeiam a prática docente de algumas professoras por intermédio de suas identidades.

Cachoeira

Para a Professora Cachoeira, a compreensão sobre os saberes vivenciados na escola quanto aos marcadores de raça, gênero, sexualidades e religião estão sempre em pauta em sua prática docente subsidiadas pelas formações realizadas na vivência do grupo.

Eu penso muito se estou sendo racista, a professora Denise me fez uma pergunta que me marcou muito e trago para minha prática “onde você esconde o seu racismo?” e eu tenho reinventado a pergunta como “onde você esconde sua homofobia?” Não posso dizer que não sou uma pessoa racista, mas eu tento me desconstruir (Cachoeira).

O exercício da tomada de consciência é uma atividade permanente para vida em sociedade. O movimento da consciência ingênua para a consciência crítica como

nos ensina Freire (1983) pode ser permeado de tensões e ressignificações de paradigmas. Dessa forma,

Se desconstruir na prática pedagógica junto com seus alunos dói, a gente quer se desconstruir, mas o ambiente não é fácil ainda mais quando se é branco. Estou sempre estudando, pesquisando e me rasgando toda poque quero me desconstruir e educar meus filhos para ver as coisas acontecer e pensar o que estou fazendo nesse processo todo? (Cachoeira).

A refeitura de si, no processo de aprendizagem, como diz a Professora Cachoeira, dói, mas também nos oportuniza experiências prazerosas. O ato de ensinar e aprender necessita estar permeado de satisfação e como uma prática libertadora ser capaz de ressignificar-se. Mas como trabalha Educação das Relações Étnico-raciais em sala de aula?

Se você tenta mostrar aos estudantes que eles têm direito a conhecer a história afro-brasileira como formadora faz essa troca e observa como as crianças recebem essa informação, a gente aprende e ensina. Em uma turma minha se eu não faço intervenção em momentos de racismo, que formadora eu sou? Que processo humanizatório seria esse? (Cachoeira).

A negação de determinados saberes foi instrumento utilizado na manutenção da Colonialidade do Ser, do Saber e do Poder, como combustível para o racismo estrutural e processos de Racialização e Racionalização. O discurso da Professora Cachoeira coaduna com o que alerta Gomes (2019, p. 227):

a colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez que não disponibiliza para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade.

A negação dos indivíduos em suas diversidades no espaço escolar representa uma violação no processo formativo para todos(as) os envolvidos e consequentemente para a sociedade. O acesso a leituras e interpretações diversas sobre a realidade representa uma possibilidade como pedagogia decolonial.

Glória Iracema

Para a Professora Glória Iracema, a compreensão sobre os saberes vivenciados na escola quanto aos marcadores de raça, gênero, sexualidades e religião se faz presente por sua corporeidade. Pelo fato de a mesma carregar em seu corpo todos esses marcadores visíveis e invisíveis, sua prática docente é ancorada em suas identidades com diversos encontros entre a ativista e a religiosa:

Os saberes da educação libertária, os saberes da memória no processo formativo, o geperges tem um diálogo muito bom quanto a memória. E a questão da sexualidade de chamar atenção para o não binarismo, o LGBTQI+, a própria masculinidade são saberes que a gente vai construindo no processo formativo que é uma agenda que o mundo está discutindo. Os saberes que a gente vive, é uma epistemologia preta, que é das encruzilhadas que dá possibilidade de a gente ter um outro olhar de saber que eu também sou o outro em todo lugar e não só na academia (Glória Iracema).

Os saberes que carrega consigo são os guias para suas práticas docentes no espaço escolar, como a mesma diz, sua epistemologia preta, saberes trocados na encruzilhada no qual, devido sua experiência de mais de 10 anos, teve oportunidades de realizar diversos momentos que compartilha conosco em seu relato:

Dentro do Geperges **eu fiz um projeto** junto com uma amiga minha que hoje é minha companheira **sobre os batuques da criançada**, o medo que a criançada tinha do Batuque né, **filhos e filhas do Batuque. A gente sabia que dentro de sala de aula a meninada era tudo da Umbanda e da Macumba, mas tinha medo por conta do grupo religioso evangélico de maneira geral. Na feira de ciência nós organizamos junto com a meninada os filhos e filhas do Batuque e foi um momento muito rico que a gente teve uma oficina através dos ensinamentos do geperges né que foi a oficina malungo essa oficina malungo a gente falou das tabernas né do barulho que o povo negro fazia, tudo em referência a questão da ancestralidade. Então esses saberes eles não só contribuíram não, eles deram um tom dentro de sala de aula** que eu pude com certeza me afirmar tranquilamente na questão do candomblé. Quando os meninos tinham medo de macumba a gente fez uma visita na comunidade para os terreiros e a gente dizia em sala de aula a macumba são os instrumentos. Mas nós somos macumbeiros mesmo, é da macumba mesmo que a gente tá falando. **E a gente fez tudo isso porque tinha o geperges junto de mim, as questões das leituras, os caminhos para o fazer, os referenciais teóricos me deram asa para voar** (Glória Iracema, grifo nosso).

O relato de encontro da teoria com a prática acontece junto aos saberes da docente com os saberes que são levados consigo para sala de aula. A esse respeito nos diz Santiago (2020, p. 91): “o ofício de professora/professor extrapola o tempo e o espaço de sala de aula. A profissão [...] não é demarcada pelo tempo ou jornada, mas por sua natureza, por princípios e compromissos”. A professora Glória Iracema compartilha como articula e executa seu compromisso com os saberes que compartilha em sala de aula. Nesse sentido destaca,

O melhor saber é o ancestral, esse saber tem contribuído muito para minha leveza como pessoa, para o meu caminhar. Eu tenho muita trava com a palavra gratidão, porque me remete a escravidão e ao colonizador, mas dentro do eixo do diálogo da religiosidade a gente tem ressignificado algumas coisas. Os saberes da religiosidade tem sido algo que tenho levado para a sala de aula (Glória Iracema).

A Professora Glória Iracema comunga com a professora Magnólia quanto aos saberes aprendidos nos espaços da Umbanda e do Candomblé como aportes para suas práticas pedagógicas. As formações nos espaços educativos formais, como o grupo de pesquisa, se mostraram como amparadores para as ações em sala de aula:

Se não fosse o geperges e a Rede de Mulheres Negras talvez eu não tivesse essa postura em sala de aula, como eu vim de um ativismo muito grande é uma satisfação hoje está relatando meu lugar ali. A Denise é pedagoga então ela dá a gente essa postura de sala de aula, porque antes eu não sabia como fazer. Eu não tenho dúvida do meu lugar, eu militei na década de 80 e eu não ando só atrás de mim tem um mói, uma tuia. Elas não me confrontam muito porque sabem que sou ligada a Universidade e levo para lá (Glória Iracema).

As universidades em seu papel de ensino, pesquisa e extensão têm o compromisso de realizar pontes dialógicas com os atores do ambiente escolar, a comunidade e os movimentos sociais. Essa seria uma movimentação que oportunizaria momentos de partilha e aprendizagens a todos(as) os(as) envolvidos(as).

Negritude

A Professora Negritude compreende sobre os saberes vivenciados na escola quanto aos marcadores de raça, gênero, sexualidades e religião como

manifestações diárias. Os movimentos sociais foram para a Professora um lugar de conhecimento que guiou os caminhos seguintes:

eu vou dizer uma coisa a você, minha formação política racial ela vem muito dos movimentos sociais negros que foi em primeiro momento o MNU. A gente era um núcleo de jovens, eu era adolescente nesse período, depois veio a Rede de Mulheres Negras. Então assim, toda a minha formação de desconstrução desse racismo se dá a partir dos movimentos sociais negros entendeu? (Negritude).

Assim como para a Professora Negritude, a formação dos movimentos Sociais para as professoras Magnólia e Glória Iracema tiveram um papel relevante em suas trajetórias de ensino e aprendizagem. Com isso, nos dizem dos lugares e saberes de suas aprendizagens; os movimentos sociais têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um tipo de conhecimento nascido na luta. Ao nos contar sobre raça e classe, destaca a professora:

primeiro a pauta de raça eu sempre enxerguei né! A partir do momento que eu me descobri quanto mulher negra, que tem uma ancestralidade e que tem uma história então eu já começo a perceber tudo que está em volta e que faz com que meu corpo não seja pautado nesse lugar do acesso aos lugares de privilégio. Do acesso ao ter economicamente as minhas necessidades concretas que é uma casa, um carro, é viajar entendeu? Então eu consigo perceber que o meu acesso aos meus direitos nessa sociedade eles são negados por uma questão de raça (Negritude).

Em seu relato, ao demarcar raça nos conta sobre classe com aproximações que permite pensarmos sobre o que Walsh (2014) nomeia por estrutura-colonial-racial e seus avanços nas transformações das estruturas em prol da interculturalidade crítica. Walsh (2014, p. 11) considera que

Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica – como práctica política - dibuja otro camino muy distinto a lo que traza la interculturalidad funcional. Pero tal camino no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales; también se cruce a las del saber y ser. Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas -de deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su

interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación.

Como destaca a autora, a interculturalidade crítica não se limita às esferas política, social e cultural. Ao se preocupar com os cruzamentos do conhecer e ser, que na presente pesquisa trabalhamos por meio dos saberes e experiências, vislumbramos caminhos para conhecimentos de resistência e insurgências, visto que

é sobejamente conhecido a distância que separa negros e brancos no país no que diz respeito à posição ocupacional. O movimento de mulheres negras vem pondo em relevo essa distância, que assume proporções ainda maiores quando o tópico de gênero e raça é levado em consideração (CARNEIRO, 2003, p. 120).

Ao pensarmos colonialidade e interseccionalidade no decorrer da pesquisa, as distâncias que separam negros e brancos foram se alargando ao adicionarmos os marcadores de gênero e raça. Curiel (2009) alerta para o entrelaçamento entre as categorias de raça e gênero, sobretudo ao pensarmos colonialidade:

E aí a questão de gênero, aí sim eu começo a perceber a interseccionalidade também no movimento social de mulheres negras, mas o Geperges ele intensifica e me abre muito mais o leque de ampliação desse lugar né. A Rede de Mulheres Negras trouxe essa fala da interseccionalidade, e aí a gente queria saber o que danado era essa interseccionalidade! como a gente trabalha? Que a gente acredita que o conhecimento é fortalecedor para a gente desconstruir o racismo nesses espaços culturais. A gente chamou Denise duas vezes para fazer uma formação sobre interseccionalidade, aí ela trouxe muito massa um exemplo dela que ela dizia que ela era mulher, negra, sapatão aí ela ia interseccionalizando tudo isso (Negritude).

O extrato da fala da Professora Negritude depõe sobre pontes possíveis entre a universidade e os movimentos sociais. Ao fazermos questionamentos, a Professora Negritude sempre respondia sobre o agir, compartilhando os caminhos que percorreu para encontro com mecanismos que a auxiliassem. Negritude nos mostra faces de raça e gênero usados como mecanismos para tentativas de subalternização, mas também como afirmação de resistência. Desse modo,

colonialidade não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o

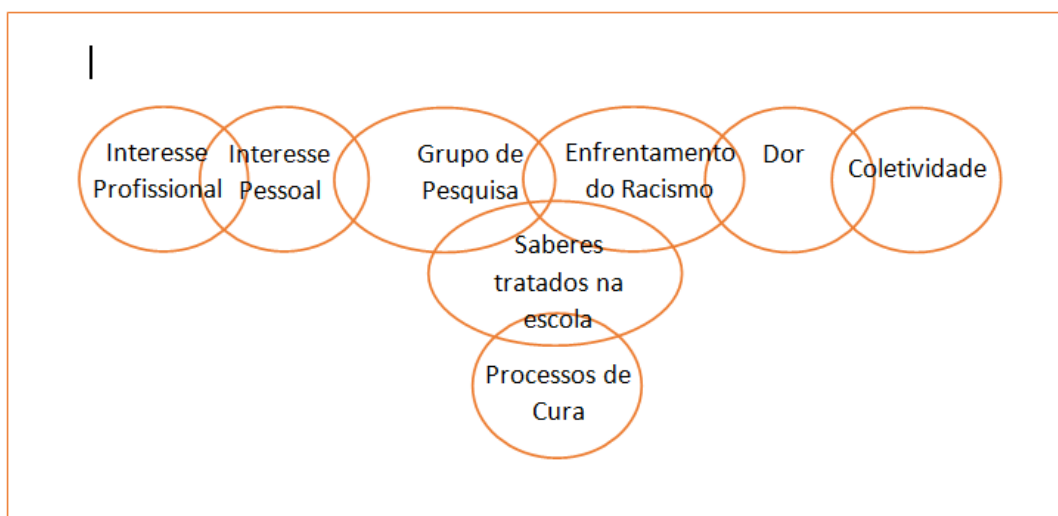
trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas (LUGONES, 2020, p. 57).

Com isso, a professora Negritude demonstra seu descontentamento no que diz respeito à Instituição de Ensino Superior: “Irmã, eu percebo que como a gente vive em uma sociedade que ainda tem práticas coloniais elas são estabelecidas nos lugares de poderes exemplo: a academia ainda é um espaço de manutenção de Poder da branquitude”.

O acesso e a permanência da população negra a espaços de produção de conhecimento como os espaços universitários ainda se configuram como demanda a ser reivindicada.

Diante desse *corpus* de análise, construído ao decorrer da presente seção, elaboramos a síntese das unidades de contexto e de sentido, com os dados que emergiram no processo de análise expressos na Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Panorama de análise



Fonte: A Autora (2021)

As 05 professoras entrevistadas compartilharam conosco suas jornadas nas construções de caminhos e ações de atividades formativas vivenciadas e voltadas para Educação Antirracista; saberes relativos à identidade e formação contribuem para suas práticas docentes, porém, não se faz possível dizermos qual desses saberes alicerça a estrutura. Contudo, foi possível concluirmos até o presente momento que os marcadores em destaque que foram sistematizados na Figura 06 coadunam com nossa percepção quanto a interseccionalidade circular, no sentido

de que, todas estão de alguma forma conectadas e se tocam no sentido de produção ou solidificação do *corpus* individual e/ou coletivo. Nesse caminhar se destacam segundo as colaboradoras os seguintes saberes expressos no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 - Saberes mobilizados para o enfrentamento do racismo

Saberes	
Ancestrais	Religiosos
	Da Memória
De resistência	Dos Movimentos Sociais
	Lésbicos
Acadêmicos	Da Educação Libertadora

Fonte: A Autora (2021)

Os saberes sistematizados do Quadro 11 se interseccionalizam entre a identidade pessoal e profissional das professoras entrevistadas. Dessa forma, os saberes ancestrais, de resistência e acadêmicos, se encontram para produção de práticas docentes antirracistas. Esses saberes, tocam as práticas docentes identitárias das colaboradoras reverberando em suas práticas antirracistas.

As reflexões dos saberes Ancestrais, de Resistência e Acadêmicos nos mostram a necessidade de criação e/ou solidificação de pontes e canais de comunicação entre esses campos de conhecimento. De forma que, sejam guiados por relação não hierárquicas mas sim de Ecologia dos saberes.

É a partir dessas fontes que as docentes constroem cotidianamente suas práticas; com essas lentes teóricas e de vida também confrontam as faces do racismo vivenciadas em sala de aula por si e pelos estudantes. Como declarado por todas as professoras, que as formadoras do Grupo são todas elas:

a gente se encontra entre nós, eu respeito as mais velhas e as mais novas mesmo as mais novas sentando no banquinho. Esse processo de irmandade, eu tenho um compromisso com você quando você me chamou, quando uma mulher negra chama a gente vai (Glória Iracema).

As professoras negras entrevistadas compartilham lugares e dores. O que a Professora Glória Iracema nomeia por irmandade, o Feminismo Negro pauta como

responsabilidade compartilhada. No que diz respeito ao enfrentamento do racismo no espaço escolar, esse chamado necessita superar os pertencimentos raciais no que diz respeito à prática docente.

Logo, destacamos que escutar e refletir com as colaboradoras sobre suas práticas, dores, curas e encontros interseccionais nos oportunizaram conhecer ações pedagógicas na perspectiva Pós-Colonial e antirracista. No entanto, entendemos que a Ferida Colonial segue presente na escola e na sociedade e necessita de atualizações para efetividade da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2011.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos as considerações finais realizadas a partir desta pesquisa, retomando alguns pontos que alicerçaram este trabalho. Desse modo, a título de organização, estruturamos os elementos na seguinte sequência: a): relações entre as produções científicas mapeadas na Anped, ABPN, PPGEdu-UFPE, PPGEduC-UFPE e PPGEci-UFRPE com o objeto dessa pesquisa; b) o resgate do problema de pesquisa e seus objetivos; c) a abordagem teórico-metodológica; d) as análises dos dados; e) as contribuições da pesquisa para a Educação das Relações Étnico-Raciais; f) os limites desta pesquisa; g) as questões suscitadas a partir desta pesquisa.

No tocante às relações entre as produções científicas mapeadas na Anped, ABPN, PPGEdu-UFPE, PPGEduC-UFPE, PPGEci-UFRPE e o objeto dessa pesquisa, consideramos avanços em dois sentidos. O primeiro se refere à relação entre as marcações interseccionais de gênero e raça, quanto à recorrência de produção de autoria feminina no que diz respeito tanto à análise do contexto da prática nas pesquisas quanto aos processos de orientação das mesmas. O segundo diz respeito à abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais em aproximação ao Feminismo Negro, para análise dos saberes que as professoras vivenciam e socializam no ambiente escolar em suas práticas pedagógicas docentes.

Nessa direção, a presente pesquisa partiu da seguinte indagação: qual a relação entre a participação das professoras nas atividades desenvolvidas em grupo de pesquisa nas suas práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula? Traçamos como objetivo compreender a partir da visão das professoras a relação entre a participação em grupo de pesquisa e suas práticas de enfrentamento do racismo em sala de aula. Em seguida, identificamos e caracterizamos as atividades formativas que as professoras vivenciam no grupo de pesquisa voltadas para uma educação antirracista e as faces do racismo vivenciado pelas professoras em sala de aula. Esses objetivos que guiaram a tessitura de pesquisa nos possibilitaram compreender as práticas docentes de enfrentamento do racismo materializadas pela influência da participação das professoras em grupo de pesquisa.

Ao tomarmos como pressuposto que a participação em Grupo de Pesquisa contribui na formação e prática para uma educação antirracista, a partir dos dados construídos e analisados, os resultados apontam que a vivência em espaços coletivos de partilhar e formação para a Educação da Relações Étnico-raciais representam um cenário possível para vasão de rachaduras nas estruturas de dominação vigente. Assim, confirmamos o pressuposto desse estudo, uma vez que a escuta às professoras integrantes do grupo de pesquisa nos mostrou cenários possíveis de formação e criação de aliadas(os) no enfrentamento do racismo educacional.

A abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais em aproximação ao Feminismo Negro nos possibilitou a construção de leituras e análises interseccionais no que diz respeito a educação, raça e gênero, à sombra das tensões coloniais, brancocêntricas e cisheteropatriarcais.

Nessa perspectiva, as colaboradoras de pesquisa nos permitiram construir análises sobre saberes outros, impregnados de sentidos e intencionalidades na dinâmica cotidiana de construção da prática pedagógica docente que se desfaz diariamente das amarras coloniais.

Assim, esse estudo nos possibilitou compreender as marcar coloniais, herança direta do processo de colonização das américas que ainda persistem no processo de formação de professores(as) e nas dinâmicas em sala de aula. Como, também, nos oportunizou conhecer sobre agentes no processo de descolonização realizado por profissionais engajados e comprometidos com a educação.

As professoras entrevistadas, compartilharam suas estratégias de construção do bem viver a partir dos relatos de seus planos individuais e/ou coletivos. Assim, demonstram características centrais a ecologia dos saberes no que diz respeito a pluralidade de saberes heterogêneos em suas interações no Grupo de Pesquisa Geperges Audre-Lorde, nesse processo a reflexão quanto a branquitude e as diferentes formas de partilha para ação de mudança no cenário vigente da educação antirracistas se consolida enquanto espaço de ruptura.

As análises dos dados ocorreram no intuito de atender os objetivos específicos de pesquisa. Dessa forma, retomando os objetivos relacionados aos núcleos de sentidos que emergiram a partir de procedimentos analíticos, ao buscarmos atender ao objetivo de: identificar e caracterizar as atividades formativas que as professoras vivenciam no grupo de pesquisa voltadas para uma educação

antirracista, realizamos questionários de identificação e entrevistas com as(os) integrantes do grupo Geperges-Audre Lorde que nos oportunizaram caracterizar os seguintes elementos: identificação pessoal, condição socioeducacional, experiência profissional e motivação para participação de espaços de formação coletiva.

Desse modo, referente à identificação pessoal, os dados apontam que apesar de apresentar uma diversidade racial com pessoas brancas, indígenas e pretas, o grupo é formado majoritariamente por mulheres negras, residentes de área urbana e com presença significativa de integrantes LGBTQIA+, de mulheres homossexuais e bissexuais.

As(os) integrantes exercem práticas religiosas diversas, com incidência em religiões de matriz africana e indígena como candomblé e jurema. Apenas 02 integrantes se declararam cristãos. No que se refere aos elementos da condição socioeducacional, a formação em espaços públicos de ensino ocupou lugar de destaque, principalmente no que diz respeito à formação em pós-graduação a nível de mestrado.

Nessa mesma direção, pontuamos que 09 entre as(os) 16 colaboradoras(es) que responderam ao questionário possuem formação inicial de licenciatura em pedagogia. Dessa forma, ao pensarmos o grupo de pesquisa como espaço para formação, construção e compartilhamento de pedagogias antirracistas destacamos o elemento da presença dessas pedagogas, profissão que tem como objeto de estudo a educação, os processos de ensino e aprendizagens.

Outro elemento pontuado diz respeito à experiência docente das colaboradoras(es) que compartilham de um ambiente com profissionais que têm entre 2 ou mais de 10 anos de vivência em espaços educativos de ensino e aprendizagem.

Em relação aos elementos para motivação e participação de espaços de formação coletiva, identificamos que as professoras participaram ou participam de mais de um grupo de pesquisa e/ou estudo. A partir dessas experiências reconhecem a necessidade de espaços de aprendizagem coletiva, para formação continuada sobretudo quando esses espaços possuem representatividade étnica e epistêmica.

A Rede de Mulheres Negras emerge nas falas das professoras colaboradoras como um elemento político. Esse espaço se configura como espaço de diálogo entre o grupo de pesquisa e as práticas pedagógicas docentes, como espaço de formação

e reflexão para reivindicações de demandas de raça/gênero. A formação política se subsidia no pertencimento coletivo, em prol da defesa de direitos de ser e estar em campos sociais como indivíduos de direitos.

Para caracterização das colaboradoras de pesquisa realizamos entrevistas com cinco professoras do grupo de pesquisa: a) Carolina de Jesus; b) Magnólia; c) Cachoeira; d) Glória Iracema; e e) Negritude. Pontuamos que os nomes verdadeiros das colaboradoras são protegidos pelo procedimento ético de sigilo.

Nessa direção, caracterizamos as informações fornecidas pelas colaboradoras a partir dos seguintes núcleos de sentido: a) Grupo de Pesquisa: trajetória de encontro e caminhos para conhecimentos de resistência e insurgências; b) Enfrentamento do racismo e; c) Saberes tratados na escola.

Esses elementos representam o percurso de pesquisa a partir da construção e análise dos dados dispostos nos 16 questionários aos(as) integrantes do Grupo de Pesquisa em aproximação ao nosso objetivo de analisar as práticas docentes de enfrentamento do racismo que se materializam pela influência da participação das professoras em grupo de pesquisa. Assim, concluímos que as colaboradoras desta pesquisa constroem em seus cotidianos escolares saberes que questionam e problematizam feridas coloniais e lutam por uma educação que considere epistemologias pretas.

No percurso desta pesquisa, ao atendermos ao objetivo: analisar as práticas docentes de enfrentamento do racismo que se materializam pela influência da participação das professoras em grupo de pesquisa, nos aproximamos dos saberes mobilizados pelas professoras.

Assim, no que concerne aos saberes mobilizados pelas professoras, os dados apontaram para os saberes: ancestrais; religiosos; experienciais; da memória; da educação libertadora; acadêmicos; de vida; lésbicos; maternos; de resistência; e, dos movimentos sociais. Esses dados nos possibilitaram concluir que o grupo de pesquisa tem sua parcela de contribuição na prática pedagógica docente de enfrentamento do racismo realizado pelas professoras em sala de aula.

O grupo representa um espaço possível de socialização entre as professoras que desejam ter acesso a formações que foram ausentes em seu percurso de formação inicial. Essa lacuna desagua na dificuldade de práticas pedagógicas antirracistas em sala de aula. Assim, o encontro entre profissionais que estão

iniciando ou já possuem maturidade em seus fazeres docentes oportuniza a criação de uma estrutura coletiva quanto à prática.

No que se refere aos elementos que dizem respeito às faces do racismo vivenciado pelas professoras em sala de aula, os relatos indicam que a vivência no grupo de pesquisa representa um espaço seguro para o compartilhamento das dores vivenciadas. Essas dores tocam na ferida colonial no que diz respeito a raça/gênero.

Esses núcleos de sentidos nos possibilitam concluir que o grupo de pesquisa é composto por profissionais do campo educativo e muitas vezes de movimentos sociais, que trabalham nas instituições escolares na construção de rachaduras nas estruturas coloniais de ser, saber, poder e gênero.

Assim, evidenciamos a relevância de espaços de formação continuada para docentes, que atendam às demandas sociais existentes em sala de aula com diálogos interculturais que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem humanizadoras, centradas na ecologia dos saberes que não mais marginalizem conhecimentos tidos pelo processo de colonização como saberes outros.

Identificamos como elemento a afetividade no contexto de formação e prática pedagógica docente, como dito por nossas colaboradoras, uma educação antirracista requer sensibilidade para prática libertadora e humanizadora. Nessa perspectiva, a ecologia dos saberes representa caminhos possíveis para perspectivas descoloniais.

Compreendemos que os elementos analisados oportunizaram caracterizar a relação entre a participação das professoras nas atividades desenvolvidas em grupo de pesquisa nas suas práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula, como, também, os dados nos possibilitaram reconhecer a persistente lacuna de formação para efetividade da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11. 645/2011.

Para atendermos o objetivo: identificar e caracterizar as atividades formativas que as professoras vivenciam no grupo de pesquisa voltadas para uma educação antirracista, concluímos que o reconhecimento de saberes e histórias por intermédio de leituras e debates de autoras(es) negras(os) tem papel significativo na formação das professoras.

Assim, nos é possível considerar a urgência por diálogos com epistemes que coadunem com a realidade dos docentes e discentes. As professoras reconhecem a

importância da presença negra nos conteúdos escolares e reivindicam que sejam contextualizados com as realidades dos(as) estudantes.

Dessa forma, esses saberes reivindicados pelas professoras se configuram como epistemologias que foram/são construídas pela comunidade negra. Concluímos que estes saberes gestados na diferença colonial representam a força e o protagonismo das educadoras negras e não negras que têm em suas práticas pedagógicas o enfrentamento do racismo.

Concluída a análise da visão das professoras quanto à relação entre a participação em grupo de pesquisa e suas práticas de enfrentamento do racismo em sala de aula, compreendemos que para as professoras o grupo representa um espaço afetivo de articulação e diálogo para as demandas étnico-raciais enfrentadas em sala de aula. Assim, consideramos o grupo de pesquisa como um espaço descolonial que reconhece e elabora modos e possibilidade de ensino e aprendizagem com e para docentes.

Desse modo, consideramos que a participação ativa em grupo de pesquisa em diálogo com os movimentos sociais contribui na ação e reflexão da educação antirracista. No que se refere aos espaços escolares, as reflexões experiências em grupo de pesquisa têm reverberado na prática pedagógica docente das professoras integrantes.

Dessa forma, esta pesquisa contribui na reflexão quanto à práxis construída coletivamente em diálogo com a ecologia de saberes. Consideramos, também, que esta pesquisa pode contribuir na reflexão da formação inicial e continuada possível para efetivação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11. 645/2011.

Assim, destacamos os limites desta pesquisa no que diz respeito à ausência da observação das professoras entrevistadas em suas práticas pedagógicas docentes realizadas em sala de aula. Este movimento oportunizaria um aprofundamento do objeto de pesquisa no que diz respeito à práxis. Contudo, consideramos que o cenário pandêmico da COVID-19, em que a pesquisa foi realizada, demandando distanciamento social também por parte das escolas, somou para limitações de pesquisa em lócus de espaço escolar público de ensino.

Todavia, as produções de análise nos deram indícios de que as professoras vinculadas ao Grupo de Pesquisa Geperges – Audre Lorde realizam em seus cotidianos docentes práxis de enfrentamento a desigualdades que dizem respeito a raça, gênero, sexualidades e religiões.

No entanto, os referidos limites nos deixaram janelas para questionamentos de pesquisas futuras que foram disseminadas ao longo do processo de construção desta pesquisa. Com isso, salientamos as seguintes inquietações: como acontecem as mobilizações dos saberes docentes antirracistas em sala de aula? De que forma as(os) estudantes enxergam essas práticas pedagógicas? Quais as visões dos estudantes sobre os saberes outros mobilizados pelos docentes em sala de aula? As experiências de práticas pedagógicas antirracistas contribuem na formação identitária dos(as) estudantes?

Os questionamentos orientam possibilidades futuras de produções científicas em diálogo com a educação para as relações étnico-raciais e processos de rupturas com as marcas deixadas pela colonialidade. Por fim, salientamos a demanda por caminhos de encontros para conhecimentos de resistências e insurgências docentes e discentes no que diz respeito a raça, gênero, sexualidades e religiões.

As marcações interseccionais de gênero e de raça realizadas na pesquisa dizem respeito à necessidade de que as análises de estudos e levantamentos indiquem sistematizações e conhecimentos referente à população negra, que se configuram, quase sempre, como invisíveis, apesar da sua efetiva reivindicação política de suas necessidades político-sociais.

Por fim, o levantamento realizado ao longo da trajetória de pesquisa nos oportunizou conhecer sobre o cenário da produção científica no que diz respeito à prática pedagógica docente de enfrentamento do racismo, aos avanços, retrocessos e inovações pedagógicas realizadas por profissionais comprometidos com a educação antirracista, marcados pelas sabedorias ancestrais presentes na coletividade, produtora de saberes emancipatórios e sistematizadora de conhecimento sobre as questões raciais no cenário escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2, p. 85-97, 2011.

Adichie, Chinamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ALVES, Elizabeth Conceição. A lei 10639/2003 na formação, na atuação e na Prática pedagógica dos professores de Educação infantil do município de Campinas-sp. O IX Congresso Brasileiro De Pesquisadores/As Negros/As: novas fronteiras da intolerância racial: velhas práticas de discriminação e novos espaços – universo web”. **Anais** Disponível em: https://998dd9a3-334b-44a6-a181-f9a4f97d5cf9.filesusr.com/ugd/45f7dd_fa01a9d564a54e119bda44f0031f05e5.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020 às 19:56

ARAÚJO, Mariana Renato. Zumbi dos Palmares. Apostila para os Educadores da Expo: “Zumbi: a guerra do povo negro” SESC-Vila., Nov. 2015. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/-nbsp-arquivo-em-pdf.pdf?sfvrsn=0>. Acesso em: 25-05-2019.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARRUDA, Rosana Fátima de. Relações raciais no currículo escolar. O IX Congresso Brasileiro De Pesquisadores/As Negros/As: novas fronteiras da intolerância racial: velhas práticas de discriminação e novos espaços – universo web”. 2017. **Anais** Disponível em: https://998dd9a3-334b-44a6-a181-f9a4f97d5cf9.filesusr.com/ugd/45f7dd_fa01a9d564a54e119bda44f0031f05e5.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020 às 18:56

AYRES, Anna Carolina; ANDRADE, Marcelo. Didática do ensino de ciências: como as concepções de ciências influenciam as práticas pedagógicas? GT 04 Anped. **Anais**. Caxambu, 2010. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/8_didatica_do_ensino_de_ciencias.pdf. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:05.

BAIRROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. Universidade de France, 2004.

BASTOS, Priscila da Cunha. Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1117>. Acesso em: 23 out. 2020 às 16:23.

BATISTA NETO, José. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BOTELHO, Denise Maria. **Educar para a igualdade racial nas escolas**. organização Denise Botelho; apresentação da Coleção Renaform / UFRPE. Fundação Apolônio Salles de Desenvolvimento Educacional – FADURPE. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

BOTELHO, Denise Maria; FLOR, Wanderson do Nascimento. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Revista Participação**, n. 17, 21 dezembro. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/24204>. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:15.

BOTELHO, Denise Maria; SANTIAGO, Maria Eliete. Maria Eliete Santiago por Denise Maria Botelho. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37 | n. 1 e 2 | dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249136>. Acesso em: 27 dez. 2020 às 18:47.

BRASIL. **Atlas Histórico**. Disponível em: <http://atlas.fgv.br/marcos/trabalho-e-escravidao/mapas/pequeno-mapa-dos-quilombos>. Acesso em: 25 dez. 2019 às 20:26.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Revista Estudos avançados**, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008. Acesso em: 13 set. 2020 as 20:03.

CAROSIO, Alba. El feminismo Latinoamericano y su proyecto ético-político en el siglo XXI. **Revista Venezolana de Estudios de La Mujer** - julio/diciembre, 2009 - vol. 14, n° 33, pp. 13-24. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262443179_El_feminismo_Latinoamericano_y_su_proyecto_etico-politico_en_el_siglo_XXI. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:23.

CARVALHO, Maria do Livramento Gomes de; CANEN, Ana. A linguagem como afirmação cultural da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial. GT 21 Anped. **Anais**. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT21-5192--Int.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:19.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa e ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, volume 31 Número 1 janeiro/abril. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:52.

COLLINS, Patricia Hill. La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. **Revista Investigaciones Feministas**, v. 8, n. 1, p. 19-39, 12 may 2017. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/54888>. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:45.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 1. reimp. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

COSTA, Missilene Maria Silva. **Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas com Literaturas infanto-Juvenil Afro-Brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/sites/ww2.ppgeci.ufrpe.br/files/documentos/missilene_maria_silva_costa_final-mesclado.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020 às 16:38

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. University of California. Los Angeles, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020 às 20:02.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Penso, mas não existo! Invisibilidade da África nos currículos de história do Rio de Janeiro. **Revista Gavagai**, Erechim, v. 3, n. 1, p. 119-141, janeiro/junho. 2016.

CURIEL, Ochy. Descolonizando el Feminismo: una Perspectiva desde América Latina y el Caribe. **Conferência**. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, Buenos Aires, Junior, 2009. Disponível

em:<http://www.bdigital.unal.edu.co/39749/1/ochycuriel.2009.pdf.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020 às 17:51.

DAVIS, Ângela. As Mulheres Negras na Construção de uma Nova Utopia. **Conferência**. Realizada no dia 13 de dezembro em São Luís (MA) na 1ª Jornada Cultural Léia Gonzalez. 1997. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 05/03/2020 às 17:00.

DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante**. 1944. Organização Frank Barat. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DEUS, Zélia Amador de. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. In: PESTANA, Maurício (Org.). **O negro nos meios de comunicação**. Diálogos sobre a Lei nº 10.639/2003. Brasília: FCP, 2012.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. **Revista Psicologia & Sociedade**. v. 14, n. 1, p. 69-86, jan./jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822002000100005. Acesso em: 15 maio 2021 às 17:42.

FERNANDES, Kelly Meneses; CONCEIÇÃO, Marize; SISS, Ahyas. A educação das relações étnico-raciais, o ensino de biologia, a fragmentação do conhecimento e a ação de uma professora de biologia na perspectiva da lei 10.639/03. O VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as: Ações Afirmativas cidadania e relações étnico-raciais. **Anais**. Belém do Pará, 2014. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/memorias-copenes>. Acesso em: 12 set. 2020 às 20:02

FIGUEREDO, Angela. A Marcha das Mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FIGUEREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata a Judith Butler. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BONAMINO, Alicia Catalano de; BRANDÃO, Zaira. **A crise dos paradigmas e a educação**. Coleção questões da nossa época, v. 35, São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista de Estudos de Literatura**. V. 9, p. 38-47. dez. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: 04 jul. 2020 às 19:00.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244. 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 05 mar. 2020 às 19:00.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Revista Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, novembro/dezembro, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-latino-Americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**. São Paulo: Círculo Palmarino, p. 12-21, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020 às 19:50.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Cienc. Cult.** São Paulo, v. 59, n. 2, abril/junho. 2007a. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:14.

GROSGOUEL, Ramón. Entrevista a Ramón Grosfoguel. **Polis, Revista de la Universidade Bolivariana Santiago**, Chile. (Realizada por Angélica Montes Montoya e Hugo Busso). 2007b. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/4040>. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:15.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Revista contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012.

HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**. N° 16. Brasília, janeiro – abril, pp. 193-210, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:18.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, Bell. **Eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Tradução Bhuvli Libanio. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

JESUS, Regina de Fátima de. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. GT 21 Anped. **Anais**. Caxambu, 2009. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas+evidencia+m+micro-a%C3%A7%C3%B5es+afirmativas+cotidianas.&oq=Pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas+evidenciam+micro-a%C3%A7%C3%B5es+afirmativas+cotidianas.&aqs=chrome..69i57.356j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:21.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **La hermana, la extranjera**. Artículos y conferencias, traducción de María Corniero, revisión de Alba V. Lasheras y Miren Elordui Cadiz, Madrid: Horas y horas, 2003.

LORDE, Audre. **I Am Your Sister**. Collected and unpublished writings of Audre Lorde. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MACHADO, Sandra Maria. Cotidiano escolar/(re)trato social: curriculando as relações raciais. 37ª Reunião Nacional da Anped. **Anais**. Disponível em: Florianópolis, 2015. <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4291.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:25.

MATTA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Revista Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 27-42, 11 abril. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185>. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:27.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Mudando a ética e a política do conhecimento: lógica da colonialidade e pós-colonialidade imperial. In: **Habitando a fronteira: sentindo e pensando sobre a descolonialidade**. 2005.

MIGNOLO, Walter. Novas Reflexões sobre a “Idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Claudia. Agenda anti-racista e pedagogias decoloniais: alternativas para des-aprender e re-aprender no ambiente escolar. Congresso de educação básica: identidades, práticas e aprendizagens da Educação Básica. **Anais...** 2019. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_11_2019_15.05.02.e178ae61bd996e91361f821e58e2d9d3.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020 às 15:34.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade Nacional versus Identidade Negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

PIEDEDE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação. São Paulo: Loyola, 2008.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina. **Revista Geographia**, v. 14, n. 27. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13634/8834>. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:49.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, p. 246, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade de Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RAIMUNDO, Valdenice José; GEHLEN, Vitória; ALMEIDA, Daniely. Mulher negra: inserção nos movimentos sociais feminista e negro. 2019. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/valdenice.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

REIS, Maria da Conceição dos; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: Políticas e Práticas curriculares para sua implementação. GT 21 Anped. **Anais**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3994.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:55.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. SUR 24 - v. 13 n. 24, p. 99 – 104, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:57.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: educação, antirracismo e decolonialidade. GT 21 Anped. **Anais**. Niterói. 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/wp->

[content/uploads/sites/3/trabalhos/5447-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf](#).
Acesso em: 12 set. 2020 às 19:29.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6943>. Acesso em: 25 nov. 2020 às 13:10.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTANA, Elida Roberta Soares de. **Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico- raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/sites/ww2.ppgeci.ufrpe.br/files/documentos/dissertacao_d_e_elida.pdf. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:58.

SANTIAGO, Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Aline Renata dos. **Patriarcalização e despatricarização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25212>. Acesso em: 26 abr. 2019 às 14:40.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo Pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Revista Debates em Educação**. v. 12. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/UFPE/Downloads/9630-42887-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UFPE/Downloads/9630-42887-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 22 dez. 2020 às 15:05.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e apolítica na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Camila Ferreira da. **As marcas da Memória Hegemônica e da memória Viva nas imagens da Mulher Negra nos livros didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais**

e do Feminismo Negro Latino Americano. 2018. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30982?mode=full>. Acesso em: 27 abr. 2019 às 14:40.

SILVA, Claudilene Maria da. A construção da identidade étnico/racial de professoras negras e os saberes mobilizados nesse processo. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra**: anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. pp. 257-298.

SILVA, Claudilene Maria da. Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. GT 21 Anped. **Anais**. Caxambu, 2010.

SILVA, Claudilene Maria da. Identidade negra e prática docente: incidências da formação específica em história e cultura afro-brasileira na vida e na profissão docente. O VII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as): Os desafios da luta antirracista do século XXI. **Anais**. Santo Amaro, 2012. Disponível em: https://998dd9a3-334b-44a6-a181-f9a4f97d5cf9.filesusr.com/ugd/45f7dd_f28e5817ca8b47bcab3c4414e92bfaa1.pdf. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:02.

SILVA, Claudilene Maria da. História e cultura afro-brasileira como política curricular da formação docente. O VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as: Ações Afirmativas cidadania e relações étnico-raciais. **Anais**. Belém do Pará, 2014. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/memorias-copenes>. Acesso em: 12 set. 2020 às 20:05

SILVA, Deyvson Barreto Simões da. **Rituais e atos pedagógicos performáticos da Jurema Sagrada do terreiro de umbanda em Alhandra-PB**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38988>. Acesso em: 09 abr. 2021 às 15:08

SILVA, Eunice Pereira da Silva. **Práticas desenvolvidas no Grupo GEPERGES Audre Lorde de enfrentamento do racismo em sala de aula**. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal de Pernambuco / Campus Agreste, Caruaru, 2018.

SILVA, Janssen Felipe da. Emergências de novas epistemologias no Campo da pesquisa Educacional. **Revista de Filosofia: Studium**. Recife, n. 20, p. 77-108, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier. Passos em direção a uma perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem: fundamentos, planejamento e práticas. **Revista Linguagens, educação e sociedade**. Teresina, ano 24, n. 42,

maio/ago, p. 77-105. 2019 Disponível em:
<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9637>. Acesso em: 12 jan. 2021 às 20:08

SILVA, Paula Janaina da. Formação continuada de professores e educação para as Relações raciais: políticas e debates. O VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as: Ações Afirmativas cidadania e relações étnico-raciais. **Anais**. Belém do Pará, 2014. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/memorias-copenes>. Acesso em: 12 set. 2020 às 20:08

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. v. 30, nº 3. Porto Alegre, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:43.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diálogos sobre a Lei nº 10.639/2003. In: PESTANA, Maurício. **O negro nos meios de comunicação**. Diálogos sobre a Lei nº 10.639/2003. Brasília: FCP, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097>. Acesso em: 13 set. 2020 às 19:45.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**: Ensaio para concorrer ao cargo de professor. Recife: UFPE, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **A Critique of Postcolonial Reason**: Toward a History of the Vanishing Present. Cambridge: Harvard UP, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliações e educação do campo**: disputas nas fronteiras de validação do currículo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32468>. Acesso em: 13 set. 2019 às 10:06.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, cap. 3, p. 47-63, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, julio-diciembre, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad**: ensayos desde Abya Yala. Ecuador, diciembre. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. **Repositório Rede de interculturalidade**. 2014. Disponível em: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>. Acesso em: 16 set. 2020 às 14:31

WALTER, Roland. Entre Gritos, Silêncios e Visões: Pós-Colonialismo, Ecologia e Literatura Brasileira. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. n. 21, 2012. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/revistas/1415578998.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020 às 20:16.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo In: WERNECK, Jurema (Org.). **Mulheres Negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. 2019. Disponível em: https://criola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/livro_mulheresnegras_1_.pdf. Acesso em: 13 set. 2020 às 20:11.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO: PROFESSORAS

Na condição de estudante de Mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/ Campus Agreste, e sob a orientação do Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, estou desenvolvendo um estudo com o objetivo de compreender a relação entre a participação das(os) professoras(os) no grupo de pesquisa e suas práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula.

Dessa forma, o presente questionário, se configura enquanto instrumento que nos permite uma aproximação para construção de dados, a fim de subsidiar a construção de perfis possíveis de professoras(es) participantes da referida pesquisa. Enfatizo que, os dados construídos seguirão as normas de sigilo no que diz respeito a ética da pesquisa.

Informo também, a respeito dos dados de identificação que os mesmos foram dispostos no intuito de possibilitarem pontes para contatos posteriores a esse e continuidade da pesquisa. Retomo a respeito de que, a identificação pessoal não será divulgada no trabalho. Agradeço antecipadamente sua colaboração e disponibilidade com o estudo e me coloco a disposição em caso de dúvidas.

Identificação Pessoal	
Nome:	
Idade:	Onde nasceu:
Reside em:	
() área urbana () área campesina	
Qual a sua raça/cor:	
Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Outros ()	
Gênero:	
Feminino () Masculino () Prefiro não responder ()	
Outro (Por gentileza especifique) _____	
Orientação sexual:	
() Homossexual (se relaciona com indivíduo do mesmo sexo)	
() Heterossexual (se relaciona com indivíduo do sexo oposto)	

() Bissexual (se relaciona com os gêneros binários, tanto homem quanto mulher)
 () Pansexual (se relaciona com todos os gêneros sexuais, homem, mulher, trans e outros)

Prática alguma religião?

Sim () Não()

Em caso afirmativo:

Qual? _____

Já teve outra religião? Qual? _____

Condição Socioeducacional

Escolaridade:

() Ensino Superior (cursando) () Ensino Superior (concluído)

() Especialização (cursando) () Especialização (concluído)

() Mestrado (cursando) () Mestrado (concluído)

() Doutorado (cursando) () Doutorado (concluído)

Onde realizou os seus estudos:

Ensino Fundamental: Somente em escola pública () Somente em escola privada (..)
 Em escola pública e privada ()

Ensino Médio: Somente em escola pública () Somente em escola privada(..)
 Em escola pública e privada ()

Ensino superior: Somente em instituição pública () Somente em instituição
 privada () Em instituição pública e privada ()

Se cursa/cursou nível superior:

Qual curso?

Onde cursa/cursou?

Caso tenha concluído, quando concluiu? _____

Se cursa/cursou especialização:

Qual?

Onde cursa/cursou?

Caso tenha concluído, quando concluiu? _____

Se cursa/cursou Mestrado:

Qual?

<p>Onde cursa/cursou?</p> <p>_____</p> <p>Caso tenha concluído, quando concluiu? _____</p>
<p>Se cursa/cursou Doutorado:</p> <p>Qual?</p> <p>_____</p> <p>Onde cursa/cursou?</p> <p>_____</p> <p>Caso tenha concluído, quando concluiu? _____</p>
<p style="text-align: center;">Experiência profissional</p>
<p>Categoria funcional:</p> <p>() Efetivo () Contratado () Não possui experiência enquanto docente</p>
<p>Turno(s) de atuação em espaço educativo:</p> <p>() Matutino () Vespertino () Noturno</p>
<p>Nesta escola é professor(a) de turma:</p> <p>() Seriada-Qual? _____ () Multisseriada: Quais turmas? _____</p>
<p>Tempo de atuação como docente:</p> <p>() Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos</p>
<p style="text-align: center;">Educação e identidade étnico-racial</p>
<p>Eixo de pesquisa ao qual integra no Geperges:</p> <p>_____</p>
<p>Tempo de vinculação ao grupo de pesquisa:</p> <p>() Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 anos ou mais</p>
<p>Participa de algum grupo social, cultural ou político?</p> <p>Sim () Não ()</p> <p>Em caso afirmativo:</p> <p>Qual? _____</p>
<p>Quais atividades são realizadas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Por que faz parte desse(s) coletivo(s) e em que medida a participação auxiliou na construção da identidade?

As atividades formativas vivenciadas no grupo de pesquisa voltadas para uma educação antirracista, contribuem de alguma forma para sua prática docente?

Estaria disposta(o) a participar da segunda etapa dessa pesquisa, que consiste em uma entrevista?

Sim ()

Não ()

APÊNDICE B – GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Fui convidada(o) a participar da Pesquisa - Impacto das atividades desenvolvidas no grupo Geperges - Audre Lorde na prática pedagógica realizada por professoras(es)de enfrentamento do racismo no espaço escolar, trabalho vinculado à Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do agreste.

Obtive a explicação de que a minha participação consistirá em responder a um questionário e/ou uma entrevista a respeito do tema de investigação de pesquisa. Fui informada(o) que a entrevista será gravada e identificada apenas por um nome fictício, em prol da preservação da identidade.

Dessa forma, o nome verdadeiro não será divulgado em nenhuma socialização da pesquisa. Assim, decido colaborar com a presente pesquisa de forma livre e esclarecida.

Caruaru, PE____/____/____

Assinatura da pessoa entrevistada

Assinatura da entrevistadora

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA:

- a) Identificar e caracterizar as atividades formativas que as professoras vivenciam no grupo de pesquisa voltadas para uma educação antirracista;
- b) Identificar as faces do racismo vivenciado pelas professoras em sala de aula;
- c) Analisar as práticas docentes de enfrentamento do racismo que se materializam pela influência da participação das professoras em grupo pesquisa.

INTRODUÇÃO ÀS QUESTÕES ORIENTADORAS

- Como você ingressou no Grupo de Pesquisa?
- Por que se interessa pelas temáticas educativas antirracistas?
- Como percebe sua identidade étnico-racial na dinâmica do grupo?

EIXO 1: Grupo de pesquisa

Ainda quanto à vivência no Grupo, vamos conversar sobre as atividades formativas

1. Como são organizados os momentos de formação?
2. Quem são as formadoras?
3. Quais os saberes socializados nesses momentos?

4. Quais desses saberes vivenciados no Grupo de pesquisa contribuem para seu entendimento étnico-racial?
5. A compreensão sobre seu pertencimento étnico-racial influencia sua prática antirracista?

EIXO2: Enfrentamento do racismo e sexismo

Vamos conversar sobre enfrentamento do racismo

6. A partir de sua vivência nos espaços educativos, como se manifesta o racismo?
7. Como você percebe sua condição étnico-racial no lugar de docente?
8. Quais as suas concepções de racismo?
9. Como trabalha a Educação das Relações étnico raciais em sala de aula?
10. Quais mudanças percebe em sua prática de antes de frequentar o Grupo para as práticas atuais?

EIXO 3: Os saberes a serem tratados na escola

Nesse último bloco vamos conversar um pouco sobre marcadores sociais

11. Como percebe os encontros entre as pautas de raça, gênero ou outras?
12. Como você compreende essa aproximação na sua formação docente?
13. E na sua visão, na dinâmica da sala de aula, como esses outros marcadores se manifestam?

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VÍDEO

Eu, (nome da participante da pesquisa), depois de entender o objetivo e as contribuições que a pesquisa intitulada (título da pesquisa) poderá trazer e, compreender especialmente os instrumentos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora/mestranda (nome do mestrando), do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- PPGEduC/UFPE-CAA a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

- I. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
- II. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, livros, congressos e jornais;
- III. Minha identificação será revelada apenas mediante minha autorização;
- IV. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Caruaru, PE ____/____/____

Assinatura da pessoa entrevistada

Assinatura da entrevistadora