



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO

CAMILA FERREIRA DA SILVA

**AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E VIVIDA NA PRÁTICA DOCENTE  
DE PROFESSORAS NEGRAS DO TERRITÓRIO CAMPESINO**

Recife  
2022

CAMILA FERREIRA DA SILVA

**AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E VIVIDA NA PRÁTICA DOCENTE  
DE PROFESSORAS NEGRAS DO TERRITÓRIO CAMPESINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Denise Maria Botelho

Recife  
2022

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

S586m Silva, Camila Ferreira da.  
As marcas da memória hegemônica e vivida na prática docente de professoras negras do território campesino. / Camila Ferreira da Silva . – Recife, 2022.  
299 f.: il.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.  
Coorientadora: Denise Maria Botelho.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.  
Inclui Referências.

1. Práticas Docentes - antiracismo. 2. Docentes – Professoras negras. 3. Território campesino. 4. Educação e Memória. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Botelho, Denise Maria (Coorientadora). III. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2022-062)

CAMILA FERREIRA DA SILVA

**AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E VIVIDA NA PRÁTICA DOCENTE  
DE PROFESSORAS NEGRAS DO TERRITÓRIO CAMPESINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Defesa em 21 de junho de 2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Maria Botelho  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Michele Guerreiro Ferreira (Examinadora Externa)  
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição dos Reis (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Xavier Torres (Suplente Externa)  
Universidade Federal de Campina Grande

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde De Almeida (Suplente Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

A todas aquelas que me antecederam,  
Aqueles que não silenciaram e as que silenciaram  
e cada qual a sua maneira, amolaram as facas cotidianamente, para resistir,  
sobreviver e  
angariar espaços...  
Aqueles que romperam as barreiras do  
Racismo/Sexismo e ocuparam os bancos universitários e viabilizaram que hoje eu  
estivesse aqui...  
As minhas ancestrais, gratidão e a certeza de que  
continuarei aqui  
pelas atuais e próximas gerações.

À minha mãe, Graça,  
ao meu pai (em memória) Genivaldo,  
à minha irmã, Simone, ao meu irmão Thiago,  
à minha filha, Valentina,  
Ao meu companheiro, Vítor,  
Gratidão por serem meu ponto de luz e sossego

Ao meu orientador Janssen, minha eterna gratidão,  
pelo sim dado àquela graduanda no segundo  
período do curso de pedagogia.

À minha orientadora Denise,  
pelo acolhimento, abraço apertado, ensinamentos  
e por respeitar o meu tempo

## AGRADECIMENTOS

Esse espaço é de gratidão e de reconhecimento, as pessoas que pegaram em minhas mãos, que me abraçaram, torceram, apoiaram e vibraram pelos meus sonhos, por isso, agradeço,

Às forças divinas que foram meu alento nos momentos difíceis que alimentaram a minha esperança e o desejo de mudança, mesmo quando as coisas pareciam não sair do lugar.

À minha mãe, Maria, eu nunca poderei mensurar o quanto lhe sou grata, por dizer aquela criança que ela podia mais. Por assumir uma carga de trabalho de uma adolescente para que ela pudesse estudar para o vestibular. Por agora, nessa vida adulta, segurar a minha filha para que eu pudesse cumprir esse rito de passagem chamado Doutorado. Você sempre esteve comigo, até mesmo quando eu não queria.

Ao meu pai, Genivaldo Ferreira, uma lembrança sempre presente, quero deixar registrado nessas linhas que suas filhas e filho finalizaram o ensino superior, como você sempre quis e torceu que acontecesse.

À minha irmã, Simone, que quando perdemos nosso pai assumiu um compromisso que não era seu, mas o fez sem ressalvas e com amor, que chorou escondida, por vezes, no banheiro por que não tinha dinheiro para as compras do mês, que nunca desistiu de nós. Como o ano de 2018 nos maltratou, mas você foi corajosa, não baixou a cabeça, enfrentou as dificuldades, encontrou um caminho melhor para nós. Eu te amo.

Ao meu irmão, Thiago, você sempre esteve ali, no silêncio, na ajuda que aparece de última hora quando achamos que não precisamos, na certeza que é possível vencer as adversidades.

A Vitor, estamos juntos há 14 anos, você tem sido em todos os sentidos meu companheiro, meu abrigo, o homem que vira a noite comigo, enquanto estou aqui escrevendo, você está cansado de 24h de serviço, mas brinca com a nossa filha por

que ela se recusa a dormir. Que esteve comigo depois das complicações do parto e do puerpério e mesmo discordando segurou a minha mão, me levantou da cama e organizou meu material na mesa para que eu pudesse estudar.

Ao meu orientador, por ter me ensinado a disciplina que estudar exige, por ter me mostrado um mundo de possibilidades, pelas conversas boas e difíceis, elas me trouxeram até aqui e eu não mudaria nada, por que eu sou mais forte por isso. Eu aprendi tanto com você e sei que não aprendi o suficiente, mas como sempre lhe escutei falar “é preciso devolver as sementes ao cosmo”. Espero ter sido uma semente, espero e trabalho todos os dias em sala de aula para devolver o que me foi ofertado.

A minha orientadora Denise Botelho, o mundo é melhor com você nele, você acolhe, abraça, disciplina quando precisa, orienta e desorienta epistemologicamente, mas sempre objetivando o melhor caminho. Obrigada por me deixar livre para dizer o que precisava quando me sentisse pronta para isso, por ter feito aquela ligação lá em 2020, logo no início da pandemia, foi o primeiro star para que eu pudesse sair de onde estava, as coisas estavam difíceis e você foi o fôlego que eu precisava.

A minha amiga dentro e fora do espaço acadêmico, Eunice, como lhe sou grata, pelas conversas a qualquer hora do dia e da noite sobre as dificuldades na construção da tese, sobre os diálogos epistêmicos, as risadas sobre os nossos erros, acertos e conquistas, que bom que nos encontramos, não importa onde estiver, sempre estarei aqui para você.

A Alcione, pelas conversas, pelo respeito a minha individualidade, por se afastar quando sabia que eu precisava e vice-versa, por dizer tantas vezes quanto fosse preciso que eu conseguiria maternar e realizar esse doutorado.

A Graça e Mazé vocês foram meu apoio por um longo tempo, vocês me acolheram, cuidaram de mim e depois me deram asas.

A Marlene, sem o seu apoio eu não teria chegado na primeira etapa da seleção do doutorado, você chorou junto comigo quando fui aprovado e eu com você quando aprovada na residência, você foi amiga da minha irmã que se tornou a minha amiga. ao Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, pelos momentos de aprendizagem, elas me fortaleceram, do ponto de vista político-epistêmico e me trouxeram, também, ao lugar que estou hoje.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades - Audre Lorde, pelos diálogos em embates estabelecidos, vocês me tornaram mais forte, mais dona de mim.

Ao Coletivo de Professoras Negras de Santa Cruz do Capibaribe vocês tem fortalecido minha identidade e minha atuação profissional no chão da escola.

A todas/os professoras/es que contribuíram para a minha formação no decorrer do Doutorado.

À Michele, que tem acompanhado a minha trajetória desde a iniciação científica, que tem torcido pelas minhas conquistas, assim como eu pelas delas. Gratidão, pelo incentivo, pela paciência, pela solicitude em realizar a leitura deste trabalho.

A Denise Xavier (Diva), obrigada pela escuta atenta, pelos primeiros puxões de orelha nos eventos científicos, e também pelos aplausos. Saiba, tem muito de você aqui, por que sempre me espelhei em você, uma escrita poderosa, com rigor científico e acessível.

À Ceça Reis, Rosângela Tenório pelo aceite em integrar essa banca pelas pontuações assertivas a respeito da tese. Agradeço pelo cuidado, zelo e contribuições desde a qualificação até esse momento.

A Professora Nina, minha professora da graduação até o doutorado, as linhas que tecem a discussão de currículo aqui, também, vinheram do que aprendi com você.

À FACEPE pelo financiamento

## RESUMO

Esta tese parte do pressuposto que a autoidentificação das Professoras como Mulher Negra é um diferencial que pode possibilitar uma ação pautada em uma Prática Docente de enfrentamento do Racismo Educacional. Dessa forma, nos propomos a responder o seguinte questionamento: como a identificação étnico-racial de Professoras Negras pode e/ou tem mobilizado o desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista no espaço educacional? Para responder a esta questão tomamos como objetivo geral: Compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva na construção identitária de Professoras Negras e sua influência em Práticas Docentes Antirracistas em escolas situadas no Território Campesino. E como objetivos específicos elencamos: a) identificar e caracterizar o processo de construção da identidade étnico-racial das Professoras Negras; b) analisar as concepções de Educação Antirracista das Professoras Negras; c) identificar e caracterizar as estratégias das Práticas Antirracista das Professoras Negras. Esta pesquisa se vale das Abordagens Teórico-Methodológica do Feminismo Negro Latino-Americano e dos Estudos Pós-Coloniais que tecem movimentos de resistência propositiva com a exterioridade colonial e em especial com a Memória e o Corpo Feminino Negro. Tivemos como campo de pesquisa quatro escolas do Território Campesino de Caruaru – PE e como Colaboradoras de pesquisa 04 Professoras Negras. A análise dos dados se deu através da Análise de Conteúdo, via análise temática, e apresenta como resultado as tensões vivenciadas pelas Colaboradoras no nível interno e externo. No Primeiro, temos a identificação Étnico-Racial dessas Colaboradoras, suas opções formativas, sociais, culturais, políticas e epistêmicas no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas. No segundo, temos as instituições de ensino a qual estão vinculadas, seus pares, a equipe docente, a própria comunidade escolar que por vezes evidenciam resistência. Por tal, compreendemos que a Prática Docente Antirracista desenvolvida é constituída por fios de resistência, de afirmação e de tensionamentos que se integram, constantemente, no chão da escola. O caminho percorrido, até aqui, nos permite inferir que as Colaboradoras desenvolvem uma educação epistemologicamente desobediente com enraizamentos na Memória Viva. Isto porque o contexto da Prática Docente delas vem, paulatinamente, fragmentando os postulados da Memória Hegemônica, construída em torno da Racialização e da Racionalização e fazendo florescer nessas rachaduras marcas da Memória Viva em direção à Ancestralidade.

**Palavras-chave:** Memória. Professora Negra. Identidade. Prática Docente Antirracista. Território Campesino.

## ABSTRACT

This thesis is based on the assumption that the teachers' self-identification as a Black Woman is a differential that can enable an action based on a Teaching Practice to face Educational Racism. In this way, we propose to answer the following question: how the ethnic-racial identification of Black Teachers can and/or has mobilized the development of an Anti-racist Teaching Practice in the educational space? To answer this question, we take as a general objective: To understand the marks of Hegemonic Memory and Vivid Memory in the identity construction of Black Teachers and their influence on Anti-racist Teaching Practices in schools located in the Campesino Territory. And as specific objectives we list: a) to identify and characterize the process of construction of the ethnic-racial identity of Black Teachers; b) to analyze the conceptions of Anti-racist Education of Black Teachers; c) identify and characterize the strategies of the Black Teachers' Anti-racist Practices. This research uses the Theoretical-Methodological Approaches of Latin American Black Feminism and Post-Colonial Studies that weave movements of purposeful resistance with colonial exteriority and especially with Black Feminine Memory and Body. We had four schools from the Campesino Territory of Caruaru - PE as a field of research and 04 Black Teachers as research collaborators. Data analysis took place through Content Analysis, via thematic analysis, and presents as a result the tensions experienced by the Collaborators at the internal and external level. In the First, we have the Ethnic-Racial identification of these Collaborators, their formative, social, cultural, political and epistemic options in the development of Anti-racist Teaching Practices. In the second, we have the educational institutions to which they are linked, their peers, the teaching staff, the school community itself, which sometimes show resistance. Therefore, we understand that the Anti-racist Teaching Practice developed is constituted by threads of resistance, affirmation and tensions that are constantly integrated into the school floor. The path taken so far allows us to infer that the Collaborators develop an epistemologically disobedient education rooted in Vivid Memory. This is because the context of their Teaching Practice has been, gradually, fragmenting the postulates of Hegemonic Memory, built around Racialization and Rationalization and making marks of Vivid Memory blossom in these cracks towards Ancestrality.

**Keywords:** Memory. Black Teacher. Identity. Anti-racist teaching practice. Peasant Territory.

## REANUDAR

Esta tesis parte del supuesto de que la autoidentificación de las docentes como Mujer Negra es un diferencial que puede viabilizar una acción basada en una Práctica Docente para enfrentar el Racismo Educativo. De esta forma, nos proponemos responder a la siguiente pregunta: ¿cómo la identificación étnico-racial de los Docentes Negros puede y/o ha movilizadado el desarrollo de una Práctica Docente Antirracista en el espacio educativo? Para responder a esta interrogante, tomamos como objetivo general: Comprender las marcas de la Memoria Hegemónica y la Memoria Viva en la construcción identitaria de los Docentes Negros y su influencia en las Prácticas Docentes Antirracistas en las escuelas ubicadas en el Territorio Campesino. Y como objetivos específicos enumeramos: a) identificar y caracterizar el proceso de construcción de la identidad étnico-racial de los Maestros Negros; b) analizar las concepciones de la Educación Antirracista de los Profesores Negros; c) identificar y caracterizar las estrategias de las Prácticas Antirracistas de los Maestros Negros. Esta investigación utiliza los Enfoques Teórico-Metodológicos del Feminismo Negro Latinoamericano y los Estudios Poscoloniales que tejen movimientos de resistencia propositiva con la exterioridad colonial y en especial con la Memoria y el Cuerpo Femenino Negro. Tuvimos cuatro escuelas del Territorio Campesino de Caruaru - PE como campo de investigación y 04 Profesores Negros como colaboradores de investigación. El análisis de los datos se realizó a través del Análisis de Contenido, vía análisis temático, y presenta como resultado las tensiones vividas por los Colaboradores a nivel interno y externo. En el Primero tenemos la identificación Étnico-Racial de estos Colaboradores, sus opciones formativas, sociales, culturales, políticas y epistémicas en el desarrollo de Prácticas Docentes Antirracistas. En el segundo, tenemos las instituciones educativas a las que están vinculados, sus pares, el profesorado, la propia comunidad escolar, que en ocasiones muestran resistencia. Por tanto, entendemos que la Práctica Docente Antirracista desarrollada está constituida por hilos de resistencia, afirmación y tensiones que se integran constantemente en el suelo escolar. El camino recorrido hasta aquí permite inferir que los Colaboradores desarrollan una educación epistemológicamente desobediente enraizada en la Memoria Viva. Esto porque el contexto de su Práctica Docente ha ido, paulatinamente, fragmentando los postulados de la Memoria Hegemónica, construidos en torno a la Racialización y la Racionalización y haciendo aflorar huellas de Memoria Viva en estas grietas hacia la Ancestralidad.

**Palabras clave:** Memoria. Profesor negro. Identidad. Práctica docente antirracista. Territorio Campesino.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Construtos da Identidade Docente na perspectiva de Mockler.....	24
Figura 02 – Organização do caminho trilhado no levantamento das pesquisas: PPGEDu/UFPE e Capes.....	45
Figura 03 – Núcleos de sentido por temática PPGEDu/UFPE.....	49
Figura 04 – Textos mapeados por microrregiões.....	50
Figura 05 – Núcleos de sentido por temática Capes.....	58
Figura 06 – Quantitativo de trabalhos mapeados na Capes por Regiões, Estados e Instituições .....	60
Figura 07 – Entrecruzamento das abordagens teórico-metodológicas .....	65
Figura 08 – Extensões da Colonialidade.....	75
Figura 09 – Estruturantes de uma Prática Docente Antirracista Dialógica .....	138
Figura 10 – Concepção de prática pedagógica .....	147
Figura 11 – Esquema de organização do percurso trilhado.....	157
Figura 12 – Contexto de produção do enunciado .....	182
Figura 13 – Organização político-administrativa de Caruaru.....	185
Figura 14 – Estrutura de coleta e produção de dados .....	192
Figura 15 – Esquema do caminho de análise .....	222
Figura 16 – Esquema de análise das Identificações das Colaboradoras.....	223
Figura 17 – Concepções de Educação Antirracista .....	239

## LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Visão panorâmica do município de Caruaru .....	184
Foto 02 – Acesso ao 1º Distrito .....	200
Foto 03 – Entrada do 1º Distrito .....	199
Foto 04 – Trajeto para a ED1 .....	199
Foto 05 – Vista panorâmica frontal da ED1 .....	202
Foto 06 – ED1 na década de 1970 .....	204
Foto 07 – Acesso via BR 104 à ED2.....	203
Foto 08 – Produção do povoado.....	205
Foto 09 – Estrada para a ED2 .....	204
Foto 10 – Criação de caprinos .....	206
Foto 11 – Visão panorâmica da ED2.....	206
Foto 12 – História da ED2 .....	208
Foto 13 – Trajeto para a ED3 .....	208
Foto 14 – ED3 em reconstrução .....	210
Foto 15 – Lago no centro Malhada de Pedra .....	211
Foto 16 – Visão frontal do espaço improvisado para a ED3.....	213
Foto 17 – Acesso ao 4º Distrito.....	215
Foto 18 – ED4.....	216
Foto 19 – Estrada de terra .....	215
Foto 20 – Avó no trabalho .....	217

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Organização das escolas do Território Campesino - Caruaru.....	187
Quadro 02 – Quantitativo de discentes Campo e sede - Caruaru .....	189
Quadro 03 – Localização dos discentes por níveis e modalidades de ensino por distrito - Caruaru .....	190
Quadro 04 – Identificação das escolas campo de pesquisa - Caruaru .....	199
Quadro 05 – <i>O espaço, o tempo e a forma</i> das Práticas Docentes Antirracistas das Colaboradoras – Caruaru .....	250

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01 – Abordagens teórico-metodológica PPGEdu/UFPE.....</b>	<b>51</b>
<b>Gráfico 02 – Abordagens teórico-metodológica CAPES.....</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 03 – Percurso trilhado para chegar nas Colaboradoras – Caruaru.....</b>	<b>192</b>
<b>Gráfico 04 – Nível de escolarização das/os responsáveis.....</b>	<b>196</b>
<b>Gráfico 05 – Espaço utilizado pelas Colaboradoras no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas.....</b>	<b>250</b>
<b>Gráfico 06 – Tempo utilizado pelas Colaboradoras no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas.....</b>	<b>255</b>
<b>Gráfico 07 – Formas utilizadas pelas Colaboradoras no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas.....</b>	<b>262</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01 – Mapeamento dissertações e teses PPGEduc/UFPE .....</b>	<b>46</b>
<b>Tabela 02 – Distribuição dos textos pelos descritores PPGEduc/UFPE .....</b>	<b>48</b>
<b>Tabela 03 – Mapeamento de dissertações e teses Capes .....</b>	<b>55</b>
<b>Tabela 04 – Distribuição dos textos pelos descritores Capes .....</b>	<b>55</b>
<b>Tabela 05 – Distribuição de escolas Campesinas por Distrito – Caruaru .....</b>	<b>186</b>
<b>Tabela 06 – Distribuição professoras Campesinas e urbanas .....</b>	<b>188</b>
<b>Tabela 07 – Escolarização Colaboradoras - Caruaru .....</b>	<b>196</b>
<b>Tabela 08 – Categoria ocupacional/profissional das/os responsáveis .....</b>	<b>197</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAA-UFPE	Centro Acadêmico do Agreste – Universidade Federal de Pernambuco
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFICA	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IPHAN	Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
PDAD	Prática Docente Antirracista Dialógica
PGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação
PIBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD Campo 2013	Programa Nacional do Livro Didático - Campo 2013
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Unegro	União de Negros pela Igualdade
UPE	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1	O LUGAR DE ONDE FALO: DIMENSÃO PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL .....	29
1.2	TEXTOS E CONTEXTOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGEDU/UFPE E DA CAPES.....	43
1.2.1	<b>Textos e Contextos das Dissertações e Teses PPGEDu/UFPE: Prática Docente, Professora Negra e Memória .....</b>	<b>46</b>
1.2.2	<b>Textos e Contextos das Dissertações e Teses Capes: Prática Docente, Professora Negra e Memória .....</b>	<b>53</b>
<b>2</b>	<b>ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E FEMINISMO NEGRO LATINO- AMERICANO: SOBRE MINORIAS DENTRO DA MINORIA .....</b>	<b>63</b>
2.1	A FORJA DO CORPO FEMININO NEGRO, O OUTRO COLONIAL, ATRAVESSADO PELA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E VIVIDA .....	67
<b>3</b>	<b>QUANDO AS IDENTIFICAÇÕES INTERROGAM .....</b>	<b>89</b>
3.1	IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: AS DISTINTAS FACES DA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSORA/PROFESSOR.....	96
3.2	IDENTIDADE NEGRA: O PODER DE DEFINIR.....	105
3.2.1	<b>Mulheres Negras: Raça, Gênero e Identificações .....</b>	<b>115</b>
3.3	SER PROFESSORA NEGRA: (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, ENTRECruzAMENTO DE TEMPOS, MEMÓRIAS E DE ESPAÇOS .....	125
<b>4</b>	<b>PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA DIALÓGICA: TECENDO CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO COM A EXTERIORIDADE COLONIAL .....</b>	<b>132</b>
<b>5</b>	<b>TEORIAS DE CURRÍCULO E PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: SUJEITOS, TERRITÓRIOS E CONHECIMENTOS OUTROS.....</b>	<b>154</b>
5.1	TEORIZAÇÕES CURRICULARES E CONSTRUÇÕES PARADIGMÁTICAS: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO CAMPESINA.....	157
<b>6</b>	<b>ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>175</b>
6.1	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS: TECENDO AS COSTURAS NECESSÁRIAS .....	182
6.2	CARUARU: ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA.....	184

6.3	ESCOLAS DO CAMPO: LUGAR E SUJEITOS DE ENUNCIÇÃO .....	191
6.3.1	1º Distrito: caracterização do campo de pesquisa e da escola .....	200
6.3.2	2º Distrito: caracterização do campo de pesquisa e da escola .....	204
6.3.3	3º Distrito: caracterização do campo de pesquisa e da escola .....	210
6.3.4	4º Distrito: caracterização do campo de pesquisa e da escola .....	214
7	<b>AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA, DA MEMÓRIA VIVIDA E DA ENTRE MEMÓRIA NO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E NAS PRÁTICAS DOCENTES ANTIRRACISTAS DE PROFESSORAS NEGRAS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DE CARUARU .....</b>	<b>221</b>
7.1	CONSTITUIÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DAS COLABORADORAS .....	222
7.2	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DAS COLABORADORAS .....	238
7.3	OS ESPAÇOS, OS TEMPOS E AS FORMAS DAS PRÁTICAS DOCENTES ANTIRRACISTAS DAS COLABORADORAS .....	249
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>268</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>279</b>
	<b>Apêndice A – Carta de apresentação.....</b>	<b>295</b>
	<b>Apêndice B – Questionário de Identificação das Colaboradoras.....</b>	<b>296</b>
	<b>Apêndice C – Roteiro de entrevista.....</b>	<b>297</b>
	<b>Apêndice D – Aproximação com o campo e colaboradoras da pesquisa .....</b>	<b>298</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Eu ouvi recentemente que sou da “geração tombamento”:  
    Preta, pobre, consciente  
    Que carrega esteticamente  
    A cura do próprio tormento.  
Meu tormento não nasceu comigo, me lembro de senti-lo  
    Foi construído, demorei, mas  
    Aprendi e aos dezoito concluído:  
    meu padrão não é daqui.  
E quis lançar aos quatro ventos, pendurar uma  
    faixa amarela, quando eu via uma pretinha  
    triste, escrevia e dizia para ela que  
    tudo nela é de amar. Tudo.

Luciene Nascimento (2021, p. 19)

A presente tese está vinculada à linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A referida pesquisa parte do pressuposto que a autoidentificação das Professoras como Mulher Negra é um diferencial que pode possibilitar uma ação pautada em uma Prática Docente de enfrentamento do Racismo Educacional.

Desta maneira, interessa aproximarmo-nos de Professoras Negras que no desenvolver de sua Prática Docente corroborem na ampliação das fissuras que a Memória Viva vem forjando vis a vis a Memória Hegemônica, sobretudo no que diz respeito ao Racismo Educacional. Cabe destacar que entendemos por Racismo Educacional toda e qualquer forma de preconceito ou discriminação presente no contexto escolar motivada pelo racismo (RODRIGUES, 2010). Frente ao exposto, entendemos que as instituições de ensino são atravessadas por relações de poder que disputam espaço a fim de manter as suas estruturas de dominação, ora firmado na Memória Hegemônica, ora na Memória Viva.

Essa disputa de poder nos permite enxergar, por exemplo, que na última década, algumas conquistas/fissuras foram forjadas, tais como: inclusão da história e

cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares (Lei 11.645 de 2008 que altera a Lei 10.639 de 2003). A adoção de mecanismos por meio da lei de cotas para discentes da rede pública, bem como estudantes negros e indígenas nas universidades e instituições federais de ensino técnico e nível médio.

Essa conjuntura aponta que os sujeitos advindos e geradores da Memória Viva (Feminismos Negros, movimentos negros, movimentos indígenas, movimentos do campo, dentre outros) ao exigirem do Estado o desenvolvimento de políticas públicas educacionais multirraciais não só alargam as fissuras da Memória Hegemônica, mas evidenciam a existência de identidades que no tempo-espaco-histórico foram negligenciadas pelo ideal brancocêntrico e universalista. Aqui reside a força das lutas travadas: de um lado têm-se as conquistas de direitos no plano legal e, conjuntamente, a afirmação de sua humanidade outrora negada.

Frente ao exposto, destacamos que as investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica frente à Memória Viva não cessam, mas permanecem e têm ganhado mais força com o avanço do pensamento conservador. No Brasil, o conservadorismo tomou maior proporção a partir do golpe no ano de 2016, quando a presidenta Dilma Rousseff foi destituída, sem ter sido comprovada nenhuma responsabilização pessoal em qualquer crime de corrupção. Desde então, o país segue em ritmo acelerado de desmonte de direitos e das políticas públicas educacionais e étnico-raciais anteriormente conquistadas (ZAN; KRAWCZYK, 2019).

Esse contexto acometido por um fenômeno que não é local, mas global, reverbera na maneira como são tecidas as políticas e as práticas educacionais, apresentando uma conjuntura antagônica e contraditória no que concerne ao trato ofertado às diferenças no cenário educacional no nível macro (políticas educacionais) e micro (cotidiano escolar). Acrescenta-se a isso a característica emblemática de uma sociedade capitalista: a ênfase na competição e enquanto produto vê-se o sistema de ensino perpassando por “fortes tendências de homogeneização, diversificação e até hibridização de suas identidades” (MOREIRA, 2002, p. 17).

Sob esta ótica, o desmonte se alastra na medida em que evidenciamos a anulação e/ou suspensão de políticas educacionais que anteriormente foram alçadas pelos sujeitos da exterioridade colonial. Dentre eles, destacamos a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade

Racial que perderam o status de Ministério, sendo acopladas ao Ministério da Justiça e da Educação e na sequência foram extintas (BALIEIRO, 2017).

Assim programas relativos ao trato com as diferenças (raça, gênero, etnia), bem como voltados para o setor educacional, já enfraquecidos e com oposição cada vez mais demarcada com o avanço das políticas regressistas, são cada vez mais escamoteadas, relegados a segundo plano, chegando a serem, como dito, extintas (SILVA; SILVA; BOTELHO, 2020). Tal contexto aprofunda as desigualdades nas instituições de ensino, retirando o poder das escolas e das/os professoras/es no que se refere à possibilidade de uma educação que pensa a partir das diferenças.

Cabe destacar que as políticas educacionais ainda são insuficientes para enfrentar as desigualdades raciais, sobretudo no que se refere ao acesso, à permanência e à própria aprendizagem da população negra. Em face do exposto, compreendemos que as instituições escolares se apresentam como um dos principais espaços afetados pela desigualdade racial. Sobretudo, por se configurar como espaço de produção e de reprodução de um local que, também, pode ser desumanizador, seja por meio da estereotipização/ou pela invisibilização que acarreta não só a negação dos direitos, mas a própria compreensão que as diferenças podem ser utilizadas como mecanismo de opressão.

Deste modo, percebemos que uma Prática Docente de enfrentamento do Racismo Educacional pode corroborar a promoção da igualdade racial. Aliado a isto, salientamos a força que reside no imbricamento que realizamos entre duas Identidades: Docente e Negra. A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Deste modo, a Identidade é

uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

A Identidade Docente é assim produto de uma base de significações (pessoais, sociais, culturais, políticas, epistêmicas). Pode-se dizer que ser professora/professor é um permanente *continuum*, pois o seu desenvolver exige tempo para assimilar a formação, para saber agir e, simultaneamente, tomar decisões, bem como se

reconhecendo nesse processo como um ser humano formador de atuais e futuras gerações.

Na concepção de Mockler (2011), a identidade docente envolve três dinâmicas, a saber: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que cada uma dessas dinâmicas converge para a tessitura do fazer e do ser docente.

**Figura 01 – Construtos da Identidade Docente na perspectiva de Mockler**



Fonte: adaptada de Mockler, 2011, p. 521.

O ambiente externo da política diz respeito às estruturas macro que tecem as exigências formativas iniciais da professora e do professor. O contexto profissional está atrelado ao exercício da docência que por sua vez coaduna com a experiência pessoal. Assim como Mockler (2011), entendemos que estes eixos são dinâmicos e se inter-relacionam, constantemente, no exercício da docência. Contudo, para este momento nos interessam o contexto profissional e a experiência pessoal no qual convergem os construtos identitários da Docência e da Negritude.

Para compreender o processo de construção da Identidade Racial, atrelado ao ser Professora, se faz necessário ouvir esses sujeitos, seus modos de ser, de pensar, de produzir conhecimento, como forjaram a sua Identidade Racial e Docente e em que medida isso direciona sua Prática Docente de enfrentamento do Racismo Educacional. Logo, ser Mulher Negra e Professora significa portar duas Identidades

que refletem uma trajetória, comumente, marcada por lutas e avanços, mas também perpassa por negações e silenciamentos. Por sua vez, estes conflitos não cessam no espaço escolar, mas permanecem em constantes movimentos de investidas de poder assimétrico forjado pela Memória Hegemônica.

Nessa linha de pensamento, entendemos que ser Professora Negra apresenta-se como uma forma outra de ocupação que confronta os ditames da Memória Hegemônica, forjando uma Geopolítica (lócus de enunciação) e de uma Corpo-Política (Corpo que produz autoria epistêmica) (SILVA; SILVA, 2014). Isto é, uma Geo-Corpo Política do Conhecimento que advém da exterioridade colonial, dos Corpos Políticos que foram tidos como não epistêmicos.

Logo, a ocupação desse território epistêmico significa muito mais que uma simples inserção profissional, mas é um rompimento com os diversos estereótipos tecidos em torno da população negra, sobretudo, de que ela/ele é intelectualmente incapaz (GOMES, 2017). Dessa forma, ocupar espaços forjados e naturalizados socialmente para a Branquitude vai, paulatinamente, evidenciando a face do racismo que reside nesse espaço e o quanto o enfrentamento do Racismo Educacional tem se dado em doses homeopáticas.

As tensões entre os diferentes enfoques, práticas e concepções dadas ao racismo mostram a sua complexidade ao mesmo tempo que exige um olhar atento ao nos aproximarmos do imbricamento entre Identidade Negra e Docente, visto que ela, também, se faz e se refaz no contexto educacional, local este perpassado pelo racismo tanto na esfera individual, quanto institucional.

Na esfera individual, o racismo é evidenciado por meio de atitudes discriminatórias cometidas por indivíduos contra outros indivíduos que podem chegar a níveis de violência, tais como: agressão, destruição de algum bem da pessoa vítima do racismo e em casos extremos assassinato. Por sua vez, a esfera institucional envolve práticas discriminatórias fomentadas pelo Estado com ou sem o seu apoio indireto. Ela pode ser identificada sob a forma de isolamento da população negra em bairros, escolas, empregos, dentre outros. Ademais, podem ser manifestadas, por exemplo, em livros didáticos retratando personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas, assim como o perigo de uma história única do povo negro pelo olhar colonizador, neste material didático (GOMES, 2005).

Desta maneira, compreendemos que o racismo no nível individual e institucional<sup>1</sup> perfaz o jogo das relações sociais e, por conseguinte, as instituições de ensino não estão isentas, mas são produto e produtoras do racismo. Tais relações de poder são sustentadas pelo mito da democracia racial, isto é, uma narrativa construída com o pretense objetivo de falsear um determinado contexto, nesse caso uma realidade racial brasileira harmoniosa, ausente da violência e da própria desigualdade que o racismo ocasiona.

O mito da democracia racial, amplamente difundido no sistema/mundo, tende a produzir uma forma muito peculiar de manifestação, notadamente marcada pelo silenciamento e ambiguidades. Isto ocorre, por que o mito da democracia racial trabalha no nível ideológico, uma vez que narra a existência de uma harmonia entre negras/os e brancas/os (GOMES, 2003c). Ademais, convém destacar que ao nos voltarmos para o conteúdo ideológico do mito da democracia racial estamos nos referindo à sua capacidade de

escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em 'natureza'. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação (SOUZA, 1983, p. 25).

Desta maneira, o mito da democracia racial funciona como uma corrente ideológica que intenciona negar o racismo e na mesma medida anunciar uma igualdade de oportunidade e de tratamento entre negras/os e brancas/os no Brasil. Este movimento permite a perpetuação de estereótipos em torno da população negra, assim como reforça a discriminação e a desigualdade, uma vez que parte do pressuposto de que todas e todos estão em pé de igualdade social, cultural, político e epistêmica.

Assim, a camuflagem e até mesmo o silenciamento do racismo individual e institucional estão firmados na ideologia que o mito da democracia racial propaga. Por isso, tratar da construção identitária de Professoras Negras e sua influência no

---

<sup>1</sup> Ler mais sobre em RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, p. 207. 2010.

desenvolver de uma Prática Docente de enfrentamento do Racismo Educacional significa ponderar as relações de poder e de opressão que perfazem as instituições de ensino e a tessitura da própria Identidade de ser Professora Negra.

O reconhecimento de que o racismo se faz presente no contexto educacional é fundante para promover/pensar uma Educação Antirracista na medida em que fratura o mito da democracia racial, desvelando o racismo existente nesse espaço. De acordo com Munanga (2005), o racismo não se perpetua com base em argumentos racionais, mas por uma percepção deturpada do outro como sujeito inferior. Por isso, é preciso ensinar a ler os corpos escolares, é preciso ler com respeito e dignidade e na mesma proporção educá-las e educá-los para enxergar as diferenças como expressão de resistência.

Em face do exposto, entendemos que a identidade de ser Professora Negra é atravessada por várias facetas que carregam em si intencionalidade que são mobilizadas por vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, saberes experienciais, saberes identitários. Logo, compreendemos que as várias faces que constituem o ser Professora Negra baseia-se em um equilíbrio entre as experiências pessoais e o contexto profissional construídos ao longo de sua história de vida.

Desse modo, é justamente esse equilíbrio, advindo das constantes tramas de poder entre a Memória Hegemônica e Vivida, que são fomentadas Práticas Docentes de enfrentamento do Racismo Educacional. Práticas Docentes comprometidas com a exterioridade colonial, com o sul subalternizado. Práticas Docentes vividas e projetadas por Mulheres Negras que carregam a Ferida Colonial e utilizaram essa Ferida como movimento de resistência em um território epistêmico, a escola, que historicamente a silenciou e negou.

Diante do exposto, questionamo-nos: como a identificação étnico-racial de Professoras Negras pode e/ou tem mobilizado o desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista no espaço educacional? Para responder a esta questão tomamos como objetivo geral: Compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Vivida na construção identitária de Professoras Negras e sua influência em Práticas Docentes Antirracistas em escolas situadas no Território Campesino. E como objetivos específicos elencamos: a) identificar e caracterizar o processo de construção da identidade étnico-racial das Professoras Negras; b) analisar as concepções de

Educação Antirracista das Professoras Negras; c) identificar e caracterizar as estratégias das Práticas Antirracista das Professoras Negras.

Tomar sujeitos (Professoras Negras) e territórios (Território Campesino) tidos historicamente como não-sujeitos, não-lugares, não-produtores de epistemes, nos põe em frente da demanda que a Memória Viva tem resistido às investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica. Essa resistência evidencia Corpos e Territórios Geopolíticos engajados em prol do enfrentamento das distintas formas de opressão imposta pela Memória Hegemônica e em especial o desenvolver de Práticas Docentes Antirracista.

Dito isto, a título de organização, esta tese, está estruturado em sete seções, com exceção das nossas considerações finais. Na primeira seção, apresentamos as inquietações e experiências que teceram este objeto de pesquisa, isto é, o lugar de onde falo, perpassado por três trajetórias, a saber: dimensão pessoal, dimensão acadêmica e dimensão profissional. Na sequência, trazemos a produção acadêmica no âmbito local, Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação – PPGEd –, e no âmbito nacional, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – relacionada ao nosso objeto de pesquisa no período de 2009-2018.

Na segunda seção, versamos a respeito de nossas lentes teóricas dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-Americano. Ambas as abordagens realizam um movimento heterotópico que escorre das margens para o centro, evidenciando outros modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento. Este movimento ocasiona linhas de tensão entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva nas relações socioculturais, políticas, epistêmicas e econômicas, evidenciando as marcas de opressão e suas intersecções.

Na terceira seção, tratamos dos mecanismos que regem os construtos identitários da Identidade Profissional Docente, Identidade Negra, da Mulher Negra e de Professoras Negras. Aqui, a Identidade, isto é, as Identificações são compreendidas como movimentos cambiantes, sempre em movimento, nunca estáveis e sempre em aberto. Dessa maneira, não há uma Identificação mestra que guia e até mesmo se sobrepõe às demais; o que temos são identificações que no jogo das relações sociais sofrem choques e entrechoques e alteram suas configurações constantemente.

Na quarta seção, dialogamos a respeito das Práticas que cerceiam o espaço educacional, voltado para o processo de ensino-aprendizagem, assim como nos filiamos à perspectiva de Prática Docente Antirracista Dialógica (PDAD), em que as/os alunas/os são tidos como indivíduos capazes de construir conhecimentos, estimulados pelo exercício crítico e dialógico do seu contexto sociocultural, Racial, de Gênero e Territorial.

Na quinta seção, voltamos o nosso olhar para as relações entre as Teorias Curriculares e os Paradigmas da Educação do Campo, entendendo o Território Campesino como espaço de resistência e de afirmação de suas diferenças, no qual o Currículo acaba tendo um papel importante na construção ou na desconstrução de valores, de estereótipos e de representações negativas dos povos Campesinos.

Na sexta seção, Abordagem Teórico-metodológica, para este momento, apresentamos o desenho teórico-metodológico, os critérios estabelecidos para a seleção do campo de pesquisa e das Colaboradoras, seguido da descrição do campo empírico de Caruaru. Assim como, os instrumentos utilizados para a coleta, organização e tratamento e análise dos dados.

Na sétima seção, discorremos a respeito das marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória no pertencimento étnico-racial e nas Práticas Docentes Antirracistas de Professoras Negras do Território Campesino de Caruaru. Por fim, apresentamos as considerações parciais, seguidas de nossas referências e apêndices.

## 1.1 O LUGAR DE ONDE FALO: DIMENSÃO PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

As inquietações que nos encaminharam à tessitura deste projeto são compostas por três dimensões que ocorreram em contextos diferentes da minha trajetória, mas no seu percurso foram se agregando e constituindo um todo indissociável. Essas dimensões podem ser subdivididas em três momentos, a saber: a) dimensão pessoal, atrelada às minhas escolhas de vida e de pesquisadora; b) dimensão acadêmica, diz respeito à minha trajetória institucional da graduação até o doutorado e, c) dimensão profissional, se inscreve na experiência vivenciada na docência da educação básica. Cabe enfatizar que essas dimensões, embora distintas,

compõem um todo integrado que se configurou na força geradora da minha caminhada até aqui nesta pesquisa.

Para entendimento da primeira dimensão, atrelada às demais dimensões, é importante traçar, ainda que brevemente, o meu percurso de criança “matuta, pobre e morena”. Essa caracterização que aqui escrevo, ainda que generalizante e carregada de “expressões inferiores”, não foi construída por mim, mas dada a mim em virtude do espaço geográfico onde morei, das condições socioeconômicas que apresentava e o corpo racializado que porto.

Residente no Sítio Prata, na cidade de Lajedo, situado no agreste meridional, interior de Pernambuco, nasci em um contexto no qual o lugar da negação e da exclusão foi o pano de fundo. Aqui, ousar dizer, a intersecção de opressões (raça, gênero, território e econômico) já perfazia o meu corpo, a minha trajetória.

Assim, fui criada na infância no Território Campesino, a terceira filha de um boia-fria e uma empregada doméstica não-assalariado/a, isto porque, na época, meus pais “trocavam” a força de trabalho, por moradia (residíamos no quartinho dos fundos do casarão do patrão) e alimentação (minha mãe cozinhava/limpava na casa grande), já o meu pai trabalhava na fazenda cuidando da plantação e dos animais.

Toda a conjuntura nos dizia e delimitava nosso lugar social, um contexto pertinente a nós e que deveríamos ocupar: trabalhar para garantir as condições mínimas de sobrevivência e estudar para aprender a escrever o nome e não ter no Registro Geral – RG – a denominação de analfabeta. Na escola, especialmente, nos anos finais do ensino fundamental (EF), tempo que me recordo com mais veemência, foi comum ouvir das/os professoras/es o quanto estudar era importante, assim como, caso desejasse sair do lugar comum “melhorar de vida e ser alguém”, estudar, pelo menos até o ensino médio, era a melhor saída, mas isso dependia, exclusivamente, de mim, isto é, do meu interesse.

Acessar e concluir esse grau de ensino parecia ser o máximo onde poderia chegar, ao mesmo tempo que alcançando tal nível de instrução eu teria mais chances de conseguir um trabalho digno, em outras palavras, com maior remuneração. Talvez, a imaturidade da própria idade e em face das condições socioeconômicas que vivíamos, recebi aquele discurso e vi na educação a mola propulsora para sair da condição na qual estava.

Neste período, meus pais já haviam migrado do Território Campesino de Lajedo para morar na casa da minha avó, na periferia de Lagoa dos Gatos, cidade localizada

no interior do agreste pernambucano e onde de fato me sinto em casa. Mais tarde, na adolescência, vim saber que nos mudamos porque meu pai havia pedido ao dono da fazenda para receber pelos serviços prestados e ele afirmou que meus pais não mereciam. Desta maneira, precisando de dinheiro, pois minha irmã Simone, a primogênita, e eu estávamos com pneumonia, e aliado a isto meus pais viviam o luto, minha irmã, Silvânia, havia falecido e com receio do mesmo se repetir e com promessa de emprego, decidiram se mudar para Lagoa dos Gatos, cidade que residi até o final da minha graduação.

Em Lagoa dos Gatos, meu pai trabalhou em várias funções, mas sempre fazendo bico (servente de pedreiro, pintor, agricultor, carregador de frete nos dias de feira livre, vigia noturno) e minha mãe como empregada doméstica. Quando completei oito anos comecei a trabalhar de companheira noturna, cuidando de senhoras idosas e no período da tarde como empregada doméstica, inicialmente no mesmo local que a minha mãe, como ajudante. Lembro-me que recebia vinte reais por semana, esse valor é importante de ser lembrado, pois era o dinheiro que meus pais utilizavam para comprar a “mistura”, isto é, a carne da semana e lembro que contribuía orgulhosa com aquele dinheiro.

Em face desse contexto, ouvir o discurso das professoras/es de que estudar era o melhor caminho para “vencer na vida” eu me agarrei àquelas falas e me dedicava aos estudos, mesmo trabalhando em dois períodos, eu continuei me esforçando e cada final de ano letivo em que fui laureada eu ficava feliz, pois acreditava que estava no caminho certo. Apenas hoje percebo o quanto aquele discurso estava arraigado em uma estrutura social que acreditava que sujeitos em desvantagem sociocultural e econômica poderiam por meio da educação sair da condição sub-humana, mas confesso que ter aceitado aquele discurso, me deu ânimo para seguir.

Com base nesse ideal e na própria normatização social, findado o EF, ingresso no normal médio. Naquela época, apesar das turbulências que a própria condição e idade traziam, eu tinha certeza de que queria ser professora. Por isso, a escolha foi fácil e hoje posso afirmar a decisão assertiva em cursar os quatro anos do normal médio.

Quando ingressei no normal médio, no ano de 2007, trabalhava pela manhã de empregada doméstica, à tarde estudava e à noite era dama de companhia. Lembro-me que era comum ouvir o famoso “fugiu”, isto é, a moça deixou a casa dos pais, sem comunicar e foi morar com o namorado na casa da sogra e/ou do sogro e tão logo já

estava grávida. Inclusive, aconteceu com muitas colegas do curso, pois assim que “fugiam”, largavam os estudos para serem esposas, donas de casa e, posteriormente, mães.

Aquela situação, de certa forma, me incomodava, eu olhava todo aquele cenário e me questionava: por que viver com alguém poderia te impossibilitar de estudar? Hoje, ainda que de maneira generalista, ousou dizer o quanto o Patriarcado ia demarcando o lugar social de cada mulher como esposa, mãe e dona do lar em contraposição ao ser estudante. Esse cenário não me distanciou do que eu desejava: ser professora, mas teceu uma dicotomia na minha percepção a respeito de casamento: se eu quisesse ser professora, naquele momento, não poderia “fugir”. Assim, podemos notar o quanto o jugo patriarcal age de distintas formas, não só definindo espaços, mas tecendo o ideal de que o fato de sermos mulheres impossibilita habitar os dois espaços.

Quando cursava o normal médio, a filha da minha patroa ingressou na faculdade; foi ali que fiquei sabendo que após o normal médio, ainda teria mais para estudar que não acabava no segundo grau. Nesse momento, me questionei se teria condições de pagar faculdade, assim como ela, e tão logo compreendi que seria inviável. Aquela impossibilidade me inquietava, mas segui com ela até chegar no quarto ano do normal médio e a gestão e as/os docentes levaram as/os discentes concluintes para a Expo UFPE-CAA.

Lá fui eu, pela primeira vez entrando em uma universidade, como também descobri que poderia cursar gratuitamente, pois o governo federal através do Ministério da Educação - MEC custeava; saber disso me encheu de esperança. Para além disso, na apresentação dos cursos me identifiquei com o de pedagogia e lembro-me de ver o professor Janssen conversando com uma aluna/orientanda a respeito da apresentação do banner.

Na sequência, perguntei a essa aluna a respeito de como fazia para estudar ali. Eu entendi o que ela falou sobre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, pois na escola os/as professoras/es sempre falavam. Porém, não entendi quando ela disse que além do ENEM eu precisaria fazer o vestibular próprio da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, não compreendia o que ela queria dizer sobre Pibic, muito menos de orientador, mas eu tinha uma certeza: eu queria tudo aquilo.

Naquele dia eu voltei para casa disposta e ciente que precisava saber o que era o vestibular próprio da UFPE, as demais coisas eu aprenderia quando entrasse.

Assim que retornamos à escola questionei minhas professoras a respeito: de maneira geral, precisaria fazer o Enem, alcançar determinada média para assim poder fazer o vestibular da UFPE e a soma da nota das duas provas resultaria em uma média para concorrer às vagas.

Nesse momento, percebi que precisaria estudar mais, contudo não imaginava como, pois trabalhava em dois horários e no outro estudava. Na época, minha mãe se sobrecarregou, pois ela realizava as suas funções e a minha para que eu pudesse estudar para o vestibular. Isto porque, quando a nossa patroa saía eu parava o que estava fazendo e ia para um quatinho nos fundos da casa para estudar. Confesso que não posso mensurar o tamanho da minha gratidão pelo que minha mãe fez por mim.

Chegado o momento da inscrição, prestei vestibular em três instituições: Universidade de Pernambuco – UPE/Garanhuns, UFPE e na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - Fafica, ambas em Caruaru. Essa última era/é uma instituição privada, mas nesse momento eu já estava ciente que poderia cursar fazendo uso do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Nas duas instituições públicas consegui isenção por ser aluna de escola pública e na instituição privada usei o dinheiro que havia guardado no cofrinho para pagar a inscrição.

Janeiro de 2011 chegou e eu esperava ansiosa pelo resultado. Primeiro saiu o da Fafica, fiquei em oitavo lugar no vestibular. Eu não cabia em mim de felicidade e já começava pensar no maior empecilho que teria que enfrentar: como conseguir uma/um fiador para estudar pelo FIES. Depois saiu o resultado da UPE, eu fiquei em primeiro lugar, eu não acreditava, pois via todo meu esforço tendo resultado. Agora, a preocupação mudava: como morando em Lagoa dos Gatos eu poderia estudar em Garanhuns, meus pais jamais teriam condições de pagar a minha estadia e demais despesas lá, considerando que seria inviável ir e voltar diariamente em virtude da distância.

Dessa forma, minhas esperanças estavam depositadas no resultado da UFPE, era a minha primeira e melhor opção: a prefeitura disponibilizava um ônibus, sem custos, diariamente para levar e trazer as/os alunas/os na UFPE. O resultado saiu, eu fiquei em terceiro lugar, ali na LanHouse eu gritei e pulei, ali eu vi que cursaria universidade e pública e nada poderia me deixar mais feliz; ali eu também não sabia, mas a minha vida mudaria completamente, o CAA-UFPE se tornaria meu lar.

Embora faça alguns anos desse momento, eu não esqueço das colocações que fiquei, isso foi importante pois muitas pessoas descreditaram de mim: meu próprio pai, lembro que ele dizia: “filho de pobre não faz faculdade, filho de pobre trabalha na roça ou vira piniqueira”. Hoje eu entendo o porquê da fala do meu pai. Além dele, minha patroa, por vezes, disse “trabalhar e estudar? Tá querendo demais?”.

Então, por muito tempo, até mesmo aqui, no segundo ano do Doutorado, no momento em que escrevo essas palavras, acariciando a minha barriga, pois Valentina dá sinais de sua presença constantemente, eu me questiono sobre o lugar que ocupo, Mulher Negra, professora, doutoranda e logo mais mãe. Como irei equilibrar os pratos? Por que os questionamos externos voltam a emergir: você vai desistir do Doutorado? Você não vai dá conta? Me parece e posso afirmar que o Racismo/Sexismo nunca cessa, ele apenas se ressignifica.

Hoje compreendo que o local habitado, a condição socioeconômica, o corpo racializado, a maternidade, davam/dão indicativos de até onde eu poderia ir. E, simultaneamente, foi forjada a percepção de que ocupar qualquer lugar, para além do que me é permitido na estrutura social, me faz/fez sentir incapaz, impostora. Porém, os laços construídos ao longo de minha trajetória, os espaços que ocupei/ocupo (Os Grupos de Pesquisa que integro, as amizades aí construídas, as leituras e escritas que me fortalecem, o coletivo de Professoras Negras de Santa Cruz do Capibaribe que integro, me faz acreditar e ter certeza que aqui é o meu lugar).

Por isso, hoje compreendo que quando eu falava: passei em oitavo, primeiro e terceiro (Fafica, UPE e UFPE, respectivamente), era um grito, ainda que silencioso e velado de dizer à/ao outra/o que ali era meu lugar, que passar em uma boa posição dizia para o outro que eu tinha condições de estar ali, que era merecedora. Contudo, foi apenas na vida adulta, ao ingressar na universidade e pesquisar sobre, entendi que o peso do lugar, do corpo e das condições socioeconômicas em que nasci pesavam e tiravam de mim a certeza de que espaços outros poderiam ser o meu lugar.

No ano em que fui aprovada, nos vestibulares, a felicidade veio junto com uma profunda tristeza. Ao lado da casa da minha patroa, moravam duas meninas, desde que comecei a trabalhar lá, aos oito anos, nós brincávamos e era sempre muito divertido e eu me sentia bem, éramos amigas. Nós crescemos, mas sempre continuávamos nos falando, dentre essas conversas eu contei que havia sido aprovada nos vestibulares, eu me lembro com exatidão do seu olhar e de suas

palavras, essas palavras, ainda hoje, mesmo que com menor frequência, ainda ecoam na minha mente.

Para este momento, sintetizo que ali eu soube que ela não me via como igual e, sobretudo, que a cor da minha pele era o principal marcador para ela me enxergar como indigna e até mesmo incapaz de cursar o ensino superior. Essa ferida causada pelo racismo não saiu, dificilmente elas saem, elas ficam e são um lembrete constante da nossa inferioridade, porque mais o racismo não seria tão eficaz, ele trabalha com nossas dores e, por vezes, nos fragiliza.

Hoje me questiono que mesmo portando tantos estigmas e tida como fadada ao fracasso, desacreditada, buscávamos de alguma forma sair daquele contexto, ter alguma ascensão social. Isto, talvez, esteja relacionado àquele discurso que “estudar é o melhor caminho para ser alguém na vida”. Este questionamento traz consigo uma possível resposta que reside na busca por uma identidade menos discriminada e mais aceita socialmente, mesmo que isto implique em aceitar um processo de escolarização que não acolhe, mas que insiste em nos fazer desistir e nos delimitar.

No ano de 2010 finalizo o normal médio, no ranking das alunas/os com as melhores notas da instituição, fiquei em terceiro lugar, consegui a certificação de finalização dos estudos e estava pronta para ingressar no ensino superior. Ao ingressar na turma de Pedagogia 2011.1 do CAA/UFPE me tornei a primeira filha, a primeira irmã, a primeira neta de vinte e três netas/os, em síntese a primeira pessoa da minha família, materna e paterna, a entrar no ensino superior.

Cabe destacar que esse ingresso está alicerçado em algo que antecede meu esforço, pois está alinhado a uma política educacional de interiorização das universidades públicas iniciadas no governo Lula e que teve continuidade com a presidenta Dilma Rousseff. O plano de expansão da rede federal de educação leva para o interior as universidades, tirando do centro, capitais, a hegemonia formativa e permitindo que os sujeitos da exterioridade colonial, sujeitos como eu, ocupassem as universidades públicas.

Aliado ao processo de interiorização, destacamos as políticas educacionais de garantia de permanência das/os estudantes, as quais me beneficieei durante toda a trajetória de minha formação acadêmica na graduação o que possibilitou que eu largasse os trabalhos e pudesse me dedicar, exclusivamente, à minha formação inicial. Estes alicerces fincados por aquele governo teve uma influência profunda na minha formação e permanecem até os dias atuais, sobretudo, por considerar que para

jovens como eu a universidade passou a ser, de fato, um direito palpável e possível de ser alcançado.

No primeiro período do curso de pedagogia trabalhei como professora substituta no município de Lagoa dos Gatos em instituições públicas e privadas, mas ainda continuava nos trabalhos anteriores, pois as substituições funcionavam mais como bicos, considerando que não eram fixos e de baixa remuneração. No segundo período do curso foi chamada por uma colega para atuar como coordenadora pedagógica em uma creche de bairro, no município de Caruaru, permaneci pouco tempo, uma vez que gastava praticamente todo o meu salário com locomoção entre Lagoa dos Gatos e Caruaru, pela manhã, e à noite retornava no transporte público fornecido pela prefeitura.

Embora trabalhar na creche e os bicos como professora substituta estivessem dentro da profissão que decidi seguir, tive que deixar a creche, os gastos com transporte não permitiam que eu ficasse com alguma renda para as despesas de casa e o que recebia não era suficiente para manter residência em Caruaru. Desse modo, muito triste, voltei a trabalhar como passadeira e empregada doméstica para ter renda e ajudar em casa.

Lembro-me como hoje que minha mãe, por vezes, fazia o meu serviço e o dela para que eu pudesse estudar para as provas, seminários, ler o material sugerido da aula, trabalhávamos na mesma casa, mas minha mãe trabalhava por nós duas. Para ela, era motivo de orgulho ter uma filha na universidade e ela fazia de tudo para que eu não desistisse, até mesmo assumir uma sobrecarga de trabalho e eu fazia tudo que podia para garantir que o esforço de minha mãe não fosse em vão.

Nesse mesmo ano em um evento na universidade vejo uma mulher realizando uma apresentação do seu projeto de pesquisa, dissertação, a respeito das relações étnico-raciais. Eu senti tudo que ela falava, tudo me tocava, a ferida colonial que ela teorizava estava em mim e era real. Desse modo, ao ouvi-la, percebi duas coisas: primeiro, eu queria ler e estudar mais sobre aquilo; segundo, eu queria estar ali, onde ela estava, compartilhando/trocando conhecimentos.

Dessa maneira, perguntando a alguns colegas e ao professor Paulo Davi, nosso professor de metodologia, fiquei ciente dos mecanismos que regem uma orientação, o que seria iniciação científica, mestrado, doutorado. Por sua vez, para aquele momento eu precisaria ingressar em um grupo de pesquisa que tratasse de uma temática a qual eu me interessasse. Logo, fiquei sabendo que aquela mulher que

apresentava se chamava Michele Guerreiro e seu orientador era Janssen Felipe. Eu, na minha imaturidade, não sabia quem era ele, mas sabia que era com ele que precisava falar.

Ao vê-lo, lembrei imediatamente da Expo UFPE que participei e ele estava lá, passei alguns dias decidindo se iria ou não falar com ele, mas não tinha coragem. Hoje entendo que aquele adiamento apontava toda uma percepção de que eu não era suficiente, de que fazer o ensino superior bastava, porque iria me aventurar participando de um grupo de pesquisa, aquilo não era para mim e assim por um tempo silencieei.

No final do segundo período, fui contemplada com a bolsa permanência. Este auxílio estudantil exigia que a aluna contemplada participasse de atividades de ensino, pesquisa ou extensão, cumprindo uma carga horária de 20h semanais. Essa era a oportunidade, guardei toda a minha insegurança, meu medo e fui falar com ele. Tão logo, ingressei no Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, coordenado pelo Professor Dr<sup>o</sup> Janssen Felipe da Silva, mais uma vez eu não cabia em mim de felicidade.

É necessário destacar, para além do rigor teórico, das exigências estabelecidas, da disciplina a qual foi ensinada e dos horários a cumprir fielmente, uma semente foi plantada ali: “sou capaz e merecedora de estar neste lugar”. No grupo, convivi com alunas e alunos em diferentes níveis: iniciação científica, mestrado e doutorado. Ser estudante do CAA-UFPE e integrante do Grupo de Pesquisa me permitiu ir para meu primeiro evento fora de Caruaru, Recife, e pela primeira vez conheci a capital de Pernambuco. Saí do estado pela primeira vez, João Pessoa, para apresentar trabalho. Entrei em um avião pela primeira vez para participar de um evento internacional na Colômbia com publicação, tive trabalhos premiados. Meu ingresso no grupo permitiu conhecer outros mundos e quanto mais eu conhecia, mais eu tinha/tenho certeza de que era/é aqui que queria/quero estar.

Destaco que durante a participação no referido Grupo participei por dois anos consecutivos do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic. A primeira pesquisa tratou das “Relações entre os Paradigmas da Educação e os Livros Didáticos das Escolas Localizadas na Área Rural” e ocorreu entre os anos de 2013-2014. A segunda, “Presença da Negra nos Livros Didáticos Seleccionados e Aprovados pelo PNL D Campo 2013”, aconteceu nos anos de 2014-2015. As pesquisas tiveram em comum a discussão dos Livros Didáticos como Textos Curriculares, bem como a

Abordagem Teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais. Na segunda pesquisa, realizamos um diálogo entre as Abordagens Teórico-metodológicas dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-americano.

Convém destacar, ainda que brevemente, que a primeira pesquisa apontou que os Livros Didáticos - LD, do Programa Nacional do Livro Didático - Campo 2013 – PNLD Campo 2013, cumprem a função de reprodução dos interesses hegemônicos uma vez que se aproximavam do Paradigma da Educação Rural Hegemônico, comprometido com a identidade do sujeito urbano como superior e o sujeito campesino como inferior. A segunda pesquisa assinalou que o lugar e o papel da Mulher Negra estão balizados na Herança Colonial e no Patriarcado Racial, que dentre outras coisas, a destitui da condição de sujeito de poder, relegando-a a um corpo sem mente e lhe atribuindo a condição de objeto sexual.

Quando ingresso no Pibic com a bolsa e os demais auxílios que recebia (permanência, transporte e alimentação), eu não precisava mais trabalhar e foi com muito orgulho que falei para as minhas duas patroas que não iria mais, pois iria me dedicar apenas aos estudos. Confesso que a recepção da minha fala não foi positiva, mas eu estava onde gostaria de estar, mesmo tendo ouvido aquilo que ouvi: “gente pobre e negrinha não tem futuro em faculdade” ou “essa coisa de bolsa não vai ser para a vida toda” e até mesmo “esse governo dá muita chance pra pouca merda”.

Trago esse relato para reflexão acerca das limitações que a classe social e a cor da pele tendem a delinear, determinando quais os espaços se podem ou não ocupar e até mesmo de culpabilizar uma política governamental que permite que sujeitos que outrora não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior agora possam. Logo, notamos o quanto a classificação social perfaz as relações de poder, como também a interiorização das universidades públicas incomodava determinada parcela da população que intencionava/intenciona manter fixo os lugares sociais.

Ainda que de que maneira prematura, pudemos identificar, nos anos subsequentes, o avanço dessas ideologias sustentadas por uma política neoliberal/conservadora que resultou no Golpe de Estado - jurídico-midiático-parlamentar – efetivado no impeachment de 2016, no qual a presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, foi afastada de seu cargo por um processo ilegítimo, por material probatório inexistente no Senado Federal. Tal contexto deu início a um projeto de destruição do Brasil, firmado com a eleição do 38º presidente da República eleito com um discurso não só antipetista, mas de exaltação da família

tradicional brasileira, atrelado a expressões xenófobas, homofóbicas e contrário aos direitos das mulheres e das minorias.

Anterior a esse cenário que ganhava força, paulatinamente, no ano que ingresso no CAA-UFPE, no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011), a interiorização das universidades públicas se consolidava e avançava. Atrelado a isso se firmava uma política de cotas para ingresso da população negra, indígena e pobre no ensino superior. Este movimento possibilitava a produção de pesquisas em territórios geopolíticos distintos da região metropolitana e centros urbanos.

Destaco que a minha trajetória no curso foi de desafios e conquistas. No início, o desafio do transporte, pois a prefeitura disponibilizava apenas um ônibus para as/os estudantes da cidade. Logo, sendo a universidade situada no sítio Juriti éramos as últimas a serem deixadas; nossa aula iniciava às 19h e chegávamos às 20h30m. Contexto resolvido, visto que após a aprovação do auxílio transporte e da própria carga horária exigida pelo Pibic e o auxílio permanência, passava de segunda a sexta, da manhã até a noite, na universidade.

Assim eu me deslocava de Lagoa dos Gatos por volta das 5h da manhã e retornava de 00h00m para casa. Era uma rotina exaustiva e nesse momento considerava me mudar para Caruaru. Essa ação foi firmada com a separação dos meus pais, atrelado à aprovação do meu irmão, Thiago, no curso de medicina na mesma instituição a qual eu estudava, pois, suas aulas seriam em tempo integral e não teríamos condições de pagar transporte. Então, fomos eu, painho, minha irmã e irmão morar em Caruaru.

Tivemos contratempos de outras ordens, tais como: ocupar um espaço que por um longo tempo imaginei não ser meu, descobrir a mim mesma nesse processo, questionar o dito como verdade e até mesmo silenciar em face das ações que deveria ter falado. Tais desafios hoje são percebidos em virtude da minha participação no Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, na medida que compreendemos o fatalismo a qual os sujeitos sociais foram/são historicamente submetidos.

Nos períodos finais do meu curso eu já tinha certeza de que iria realizar a seleção de Mestrado e na mesma medida que trabalhava no meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, simultaneamente me organizava/estudava para a seleção. O nosso TCC intitulou-se “A representação da Negra nos LD do PNLD Campo 2013: um olhar a partir dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos e do Feminismo Negro

Latino-americano”. Os resultados apontaram que os LD cumprem a função ideológica de reprodução dos interesses hegemônicos, uma vez que estão alicerçados na Racialização, no Patriarcado e na Racionalização; essa tríade está comprometida com o padrão de homem branco como modelo de ser e a Negra como modelo de não ser. Nesse processo não só o Corpo Feminino Negro foi marcado, considerado inferior/subalterno, mas os seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento, salvo raras exceções, foram silenciados e/ou ocultados pela historiografia oficial, pelas instituições de ensino, pelo currículo escolar e em especial os LD.

Ingresso no mestrado em 2016 e aqui retomo os achados da minha pesquisa de TCC, agora tratando das marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva nas imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia. No primeiro mês do mestrado participo do VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, sediado pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Lá o orientador, prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Janssen Felipe da Silva, convidou a professora Dr<sup>a</sup> Denise Maria Botelho, lotada na Universidade Federal Rural de Pernambuco/Departamento de Educação para coorientação no desenvolvimento da pesquisa.

Aquele convite, seguido do aceite, me deixou extremamente feliz. Essa parceria iria contribuir, diretamente, na discussão teórico-metodológica do Feminismo Negro Latino-Americano, lacuna que desde a realização do TCC estava ali presente. Destaco que ser coorientanda da professora Denise Botelho viabilizou a ampliação da minha percepção do que é ser Mulher Negra em especial por estar entre pares.

Isto se deve, sobretudo, porque ingresso no Grupo de Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade – Audre Lorde, fundado pela mesma e regido em coletividade com todas/os que integram o grupo. Participar do Grupo, dialogar entre companheiras, conhecer realidades outras me fez compreender a linha tênue que reside entre o que se pesquisa e o que se experiencia e o quanto elas são entrecortadas pelos marcadores de opressão (raça, gênero, classe, território e sexualidade), ao mesmo tempo em que a realidade anuncia não só a interseção desses marcadores, mas a emergência de outros.

Na metade do curso de mestrado, próximo à minha qualificação, perco meu pai. Para além de todas as dores que esse momento traz, eu continuo, pois já no final de sua vida, aos 59 anos, lembro do quanto ele estava orgulhoso de ter duas filhas e um filho no ensino superior e de ter a certeza de que “filha de pobre também pode

estudar e até fazer faculdade”. No decorrer do nosso percurso, por vezes, ele desacreditou que conseguiríamos. Contudo, a cada conquista de uma de suas filhas e filho ele ficava exultante de saber que poderíamos ter um futuro diferente do que lhe foi ensinado acreditar.

No ano de 2018, finalizo a minha dissertação. A pesquisa versou a respeito dos marcadores da Memória Hegemônica e da Memória Viva nas imagens da Mulher Negra nos Livros Didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia. No que concerne à Abordagem Teórico-metodológica realizamos um diálogo entre os Estudos Pós-Coloniais e o Feminismo Negro Latino-Americano. Os resultados apontaram que a Memória Hegemônica não só se reconfigurou para manter as estruturas de poder, mas ela se expandiu progressivamente, ocupando cada vez mais espaço e firmado nas Heranças Coloniais permanece silenciando e subalternizando os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento das Mulheres Negras.

Ademais, destacamos que a Memória Hegemônica não se firmou sem resistência, uma vez que identificamos marcas da Memória Viva que vão, paulatinamente, desvelando e ocasionando fissuras e revelando sujeitos, epistemologias e modos de vida outros. Para além do exposto, identificamos a existência de uma Entre Memória, isto é, uma Memória Hegemônica que não se sedimentou, mas que é constantemente tensionada pela Memória Viva, visto que coabitam o mesmo espaço. A Entre Memória é assim o espaço da Diferença Colonial, se contrapondo a uma perspectiva de racionalidade unidimensional do pensamento moderno/hegemônico consolidado como uma epistemologia neutra e universal.

No decorrer e no final deste trabalho alguns questionamentos foram suscitados, a saber: as imagens da Mulher Negra em relação aos demais sujeitos evidenciam marcadores outros? Estes marcadores estariam filiados à Memória Hegemônica, à Memória Viva ou à Entre Memória? Quais as percepções das/os professoras/es, das/os alunas/os a respeito das imagens da Mulher Negra? No exercício da Prática Docente a Memória Hegemônica é firmada, questionada e/ou refutada? Ser Professora Negra pode contribuir na desestruturação das formas de opressão arraigadas na Memória Hegemônica? Uma Prática Docente Decolonial seria um caminho palpável para o enfrentamento do racismo no contexto educacional?

Com essas indagações suscitadas na finalização da dissertação, decido fazer a seleção para o doutorado. Fui aprovada em primeiro lugar no geral, e início o processo de doutoramento no ano de 2019. Atrelado a isso, sou aprovada no concurso

público para professora dos anos iniciais da educação básica no município de Santa Cruz do Capibaribe. Desta maneira, início o ano de 2019 tanto no doutorado, quanto no exercício da docência.

Uma das preocupações ao tomar posse do concurso público era a qualidade da pesquisa diante da nova atribuição, mas ao passo que dou início ao desenvolvimento do trabalho, para além de estabelecer uma rotina de estudo mais rígida, passo a compreender a dinâmica do meu próprio objeto de pesquisa imbricado na minha Prática Docente. Nesse chão, compreendo que minha identidade de Negra e de professora foram/são elementos fundantes para o exercício de uma Prática Docente Antirracista, comprometida com um processo de ensino-aprendizagem que vivencia a Memória Viva.

Traçar o percurso da minha infância até o lugar que me encontro teve como propósito explicitar o quanto a minha trajetória está entrelaçada ao meu objeto de pesquisa, as colaboradoras e o território que nos propomos investigar, seja do lugar de onde eu vim, Território Campesino e periférica, aquilo que perpassa a minha pele, tida como Negra, atrelado a isso o exercício da Prática Docente.

Constituo um dos muitos sujeitos que fraturaram as armadilhas do fatalismo, do pressuposto que nós (pobres, campesinas, negras, periféricas) estamos fadadas ao fracasso e que não poderíamos ocupar espaços para além dos que nos foram postos outrora. Ademais, tecemos fissuras no Racismo/Sexismo Epistêmico presente nos espaços institucionais de ensino que insistem em afirmar que não produzimos conhecimentos, sobretudo por considerar que pela lógica colonial estamos situadas/os no sul global e distantes do cânone eurocêntrico.

Desta maneira, não há como pensar a pesquisa que aqui se constitui dissociada de mim, da minha trajetória, dos lugares que este corpo perpassou. Não há como pensar na produção de epistemologias e o quanto sou responsável pela luta, pela resistência daquelas/es que me antecederam e daquelas/es que virão depois de mim.

Finalizo, retomando o poema de Luciene Nascimento que deu início a esse texto, o qual faz alusão ao fato de que carregamos os estigmas, isto é, as marcas da Racialização que nos foram impostos, mas também portamos a cura do próprio sofrimento. Nosso Corpo Feminino e Negro é também local de afirmação, de resistência, de luta pela liberdade de ser quem é em um mundo que não nos permite ser quem somos e até mesmo pensar e produzir a partir do lugar no qual nos situamos.

Diante do exposto, para compreender como o objeto de pesquisa que aqui nos propomos investigar é tecido para além das dimensões pessoal, acadêmica e profissional, realizamos um levantamento de pesquisas que contemplassem as principais categorias que compõem o nosso objeto. Logo, na seção a seguir apresentamos uma descrição do levantamento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

## 1.2 TEXTOS E CONTEXTOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGEDU/UFPE E DA CAPES

O mapeamento das pesquisas acadêmicas sobre o aludido objeto de pesquisa, teve como objetivo compreender como são delineados os textos e os contextos a respeito das pesquisas que versam sobre: Prática Docente, Professora Negra e Memória. Logo, estes foram os descritores que alicerçaram o levantamento realizado nas produções acadêmicas do PPGEdu/UFPE e da Capes.

A escolha desses locais se deu por dois critérios, são eles: a) situar as produções acadêmicas de pesquisas na área de educação em âmbito local; b) situar as produções acadêmicas de pesquisas na área de educação na esfera nacional. Nessa tessitura, levamos em consideração o uso da regra da representatividade e da homogeneidade, simultaneamente (BARDIN, 2011).

Na regra da representatividade, buscamos garantir um maior alcance do material a ser analisado, local e nacional, visto que procuramos textos e contextos de pesquisas concluídas. A representação no âmbito nacional se deu pela Capes, visto que no seu repositório são socializados os resultados de pesquisas acadêmicas completas desenvolvidas em todo o estado brasileiro. No âmbito local, optamos pelo território geográfico epistêmico do estado de Pernambuco, lugar no qual essa pesquisa está sendo desenvolvida. Nesse caso, o PPGEdu/UFPE atende ao critério estabelecido por se tratar de um programa de Pós-Graduação com tradição e representatividade no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas em nível de mestrado e de doutorado (TORRES, 2018).

Já na regra da homogeneidade é indicado que a seleção do *corpus* documental deve apresentar um tema em comum. Por isso, o mapeamento das dissertações e das teses está vinculado à área de educação e atrelado aos descritores anteriormente

mencionados. Desta forma, tomamos como opção a produção situada em locais que contemplassem nosso objeto de pesquisa e, em virtude disso, no PPGEdu/UFPE a opção se deu pela linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica ao qual essa tese está vinculada.

Na Capes, no refinamento das nossas buscas, optamos pela área de conhecimento/concentração: educação e ensino-aprendizagem. Este movimento nos permitiu um alcance maior dos textos e dos contextos das produções acadêmicas, no nível mestrado e doutorado, em âmbito nacional a respeito do que vem sendo produzido em relação ao referido objeto de pesquisa.

Definido o *lócus* geográfico/epistêmico, fizemos a delimitação do marco temporal. Assim, considerando a aprovação do projeto de pesquisa no doutorado em 2018, partimos desse ano como referência para realizar o marco temporal o que compreendeu os anos de 2009 a 2018. Cabe destacar que o recorte temporal de uma década, 10 anos, se deu por consideramos que este período é o tempo de amadurecimento de uma discussão.

Ainda, baseadas na regra da homogeneidade, fizemos uso de alguns estruturantes dos textos selecionados para a análise, a saber: a) objetivos; b) abordagens teórico-metodológicas; c) locais de produção; d) análise dos resultados. Estes estruturantes nos auxiliaram na compreensão tanto dos textos, quanto dos contextos em que essas dissertações e teses foram construídas. A Figura 02<sup>2</sup>, a seguir, sintetiza os movimentos e suas ramificações tecidas a partir dos critérios anunciados a priori.

---

<sup>2</sup> No decorrer dessa tese identificaremos figuras e gráficos em formatos de árvore e/ou de círculos. Isto por que, de acordo com a cosmogonia africana, a árvore representa o princípio de conexão entre as memórias passadas e presentes, mantendo por meio da circularidade a renovação de espaços, tempos e sujeitos em um constante movimento que não cessa, mas se renova evidenciando o germe da Ancestralidade (LOPES; SIMAS, 2020).

**Figura 02 – Organização do caminho trilhado no levantamento das pesquisas: PPGEDu/UFPE e Capes**



Diagramação: Camila Silva

Ao estabelecermos o caminho que delineou a sustentação do percurso realizado, da seleção dos textos até as análises, ressaltamos a necessidade de expor o que propusemos nesta etapa da pesquisa. Isto porque este é um movimento de aproximação inicial em relação às produções acadêmicas em torno do nosso objeto de pesquisa, bem como entendemos que esta aproximação requer rigorosidade com a produção desse saber.

Nessa tessitura para a realização da coleta, organização, tratamento e análise dos textos mapeados fizemos uso da Análise de Conteúdo, via Análise Temática, que consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas. A “intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 44). Assim sendo, a Análise de Conteúdo nos permite inferir sobre uma ou outras realidades que está contida na mensagem do texto, nos possibilitando tecer inferências entre as mensagens presentes nos textos analisados, o objetivo deste levantamento e o objeto desta pesquisa.

Nessa direção, apresentamos nas subseções a seguir a síntese do caminho trilhado, tal como o que encontramos na realização deste levantamento. A título de organização, tratamos, inicialmente, do trabalho realizado junto ao PPGEdU/UFPE que diz respeito ao âmbito local. Em seguida, versamos a respeito do material coletado na Capes que aqui corresponde à representação na esfera nacional.

### 1.2.1 Textos e contextos das Dissertações e Teses PPGEdU/UFPE: Prática Docente, Professora Negra e Memória

O mapeamento realizado junto ao PPGEdU/UFPE, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica, ocorreu no sítio eletrônico [www.repositorio.ufpe.br](http://www.repositorio.ufpe.br), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco. Este repositório contém todas as produções, no nível do mestrado e do doutorado, defendidas nos Programas de Pós-graduação de toda a Universidade.

No site, fizemos uso dos filtros disponíveis para mapear as dissertações e as teses situadas no PPGEdU/UFPE, isso com o objetivo de atender aos nossos critérios, tanto no que diz respeito às buscas pelos descritores estabelecidos (Prática Docente, Professora Negra e Memória), quanto ao marco temporal definido (2009 – 2018). Abaixo, apresentamos o resultado deste mapeamento.

**Tabela 01 – Mapeamento dissertações e teses PPGEdU/UFPE**

ANO	DISSERTAÇÕES (656)		TESES (247)	
	Mapeadas	Selecionadas	Mapeadas	Selecionadas
2009	18	02	03	--
2010	06	--	05	--
2011	13	--	06	--
2012	06	01	07	--
2013	15	01	--	--
2014	05	--	08	01
2015	09	02	08	--
2016	10	01	06	02
2017	04	01	07	--
2018	04	01	06	--
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	<b>09 (10%)</b>	<b>56</b>	<b>03 (5,3%)</b>

Fonte: [www.repositorio.ufpe.br](http://www.repositorio.ufpe.br)

Com base no universo de trabalhos mapeados no Banco de Teses e Dissertações da UFPE, identificamos um quantitativo de 903 trabalhos defendidos em

todas as Linhas do Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo 656 dissertações e 247 teses. Cabe destacar que como o repositório não dispõe de um filtro específico para identificarmos a linha de pesquisa que as produções estavam vinculadas, realizamos a leitura da introdução daquelas que não informavam esse dado. Realizada essa leitura/filtro, no período de 2009-2018, tivemos na Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica 90 dissertações e 56 teses defendidas.

De posse dessas pesquisas, demos continuidade ao mapeamento pela leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves. Nesta etapa, selecionamos as dissertações e teses que atendessem aos critérios estabelecidos previamente, conforme podemos visualizar na Tabela 01. No que concerne às dissertações tivemos um universo de 10% de dissertações e 5,3% das teses que atendiam aos nossos descritores, o que nos parece uma produção pequena em relação à totalidade de trabalhos, sobretudo no que se refere às teses.

Contudo, neste momento, não nos cabe uma análise meramente quantitativa dessas produções acadêmicas. Porém, se faz necessário identificarmos esse quantitativo atrelado à distribuição destes textos por descritores (Prática Pedagógica, Professoras Negras e Memória). Desta forma, podemos ter um panorama do que vem sendo produzido a respeito dessas temáticas e assim nos determos aos dados que nos propusemos a analisar (objeto de pesquisa, lugar da produção, abordagem teórico-metodológico e resultados). A Tabela 02 mostra a distribuição das produções por ano, mostrando a ordem cronológica a qual mapeamos, seguido dos descritores estabelecidos e a indicação de dissertação ou tese. Vejamos:

**Tabela 02 – Distribuição dos textos pelos descritores PPGEdu/UFPE**

ANO	PRÁTICA DOCENTE		PROFESSORA NEGRA		MEMÓRIA	
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
2009	01	--	01	--	--	--
2010	--	--	--	--	--	--
2011	--	--	--	--	--	--
2012	01	--	--	--	--	--
2013	01	--	--	--	--	--
2014	--	01	--	--	--	--
2015	02	--	--	--	--	--
2016	01	01	--	--	--	01
2017	01	--	--	--	--	--
2018	--	--	--	--	01	--
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>--</b>	<b>01</b>	<b>01</b>

Fonte: [www.repositorio.ufpe.br](http://www.repositorio.ufpe.br)

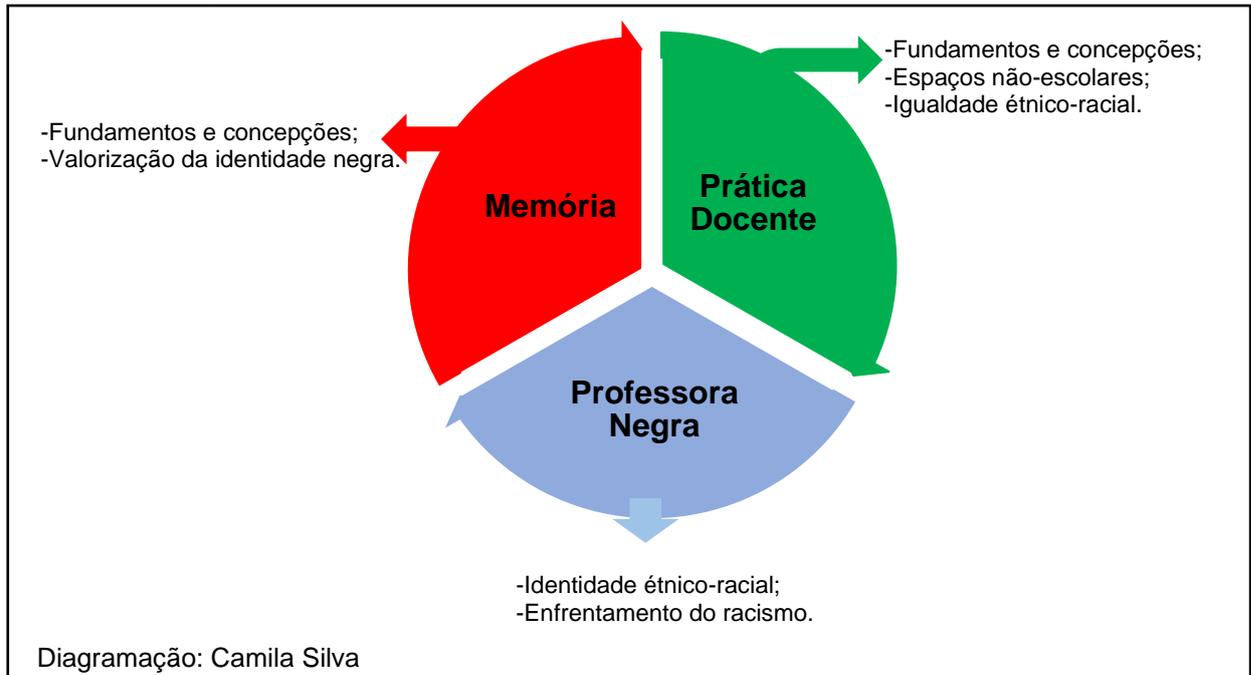
No que diz respeito ao quantitativo de dissertações e de teses mapeadas com base nos descritores: Prática Docente contempla 07 dissertações e 02 teses; Professora Negra 01 dissertação, e em relação às teses não identificamos produções; por fim, no descritor Memória temos 01 dissertação e 01 tese. Cabe destacar que não identificamos textos que tratassem/apresentassem mais de um dos descritores anunciados.

Com base nos dados contidos na Tabela 02 podemos identificar que as dissertações e teses, majoritariamente, tratam de Prática Docente, seguido de Memória e em menor recorrência Professora Negra. Diante disso, destacamos que a ausência no trato com a discussão de Raça-Gênero na docência dá indicações do silenciamento de sujeitos e de objetos de pesquisa que no tempo-espaco-histórico foram/são silenciados no território epistêmico/acadêmico. Como já apontado por Silva, P. (2018), as universidades são espaços por excelência da reprodução brancocêntrica, e por isso mesmo se faz necessário enegrecer cada vez mais este espaço, nos aproximando, pesquisando e acolhendo as diferenças, sobretudo raciais.

Concluída essa etapa, retomamos aos textos selecionados e realizamos releituras a fim de identificarmos os núcleos de sentido que integram cada temática, a respeito dos descritores: Prática Docente, Professora Negra e Memória. À vista disso, os textos agrupados na temática Prática Docente apresentam os seguintes núcleos de sentido: a) Fundamentos e concepções; b) Espaços Não-escolares; c) Igualdade Étnico-Racial. Os núcleos de sentido atrelados à temática Professora Negra, são: a) Identidade étnico-racial; b) Enfrentamento do Racismo. Por fim, na temática Memória,

identificamos: a) Fundamentos e concepções; b) Valorização da identidade negra. Isto posto, salientamos que os núcleos de sentido não só compõem cada temática, mas dão sentido a elas e, por conseguinte, ao nosso objeto de pesquisa. Em resumo, na Figura 03, podemos visualizar a composição das temáticas.

**Figura 03 – Núcleos de sentido por temática PPGEdU/UFPE**



Diante do exposto, compreendemos que os objetos de pesquisa, com base nos textos selecionados, apresentam elementos em comum. Primeiro, os fundamentos e as concepções que cerceiam esses textos, mostrando que as bases epistêmicas não só se fazem presentes, mas compreendem campos de disputa no construto dos objetos em questão. Segundo pesquisas voltadas para a discussão das Relações étnico-raciais integram os núcleos de sentido. Este pode ser um indicador de que a realização das produções dialoga e/ou se aproxima de temas silenciados, historicamente, e assim vêm angariando espaço no setor acadêmico e ocasionando rachaduras nas epistemes brancocêntricas que cerceiam este cenário.

Contudo, nessas mesmas pesquisas salientamos a ausência de produções acadêmicas em diálogo com os sujeitos que carregam a ferida colonial, visto que temos um total de 91,6% de pesquisas que tratam das Relações étnico-raciais atreladas a uma perspectiva verticalizada e 8,3% em diálogo e com os sujeitos subalternizados/os. Na concepção de Davis (2016), isto ocorre por que a grande

maioria das pesquisas produzidas no campo das Relações étnico-raciais tomavam/tomam a população negra como objeto de estudo, sem, contudo, considerar os conhecimentos outros produzidos na exterioridade colonial pelos próprios sujeitos racializados.

Dito isto, seguimos aos locais de produção das dissertações e das teses. Identificamos que 08 de 12 produções, correspondente a 66,6%, estão concentradas na região metropolitana do Recife. 01 produção, que equivale a 8,3%, está situada no Agreste Central, no município de Caruaru. Vejamos a seguir, na Figura 04, a distribuição das pesquisas no território geográfico de acordo com a microrregiões do estado de Pernambuco.

**Figura 04 – Textos mapeados por microrregiões**



Cabe destacar que 03 textos, que equivalem a 25% do material analisado, não estão geograficamente situados no estado de Pernambuco. A primeira teve seu trabalho de campo situado, respectivamente, na cidade de Campinas (São Paulo) e na capital Salvador (Bahia). A segunda foi realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no Campus de Itapetinga. A terceira não toma como campo de pesquisa um território físico, visto que analisa livros didáticos do território campesino do Brasil e da Colômbia.

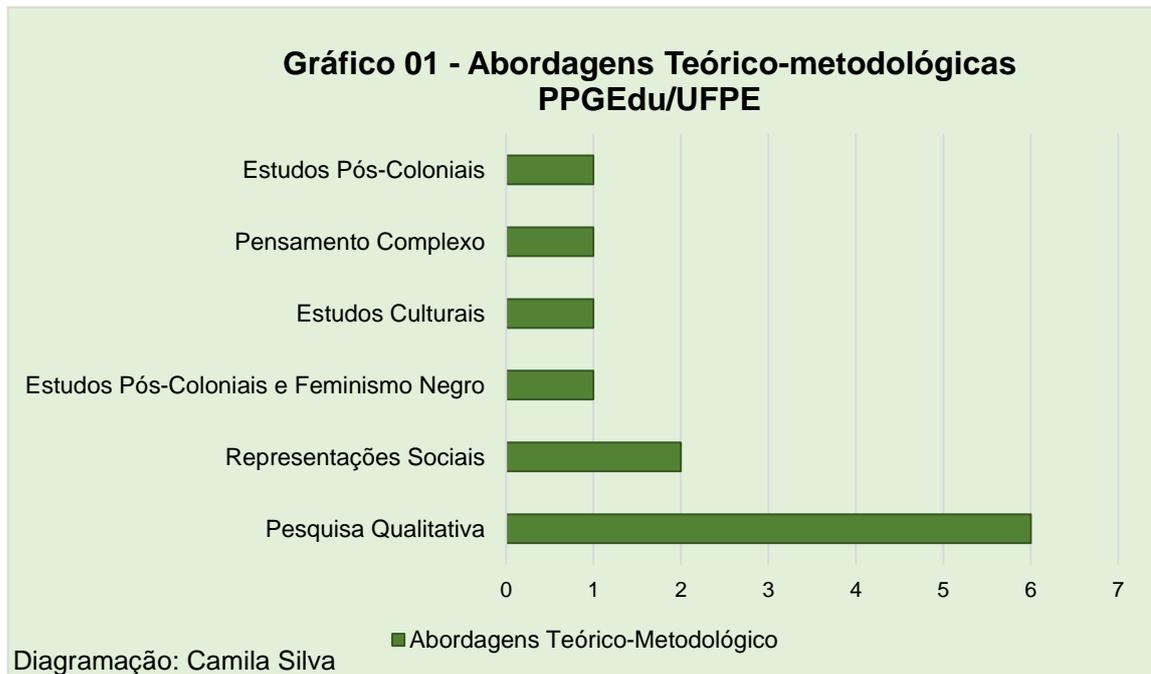
Assim sendo, podemos perceber que os núcleos de sentido apresentam uma concentração maior de textos centrados na região metropolitana do Recife. Essa expressividade de produções é reduzida na medida em que vai se afastando do centro, como podemos identificar que no estado de Pernambuco, fora da região metropolitana do Recife, identificamos apenas um texto.

Na perspectiva de Grosfoguel (2016), o monopólio do conhecimento denota geopolíticas e corpos políticos do conhecimento firmados no privilégio epistêmico do sujeito branco, situado, em sua grande maioria, nos grandes centros, sejam eles geográficos e/ou epistêmicos. Essa localização geográfica/epistêmica evidencia a outra face desse privilégio epistêmico: a inferioridade epistêmica, ambos constituem dois lados da mesma moeda.

A moeda chamada Racismo/Sexismo Epistêmico, na qual uma face se considera superior e a outra inferior, determina quem pode produzir narrativas e, por conseguinte, homogeneizá-las. Logo, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo outras, isto é, por geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do planeta, passa a ser denominado de inferior e segregado na forma de “apartheid epistêmico” do cânone ocidental.

Posto isso e com base na distribuição dos textos, alguns questionamentos emergiram no decorrer deste levantamento, a saber: a) as pesquisadoras e os pesquisadores têm voltado o olhar para produções situadas geograficamente nas periferias? É de interesse das universidades o trato com a exterioridade colonial, longe de uma relação verticalizada? Qual o papel da universidade em face da descolonização do conhecimento? Para além da região metropolitana, é de interesse pesquisa a respeito da Prática Docente, Professora Negra e Memória? Isto, considerando a ausência de pesquisas neste território.

Cabe destacar que não intencionamos responder a tais proposições, mas de situar as indagações que emergiram a respeito da distribuição dos textos por microrregiões no estado de Pernambuco com base no material analisado. Ademais, estes questionamentos nos encaminham para a abordagem teórico-metodológica utilizada nessas produções. Vejamos o Gráfico 01:



De acordo com o Gráfico 01 podemos observar quais as abordagens teórico-metodológicas foram adotadas pelas dissertações e teses no PPGEdu/UFPE. Assim, do total de 12 produções, sendo 09 dissertações e 03 teses, 06 dissertações anunciam adoção à pesquisa qualitativa, 01 às representações sociais, 01 se filia aos estudos culturais e 01 realiza um diálogo entre duas teorias: estudos pós-coloniais e feminismo negro latino-americano. No que diz respeito às teses, 01 está atrelada às representações sociais, 01 ao pensamento complexo e 01 aos estudos pós-coloniais.

Cabe destacar que 06 de 09 dissertações anunciam filiação à pesquisa qualitativa não indicando uma denominação de abordagem específica. Logo, o uso desse termo refere-se, majoritariamente, às opções metodológicas utilizadas e não à abordagem teórica e/ou categorias teóricas que comportam os textos. Contudo, por estarem atrelados aos procedimentos metodológicos utilizados, foram aqui registrados.

Além disto, como aponta Torres (2018), tais dados nos dão indícios de que as/os pesquisadoras/es ingressantes no mestrado têm se voltado para o percurso metodológico, carregados de uma longa descrição dos procedimentos usados. Por sua vez, nas teses, por exemplo, esse movimento é contrário; identificamos um maior aprofundamento teórico-metodológico, atrelado a decisões mais cirúrgicas no que se refere aos procedimentos adotados.

Para mais, destacamos a geopolítica do conhecimento que rege os textos analisados, considerando que as produções estão centradas no território epistêmico de enunciação eurocêntrica. É evidente a contribuição dessas teorias na análise da sociedade moderna, nos conflitos de classes, na organização produtiva e sua vinculação ao racismo quando tratado nos textos. Contudo, essas teorias não problematizaram com profundidade as discussões das relações raciais na educação e em especial de Raça-Gênero, com exceção de duas pesquisas que trazem como abordagem teórica os estudos pós-coloniais e outra que realiza um diálogo entre o feminismo negro latino-americano e os estudos pós-coloniais.

Por conseguinte, as teorias de autores europeus e norte-americanos apresentam influência direta e preponderante na tessitura dos marcos teóricos o que denominamos de eurocentrismo de primeira fonte (SILVA, M., 2018). No que diz respeito às referências latino-americanas, as/os pesquisadoras/es pouco dialogam com teóricas/os da América Latina ou que estejam epistemologicamente situados no sul subalternizado. A geopolítica atrelada ao Racismo Epistêmico, identificado nos textos, retrata o distanciamento epistêmico entre o norte epistêmico superior e o sul epistêmico subalternizado, especialmente quando se refere aos marcadores de Raça-Gênero nos distintos campos sociais, culturais, políticos e gnosiológicos.

Desta maneira, nos cabe indagar em que medida as abordagens teórico-metodológicas adotadas nas dissertações e teses dialogam com os sujeitos que no tempo-espço-histórico sofreram/sofrem com a violência epistêmica, sobretudo no cenário acadêmico? Como pesquisar/dialogar lado a lado com as epistemologias do sul pode corroborar as fraturas da amnésia de origem que cerceia o cânone epistêmico em especial para esta pesquisa? Finalizamos essa subseção destacando a relevância de se pesquisar as margens da Colonialidade, ou seja, de se pensar e de se produzir lado a lado com os sujeitos e os seus territórios epistêmicos. Para mais, na próxima subseção, passamos à análise dos textos e contextos das produções da Capes.

### **1.2.2 Textos e contextos das Dissertações e Teses Capes: Prática Docente, Professora Negra e Memória**

O mapeamento dos textos da Capes ocorreu no site eletrônico da própria fundação (<https://www.capes.gov.br/>), no qual é possível acessar as dissertações e

as teses na íntegra defendidas e aprovadas nacionalmente. A escolha pela Capes se deu, justamente, por entendermos que os textos ali disponíveis compreendem produções na sua totalidade e abarcam produções defendidas em instituições educacionais por todo o território nacional brasileiro, atendendo assim ao nosso critério estabelecido a priori.

No catálogo de dissertações e teses da Capes lançamos mão de alguns filtros com o objetivo de atender aos nossos descritores (Prática Docente, Professora Negra e Memória). Deste modo, selecionamos textos que atendiam ao marco temporal estabelecido (2009-2018). Na grande área de conhecimento, elegemos Ciências Humanas. Na área de conhecimento e de concentração: Educação. Por fim, na biblioteca que se refere aos sítios eletrônicos que cada universidade dispõe para acesso do público, selecionamos as 297 opções disponíveis.

Concluído esse filtro passamos ao mapeamento dos textos a serem analisados, seguindo as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência (BARDIN, 2011). Na primeira, fizemos uso da leitura flutuante que corresponde ao primeiro contato com o material a ser analisado; aqui realizamos a leitura dos títulos, seguido dos resumos e das palavras-chaves. Contudo, não identificamos textos que tratassem diretamente do objeto pretendido.

Diante disso, reorganizamos as nossas buscas, selecionando os trabalhos que respondessem aos descritores estabelecidos anteriormente. Essa etapa corresponde à regra da representatividade, a qual reorganizamos o material em consonância com nossos descritores e elegemos textos representativos dentro do universo selecionado que atendiam aos objetivos pretendidos. Na regra da homogeneidade, elegemos os textos que possuíam a mesma natureza. A seleção desse universo de textos constitui a regra da pertinência, isto é, quando as dissertações e teses recenseadas foram adequados para dar resposta aos objetivos de pesquisa, tecendo o corpus documental sujeito à análise.

Diante do caminho traçado, na medida que definimos o marco temporal, o local de pesquisa e aplicadas as regras da seleção, abaixo apresentamos a Tabela 03 que representa tanto o total de textos mapeados por ano, quanto o total de trabalhos que atendiam aos descritores estabelecidos.

**Tabela 03 – Mapeamento de dissertações e teses Capes**

ANO	DISSERTAÇÕES		TESES	
	Mapeadas	Selecionadas	Mapeadas	Selecionadas
2009	1.363	57	307	13
2010	1.315	48	379	21
2011	1.347	59	337	10
2012	1.433	63	347	13
2013	1.036	42	382	13
2014	1.188	68	569	23
2015	1.250	59	471	10
2016	1.340	69	540	13
2017	1.350	53	614	19
2018	259	27	122	24
<b>TOTAL</b>	<b>11.881</b>	<b>545 (4,58%)</b>	<b>4.068</b>	<b>159 (3,90%)</b>

Fonte: [www.repositorio.ufpe.br](http://www.repositorio.ufpe.br)

Diante dos textos selecionados, com base nos critérios estabelecidos anteriormente, mapeamos um total de 545 dissertações e 159 teses. Ainda com base na regra da representatividade para dar continuidade à descrição e à análise, considerando o quantitativo de dissertações e de teses localizadas, realizamos uma leitura completa dos textos para que assim pudéssemos chegar às produções que mais se aproximavam do nosso objeto, refinando assim nosso corpus documental.

Dessa maneira, optamos por organizar os textos por meio de uma tabela contendo o marco temporal que estabelecemos, seguido dos descritores e seu quantitativo. Este movimento nos permitiu identificar a recorrência do que vem sendo pesquisado a nível nacional a respeito do nosso objeto de pesquisa, bem como os núcleos de sentido que perpassam cada descritor.

**Tabela 04 – Distribuição dos textos pelos descritores Capes**

ANO	PRÁTICA DOCENTE		PROFESSORA NEGRA		MEMÓRIA	
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
2009	14	01	05	--	21	01
2010	11	06	03	01	16	04
2011	13	05	05	--	16	--
2012	14	02	02	--	19	03
2013	14	03	01	--	12	02
2014	19	04	01	01	15	10
2015	18	01	03	01	20	04
2016	17	01	03	--	24	04
2017	09	05	01	--	21	01
2018	05	04	02	--	04	07
<b>TOTAL</b>	<b>134</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>03</b>	<b>168</b>	<b>36</b>

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A análise dos textos nos apontou a ausência de produções que tratassem diretamente dos três descritores estabelecidos, como também, mesmo havendo produções que apresentassem dois descritores, não identificamos nesses textos objetos que tomem os mesmos como cerne. Dito isto, passamos à análise dos núcleos por descritor, iniciando pela Prática Docente, são eles: a) tecnologias da informação e comunicação; b) educação das relações étnico-raciais; c) formação continuada; d) avaliação da aprendizagem; e e) educação inclusiva.

O primeiro núcleo agrega a maioria das produções analisadas; nele estão localizados os trabalhos que tratam dos saberes e usos pedagógicos desenvolvidos pelas/os professoras/es em sala de aula a respeito das tecnológicas da informação. O segundo versa a respeito de práticas docentes de enfrentamento do racismo no contexto educacional, dos marcos legislativos e racismo em materiais didáticos. O terceiro trata das implicações da formação continuada na prática docente. O quarto núcleo centraliza os textos que têm como cerne a prática docente atrelada à avaliação como mediadora da aprendizagem, bem como as avaliações de larga escala. Por fim, o quinto está voltado aos desafios, às práticas exitosas e à ausência de recursos materiais para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva.

Ao analisarmos a adoção da abordagem teórico-metodológica nos textos, do núcleo Prática Docente, identificamos que nas dissertações não há predominância na autodenominação a qual abordagem teórica estão se filiando. Isto pode ser notado, uma vez que do total de 134 dissertações 08 anunciam sua filiação, sendo 03 representações sociais, 02 materialismo histórico-dialético, 03 abordagem qualitativa. Nas teses, o mesmo movimento se aplica a 32 teses, 04 anunciam sua filiação, a saber: 02 estudos culturais, 01 nova história e 01 abordagem qualitativa.

Por fim, destacamos que as instituições que os textos estão vinculados são, majoritariamente, universidades públicas. Ademais das 134 dissertações, 89 estão na região sudeste, 32 na região sul, 03 na região norte e 10 na região nordeste. No que concerne às teses, identificamos 18 na região sudeste, 11 na região sul e 03 na região nordeste. Diante do exposto, podemos notar que as regiões sudeste e sul, seja nas dissertações ou teses, lideram as produções que comportam o descritor Prática Docente.

No que tange aos núcleos de sentido do descritor Professora Negra, temos: a) trajetória pessoal-profissional e; b) educação antirracista. O primeiro núcleo abarca os textos que versam a respeito da história de vida dessas professoras atrelado à

constituição de sua identidade negra e formação profissional. O segundo concerne ao desenvolvimento de práticas docentes exitosas ou não a respeito de uma educação antirracista no cotidiano da sala de aula.

Sobre a filiação as abordagens teórico-metodológica nas dissertações, do total de 26, apenas 05 anunciaram a sua filiação, sendo: 02 de noções conceituais de Bardineau, 01 análise do discurso, 01 nova história, 01 realiza um diálogo entre os estudos culturais, feministas e decoloniais. Nas teses, 03 autodenominaram a abordagem teórica utilizada de teoria qualitativa.

Os textos analisados estão situados em universidades públicas, totalizando 26 dissertações, 10 situadas na região sudeste, 06 na região sul, 04 na região centro-oeste, 04 na região norte e, por fim, 02 na região nordeste. Nas 03 teses, 02 localizam-se na região sudeste e 01 na região nordeste. De posse desses dados, no descritor Professora Negra, assim como no descritor Prática Docente, notamos a existência da geopolítica do conhecimento, visto que o maior quantitativo dos textos está situado, geograficamente, nos territórios e nos espaços de referência na produção de conhecimento. Logo, são direcionadores de modos de tecer conhecimentos que não são neutros, nem desinteressados, mas direcionadores de modos de ser e de pensar.

No que toca ao descritor Memória, temos os seguintes núcleos de sentido: a) Memória e temporalidades; b) Memória docente; c) Memória e identidade e; d) Memória, gênero e educação. O primeiro núcleo, e mais numeroso, comporta 82% das produções aqui analisadas; trata de textos que resgatam a memória histórica escolar de instituições de ensino tanto no nível do EF quanto superior. O segundo abarca as memórias de professoras e de professores na sua trajetória profissional, resgatando as contribuições materiais e/ou imateriais das/os mesmas/os para a instituição, alunas/os e comunidade. O terceiro concerne aos textos que tratam da identidade profissional como foi/é forjada, sobretudo no exercício da prática docente. Por fim, o quarto núcleo reúne textos que tratam da memória de professoras e as desigualdades vivenciadas no cenário educacional em virtude do gênero que portam.

Mais uma vez, apenas alguns trabalhos delimitam a abordagem teórico-metodológica utilizada, a saber: 34 nova história cultural; 02 teoria da psicogênese, 02 materialismo histórico-dialético, 01 estudos culturais, 01 semiótica, 01 sociologia da infância, 01 sociologia compreensiva na perspectiva de Weber e 01 história social inglesa. Nas teses, totalizando 36, 05 se autodenominaram, das quais: 01 realiza um diálogo entre os estudos culturais e pós-coloniais e 04 nova história cultural.

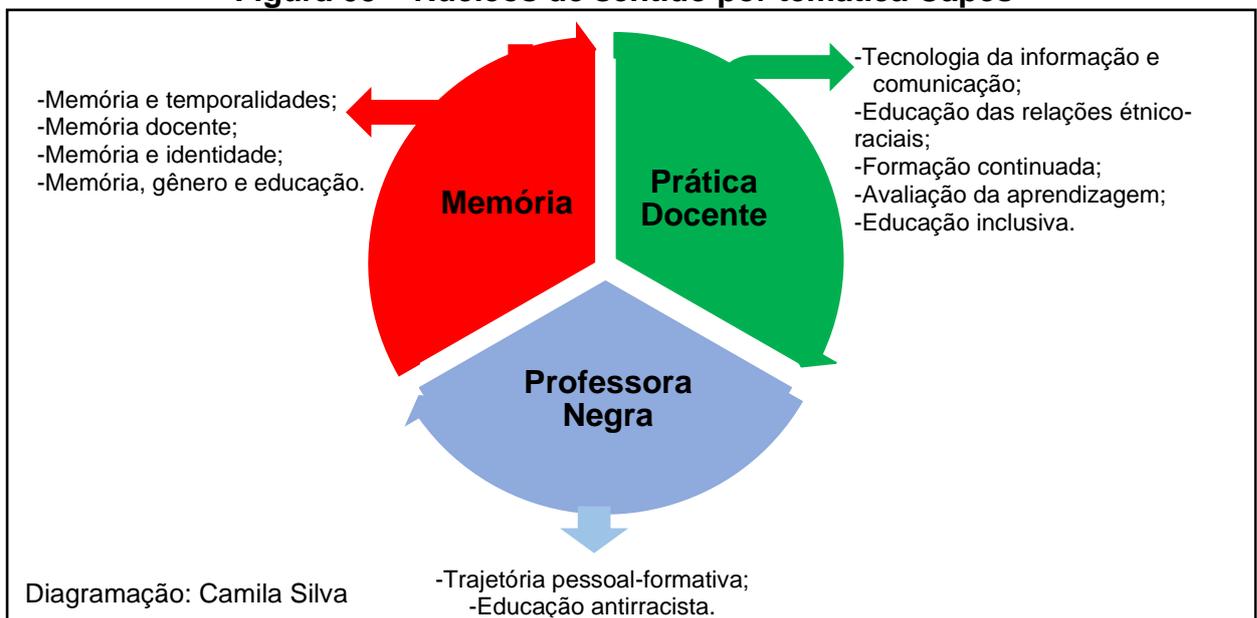
Cabe destacar que grande parte dos textos analisados, nos três núcleos de sentido, não fazem a opção e/ou não anunciam uma abordagem teórico-metodológica; a grande maioria aponta aspectos de natureza metodológica. Dentre eles, destacamos os usos de pesquisa do tipo de estudo de caso, investigação narrativa, etnografia, contudo não classificamos como abordagem e, por tal, não foram aqui registradas.

Os textos analisados estão situados em universidades públicas federais e estaduais, totalizando 168 dissertações. Dentro desse quantitativo, 69 estão na região sudeste, 37 na região sul, 35 na região nordeste, 23 na centro-oeste e 04 na região norte. Nas teses, total 36, 25 localizam-se na região sudeste, 06 na região sul e 05 na região nordeste. Aqui, novamente, se repete a centralização na distribuição territorial dos textos, bem como podemos notar que não aparecem produções em duas regiões mapeadas a respeito do descritor em questão.

Em continuidade, podemos inferir que em relação aos três núcleos de sentido, há um lugar de referência para a produção do conhecimento no que se refere à discussão de Prática Docente, Professora Negra e Memória. Neste caso, liderado pela região sudeste, sul, centro-oeste, nordeste e norte, demarcando mais uma vez a geopolítica do conhecimento que rege esses textos.

Dito isto e seguindo a lógica utilizada na análise dos trabalhos mapeados no PPGEdU/UFPE, abaixo apresentamos a distribuição dos núcleos de sentido por temáticas, vejamos:

**Figura 05 – Núcleos de sentido por temática Capes**



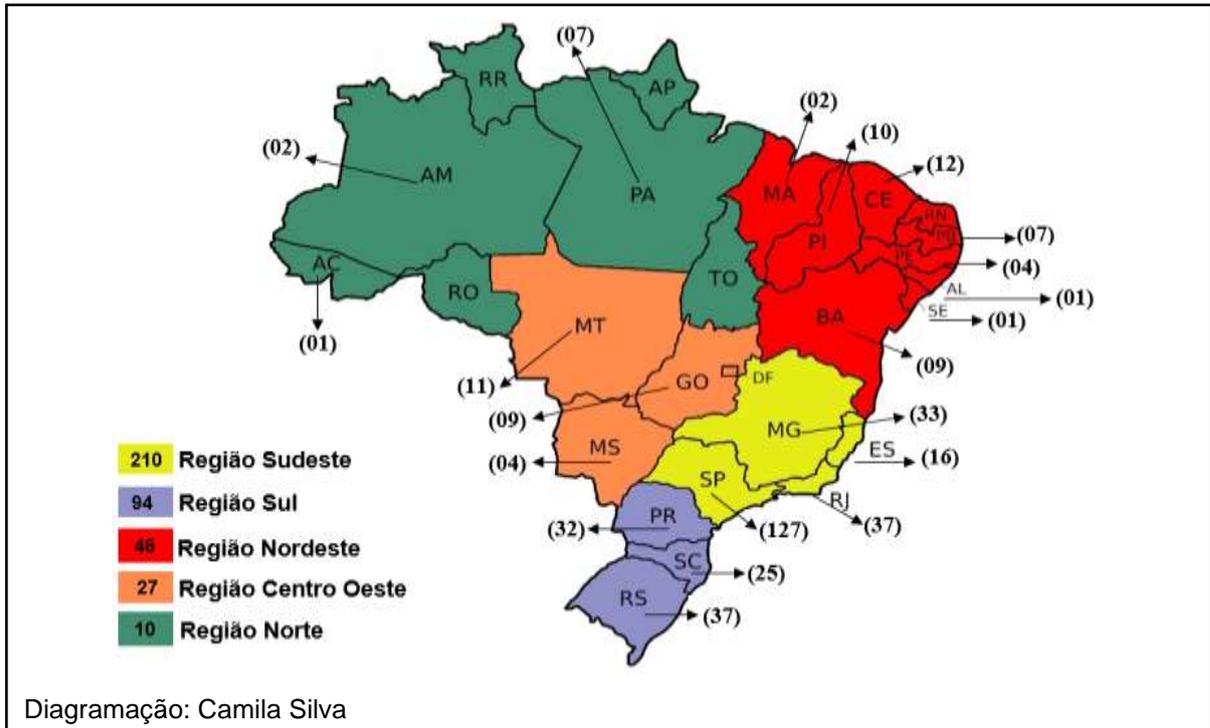
Como podemos observar na Figura 05, os núcleos de sentido analisados apresentam variações dentro de cada descritor. No que concerne à Prática Docente os textos estão preocupados em compreender a ação docente no dia a dia da sala de aula e como essa ação influencia no processo de aprendizagem das alunas e dos alunos. Por sua vez, no núcleo Professora Negra, converge um conjunto de produções que ora está centrado na trajetória de vida pessoal de professoras negras póstumas, evidenciando suas contribuições para determinada instituição. Ainda, podemos identificar textos interessados em compreender práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula. Por fim, no núcleo de Memória, localizamos uma diversidade maior de temáticas, como podemos observar. Contudo, podemos perceber um elemento em comum: a Memória está associada ao marco temporal, ao resgate de práticas docentes experienciadas/vivenciadas em distintos tempos e espaços.

Para além do exposto, salientamos que o mapeamento das temáticas se mostrou um desafio em virtude do universo amplo de textos selecionados. Aqui, destacamos a relevância de fazermos uso das regras anunciadas por Bardin (2011), o que nos possibilitou um direcionamento, organização, análise e inferência fidedignos dos textos e núcleos de sentido aqui apresentados.

Com base no levantamento das dissertações e das teses do PPGEdU-UFPE e da Capes, no recorte temporal e nos descritores analisados, podemos inferir o caráter de ineditismo desta pesquisa, isto porque não identificamos textos que apresentassem o diálogo entre nossos três descritores. Também destacamos que o trato com a discussão de Memória, identificada nos textos, está atrelada à rememoração, ao resgate de histórias vividas. Por sua vez, a concepção de memória aqui utilizada está interligada à perspectiva teórica do Feminismo Negro Latino-Americano, concebida não só como uma categoria teórica, mas entrelaçada aos movimentos de resistência da Mulher Negra.

Agora, passemos à distribuição geopolítica da produção analisada por região, estado e instituição. Novamente, salientamos que as cores utilizadas no mapa da Figura 06 foram utilizadas para demarcar a divisão territorial por regiões, não representando elementos para análise.

**Figura 06 – Quantitativo de trabalhos mapeados na Capes por Regiões, Estados e Instituições**



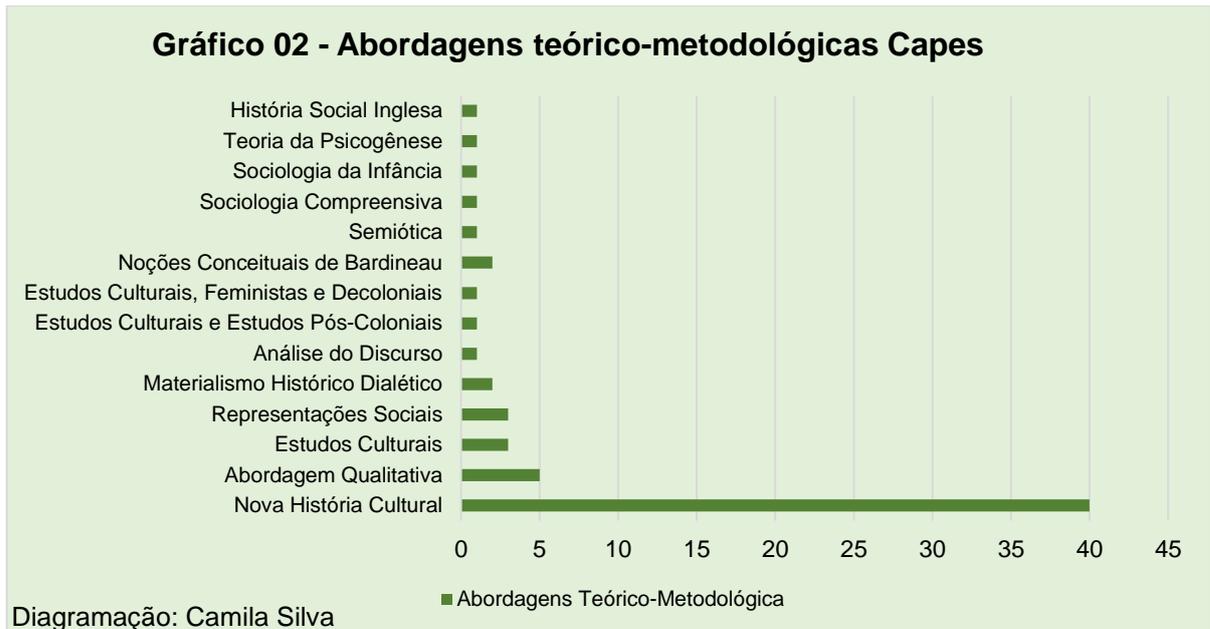
Com base no corpus documental analisado, destacamos dois aspectos. Primeiro, as dissertações e as teses que circulam na Capes são, predominantemente, de universidades públicas, federais e estaduais. Este dado nos dá indicações que as instituições públicas se mantêm como lócus central na entrega de cursistas na pós-graduação, no nível de mestrado e de doutorado, afirmando este espaço como o lócus central na produção de conhecimento.

O segundo diz respeito à concentração territorial/geográfica das instituições em que os textos estão vinculados. No mapa, podemos observar uma hierarquização liderada, majoritariamente, pela região sudeste que comporta 52,2% dos textos aqui analisados. Na sequência, temos a região sul com 24,2%, a região nordeste comporta 11,8%, a região centro-oeste compreende 6,9%, e por fim temos a região norte com 2,5% dos textos.

Aqui, mais uma vez, identificamos o poderio da região sudeste na produção de conhecimento. Tal contexto nos remete ao levantamento dos textos do PPGEdU/UFPE no qual a concentração das produções está nos lugares situados no centro de referência institucional e região metropolitana. Nessa direção, essa pesquisa encontra mais uma possibilidade de romper com essa Geo-Corpo Política

do Conhecimento, visto que nos propomos a tomar como espaço de produção um território geograficamente silenciando como produtor de conhecimento.

Por fim, com vistas a atender ao que nos propomos realizar, segue a descrição das abordagens teórico-metodológicas identificadas nos textos mapeados da Capes. Para tanto, organizamos os dados no Gráfico 02. Vejamos:



Como já indicado no transcrito desta análise, a autonegação das abordagens teórico-metodológicas utilizadas é baixa, correspondendo a 16% das dissertações e teses. Ademais, assim como no levantamento do PPGEdU/UFPE, podemos observar a adoção da abordagem de pesquisa qualitativa, mas na análise das dissertações e teses, o uso dessa abordagem está voltado à dimensão metodológica, isto é, aos procedimentos e técnicas de que propriamente à produção de epistemes.

As abordagens utilizadas, em sua grande maioria, se voltam à análise entre o sujeito e as relações sociais perpassadas por relações de poder, pela cultura e pela própria produção de conhecimento. Convém salientar que as abordagens utilizadas estão voltadas para teorias centradas na Europa, embora duas pesquisas anunciem o diálogo entre os estudos culturais, o feminismo e o pensamento decolonial, a outra faz entre os estudos culturais e pós-coloniais. Nos dois textos há uma predominância da primeira abordagem e as demais são citadas esporadicamente no decorrer do corpo de texto.

Em face do exposto, entendemos que esta pesquisa se propõe a realizar um movimento heterotópico no qual tomamos como base, como Abordagem Teórico-metodológica os Estudos Pós-Coloniais e o Feminismo Negro Latino-Americano, teorias produzidas nas margens pelos próprios sujeitos coloniais. Este movimento nos permite pensar como uma possibilidade de produzir conhecimento a partir de outros modos de ser e de pensar.

Aqui, finalizamos este levantamento, ressaltando sua relevância para esta tese, uma vez que nos permitiu compreender o que vem sendo discutido em relação ao aludido objeto. Ademais, viabilizou delinear nosso objeto de pesquisa, alinhado aos entrecruzamentos entre Prática Docente, Professora Negra e Memória que cerceiam essa tese.

Diante disso, na próxima seção, realizamos um diálogo entre as Abordagens Teóricas dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-Americano, evidenciando as investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica e os movimentos de resistência propositiva da Memória Viva.

## 2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E FEMINISMO NEGRO LATINO-AMERICANO: SOBRE MINORIAS DENTRO DA MINORIA

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 tendo em mente que não éramos supostas sobreviver.

Audre Lorde (2019, p. 221)

No poema que introduz esta seção, Audre Lorde dá indícios de caminhos de compreensão destas Abordagens Teórico-metodológicas, uma vez que advêm de vozes que foram silenciadas e de Corpos-Territórios que pela lógica colonial nunca foram benquistos. O Corpo Feminino Negro foi sendo alocado nas margens, a minoria dentro de uma minoria de corpos femininos outros que, historicamente, negaram/silenciaram suas especificidades. Isto porque, o padrão de poder, predominantemente eurocêntrico, fundamenta e organiza os modos de vida das sociedades, configurando-se como um meio estratégico de controle de formas particulares de se compreender e dizer o que é mundo e como cada indivíduo pode se mover no jogo das relações sociais. Portanto, nas linhas que aqui seguem nosso convite é para experimentarmos enredos outros, pensados e vividos pela exterioridade colonial.

O enredo que iniciamos advém do processo de Colonialismo/Colonização figurado em relações sociais e de poder que ergueram o sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado e produziu a América como território sob domínio europeu. Essa dominação resultou no extermínio em massa de populações indígenas, tão logo na escravidão, na servidão, na despossessão de terras, acompanhado da profunda exploração das riquezas naturais (QUENTAL, 2012).

A constituição da América como território sob controle europeu se estruturou neste solo, tido como extensão das terras europeias, por meio da negação do outro, no não-ser, não-produzir, não-conhecer. Simultâneo, retirou o direito de tecer nossa própria existência, gerando a desigualdade, a subalternidade e a exclusão como princípio de regulação e de submissão.

Contudo, é necessário compreender que a manutenção do enredo do sujeito autodenominado superior passa a ser visto como referência estrutural na manutenção do *status quo*. Esses construtos sociais advêm da Memória Hegemônica, como conceito novo e efetivamente em construção; o termo está aqui vinculado a uma ideologia hegemônica de unicidade e de superioridade de um enredo do sujeito autodenominado superior em detrimento dos demais.

Logo, a Memória Hegemônica consiste na estrutura fundante do próprio colonialismo europeu e, como tal, tece as representações e os lugares dos indivíduos na aventura colonial. Assim, para início de conversa, é pertinente destacar que os discursos advindos da Memória Hegemônica (culturais, políticos, epistêmicos, territoriais, corpóreos etc.), e alicerçados na formação da sociedade moderna, construíram uma ideia de mundo e de humanidade projetado na experiência do sujeito europeu, operando por meio da percepção de um indivíduo político ideal, uno, indivisível, íntegro, racional e de direito.

Esse sujeito, autodeclarado, passa a ser tido como o responsável por projetar e guiar a história ao escalão mais elevado da razão. A história vem acompanhada de um enredo de benevolência e de doação da população europeia para com os povos denominados primitivos, vulgo: selvagens e sub-humanos. Em face do exposto, entendemos que a história humana é em si o recorte de uma memória particular que se hegemonizou, uma memória que por meio da colonização, da exploração, da coerção, da escravidão, da servidão, do ideal de Branquidade se automeiou superior.

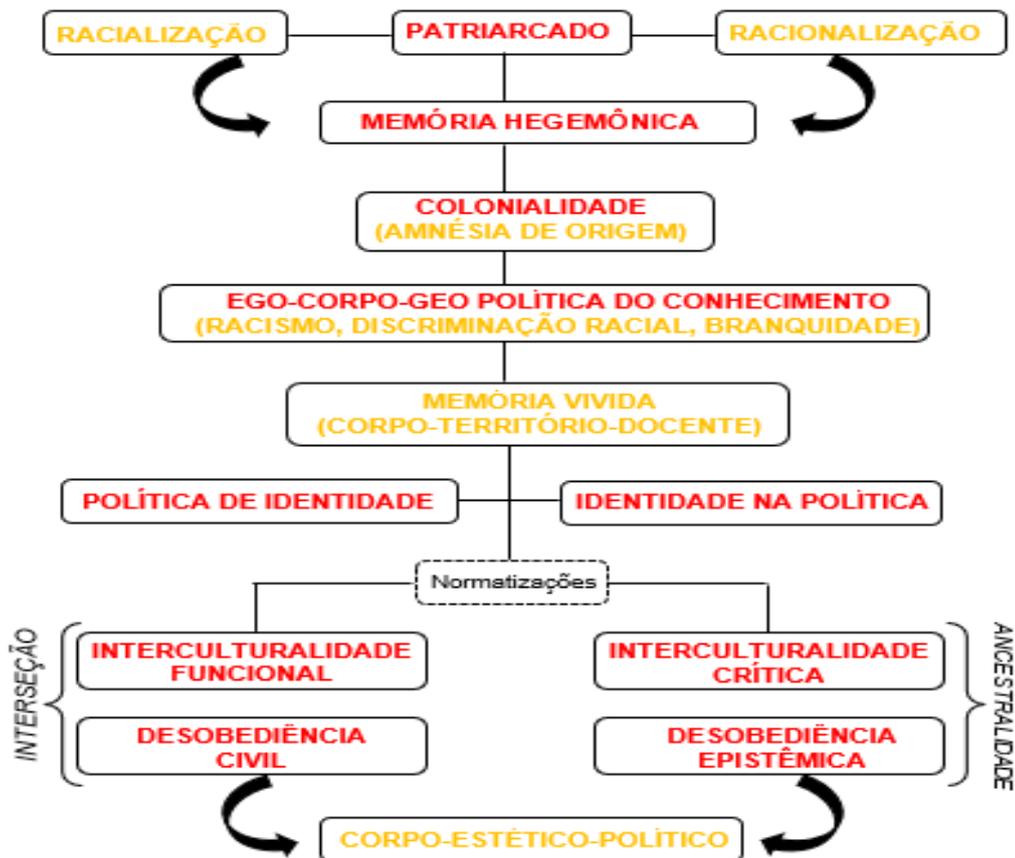
A Memória Hegemônica deriva de uma pretensa razão superior que operou/opera classificando as sociedades, os sujeitos, suas culturas, assim como tecendo marcadores de opressão por meio da Raça, do Gênero, da Classe, das Sexualidades e das Territorialidades que se distanciam dos seus postulados. As formas de opressão ocorreram/ocorrem atravessadas por processos violentos de silenciamento e de submissão, conformando os corpos, os saberes, os desejos aos ditames da Memória Hegemônica, definindo interesses e posições particulares para a sociedade como um todo.

A Memória Hegemônica constitui a outra face da lógica colonial, uma vez que estabelece fronteiras entre os sujeitos, os lugares, os conhecimentos e as suas formas de produção e de validação. Dessa maneira, para tecer a representação do *eu* colonial e do *Outro* colonial foi fundamental construir e sustentar as diferenças como via de

subalternização, em outras palavras, na normalidade do padrão estabelecido pelo *eu* colonial. Nessa conjuntura, a Memória Hegemônica gesta e gerencia os mecanismos de constituição da diferença que tendem a abrigar as manobras de negação dos indivíduos em relação à corporeidade, às produções de conhecimentos, à Raça, ao Gênero, às Sexualidades, à Territorialidade, dentre outros.

Dessa maneira, para compreendermos o enredo que forjou essas estruturas hierárquicas na qual o *eu* colonial vislumbrado no modelo de mundo e de sujeito da Europa é o centro e o *Outro* colonial ocupa as margens, o *Outro* é assim a exterioridade colonial. Frente isso, traçamos um percurso dos conceitos pertinentes às Abordagens Teórico-metodológicas a qual nos filiamos, a saber: Estudos Pós-Coloniais e Feminismo Negro Latino-Americano. Cabe destacar que tomamos esses conceitos como cerne para esta discussão, considerando o nosso objeto de pesquisa, aliado à interpretação da realidade que ambas as Abordagens nos proporcionam.

**Figura 07 – Entrecruzamento das abordagens teórico-metodológicas**



Diagramação: Camila Silva

A nível de organização/estruturação, estes conceitos correspondem à nossa intenção de tecer/realizar um diálogo entre os Estudos Pós-Coloniais e o Feminismo Negro Latino-Americano. Com isso, destacamos que os conceitos grafados na cor amarela, na Figura 07, correspondem às categorias do Feminismo Negro Latino-Americano e as demais, na cor vermelha, aos Estudos Pós-Coloniais. Frisamos que esse diálogo tem como finalidade nos auxiliar política e epistemologicamente na aproximação e compreensão das formas de subjugação, silenciamento e resistência tecida, no tempo-espaço-histórico, pela Memória e pelo Corpo Feminino Negro em face dos marcadores de opressão de Raça, Gênero, Classe e Território.

Estes marcadores de opressão instituídos no processo de Colonialismo/Colonização, alicerçados na Memória Hegemônica, teceram não só as amarras raciais, territoriais e euro-hétero-normativas, mas conformaram a memória coletiva. Isto é, a memória compartilhada socialmente e de uma geração para a outra, a vislumbrar o Corpo Feminino Negro como indigno, incapaz e subserviente ao indivíduo de autopoder.

Em face do exposto, entendemos que tratar das marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva na construção identitária de Professoras Negras, atrelado à sua influência em Práticas Docentes no Território Campesino, requer voltar o olhar para o *Outro* colonial, para experiências e territórios outros que sofreram/sofrem com processos de subalternização e de silenciamento, impostos pela Memória Hegemônica.

Para tanto, esse conjunto de conceitos nos direciona o olhar para enredos outros que revelam a história de Professoras Negras e de Práticas Docentes em um Território relegado à inferioridade. Por tal, o diálogo que aqui tecemos nos permite um olhar aproximado não só dos processos de negação e de eliminação das diferenças, como também dos movimentos de enfrentamento e de resistência propositiva. Contudo, salientamos que eles não necessariamente ocorrem em linearidade, mas são forjados por constantes movimentos de tensão, equilíbrio e desequilíbrio entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva.

## 2.1 A FORJA DO CORPO FEMININO NEGRO, O OUTRO COLONIAL, ATRAVESSADO PELA MEMÓRIA HEGEMÔNICA E VIVIDA

O sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado que se forja a partir da conquista da denominada América, em 1492, e às custas dessa, forja-se, em verdade, como um sistema mundial moderno-colonial uno, indivisível e superior. Nesses termos, Dussel (2005) afirma que o ego cogito moderno foi antecedido pelo ego *conquiro*, na qual o indivíduo colonizador é o seu representante e a América é tida como constituinte da modernidade, isto é, uma exterioridade que lhe é interior.

Portanto, a modernidade não é um fenômeno, substancialmente, europeu, mas é um processo inserido na tessitura do sistema-mundo, assim como na assimétrica relação que o sujeito europeu forjou com os demais locais do planeta (QUENTAL, 2012). Assim, o aparecimento da modernidade dependeu do Colonialismo/Colonização iniciado com o genocídio, a escravidão, a servidão, o saqueio, a violência, a opressão que são assim, partes constitutivas da modernidade e do seu lado oculto, a Colonialidade.

Fanon (1965) nos lembra que o sistema-mundo que se ergue se engendra tanto por meio de aparatos militares e administrativos, vinculado à dimensão física, quanto por meio de discursos de inferiorização do *Outro* colonial que passa a ser experienciada e reproduzida nos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento. Por isso, Fanon assinala “não é possível submeter à servidão aos homens sem inferiorizá-los parte por parte” (1965, p. 48). Aqui, temos a outra face da modernidade: a Colonialidade, marcada pela dominação e exclusão dos sujeitos, na esfera física e mental, uma vez que estão localizados fora do modelo de humanidade desenhado pelo eu colonial.

Portanto, essa matriz de poder denominada de modernidade/Colonialidade é evocada pelo discurso geopolítico da Memória Hegemônica que guarda uma dimensão estratégica, comumente constituída pelos pilares de desrespeito e de inferiorização do *Outro* colonial; e dessa maneira, conscientes da plasticidade da modernidade/Colonialidade. Assim como as distintas formas de negação e de silenciamento filiadas a ela, suas ações no sistema-mundo não cessaram com o fim do processo de Colonialismo/Colonização, mas teceram formas de ação no mundo

que se estruturam em torno de três pilares: Racialização, Patriarcado e Racionalização.

A partir, então, da conquista da América, o trabalho, a Raça e o Gênero se articularam como marcas principais de classificação social dos sujeitos no novo padrão de poder mundial. De acordo com Quijano (2000), as diferenças fenotípicas, tais como a cor da pele, dos olhos, o formato do nariz, a corporeidade, o cabelo e aqui acrescentamos o gênero racializado, começaram a ser utilizadas como marcadores distintivos entre europeus e não-europeus, conquistadores e conquistados, estabelecendo uma relação dual de superior e inferior e criando gradações entre os indivíduos.

Portanto, as características biológicas e na sequência territoriais passam a ser utilizadas pelo *eu* colonizador como uma marca, um estigma sobre o *Outro* colonial. É por meio do estigma, presente em cada marcador, que passam a ser criadas as identidades sociais, até então inexistentes, tais como: Negra/a, Índia/o, mestiça/o, branca/o. Essas designações, como sabemos, homogeneizaram em uma única nomenclatura uma diversidade de povos, de Identificações, reduzidas a uma única categoria social (PORTO-GONÇALVES, 2002).

Assim, é a partir da ideia de Raça que é instituída uma gama de relações de poder que hierarquizam os lugares e os sujeitos ali presentes. Essa classificação é configurada levando em consideração um suposto grau de evolução, alicerçado “num continuum linear que vai da natureza à cultura, ou melhor, da América e da África, onde estão os povos primitivos mais próximos da natureza, à Europa, onde está a cultura, a civilização” (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 218). O que podemos notar é que os critérios civilizatórios e de classificação são definidos pelo *eu* colonial, situado em uma posição de poder e assim definindo onde a exterioridade colonial se localiza.

De acordo com Mignolo (2007), essa classificação acabou situando determinados povos, em especial a população negra, fora da categoria de seres humanos, descartáveis, prescindíveis e dissociados de história, quando não ocupam a posição de seres humanos de segunda classe. Isso por que, para Maldonado-Torres (2007a), são povos que permanecem sob permanente suspeita, isto é, dúvida de sua qualidade de humanos.

Dessa maneira, o processo de constituição da América, pela primeira vez na história, articula as formas de controle e de exploração do trabalho em torno da relação capital-salário e do mercado mundial. Aqui, podemos pontuar a servidão, a

escravidão, a produção mercantil e o trabalho assalariado que passam a ser geridos em função do capital, tecendo um aglomerado de relações de produção, formando o sistema capitalista emergente (QUIJANO, 2000).

É com base nas identidades sociais construídas pela classificação, advinda da Racialização da população mundial, que se passa a associar as condições que estes indivíduos ocupam na divisão social do trabalho. Por essa ótica, o sujeito branco/a está associado ao trabalho assalariado, as/os índias/os à servidão e as/os Negras/os à escravidão. Nota-se que o trabalho não pago passa a estar vinculado às raças consideradas dominadas e inferiores e o assalariado ao branco europeu.

Portanto, a inferiorização dada pela cor, como uma marca visível passa a ser simbolizada e demarcada pela Racialização, tem decorrência direta nas formas de ocupação de trabalho, definindo quem é a/o Negra/o e qual o seu lugar nas ocupações de trabalho. Assim, o conceito de raça surge como uma forma de legitimar as relações de dominação imposta no processo de Colonialismo/Colonização sobre as distintas afirmações identitárias e culturais e da própria subjetividade.

Em face do exposto, a Raça passou a ser utilizada como base para a criação de um sistema de dominação, estruturado na hierarquização racial. O fato de serem Negras/os garantia a denominação de não humanas, inferiores, incapazes de progredir e de evoluir no que se refere à intelectualidade e ao próprio domínio das emoções, já que eram selvagens. Isto nos faz compreender que a marca da Racialização que o indivíduo porta é o nascedouro das regulações no sistema-mundo, uma vez que é a categoria estrutural da política colonial de dominação.

Logo, a Racialização mantém a acomodação social, racial, sexual e territorial, dentre outras, da sociedade baseada na classificação e estruturada por meio da Memória Hegemônica. Este padrão de poder passa a interferir, diretamente, nas relações subjetivas, bem como “nas formas de valorização do conhecimento e da divisão do trabalho, baseado em uma hierarquia racial inventada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 251), naturalizando as diferenças e gerando o preconceito, o racismo e a discriminação.

Cabe ressaltar que a imposição brutal do sistema-mundo sobre o *Outro* colonial, ao tecer uma relação dicotômica entre humanos e não-humanos, forjou uma distinção: a marca do humano é a marca da civilização. Logo, só as/os civilizadas/os podem ser denominadas/os de homens e de mulheres, os incivilizados, enquadra-se

aqui a população negra e indígena, são animais, selvagens e não controlam seus apetites sexuais.

o homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas (LUGONES, 2014, p. 936).

Nessa conjuntura, o *Outro* colonizado era no máximo, macho e fêmea e por tal bestiais, sujas/os, promíscuas/os e pecaminosas/os na mesma direção o Corpo Feminino Negro Racializado passou a ser identificado enquanto virago e hipersexual, definindo assim um dos domínios de sujeição Patriarcal sobre o Corpo da Mulher Negra. O Patriarcado moderno-colonial, é análogo ao escravismo, ele nasce no processo de Colonialismo/Colonização, dando origem a um conjunto de normas abstratas e impessoais. Nela, o eu colonial tem a autoridade garantida de submeter o *Outro* colonial a sujeição do corpo feminino e em especial o Corpo Feminino Negro (CESTARI, 2014).

Nota-se que as formas de sujeição vivenciadas pelo gênero feminino são aprofundadas na medida em que o gênero é Racializado, por isso ao tratar de Patriarcado se faz necessário redirecionarmos o olhar para o Patriarcado Racial disseminado no sistema-mundo. O Patriarcado Racial ampliou as formas de sujeição sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro no momento em que coadunou com a Memória Hegemônica e foi absorvido pela cultura, pela religião, pelas instituições educacionais, políticas, econômicas, se emaranhou nas relações sociais e atravessou o tempo-espaço-histórico.

Com base nessa estruturação o Patriarcado Racial está pulverizado, bem como é constituinte e constituidor do sistema-mundo. Nele, o Corpo Feminino Negro é o principal alvo dos ditames do Patriarcado Racial, tida como incapaz, submissa, incompleta, sempre suspeita, sempre em falta. Notamos o quanto a herança histórica da escravidão é dominante, sobretudo em uma conjuntura moderna-colonial onde a cor da pele e o Gênero, muitas vezes, são sinônimos de caráter.

Portanto, o Patriarcado Racial não está situado, exclusivamente, no âmbito familiar, mas seu prolongamento se estende tanto na esfera privada, quanto pública. Isto ocorre porque o Patriarcado Racial, como uma forma de exploração, está imbricado ao capitalismo e embora sejam dois sistemas distintos um não subsume o outro, agindo em conjunto, por exemplo, o fato de Mulheres Negras receberem menos que os homens<sup>3</sup>.

Nessa conjuntura, o eu colonial é tido como o provedor da subsistência familiar, o sujeito detentor de poder e do direito ao gozo e o *Outro* colonial relegado à subalternidade histórica, à violência racial e aos baixos salários. O Corpo Feminino Negro, no jogo das profissões formais, é, comumente, o corpo estranho, o que está sob suspeita de sua real capacidade de atuar profissionalmente em um cargo/profissão de *status* social.

Na esteira dessas proposições, nos voltamos para a atuação profissional de Professoras Negras, mais conhecida como a feminização docente, isto é, a predominância das mulheres e, em sua grande maioria, Mulheres Negras lecionando nos anos iniciais de escolarização. De acordo com Bruschini e Amado (2013), a ideia de magistério agrupa ideologias Patriarcais, visto que está atrelada à domesticidade, à submissão e à extensão do privado sobre o público, tendo como produto um conjunto de normativas em torno da profissão atrelada à afetividade e à maternagem. Tal conjuntura encobre os interesses Raciais e Patriarcais que favorecem a retribuição de salários baixos e a desvalorização da profissão.

Tal contexto nos permite compreender que a feminização da profissão não pode ser tratada fora da conjuntura Patriarcal e Racial, isto porque, no primeiro momento, o eu colonial, forjado pela Memória Hegemônica, se autodeclarou provedor e responsável financeiro pela família. Por outra via, a mulher branca, com o advento do desenvolvimento urbano-industrial, passou a ocupar cada vez mais as instituições de ensino e na condição de professora, mas os recursos financeiros, o privilégio da Branquidade, entre outros aspectos, possibilitaram a ascensão a outros níveis de ensino (médio e superior), gozando de um maior *status* sociocultural.

---

<sup>3</sup> A respeito da desigualdade salarial que assola a população negra e em especial a Mulher, segue sugestões de leitura: OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Tendências da Desigualdade Salarial para Coortes de Mulheres Brancas e Negras no Brasil. **Estudos Econômicos**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 205-236, abr./jun. 2006. SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O Perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho - Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

Na contramão desse processo, a Mulher Negra, que agora lutava para ocupar os postos de empregos formais, encontra no magistério uma possibilidade, tem-se aqui a Racialização da profissão, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do EF. Atrelado a isso, vem a desvalorização financeira, profissional em virtude do Patriarcado Racial que passa a configurar o cenário de atuação das Professoras Negras.

Observa-se, outrossim, que a Racionalização, juntamente com a Racialização e o Patriarcado, constituem os pilares do sistema-mundo que forjaram a subjugação do Corpo Feminino Negro e em especial de Professoras Negras. A Racionalização nada mais é que o estabelecimento da inferioridade cognitiva da exterioridade colonial, baseada na teologia cristã, que tende a inferiorizar os demais conhecimentos e suas formas de produção, situando-as/os na condição de não-humanas/os. Fundada na Memória Hegemônica, a racionalidade eurocêntrica se lança como uma, válida e universal e na mesma proporção invalida as demais formas de produzir e de conceber o conhecimento.

É pertinente pontuar que a Racialização e o Patriarcado necessitaram de uma explicação, dita racional, para justificar a negação, o extermínio, o silenciamento e a subalternização. Assim, a Racionalização funcionou como essa âncora que sustenta e fundamenta, dentro de uma lógica racional, o genocídio a qual foram submetidas as populações indígenas e negras. Essa tríade articuladora naturalizou e convenceu muitas/os que a eliminação das diferenças e a subjugação das distintas formas de produzir conhecimento não só eram válidas, mas necessárias.

A Racialização, o Patriarcado e a Racionalização encontram na Memória Hegemônica solo fértil para a manutenção das relações de poder socioculturais, políticas, epistêmicas, de Raça, de Gênero e de Território entre o eu colonial e a exterioridade colonial. Para González (1984), o padrão colonial de poder que a Memória Hegemônica sustenta carrega quatro domínios inter-relacionados, a saber: a Raça-Gênero, o conhecimento, a autoridade e o controle da economia.

Tais domínios convergem para a construção dos mecanismos de ocultação, silenciamento e inferiorização tanto da Memória (formas de produção de conhecimento, a subjetividade), quanto do Corpo Feminino Negro (dimensão física, corporalidade). Na atualidade, podemos pontuar que a condição da Mulher Negra foi/é duramente afetada por esses domínios colonialistas, basta voltarmos o olhar, por

exemplo, para os altos índices de analfabetismo entre as Mulheres Negras; elas são a herança das normatizações racistas, patriarcais e epistêmicas.

Esses domínios são o resguardo da Memória Hegemônica colonial marcados pela desigualdade e pela discriminação contra a Mulher Negra, apontando para fatores que se interseccionam, tais como Raça, Gênero, Classe, Território etc. Portanto, independentemente do tempo-espço-histórico, as formas de subjugação não cessam, mas são apenas redefinidas. Como pontuam Crisostomo e Reigota (2010, p. 97),

inicialmente solicitada como objeto sexual e ventre gerador, em seguida, como ama-de-leite dos filhos da elite brasileira e posteriormente, tornar-se-iam as lavadeiras, faxineiras, empregadas domésticas e prostitutas. Destituídas de suas humanidades, têm dado com seus corpos, em todos os períodos históricos, uma garantia às suas sobrevivências.

As distintas formas de opressão que o Corpo Feminino Negro vivenciou/vivencia é readaptado, historicamente, evidenciando que a Colonialidade não cessa, mas se reconfigura, sobretudo, por se constituir como um projeto particular da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro a Colonialidade que não findou com o Colonialismo/Colonização<sup>4</sup>, mas se ajustou e ampliou suas formas de dominação entre o eu colonial e o *Outro* colonial.

De acordo com Maldonado-Torres (2007b), a Colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como produto do processo de Colonialismo/Colonização. A Colonialidade, ao contrário do Colonialismo/Colonização, não está limitada a uma relação formal de dependência de povos ou até mesmo nações. Ou seja, a Colonialidade se refere às formas como o trabalho, o conhecimento, as relações intersubjetivas, a Raça, o Gênero, a Territorialidade passam a ser articuladas pelo capitalismo.

Assim, o capitalismo agrega a Colonialidade como o novo colonizador não só ampliando o seu poder, mas condicionando os modos de ser, de pensar, de produzir conhecimento, as relações socioculturais, a economia e aprofundando as desigualdades advindas dos marcadores de Raça, Gênero, Classe, Território, entre outros. Logo, na medida em que a Colonialidade se recriou, simultaneamente, ampliou

---

<sup>4</sup> Tempo histórico marcado pela invasão europeia da Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (MIGNOLO, 2007).

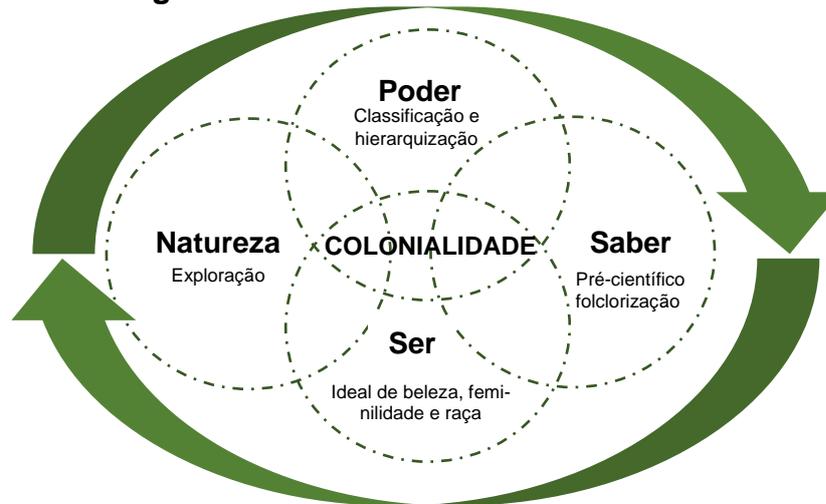
os marcadores de opressão da Memória Hegemônica de maneira devastadora. Isto porque, se o esforço inicial era por meio da Racionalização justificar as formas de opressão, situando e enquadrando os indivíduos em lugares e papéis pré-determinados, agora o próprio indivíduo se situa nesse cenário.

A internalização dos modos de subjugação é mais abrasiva porque a Colonialidade atua via mecanismos intersubjetivos, ou seja, os marcadores de opressão corroboram a sedimentação da Amnésia de Origem. Dessa forma, a Amnésia de Origem atua no apagamento das distintas histórias da exterioridade colonial, domando, neutralizando, eliminando e naturalizando seu enredo, seus conhecimentos como universais.

Essa conjuntura nos permite compreender que a Amnésia de Origem é igualmente normalizadora, na medida em que subalterniza e transforma conhecimentos diversos em corpos dóceis e mentes dóceis, submissos aos perigos de uma história única, na qual a exterioridade colonial assume o papel de figurante (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016). Por isso, a Memória Hegemônica logra êxito, uma vez que ela cancela a memória de origem, as experiências outras, as formas outras de ver e de existir no mundo, validando apenas um modo: o do sujeito eurocentrado.

Nessa direção, o eu colonial tende a provocar no *Outro* colonial a invalidação, seguida do esquecimento de suas raízes e assumindo a experiência hegemônica como sua e é aqui que a Colonialidade, juntamente com a Memória Hegemônica, logra êxito. Esse alcance, quase que ilimitado, é possível porque a Colonialidade está pulverizada em quatro eixos que se inter-relacionam para a manutenção do *status quo* do eu colonial. Vejamos a Figura 08.

**Figura 08 – Extensões da Colonialidade**



Diagramação: Camila Silva

Como podemos observar a Colonialidade e seus eixos não estão dissociados, mas funcionam como um todo integrado, para a manutenção das relações de dominação. Não é possível, por exemplo, pensar na sexualização dos Corpos Femininos Negros sem compreender que este Corpo foi Racializado, suas formas de produção de conhecimento foram relegadas a pré-científicos e que seus Territórios, sejam eles materiais ou imateriais, majoritariamente, foram explorados até a exaustão. A extensão da Colonialidade abraça todo o sistema-mundo, uma vez que é constituinte e constituidor dele e assim todos os sujeitos, indistintamente, são atravessados por toda a extensão da Colonialidade.

Face o exposto, o imbricamento entre os eixos da Colonialidade se mantêm, de maneira eficaz, na manutenção sociocultural, política, epistêmica e econômica, alicerçadas nas demandas da Memória Hegemônica. O produto deste emaranhado mecanismo de poder é a feitura de corpos docilizados e silenciados, histórias apagadas e/ou ocultadas, territórios físicos e epistêmicos assassinados.

Frente o exposto, os diálogos teóricos que aqui estabelecemos, a Colonialidade do Poder diz respeito aos processos de classificação e de hierarquização, com base nas relações de trabalho capitalista que, alicerçados nos marcadores de Raça e de Gênero, ocasionam a subalternização dos indivíduos que portam esses marcadores. Nessa conjuntura, a Mulher Negra está situada na base da pirâmide social como sujeito mais submisso e explorado, nos fazendo compreender que uma análise do sistema-mundo focado, exclusivamente, nas relações de classe não abarca as formas

de dominação, de exploração e os padrões de desigualdade que cerceiam as Mulheres Negras.

Portanto, ser mulher, no sistema-mundo, certamente não é tudo que esse alguém é, uma vez que o Gênero estabelece interseções com marcadores raciais, classistas, étnicos, territoriais, sexistas, regionais, linguísticos. Essa conjuntura nos permite compreender que se tornou impossível separar a noção de Gênero das interseções políticas, culturais, mas sobretudo sócio-históricas que invariavelmente são produzidas e mantidas pela Memória Hegemônica.

É pertinente destacarmos que a Interseccionalidade de opressões não provê orientações estanques e fixas, isto é, ela não produz uma camisa de força normativa. Assim como Collins (2017), entendemos que a Raça, o Gênero, a classe, a sexualidade, a geração, a corporalidade, entre outros marcadores, interagem, contextual e conjunturalmente. Este modo permite promover potenciais cenários de desigualdades sociais, fundamentados na classificação e hierarquizações advindos da Colonialidade do Poder, fortemente alavancado pelas relações desiguais capitalistas.

Essa conjuntura nos oferece uma aproximação do papel da Mulher Negra no mercado de trabalho desde a sua inserção em postos formais de trabalho, sua permanência, a dúvida a respeito de sua capacidade de assumir determinada posição, bem como a remuneração abaixo do mercado (PRÁ; CEGATTI, 2016). Por isso Crenshaw (1991) afirma que interseccionalidade de opressão é uma subordinação estrutural, envolvendo uma gama complexa de circunstâncias que se intersectam com as estruturas básicas de desigualdade.

Portanto, a noção de Interseccionalidade nos faz compreender que os sistemas de dominação são múltiplos, se entrecruzam no jogo das relações de poder. Simultaneamente, “racism, patriarchy, class oppression and other discriminatory systems create basic inequalities that structure the relative possibilities” (CRENSHAW, 1991, p. 47), sobretudo, das Mulheres Negras que no julgo das relações de poder são afetadas face a face pelas normatizações das heranças coloniais (Colonialidade do Poder, Saber, Ser e Natureza).

Dessa maneira, as opressões, a depreciação em torno da Memória e do Corpo Feminino Negro não são atributos naturais e/ou biológicos, dados naturalmente pela realidade, mas são construções históricas erguidas pela Memória Hegemônica que naturalizadas no sistema-mundo são reproduzidas e mantidas pelas Heranças

Coloniais, com destaque na Colonialidade do Ser. Este eixo da Colonialidade ocasiona uma percepção distorcida, ampliando o ideal de identificação uma projetada no eu colonial brancocêntrico em detrimento das identificações plurais.

A Colonialidade do Ser atinge a Mulher Negra realizando um movimento de oposição, isto é, a referência de feminilidade, raça e beleza é vislumbrado no ideal de mulher branca. Dessa forma, a Mulher Negra ao olhar para si: cabelo crespo e/ou cacheado, corpo avantajado, nariz largo, pele escura, não só nega/rejeita o seu pertencimento étnico-racial, mas na tentativa de ser aceita, tenta se aproximar do ideal de beleza aceito socialmente. O peso dessa negação é tão profundo que muitas Mulheres Negras passam a vida sem conhecer a si mesmas, sempre referendadas na outra, no ideal a ser seguido, isso porque a Colonialidade do Ser retira da Mulher Negra o direito e o gozo de se olhar no espelho e se amar por ser quem é, e não pelo que é esperado do seu fenótipo.

O Corpo Feminino Negro passa a ser identificado como defeituoso, incorporando, reprimindo e transformando em tabu a negritude, e a Branquitude é vista como a parte boa, como produto; nós, Mulheres Negras, nos tornamos a representação daquilo que o eu colonial não quer parecer. O que a Colonialidade do Ser, atrelada à Racialização, faz é tecer uma dessemelhança, de sujeitos racialmente diferentes, no ideal de beleza e de representatividade fundamentado no ideal de Branquitude (KILOMBA, 2019).

A Branquitude é assim dependente, ela existe através da exploração da/o outra/o, ou seja, a negritude serve como uma forma primária de outridade e pela qual a Branquitude é constituída. A Colonialidade do Ser e a Branquitude constituem a face de uma mesma moeda, uma vez que a/o outra/o não é outra/o por si; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação. Nesse sentido, Frantz pontua: “O que é frequentemente chamado de alma negra é uma construção do homem branco” (1965, p. 110).

Para além do exposto, como uma segunda reflexão, enquanto extensão da Colonialidade do Ser, a política de branqueamento se tornou o eixo operacionalizante da Branquitude brasileira, de forma que a Memória Hegemônica encontrou na mestiçagem seu maior desafio, a ponto de propagá-la como uma degeneração e na sequência enaltecê-la culturalmente, fazendo emergir um ideário de identidade nacional harmoniosa, fundamentado na utopia da democracia racial (KILOMBA, 2019).

Nessa linha de pensamento, Carone; Bento (2017) afirma que no Brasil o branqueamento é frequentemente considerado como um problema unilateral do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro se projeta no ideal brancocêntrico, miscigenando-se para diluir suas características raciais. Nessa conjuntura,

o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiça inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica e crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais (2017, p. 42).

Logo, o ideal de embranquecimento, conjuntamente com a Colonialidade do Ser tendem a legitimar a supremacia racial, econômica, política e social do sujeito branco na mesma medida evidenciamos a construção de um imaginário extremamente negativo sobre a população negra, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (CARONE; BENTO, 2017).

A ausência de discussões/reflexões que envolvam o branco nas desigualdades raciais constitui uma forma de reinterar que o Racismo no Brasil, as desigualdades raciais configuram um problema, exclusivamente, da população negra, visto que só ele é estudado, dissecado e problematizado. É lugar comum ouvir “a pobreza tem cor”, mas não é conveniente dá crédito a isso, e limitam o discurso à classe social; é fato que o marcador classe exerce um peso fundante, mas não é só isso.

Não focalizar no indivíduo branco é ocultar, silenciar e negar as diferentes dimensões de seu privilégio, existe um legado da escravocrata. No qual, os brancos saíram da escravidão com um espólio simbólico e concreto positivo, produto direto da exploração da mão de obra de trabalho de sujeitos que foram escravizados por quatro séculos. O silenciamento que perpassa por essa herança, permite a não prestar contas, não compensar,

por essa razão políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra, aliado a políticas públicas direcionadas àqueles que foram excluídos de nossos

mercados materiais e simbólicos não são direitos, mas sim favores das elites dominantes (CARONE; BENTO, 2017, p. 34).

Este movimento nos faz compreender que as formas de subjugação, advindas da Colonialidade do Ser, teceu uma política de branqueamento que foi basilar na construção da nacionalidade brasileira e da Branquitude. Este eixo da Colonialidade teceu um enredo de superioridade em torno da Branquidade de forma que ela opera invisibilizando os sujeitos da exterioridade colonial, fazendo recair uma unicidade normativa em torno dos corpos e do ideal de beleza brancocêntrico centrado na Raça e no Gênero. Isto por que, qualquer grupo carece de referenciais positivos sobre si, para manter sua autoestima, suas características, sua história, fortalecendo paulatinamente o grupo; porém a Branquidade e a Colonialidade do Ser tem expurgado isso da população negra e em especial da Mulher Negra.

Nessa direção, compreendemos que a narrativa da Memória Hegemônica não anda só, mas faz uso da plasticidade da Colonialidade por meio das Heranças Coloniais para ampliar as formas de sujeição sobre a exterioridade colonial. Dentre as formas de inferiorização, destacamos a Colonialidade do Saber que reforça a hierarquia epistêmica cunhada na racionalidade eurocêntrica como superior e as formas de produção de conhecimento da exterioridade colonial como pré-científico.

Este eixo da Colonialidade repercute sobre a população negra e em especial a Mulher Negra quando seus conhecimentos são desautorizados, em especial quando Professoras, assumindo a posição de detentoras de conhecimento. Evaristo (2017) relata que se é esperado que a Mulher Negra desempenhe determinadas funções, tais como: cozinhar, cantar, dançar, ou somos a empregada ou as palhaças da corte, sempre aptas a entreter a Branquidade. Tornar-se professora, escritora, médica, advogada é exercer uma função que não é esperada do Corpo Feminino Negro.

A outra face da Colonialidade do Saber é o que Grosfoguel (2016) denomina de Racismo/Sexismo Epistêmico, a reprodução nata do privilégio epistêmico do *ego conquiro*, do “penso, logo conquisto”, gerando não somente a injustiça cognitiva, como também é um mecanismo usado para enaltecer os projetos racistas, patriarcais e coloniais do sistema-mundo. Portanto, a partir do momento que a população negra e em especial as Mulheres Negras sobem na escala hierárquica das profissões, adquirindo maior escolaridade, fraturando a hierarquização imposta pela Colonialidade do Poder, o lugar e o papel que é esperado socialmente dessa Mulher

é rompido. Aqui, a Mulher Negra vivencia, também, a suspeita de sua capacidade cognitiva e se, de fato, ali é o seu lugar.

Assim, portar um Gênero e uma Raça, historicamente, inferiorizados submeteu a Mulher Negra a diversas formas de racismo, com destaque no âmbito do trabalho ao exercerem liderança epistêmica, apresentarem qualificação profissional e boa remuneração. Como escreve Quental,

a distinção/discriminação das pessoas com a noção pseudo-científica de raça é parte de um sistema de poder mundial que prevalece até hoje. Assim, embora a raça não exista como conceito científico, o racismo existe como fenômeno social real. Os negros e os povos originários que o digam e, costumam dizer, com a força de um conhecimento, que vem acompanhado de sentimento, na medida em que o racismo não é simplesmente uma idéia, mas prática cotidianamente sofrida. 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).

A violência racial é um constante ataque às identificações e subjetividades da exterioridade colonial, como afirma Mignolo (2007, p. 41-43): “a categorização racial não consiste simplesmente em dizer ‘és negro ou índio, portanto, és inferior’, mas sim dizer ‘não és como eu, portanto, és inferior’”. O racismo e o sexismo compreendem uma força de opressão que se reforçam mutuamente, pois há uma potencialização das formas de submissão racial, entrelaçada com a dominação de Gênero.

Desse jeito, a raça, produtora do ideal de Branquidade, se sustenta pela existência do racismo como marcador de opressão/dominação. Assim, a título de enegrecimento, o Racismo utiliza a própria noção de raça para segregar e subjugar; já a Discriminação Racial se caracteriza como atitude, ação de distinguir, separar ou violentar os grupos Racializados, tendo por base ideias pré-concebidas, produto da Racionalização e do próprio ideal de Branquidade (GOMES, 1995).

O Racismo produz discursos que objetivam normalizar as diferenças entre os sujeitos como uma marca de inferioridade ao mesmo tempo que lhes é atribuída a responsabilidade pela própria desigualdade sofrida. De acordo com Gomes (1995), o Racismo tece uma distinção entre aquelas/es que devem viver e aquelas/aqueles que devem morrer. O Racismo é produto dos marcadores de opressão, mas é também disciplinador dos Corpos Racializados, logrando êxito por meio do controle dos corpos, das produções, da experiência de ser e de existir no mundo.

A existência da Mulher Negra em espaços profissionais que diferem do naturalizado é constantemente atravessada por ações racistas explícitas ou pelo racismo social privado. Esse último tenta ocultar a desigualdade e a exclusão pública, só admitido no âmbito privado e entre os pares da Branquidade. O Racismo, subsidiado pela Colonialidade do Saber, tem desacreditado do espólio intelectual de Mulheres Negras na condição de lideranças epistêmicas, tem impedido sua elevação profissional e a equiparação salarial.

A Branquitude e o Racismo caminham lado a lado com as Heranças Coloniais, são a prova que a Colonialidade não se esgotou na conjuntura do Colonialismo/Colonização, se reconfigurando como dominação político-econômica e jurídico-administrativa do eu colonial sobre o *Outro* colonial. As relações de poder estão enraizadas de tal forma que se estenderam nos esquemas socioculturais, políticos, epistêmicos, territoriais, legitimando e naturalizando as posições assimétricas entre os sujeitos do sistema-mundo.

A Colonialidade da Natureza diz respeito à imposição das formas de exploração da natureza pelo eu colonial. A relação entre os indivíduos com a natureza deixa de ser existencial e passa a ser utilitarista, alimentando as relações capitalistas de exploração. Aqui, tivemos/temos Territórios Campesinos, indígenas, quilombolas saqueados e explorados até a exaustão.

A outra frente da Colonialidade da Natureza é a exploração dos Corpos Femininos Negros, assim como sua liberdade pertencia aos senhores escravocratas, seu Corpo também era/é território a ser explorado. A missão civilizatória, empreendida no processo de Colonialismo/Colonização, foi a máscara eufemística do acesso brutal ao Corpo Feminino Negro que foi explorado de formas inimagináveis, violação sexual, controle da reprodução, terror sistemático, por exemplo: produzir algibeiras, chapéus das vaginas de Mulheres Negras escravizadas (RIBEIRO, 1995).

As violências que atingem as Mulheres Negras não cessam, mas vão, paulatinamente, se reconfigurando no sistema/mundo, marcando a Memória e o Corpo Feminino Negro, a cada minuto. Logo, a Dororidade é, também, o produto dessas violências inacabadas, mutáveis e descoladas do seu tempo que tendem a nos atingir via os eixos da Colonialidade. Como afirma Piedade (2017, p. 24), “Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causa pelo racismo. E essa dor é preta”

Por isso, a sororidade parece não dar conta da nossa pretitude, sororidade une, mas isso não é o suficiente, por que tem uma dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele; isto é, quanto mais preta, mais racismo, mais dor. A Dororidade vem da dor, das marcas causadas pelas investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica é exatamente os fatores externos das heranças coloniais que nos dilaceram por dentro e por fora, cotidianamente.

É fato que não existe dor menor ou dor maior, a dor não se mede, a dor se sente e nos atinge tanto internamente, quanto externamente. Contudo, aqui nos voltamos para a dor da Mulher Negra, marcada pela ausência, pelo silenciamento, pelo não lugar, pela não humanidade, pela sexualização do Corpo Feminino Negro, pelo assassinato dos nossos Corpos Negros, pela invisibilização que nos mata historicamente. Não é de se estranhar que a carne mais barata do mercado continua sendo a carne negra.

A Dororidade é assim o produto das violências advindas das heranças coloniais sobre a Memória e o Corpo Feminino Negro é aquilo que fica, é a dor da violência sofrida, é a dor que precisamos lidar, cotidianamente, após o ato violento. Essa dor pode ser física, mental ou ambas, é a dor causada pelo ideal de Branquidade que fundamenta um sistema de opressão e de privilégios brancocêntrico.

Nessa direção, podemos afirmar que a Branquidade e o Racismo são dois sistemas de pertença que incorporam as formas de sujeição da Memória e do Corpo Feminino Negro que no sistema/mundo permanecem infligindo dor e na mesma medida permanece cada vez mais consistente, dominador e excludente. Essa estrutura de controle e subjugação rompem brutalmente violando e corrompendo o elo entre a Ancestralidade e a Memória e corporalidade da Mulher Negra.

A Ancestralidade é fundamentada na terra-mãe; o que dá identidade a um grupo são as marcas que ela imprime na terra, nas árvores, nos rios (EVARISTO, 2017), assim como nos espaços de terreiro, local depositário dos símbolos, dos modos de ser e de existir originários. A Ancestralidade é, também, inserção e pertencimento a determinado povo, comunidade, isso vinculado à própria capacidade de estabelecer genealogia e contar, ressignificar a história coletiva.

Por isso, as Mulheres Negras passadas e presentes que tiveram seus corpos violados e desterritorializados, tiveram no sagrado a recriação de uma linhagem para a transmissão e preservação de sua comunidade, que foi possível pelo terreiro de candomblé. O território é o “espaço ritualístico de recomposição e reelaboração dos

elos fragmentados pela sociedade que destinava o negro, quer seja ao lugar da subserviência, quer seja ao não lugar” (AGUIAR, 1984, p. 26).

A tradição que a Ancestralidade baliza é fundamental para a transmissão da matriz simbólica da comunidade. É pertinente pontuar que a tradição aqui não é concebida pela ótica da Memória Hegemônica, estática, retrógrada e até mesmo indispensável; a tradição pela ótica da Ancestralidade é o elo de permanência de tempos, de lugares e dos sujeitos ao seu entorno, reconhecidos nos rituais, na simbologia, nos movimentos de resistência; a Ancestralidade é assim o retrato da Memória Viva.

A Ancestralidade e a Memória Viva são ecológicas porque realizam o reencontro da corporalidade e da espiritualidade humana com as plantas e os animais em uma relação de mutualidade. Logo, cultura e natureza estão integradas em uma relação de troca e isso ocorre de tal forma que a comunidade é considerada corpo e ao afetar um afeta todos.

Por conseguinte, a Memória Viva é lugar de emergência, onde se constituem os enredos desestabilizadores, quebrando o enredo baseado na história única, viabilizando a emancipação dos Corpos Femininos Negros. A Memória Viva reconecta os Corpos Racializados à Ancestralidade e, simultaneamente, desvincula os dualismos causados pelas/os modernistas e colonialistas.

A analítica da Memória Hegemônica consiste em ser a mantenedora dos enredos do eu colonial e das formas de opressão operacionalizadas pela mesma. Por sua vez, a Memória Viva é o projeto inexorável de retirar os indivíduos da miragem da modernidade-Colonialidade reconectando à sua Ancestralidade.

A Memória Viva fornece os pontos de ancoramento para as Identificações, as formas de produzir epistemes, de se posicionar em face das armadilhas da Memória Hegemônica. Evaristo (2021) entende a Memória Viva como uma estratégia de subversão e de reivindicação de seus direitos, é uma Memória ciente do passado e focada no presente, longe do assujeitamento colonial e envolvida com a ativação de marcadores (Raça, Gênero, Território, classe, sexualidade etc.), agora projetados e vividos pelos sujeitos da exterioridade colonial.

A Memória Viva restitui o que a Memória Hegemônica excluiu pelo sujeito da Ego-Política do Conhecimento que arroga para si a categoria universal de produtor de conhecimento do seu lugar geográfico, Racial e de Gênero. Na contramão, a Geo-Política do Conhecimento e a Corpo-Política do Conhecimento reconhecem que todas

as formas de produzir epistemes são válidas. Assim, narrativas outras que estiveram, por um longo tempo, relegadas realizam um movimento heterotópico que escorre das margens para o centro, fincado no rizoma de suas tradições, de suas Identificações e do entendimento de que há vida, beleza, conhecimento, territorialidade, sagrado, corpos livres que não soam no ritmo da Memória Hegemônica.

Não obstante, a Memória Viva tece um Corpo-Território ancestral que entende que resistir é subjetividade latente do Corpo-Território-Docente que se entende como agente político em um cenário institucional em que sua presença nunca foi benquista (MIRANDA, 2009). Nesse espaço, a Ego-Política do Conhecimento atuou de forma contínua, constante e cruel, reiterando os ditames da Colonialidade do Saber e no máximo permitindo que os Corpos Racializados assumissem esse espaço. Contudo, na condição de faxineiras, porteiras, merendeiras, mas não como Professoras, a pele preta, pela ótica da Branquidade, é incapaz de assumir o palanque da intelectualidade.

Assim, quando os Corpos Femininos Negros desbravam e ocupam esse espaço, os pilares de Racialização, do Patriarcado e da Racionalização estendem suas mãos para as Professoras Negras, retirando o status sociocultural da profissão, vinculando a uma continuidade da maternagem e dos cuidados com o lar. Portanto, embora não seja possível vetar a sua entrada nos postos de trabalho formal, as profissões ocupadas, socialmente e majoritariamente, por mulheres e por Mulheres Negras são tidas como profissão de segunda mão.

Diante disso, reiteramos que compreender as marcas da Memória Hegemônica e Viva na Prática Docente de Professoras Negras do Território Campesino nos permite virar o olhar para sujeitos, conhecimentos e territórios outros que a Memória Hegemônica intencionou apagar. Por sua vez, a Memória Viva resiste, insiste, tensiona e resgata a Geo-Corpo Política do Conhecimento e, contrário ao esperado, encontra nos espaços educacionais possibilidades de fincar suas raízes.

Fundamental é pensar o construto de uma educação com culturas e corpos-territórios afro-brasileiros e seus saberes ancestrais, em face das múltiplas histórias e memórias ali presentes e de se colocar no lugar do *Outro* colonial, na posição de escuta (RIBEIRO, 1995). É de conhecimento comum que a encruzilhada é o lugar no qual as estradas se cruzam e, por analogia, pode ser visto como local central, que nos leva a olhar para os caminhos, nos fazer refletir, levar a decisões e até mesmo rupturas. Então, estar em sala de aula como um Corpo-Território-Docente Racializado

é se colocar nessa encruzilhada, exigindo tomada de decisões que pode até nos colocar para fora da estrada, mas nos fará encontrar enredos e caminhos outros. Assim, a sala de aula é o nosso ponto de reflexão, é o nosso centro na encruzilhada, que nos permite traçar novos trajetos situados na realidade que ali se apresenta.

Nessa direção, se pensarmos nessa encruzilhada como possibilidade de traçar distintos caminhos, entendemos que estes carecem firmar passos de afirmação das Identificações, em especial de Professora Negra. O Corpo-Terrítório-Docente Racializado é esse espaço de resistência, de ruptura e de proposição, pensados ali na encruzilhada, evidenciando tanto a Desobediência Civil, quanto a Desobediência Epistêmica (MIGNOLO, 2008).

A Desobediência Civil se configura como uma possibilidade de ruptura com as formas de inferiorização imposta pelas Heranças Coloniais; ela se expressa, mais significativamente, no plano sociocultural, nas ações cotidianas, nos ajustamentos em face das formas de exclusão e no próprio enfrentamento. Enquanto exemplo da Desobediência Civil, podemos situar a luta de Professoras Negras, não Negras, Feministas Negras, movimentos sociais, acadêmicas/os e aliadas/os pelo direito de a comunidade negra estudar, visto o desafio de ter o seu direito de aprender negado historicamente.

Aqui, situamos, também, a lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo 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. Para Mignolo (2008, p. 287),

a desobediência civil pregada por Mahatma Ghandi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas.

A Desobediência Epistêmica envolve desobedecer a classificação e a hierarquização, pressupõe pensar e agir a partir da exterioridade colonial, baseado nas suas Memórias Vividas que resgata, cria, constrói e delinea traçados não aliados a Memória Hegemônica. Nesse sentido, se busca resgatar a condição epistêmica das populações feridas pela Colonialidade do Saber, tecendo epistemologias outras vis a vis a racionalidade unidimensional do pensamento moderno hegemônico.

A condição epistêmica das Professoras Negras, no contexto educacional, evidencia uma linha tênue entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva, considerando que o Racismo estrutural ganha forma em um sistema de ensino pensado e vivido para a Branquidade e as desigualdades raciais como seu produto. Em face disso, entendemos que desobedecer epistemologicamente é tecer mecanismos de subterfúgios diante desse sistema racial. Por isso, enfatizamos a necessidade de compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva na construção identitária de Professoras Negras e sua influência em Práticas Docentes Antirracistas em escolas situadas no Território Campesino.

Ao mesmo tempo que avançamos na afirmação da Memória Viva firmadas na ecologia e cosmologia dos saberes, na reaproximação com a terra, nas Identificações de si, longe do véu da Colonialidade do Ser e próxima de relações intersubjetivas respeitadas, a Memória Hegemônica, também, avança se reconfigurando no sistema-mundo por meio da Política de Identidade que propaga ideologias nacionalistas, filiada a uma concepção romântica de unidade identitária nacionalista.

A Política de Identidade seria uma reordenação das formas de controle dos corpos dos sujeitos com vias à homogeneização das diferenças, quando as políticas públicas, por exemplo, reconhecem as necessidades advindas das comunidades negra, mas desconsideram as diferenças internas do próprio grupo, por exemplo, quando as políticas públicas desconsideram as diferentes internadas da própria população.

Assim, identificamos que a vinculação da Política de Identidade não ocorre de forma substancial, o que há é um acolhimento superficial das diferenças que atende aos postulados da Interculturalidade Funcional que por sua vez não intenciona fraturar os ditames da Memória Hegemônica. Assim, a Interculturalidade Funcional caminha lado a lado com a Política de Identidade uma vez que integra os indivíduos à ordem social vigente, minimizando os conflitos sociais e promovendo uma liberdade limitada.

Essa limitação é intencional porque ela permite que os marcadores de opressão permaneçam intactos e velando uma igualdade Racial, de Gênero, sexual, territorial deficiente, produtora e produto do Racismo institucional. A Interculturalidade nada mais é que a oficialização da diferença pelo Estado que o faz por meio de uma lógica assistencialista para manutenção da exterioridade colonial e dessa maneira reforçando e camuflando as assimetrias de poder por ela estabelecidas.

Da mesma forma que identificamos formas de regulação das Identificações dos sujeitos no sistema-mundo, a Identidade na Política resiste às investidas de poder assimétrico, rejeitando os modelos impostos pela Política de Identidade. A Identidade na Política permite que Professoras Negras afirmem a sua Identificação étnico-racial frente um Racismo estrutural que insiste em negá-las.

A Identidade na Política, a Desobediência Civil e Epistêmica são, constantemente, alimentadas pela Memória Viva e como tal não se encontram prontas, mas são forjadas e alimentadas pelos modos de ser, de pensar, de existir e de produzir conhecimento da exterioridade colonial. Aqui, os marcadores de opressão, Raça, Gênero, Classe, Território, entre outros, são utilizados como afirmação de suas diferenças e projeto de mudança e de coexistência.

A Memória Viva permite uma recriação engajada na Ancestralidade, levando para uma tomada de memória, de traços particulares e específicos da exterioridade colonial; ela caminha na construção de projeto filiado à Interculturalidade Crítica. Segundo Walsh,

la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico - de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (2008, p. 78-79).

Com base no exposto, a Interculturalidade Crítica se direciona não só à afirmação das diferenças, mas de compreender que existem sujeitos, modos de vida, epistemes, sociedades, culturas para além da unicidade propagada pela Memória Hegemônica. Nessa perspectiva, entendemos que a atuação de Professoras Negras no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas colabora na construção de um projeto Intercultural que respeite as diferenças, afirme as divergências, assuma seus marcadores, não como uma forma de opressão, mas afirmação de enredos outros.

O movimento que nos trouxe até aqui nos faz compreender que a Memória Hegemônica tece vantagem estrutural de privilégio de poder autoatribuído, definindo identidades, lugares e narrativas fixas. A Memória Viva advém da construção dos sujeitos que foram enquadrados na categoria de não-humanos, não-epistêmicos; é o

corpo Racializado que foi segregado, que foi expropriado de suas narrativas por meio da Amnésia de Origem.

A Memória Viva é o Corpo-Território-Docente Racializado que resiste, insiste, ensina, aprende, que se encontra na encruzilhada e ao decidir o caminho percorre as bifurcações ocasionadas pela Memória Viva, que traça novos caminhos para o desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista. Por isso, o Corpo-Território-Docente Racializado é também um Corpo-Estético-Político fortemente ancorado na Ancestralidade.

É Estético ao assumir sua corporalidade, seus traços, seu cabelo, assumir um fenótipo que a Colonialidade do Ser insiste em negar, silenciar e ocultar por meio de um falso ideal e miscigenação, assim como é Político ao compreender que os marcadores que lhe subjugaram, agora afirmam esses marcadores como integradores da constituição de suas Identificações (WERNECK; MENDONÇA; WHITE, 2006). O sistema-mundo não consegue absorver de maneira natural a presença dos Corpos Femininos Negros fora dos lugares naturalmente determinados para eles e se esse for um Corpo-Território-Docente Racializado as formas de sujeição se aprofundam, pois não é esperado um sujeito não-epistêmico, na condição de produtor de epistemes.

Por isso, entendemos que resistir em ambientes construídos em torno do Racismo estrutural é urgente. A Identificação de Mulher Negra, bem como de Professora Negra, não é modismo, é imperativo em um modelo educacional Racista que insiste em nos apagar e em destituir nossos Corpos do direito de produzir conhecimento e do direito de escolha dos locais que queremos ocupar. Ser Professora Negra, estar na encruzilhada, e escolher traçar uma Prática Docente Antirracista é entender que a educação não é panaceia, mas é um caminho possível para fraturar os ditames da Memória Hegemônica e florescer no caminho a Memória Viva.

### 3 QUANDO AS IDENTIFICAÇÕES INTERROGAM

Tenía siete años apenas,  
 apenas siete años,  
 ¡Que siete años!  
 ¡No llegaba a cinco siquiera!  
 De pronto unas voces en la calle  
 me gritaron ¡Negra!  
 “¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!  
 “¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!  
 Y yo no sabía la triste verdad que aquello  
 escondía. Negra!  
 Y me sentí negra, ¡Negra!  
 Como ellos decían ¡Negra!  
 Y retrocedí ¡Negra!  
 Como ellos querían ¡Negra!  
 Y odié mis cabellos y mis labios gruesos  
 y miré apenada mi carne tostada  
 Y retrocedí ¡Negra!  
 Y retrocedí...

Victoria Santa Cruz (2021, p. 52)

Nesta seção, tratamos dos mecanismos que regem a constituição da Identificação Profissional Docente, a Identificação Negra, da Mulher Negra e, por fim, de Professoras Negras. Esse texto parte da premissa que a constituição da Identidade é atravessada por diferentes contextos sociais, culturais, políticos e epistêmicos que são, constantemente, modulados em virtude do tempo-espáço-histórico. Logo, a Identidade, isto é, as identificações não são fixas, estáveis, seguras e rígidas, mas cambiantes, móveis e se entrecruzam, constantemente, no jogo das relações sociais.

O caráter singular e cíclico das identificações permite que elas sejam, constantemente, interrogadas tanto por aquelas/es que portam as Identificações, quando pelo sujeito externo. Como afirma a poetisa Victoria Santa Cruz (2021, p. 52) “me gritaron ¡Negra!” e a mesma pensa “¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!”, “¿Qué

cosa es ser negra?” ¡Negra! E assim as Identificações tecem uma teia de interações entre a interioridade e a exterioridade, constantemente.

Importa pontuar que não objetivamos, com o diálogo realizado nas páginas subsequentes, esvaziar a discussão acerca das Identificações, mas de relacionar, discutir, tecer aproximações e distanciamentos a respeito do que teóricas/os vêm tratando sobre Identificações, com foco na Docência e na Negritude. Por tal, reconhecemos que vários autoras/es não foram contempladas/os; contudo, pontuamos que nossa opção pelas autores/es se delineou com base nas nossas escolhas teóricas-metodológicas e em uma constante intenção de compreender as proximidades e os distanciamentos entre o centro e a margem no que concerne às Identificações.

Não é difícil encontrar, na literatura científica, produções cujo propósito é discutir e problematizar as Identificações e suas distintas concepções. Contudo, para este momento não cabe a nós realizar tais distinções, mas de compreender os delineamentos que as Identificações têm tomado na Modernidade/Colonialidade, seguido dos seus desdobramentos na docência e no pertencimento racial.

Dessa maneira, convém destacar que compreendemos as Identificações como produto de uma construção constante, ou seja, sempre provisória e contingente, nos encontros, nos choques e entrechoques sócio-históricos, políticos, epistêmicos e culturais que perpassam o sujeito da Modernidade/Colonialidade (GOMES, 1995). Aliado a isto, na perspectiva de Bauman (2005), junto a modernidade emergiu o fenômeno da globalização que permitiu um aumento no número de inter-relações entre os indivíduos e das/os mesmas/os com o mundo, este movimento impactou/impacta profundamente as identificações dos indivíduos.

Como resultado, tem-se um mundo fluido no qual as Identificações se desfazem facilmente acompanhando o ritmo da modernidade líquida. Na visão de Santos, (2005), essa fluidez advém da dupla interface: modernidade e globalização que trouxeram consigo a fragmentação das Identificações dos indivíduos expressa nos particularismos de natureza econômica, étnica e nacional. Nessa direção, os lugares e os modos como os indivíduos interagem influem, diretamente, na constituição das suas Identificações. Isto porque é no lugar que as Identificações vão se apropriar da dimensão simbólica (língua, valores, crenças, práticas) e material (objetos, vestuário, documentos, dentre outros), conjuntamente com as matrizes globais, nacionais, regionais e locais.

Logo, estando as Identificações, diretamente, relacionadas ao espaço que o sujeito ocupa, o mundo social habitado por esta/e indivíduo refletirá sua posição. Nessa perspectiva, o espaço tende a direcionar quem somos e a posição da qual vemos o mundo. Nessa conjuntura, identificamos o quanto a Geo-Corpo Política do Conhecimento perfaz o jogo das relações sociais influenciando no construto identitário e como tal na percepção de mundo que cada sujeito porta.

Reiteramos que o conceito de Identificações é discutido e utilizado de diferentes formas no campo das Ciências Humanas e Sociais; por sua vez, não cabe aqui discorrer exaustivamente sobre. No entanto, é conveniente destacar algumas perspectivas de identidade, leia-se Identificações, que no tempo-espaço-histórico foram preponderantes, a saber: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (HALL, 2002).

O sujeito do iluminismo apresenta uma noção de pessoa humana completamente unificada, dotada de razão, de consciência e de ação, advindo do nascimento até o seu desenvolvimento e permanecendo o mesmo em essência, independentemente de sua trajetória de vida. Neste caso, o ponto central do eu é a identidade una da pessoa, não há Identificações, mas uma Identidade una e indivisível. O sujeito sociológico refere-se à concepção de que as Identificações são tecidas na interação entre o eu e a sociedade, refletindo a complexidade do mundo moderno e evidenciando que as Identificações são formadas na relação com as/os outros/as. O sujeito sociológico ainda possui um “eu real”, porém ele é formado e modificado numa relação contínua com a exterioridade.

No que concerne ao sujeito pós-moderno, não existe uma identidade, mas Identificações que não são permanentes, mas móveis, formadas e transformadas, continuamente, na medida em que ocorrem as relações sociais a qual esta/e vivencia e é afetada/o por ela. Dessa maneira, notamos que o processo de Identificação se tornou mais provisório, uma vez que não se trata de uma identidade pronta e acaba, mas de Identificações móveis, formadas e transformadas repetidas vezes nos trânsitos culturais. Desta maneira, o indivíduo vai assumindo várias Identificações em diferentes momentos, no qual se faz presente, mostrando que o conceito de Identificações é definido historicamente em virtude do sujeito, das relações experienciais, do lugar e do espaço, conjuntamente.

Diante do exposto, as Identificações estão, continuamente, em construção, permanecendo, assim, sempre incompletas. Na perspectiva de Bauman (2005), isto

procede porque a modernidade concebeu um mundo fluido no qual as Identificações de desfazem facilmente, seguindo o ritmo acelerado da modernidade líquida. Neste caso, as Identificações são facilmente fragmentadas no instante em que deixam de ser satisfatórias e/ou atraentes em face da presença de outras Identificações mais sedutoras e momentaneamente apropriadas.

Logo, podemos compreender que as antigas identidades, que por um longo tempo estabilizaram o mundo social, encontram-se em declínio, emergindo novas Identificações, fragmentando o indivíduo moderno, outrora vislumbrado como sujeito unificado. Este declínio traz à tona a crise de identidades que precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo de mudanças dos sentidos identitários que estão sendo deslocados e fragmentados continuamente.

Esse deslocamento ou descentração do sujeito está fraturando a identidade do indivíduo moderno que antes fornecia localizações sólidas aos indivíduos como raça, gênero, etnia, classe, sexualidade, territorialidade, nacionalidade, dentre outros. Tais deslocamentos influem, diretamente, na mudança das identidades pessoais e na percepção de sujeito uno, indivisível e integrado. Esta perda do “sentido de si” revela não só a denominada crise de identidade, apontada por Hall (2002), mas os próprios entrecruzamentos que o constructo identitário de cada sujeito perpassa.

É conveniente ressaltar que a globalização intensificou não só a fluidez das Identificações dos indivíduos, mas trouxe consigo o esvaziamento das discussões, reforçou a desarticulação das redes de solidariedade e o apagamento das Identificações de grupos subalternizados, orquestrado como via para enfraquecer os movimentos de resistência das/os mesmas/os. Aqui, notamos a força na qual reside a plasticidade da Colonialidade coadunada com a Memória Hegemônica, alimentando as formas de exclusão das minorias e naturalizando a subalternidade, por meio de aspectos como: individualismo, meritocracia, lucratividade, a própria ideia de homogeneização sociocultural, entre outros.

De acordo com Torres (2013), a sutileza da Modernidade/Colonialidade reside na sua manipulação, justificação e até mesmo naturalização de um padrão de poder hegemônico, vislumbrado como normalidade. Este poder perpassa desde a esfera econômica, se estendendo às relações mais simples de convivência entre os indivíduos. Nessa direção, a crise de identidades, fomentada pela modernidade, tende a produzir identidades incapazes de reivindicar e agir no sentido de buscar modificações nos seus espaços e lugares de vivência, isto porque

a facilidade de se desfazer de uma identidade no momento em que ela deixa de ser satisfatória, ou deixa de ser atraente pela competição com outras identidades mais sedutoras, é muito mais importante do que o realismo da identidade buscada ou momentaneamente apropriada (BAUMAN, 2005, p. 25).

Dessa maneira, a existência democrática deu vazão para a individualização e a erige do egoísmo como comportamento quase obrigatório e a lei do interesse sem contrapartida moral, fraturando assim a estrutura social e o próprio esquecimento da solidariedade (CASTELLS, 2008). Nessa direção, o caráter provisório e mutável das Identificações advindas da modernidade líquida, em certa medida, silenciou e/ou banalizou o enraizamento de construtos identitários, firmado na Memória Viva e na própria Ancestralidade da exterioridade colonial.

Ao discutirmos as Identificações, seja ela Negra ou Docente, não é possível dissociá-las de seu processo histórico, do resgate da cultura, da defesa dos direitos sociais, econômicos e educacionais e do próprio respeito às diferenças. Isto por que se faz necessário acompanhar as devidas contextualizações históricas de cada grupo e da própria construção da memória, pois serão estes elementos que irão possibilitar uma compreensão de que momento se está e dos passos a serem tomados (GOMES, 1995).

Portanto, tratar de Identificações significa compreender que resistência e memória estão imbricadas. A resistência diz respeito à afirmação de uma Identificação que, historicamente, foi negada e escamoteada pela Memória Hegemônica, mas resiste e insiste em afirmar a diferença em face da homogeneização e fugacidades advindas da Modernidade/Colonialidade. Por sua vez, a memória está atrelada à capacidade humana de reter fatos e experiências e transmiti-las às novas gerações; é a memória constituída pelos processos de socialização que nos permite decidir o que deve ser lembrado, daquilo que deve ser esquecido (VON SIMSON, 2003).

As Identificações são assim resistência e memória, conjuntamente, abrigando o conteúdo histórico, o enraizamento de suas e de seus ancestrais; é o agora constituído pelos diversos trânsitos socioculturais que o indivíduo experiencia. Portanto, as Identificações não são unas, sólidas e estáticas, mas compreendem um todo móvel que vai do particular para coletivo, do coletivo para o particular perpassando pelos constantes entrecruzamentos do lugar e do espaço que o Corpo-Território vivencia.

O Corpo-Território é este indivíduo que na modernidade líquida enfrentou o apagamento imposto pela Memória Hegemônica e se fez resistência e se fez Memória Viva e na mesma medida ampliou as fissuras dos ditames eurocêntricos criando estruturas rizomáticas identitárias, advindas da exterioridade colonial. Dessa maneira, o que Hall (2002) chama de crise nos parece ser um estado comum do sujeito que pensa e analisa o cotidiano, buscando respostas e entendimento do espaço e do tempo em que está inserido. Villasante corrobora com esse pensamento ao afirmar que o que temos na modernidade líquida é

identificações em processo, por isso o mais interessante é saber como se conformam. As identidades não permanecem de uma vez por todas nos sujeitos, nem nos movimentos, mas vão mudando de acordo com as circunstâncias (2002, p. 224).

Tal movimento nos permite compreender que os entrecruzamentos socioculturais vivenciados no espaço e no tempo pelos distintos sujeitos permitem a esta/e ir tecendo identificações, noções de pertencimento a determinados lugares, pessoas, grupos, movimentos sociais, dentre outros. O sujeito constrói o que Hall (2002) chama de “sentido de si” e o que Santos, M. (2005) se refere à “consciência de si como individualidade”.

Portanto, o “eu” evoca a consciência de si como singularidade em relação aos demais indivíduos, mas o “eu” se entende indivíduo, também, na relação estabelecida com a exterioridade. Por isso, não é possível falar de uma perspectiva de identidade una, indivisível e/ou estática, mas de Identificações que são ressignificadas nas relações que o sujeito experiencia com o mundo.

Essas Identificações permitiram no tempo-espaço-histórico, por exemplo, que as Mulheres Negras em um primeiro momento estivessem vinculadas à luta sufragista, liderado por mulheres não-negras. Contudo, as condições a qual as Mulheres Negras estiveram as fizeram compreender que era necessário pensar e agir a partir de suas especificidades/vulnerabilidades que anterior à luta sufragista era necessário lutar por melhores condições de moradia, empregabilidade e acesso à educação. O contexto social, o tempo e o lugar a fizeram ressignificar suas Identificações e como tal perceber que a condição específica de Mulher e Negra, isto é, sua Identificação Racial e de Gênero, a direcionava para contextos outros.

Cabe destacar que não compreendemos as Identificações como algo fugaz e até mesmo reduzido aos interesses provisórios que o sujeito possui. As Identificações

que vivenciamos ao longo de nossa trajetória de vida, no nosso espaço-tempo, corroboram dialeticamente a construção de nossa Identificação entre o indivíduo e a sociedade, num processo que inclui a Identificação própria e a Identificação reconhecida por outros.

Isto nos faz compreender que a Identificação é íntima, mas também pública. A primeira tem suas bases na subjetividade, sugere a compreensão que temos de nós mesmas/os, bem como a posição a qual assumimos e com as quais nos identificamos. A segunda está alicerçada no outro, diferente de mim, com o qual me relaciono nos trânsitos socioculturais (CASTELLS, 2008). Nessa direção, a Identificação vem, também, do outro, mas pode a qualquer instante ser recusada para se criar ou afirmar outra Identificação.

Dessa maneira, a Identificação se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (corresponde ao que os outros dizem ao sujeito que ele é) e os atos de pertença (o indivíduo se identifica com as atribuições recebidas, aderindo a elas). Logo, a atribuição diz respeito à Identificação para o outro e a pertença indica a Identificação para si. Ressaltamos que o movimento de tensão se faz presente pela oposição entre o que almeja que o indivíduo assuma/seja e a intenção do próprio sujeito em assumir ou não a Identificação que lhe foi atribuída (DUBAR, 1977).

Dessa maneira, o que está no centro da constituição identitária é a identificação ou identificações que o sujeito vai aderindo, negando, re-formulando na modernidade líquida. Assim, o sujeito é a um só tempo individual e social, é parte e é todo. Portanto, a Identificação para si e a Identificação para o outro só podem ocorrer nas socializações que o indivíduo vivencia, compondo um todo integrado que passa a ser constituído nos diversos e distintos entrecruzamentos socioculturais. Por isso, reafirmamos a Identificação como produto e produtora de uma construção constante, sempre provisória e contingente do sujeito com o mundo que o perpassa.

Em face do exposto, na seção a seguir, versamos a respeito da Identificação Profissional Docente, levando em consideração o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal (MOCKLER, 2011), como elementos constituintes dessa Identificação que permanece em constante desenvolvimento ao longo do exercício da docência.

### 3.1 IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: AS DISTINTAS FACES DA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSORA/PROFESSOR

A constituição do ser professora/professor, isto é, a sua Identificação é perpassada por distintas situações que têm início na sua socialização escolar primária, se estendendo até o ensino superior, quando se faz professora/professor e assim permanece em formação contínua. Dessa maneira, ao tratar das distintas faces que perfazem a Identificação Profissional Docente, se faz necessário considerarmos o conceito de desenvolvimento profissional, uma vez que entendemos que a Identificação vai sendo construída anterior à formação inicial e permanece em constante formação no exercício da profissão.

Na perspectiva de Marcelo Garcia (2009), deve-se entender o desenvolvimento profissional enquadrando-o na busca da Identificação Profissional, na maneira que as/os professoras/es definem a si e às/aos demais, atrelado à tessitura do eu profissional que evolui no decorrer da carreira. Não obstante, essa evolução pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, integrada ao compromisso pessoal, à disponibilidade de aprender e de ensinar os valores, as crenças, o conhecimento a respeito do que leciona e como leciona, bem como as experiências passadas.

Portanto, a Identificação Profissional Docente compreende um complexo emaranhado de histórias, memórias, epistemes, processos e rituais. Ademais, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada na qual a Identificação Profissional Docente é construída, exclusivamente, com base nesses eixos formativos. Sendo assim, o conceito de desenvolvimento profissional projeta uma ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira e na própria formação da Identificação Profissional Docente.

A Identificação Profissional Docente é entendida aqui como um processo de construção social de um indivíduo, historicamente, situado que se constrói com base na significação social da profissão. Isto é, de suas tradições e do próprio fluxo histórico de suas contradições, tecendo um corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e de valores que integram e advêm também de sua trajetória de vida (BENITES, 2007). Logo, a construção da Identificação da Professora e do Professor

se dá em espaços sociais, nos quais são estabelecidas múltiplas relações entre as pessoas; conseqüentemente, a construção de identidades é um processo de socialização. A socialização de saberes, valores, atitudes, normas, necessidades e expectativas, entre outros, são elementos desse processo de socialização, necessários à construção das identidades profissionais. Nesse sentido, a formação inicial e continuada, a escola como instituição de exercício da atividade profissional, as organizações profissionais, as interações com a comunidade e outros grupos profissionais são imprescindíveis na internalização, na formação de uma nova identidade. É nesses espaços e tempos que se dá a socialização significativa para a identidade (NUNEZ; RAMALHO, 2005, p. 99).

Dessa maneira, a constituição da Identificação Profissional Docente tem suas bases em uma tessitura social marcada por múltiplos fatores que não estão dissociados, mas interagem entre si. O produto dessa integração se configura nas representações que a/o professora/professor faz de si mesma/o e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas memórias passadas e presentes, suas condições de trabalho e o imaginário construído acerca da profissão. Pode-se dizer que ser professora/professor é uma elaboração forjada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, tomar decisões e, sobretudo, se reconhecer como formadora/formador de gerações (TARDIF, 2002).

Dito isto, reiteramos o que Mockler (2011) assinala a respeito da Identificação Profissional Docente ser perpassada por três dinâmicas, são elas: ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. Cada uma dessas dinâmicas, embora integradas, apresenta condutas e modos distintos do ser professora/professor, resultando no envolvimento e na compreensão de si mesma/mesmo não só no campo do trabalho, mas nas esferas políticas, socioculturais, pessoal e profissional.

Para tanto, no que concerne ao ambiente externo da política, tratar da Identificação Profissional Docente significa estar atenta à política de representação que perfaz os discursos veiculados por sujeitos que disputam o cenário acadêmico e/ou a gestão do Estado. Aqui, adentram, também, os discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica que contribuem na configuração de um enunciado em torno do que é ser professora/professor e até mesmo o que se é esperado das/os mesmas/os.

Assim sendo, a Identificação Profissional Docente é negociada entre essas múltiplas representações e são atravessadas pela Política de Identidade firmada em um discurso oficial educacional que tende a essencializar as Identificações com o pretense objetivo de manter intacto o padrão de poder instituído a respeito do ser e do fazer do professorado. Além disso, a Política de Identidade se estende à gestão, à organização do sistema escolar, às metas e aos objetivos de ensino das/dos professoras/es; advém dos discursos de quem os veem e através dos quais as/os mesmas/os se veem e como produto dessa troca tem-se um ideal do que se é esperado desta/e professora/professor.

Portanto, a gestão da Identificação Profissional Docente perfaz o jogo das relações sociais, sobretudo no que concerne ao Estado, por meio de uma Política de Identidade que intenciona definir pelo discurso que categoria é essa. Isto é, como deve agir, suas dificuldades e problemas e, simultaneamente, produz as condições pertinentes à regulação e à fabricação da conduta e do ideal de Identidade esperada dessas/es profissionais. Por outro lado, as Identificações Docentes

não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Dessa maneira, compreendemos que para a construção da Identificação Profissional Docente se faz necessário considerar que tanto as formas de controle do trabalho docente, advindas da Política de Identidade, quanto as práticas de resistência motivadas pelas/os professoras/es não estão estabelecidas a priori. Os mecanismos de legitimação e até mesmo de deslegitimação das políticas de homogeneização envolvem os interesses docentes que sobretudo constroem a sua Identificação para além dos pressupostos da Política de Identidade.

Em face do exposto, sobretudo no que se refere ao ambiente externo da política, atrelado à constituição do que é ser professora/professor alguns questionamentos emergem, tais como: de que maneira a docência tem sido situada pelos discursos educacionais do Estado? Que perspectiva de Identificação tem sido esperada destas/es professoras/es? Que deslocamentos identitários são pertinentes

incitar atualmente? De que maneira acontece o processo de Identificação da profissão? Em que maneira as experiências de vida, a própria formação inicial e continuada tendem a contribuir na tessitura da Identificação Profissional Docente?

Tais indagações emergem não no sentido de buscar respostas para esgotar o tema aqui tratado, mas de pontuarmos os entrecruzamentos que a política externa, por meio do Estado, tende a lançar mão para delinear o ser professora/professor, assim como entendemos que o contexto profissional e a experiência pessoal completam essa tríade e lançam os delineamentos dos movimentos de resistência propositiva que reconfiguram, reivindicam e tecem uma Identificação Profissional Docente firmada na Identidade na Política. Este movimento permite rejeitar a Política de Identidade que filiada à Memória Hegemônica tende a padronizar, enquadrar e cristalizar uma perspectiva una de ser professora/professor.

Nessa direção, é pertinente entendermos que o contexto profissional é o elemento basilar do exercício da docência (do saber e do fazer), e é neste cenário que a concepção de Política de Identidade, vinculada ao contexto externo da política, é fissurado e/ou reconfigurado pelas/os professoras/es. Nessa linha de pensamento, Libâneo (2004) ressalta que a escola como local de organização do trabalho docente se constitui em espaço privilegiado e propício de disputas e de construtos identitários entre as/os professoras/professores e assim afirmando a sua Identidade na Política em face da Política de Identidade montada pelo Estado.

Dito isto, convém ressaltar a compreensão de que a Identificação Profissional Docente é tecida na formação inicial, vinculada ao ingresso da/do futura/o professora/professor com a prática profissional. Aliado a isto, tem-se a pressuposição de que a Identificação é, também, construída no processo de formação continuada ofertada pela escola e até mesmo pelas buscas individuais de atualização pessoal realizada pelas/os professoras/es no decorrer do exercício da profissão (BUCCINI, 2007). Nessa direção, em ambos os casos, a prática seria o elemento formador e diferenciador na trajetória da Identificação dessa/e profissional, bem como o próprio exercício da docência traçaria trajetórias diferenciadas de Identificação em virtude das distintas experiências vivenciadas (FREITAS, 2006).

É oportuno destacar que as possibilidades de investigação da Identificação Profissional Docente são inúmeras e não intencionamos aqui esgotá-las, dada a imensa variedade das condições, da formação e da atuação profissional, bem como o conjunto de valores, experiências, atos formativos, discursos, entre outros, que

atravessam a produção dessa Identificação. Portanto, assim como Garcia, Hypolito e Vieira (2005), entendemos que as pesquisas serão sempre parciais, provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados nos processos de Identificação das/os professoras/es, perdendo a ilusão que um conhecimento é definitivo e totalitário acerca da questão epistemológica a ser tratada.

Essa questão é uma preocupação presente em virtude da heterogeneidade que reside em torno da categoria Identificação Profissional Docente e da própria instabilidade no seu construto na modernidade líquida. Dessa maneira, não entendemos a Identificação como um aspecto unificador e engessado, desconsiderando os distintos entrecruzamentos que os sujeitos vivenciam no âmbito pessoal e profissional no decorrer de sua história de vida.

Nessa direção, aliado à perspectiva de Pimenta (2000), a Identificação é tida e constituída pelo significado que cada professora/professor dá à sua profissão, isto é, sendo autora/autor e atriz/ator no exercício da atividade docente no seu dia a dia, dos valores que possui, da maneira como se posiciona no mundo, da sua própria história de vida, das representações que possui, dos seus saberes, até mesmo das suas angústias e anseios.

A existência de uma Identificação Profissional Docente própria traz para o centro a responsabilidade da/o professora/professor para a função social que exerce, fazendo surgir a autonomia no desenvolver de duas práticas cotidianas e o próprio comprometimento com a atividade que realiza. Todavia, destacamos que tais pressupostos estão intimamente relacionados com as diversas experiências de vida, a formação escolar inicial e continuada e a própria influência do contexto no qual está inserida/o. Assim sendo, a Identificação Profissional Docente é um processo de movimento constante que se estende durante toda a vida profissional, uma vez que está atrelado às demandas socioculturais que se apresentam no tempo-espço-histórico.

Neste momento, chegamos ao que Mockler (2011) denomina de experiência pessoal, considerando que o movimento aqui realizado nos permite compreender que a construção da Identificação Profissional Docente não está vinculada, exclusivamente, aos fatores externos (formação inicial e continuada, a política externa, dentre outras). Todavia é, também, influenciada pelos fatores internos à própria pessoa, tais como: consciência de si, o compromisso assumido com o ato de

educar, sua visão de mundo, os marcadores de raça, gênero, classe, sexualidade, território que possam atravessar essa pessoa.

Aqui chegamos ao que Nóvoa (1991) e Benites (2007) ponderam que as normas, valores e crenças influenciam na construção da Identificação Profissional Docente, indicando que uma vez adentrando nesse rol de atributos, já não é mais possível refletir, exclusivamente, a respeito do desenvolvimento profissional. Isto porque tais fatores vão além da formação profissional, uma vez que suas raízes estão fincadas na pessoa da/o professora/professor.

É fato que tais aspectos não estão dissociados do ser professora/professor, uma vez que a/o acompanham no decorrer de sua trajetória pessoal unido com o profissional, constituindo um todo integrado que ora dialogam, ora se confrontam, se aproximando e se distanciando ao longo da história de vida dessa/e profissional. Por isso, a Identificação Profissional Docente é movimento e estando sujeita a constantes transformações tem como resultado provisório a interseção entre a história da pessoa, sua trajetória formativa, o contexto histórico e social. Nesse contínuo, a Identificação Profissional Docente vai se estruturando e se rearticulando em torno das distintas mudanças sócio-históricas que o indivíduo vivencia e se entrecruza com a sua Identificação Profissional Docente.

O uso do termo desenvolvimento profissional nos auxilia na compreensão de que o construto identitário do ser professora/professor ultrapassa os postulados da formação inicial e continuada, sendo expressa e tecida por distintos contextos a qual o indivíduo percorre durante sua trajetória. Dessa maneira, cabe reconhecer que o desenvolvimento pessoal e o profissional evidenciam o sentido de uma epistemologia da prática e, portanto, se opondo a tendências que reduzem a profissão docente a um mero conjunto de técnicas (NÓVOA, 1991).

Nessa proposição, o saber da prática e o saber da experiência são meios para compreender quem são as/os professoras/es, por que a tomada de determinadas decisões, quais são as suas crenças e até mesmo valores que influenciam no trabalho docente (SARMENTO, 1994). Este movimento nos permite fraturar a concepção de que ensinar não apresenta dificuldade e não carece de nenhum conhecimento em específico, para além dos conteúdos já presentes no currículo. Na contramão, ensinar é um trabalho complexo, constituído de momentos específicos que para ser realizado exige daquela/e que o faz capacidades cognitivas, subjetivas e sociocomunicativas imbricadas à sua formação e experiência.

Dessa maneira, se projeta uma visão da docência como profissional prático que entende que sua atividade e seus saberes coincidem tanto com estes saberes práticos, quanto experienciais, bem como esses saberes são conformados por valores, propósitos, experiências, atos formativos que corroboram a configuração de sua própria Prática Docente. Convém destacar que entendemos a experiência como algo que nos acontece, nos passa e nos toca, isto é, tudo o que vivenciamos e é capaz de nos transformar, de deixar marcas (BONDÍA, 2002).

Tal proposição nos faz compreender que a tessitura da Identificação Profissional Docente é perpassada por suas experiências, isto por que tanto a futura/o professora/professor quanto a/o docente em atuação passam por determinadas situações no exercício profissional que as/os toca, as/os muda. De acordo com Tardif (2002), o saber experiencial advém da própria vivência que a/o professora/professor passa em diversas situações, sejam elas profissionais ou pessoais, isso por que são “saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (TARDIF, 2002, p. 48).

Dessa maneira, a experiência é tida como saber e assim sendo é adquirida na Prática Docente, no tempo de serviço desta/e profissional e até mesmo anterior a esse momento, ou seja, de suas experiências enquanto aluna/o, desde a sua escolarização primária se estendendo a vida adulta. Por sua vez, essa experiência pode ser utilizada, resignificada ou até mesmo negada, entendendo que esta/e profissional busca caminhos outros daquele que lhe foi mostrado. Tardif e Raymond (2000) apontam que a vida familiar, as experiências escolares que antecederam a formação inicial, valores e crenças pessoais são aspectos que redefinem a Identificação Profissional Docente e, conseqüentemente, a própria Prática Docente.

ao refletir sobre a importância da dimensão prática na carreira do professor, explica que o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas as situações anteriormente vividas (ALTET, 2001, p. 31).

Deste modo, os saberes se configuram com base em sua pluralidade, já que foram/são forjados na esfera sociocultural da profissão e como tal podem passar por mudanças no decorrer do tempo, envolvendo conhecimentos, habilidades, crenças,

valores voltados à profissão docente. Assim sendo, corroboramos Santos, C. (2005) ao afirmar que a Identificação de cada professora/professor se constrói baseada em um equilíbrio único entre as peculiaridades pessoais e o próprio percurso profissional tecido ao longo da trajetória de vida. Logo, a Identificação Profissional Docente se constrói profundamente marcada pela experiência, na interação estabelecida no campo com os demais pares e com base na significação social da própria profissão (PIMENTA, 2000).

Portanto, como pontuado inicialmente, tratar da Identificação Profissional Docente significa considerar a constituição de um grupo marcado pela heterogeneidade. É fato que, inicialmente, podemos até estabelecer/pensar uma característica em comum: o ato de ensinar. Contudo, mesmo considerando esta característica, de cunho geral, quando pensado nos caminhos que cada indivíduo percorreu/percorre para a tessitura dos seus modos de ser professora/professor, dele só emergem diferenças.

Em face do exposto, corroboramos Silva (2009) ao pontuar a Identificação Profissional Docente como uma identidade social, uma vez que é mediada pelas identidades pessoais, de raça, de gênero, de classe, de território, dentre outras/os. Portanto, a identidade social afirma a docência como profissão e a/o professora/professor como produtoras/es de saberes que são constantemente mobilizados e construídos ao longo de sua trajetória tanto pessoal, quanto profissional (CANTALUCE LIMA, 2005).

Dito isto, destacamos que a identidade social de uma profissão demarca o espaço e o status que essa ocupa tanto entre seus pares, quanto externamente. No caso da docência temos uma categoria amplamente ocupada por mulheres: na educação infantil, no EF, médio e superior, seja em instituições públicas, privadas, confessionais, formais e não formais.

Portanto, a feminização do exercício da docência, entrelaçada aos marcadores de raça, de gênero, de classe, de território, bem como o Patriarcado constituem a evocação de ideologias reinantes, fundamentadas na Memória Hegemônica, que tende a situar a docência em um status de inferioridade. Isto por que, estando a mulher situada abaixo do ideal de representação: homem branco/europeu/heterossexual/cristão e militar, tão logo os espaços profissionais que ocupa tendem a ser subjugados, sobretudo por portar um gênero subjugado e uma raça inferiorizada pelos postulados da Memória Hegemônica.

Desta maneira, pela lógica colonial, obter status profissional, ou seja, reconhecimento, significa estar bem posicionada em uma classificação das profissões, possuir prestígio público, e sobretudo, pertencer a uma profissão masculinizada. Portanto, as limitações do Patriarcado não se reduzem, exclusivamente, à Memória e ao Corpo Feminino, mas se estendem à inserção profissional e no desenvolvimento das carreiras que, atrelado à Racialização, tende a aprofundar as hierarquizações no campo profissional. Logo, ser Professora Negra constitui a junção de marcadores de opressão que tendem a subjugar não só a Identificação profissional, mas racial a qual essa Mulher Negra está vinculada.

Nessa linha de pensamento, temos dois polos em oposição, no primeiro encontram-se as profissões de menor prestígio social, denominadas semi-profissões e consideradas femininas. No outro polo, há as profissões nas quais se busca “espelhar-se”, as mais remuneradas e masculinizadas e que gozam de mais status social (FARIA; SOUZA, 2011). Tal concepção está fortemente atrelada aos postulados da Colonialidade do Saber e do Patriarcado que fundamentam a existência de um conhecimento especializado, balizado em certezas científicas, na cultura do tecnicismo e nos próprios órgãos reguladores voltados para os aspectos ético-profissionais. Aliado a isto, temos um sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado de autorregulação dos espaços e das profissões que atua no controle e nas formas de entrada das carreiras consideradas de prestígio e não-prestígio.

Assim, os mecanismos de regulação, ancorados na Política de Identidade, reconfiguram a lógica das identidades sociais das profissões, uma vez que a Identificação Profissional Docente tende a ser relegada a uma semi-profissão, vinculada à feminilização e, por essa lógica, goza de menor status social. Na perspectiva de Dubar (2005), cada indivíduo é identificado pelo outro, mas essa identificação pode ser confirmada ou recusada; em ambos os casos, a identificação tende a fazer uso de categorias socialmente disponíveis e/ou legitimadas, seja pelas designações oficiais de Estado, denominações étnicas, raciais, regionais, profissionais, dentre outras.

Dessa maneira, tem-se uma Identificação Profissional Docente atribuída à categoria das/os professoras/es que traz consigo atos de regulação, quer dizer, o que é esperado dessa/e profissional em termos do exercício de sua Prática Docente, do que ensinar, como ensinar. Contudo, esse ato de atribuição identitária na mesma via

pode ser negada, afirmando outros modos de atuar profissionalmente e, sobretudo, fraturando os ditames da Política de Identidade, do Patriarcado, da Racialização que historicamente subalternizaram a categoria docente. Para Hypolito e Vieira,

os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, em relação com as classes sociais, envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, ao verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão – centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentrismo –, veem-se diante de relações políticas de poder que envolvem seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico-raciais (2002, p. 280).

Nesta direção, reafirmamos que a Identificação Profissional Docente que aqui nos filiamos burla os mecanismos postulados pela Memória Hegemônica, escapa às definições simplórias de configuração baseada, exclusivamente, na dualidade entre formação inicial e continuada e nega uma conjuntura de ensino firmada em conteúdos tecnicistas. A Identificação Profissional Docente é antes de tudo movimento, movimento de um indivíduo, historicamente situado em uma trajetória de vida capaz de compreender as crenças e os sistemas de ação que alicerçam a sua Prática Docente e suas concepções como sujeito formador de futuras gerações.

Logo, a Identificação Profissional Docente tende a se entrecruzar com Identificações outras, sobretudo, no cenário escolar. Dentre essas Identificações, situamos a Identidade Negra, de Mulher Negra e de Professora Negra, como veremos nas subseções a seguir. Essas Identificações não são homogêneas, nem neutras, mas são formadas com base em um sujeito, historicamente, situado que tece sua trajetória de vida num sistema mundo constituído por diferentes trânsitos sociais, culturais, políticos e epistêmicos.

### **3.2 Identidade Negra: o poder de definir**

Na condição de sujeitos sociais é na esfera da cultura e da própria história que as identidades sociais são constituídas, sejam elas identidades raciais, de gênero, sexuais, territoriais, de classe, dentre outras. Essas distintas identidades perfazem a trajetória dos sujeitos, uma vez que são atravessadas por diferentes contextos e situações. Dessa maneira, ao se reconhecer em uma ou mais delas, significa

responder positivamente a uma interpelação, tecendo um sentimento de pertencimento à identidade social em questão.

Esse processo não é estável e/ou simplório, uma vez que somos indivíduos de muitas identificações que podem ser, também, provisórias e contingentes, isto por que as identidades sociais, na modernidade líquida, têm caráter fragmentado, múltiplo e histórico. Nessa direção, entendemos que a Identidade Negra se constrói, paulatinamente, envolvendo muitas variáveis, causas e efeitos, tendo início nos primeiros contatos pessoais (íntimo e familiar) e de grupo que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua vida e criando ramificações e desdobramentos com base nessas relações.

Por tal, a Identidade Negra é entendida aqui como uma construção social, histórica, cultural e plural. Envolve a tessitura do olhar de uma coletividade ou de indivíduos que pertencem ao mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos e em constante relação com o outro (GOMES, 2003b). Diante disso, pontuamos que construir uma Identidade Negra fora dos ditames brancocêntricos em uma sociedade que ensinou a população negra, desde cedo, que para ser aceito é necessário negar-se é um desafio a ser enfrentado cotidianamente. Isso nos mostra a plasticidade das Heranças Coloniais, e em especial a Colonialidade do Ser, na qual o indivíduo nega sua identidade na medida em que se aproxima/imita a identidade de referência, tendo como produto o apagamento da sua identidade e a ilegitimidade da identidade outra, habitando o espaço do limbo, do ainda-não

Nessa direção, o ato de negar-se constitui uma violação à Memória Viva desse sujeito, ocasionando uma amnésia de origem e assim invalidando seus modos de ser, de existir e de se apresentar ao mundo. Convém destacar que existem espaços e indivíduos que interferem no processo de rejeição, aceitação e até mesmo de ressignificação do ser Negra/o. Entre esses, destacamos o primeiro núcleo de socialização do indivíduo: a família, na sequência o processo de escolarização, as amizades e relacionamentos amorosos, o próprio espaço sociocultural e ideias políticas circunscritas socialmente.

É nestes locais que a Identidade Negra é, constantemente, problematizada, afirmada, negada, rejeitada, encoberta, aceita, ressignificada e até mesmo recriada, somos nós em sociedade, entre as culturas, que conferimos identificações às coisas. É fato que essas identificações estão em constante mudança e variam de uma cultura para outra e de uma época para outra (HALL, 2003). Contudo, elas são perpassadas

pelos marcadores de opressão que produzem as diferenciações entre os indivíduos e tendem a estabelecer os lugares sociais que cada sujeito deve ocupar no sistema/mundo.

Para Nogueira (1988), esses marcadores de opressão constituem unidades portadoras de naturalização e fechamento, balizadas na dualidade que estabelecem, isto é: negra/branca, mulher/homem, centro/periférica, rural/urbano, heterossexual/homossexual etc. Nessa tessitura, a Identidade Negra é construída com base na diferença, uma vez que estes marcadores estabelecem limites por meio dos quais os indivíduos tecem suas identificações, seu pertencimento.

Por tal, a Identidade Negra é algo em processo, sempre inacabada e expressa por meio da diferença em relação ao outro, isto é, a alteridade. Este movimento de troca é, comumente, construído com base nos marcadores que são geradores da diferença. Em face disso, o racismo é um empecilho no estabelecimento da Identidade Negra, uma vez que dificulta a manutenção de relações dialógicas, criando fronteiras sólidas e binarismo identitários entre o que é ser Negra/o e o que é ser branco, alicerçado em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para o segundo.

O racismo é assim a negação da alteridade de Mulheres e de Homens Racializadas/os, solidificando estereótipos de inferioridade, de incapacidade, de maldade, é a diferença vista como desvantagem, subalternidade, infligindo nestas/es a marca do estigma, no qual a cor da pele é a principal chaga. Fanon (2008) denomina esse processo de “esquema epidérmico”, no qual determinados discursos socioculturais, políticos e acadêmicos tendem a estigmatizar e até mesmo reduzir a/o Negra/o a cor, levando-a/o a engendrar um esquema corporal histórico-social, sustentado no sujeito autodenominado superior.

elaborei, abaixo do esquema corporal, um esquema histórico-social. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, espacial, cenestésica e visual, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos (FANON, 2008, p. 16).

A ênfase no fenótipo da população negra, especialmente a cor da pele, tido como ínfimo foi/é formulado culturalmente pelos sujeitos de autopoder que ao transformarem uma Memória particular em Hegemônica estabeleceram um modelo do que é desejável. Desse modo, os indivíduos que não correspondem a esse padrão

pré-determinado passam a ser vistos como abjetos, excluídos e desviantes das normalizações tidas como naturais e aceitáveis (NOGUEIRA, 1988).

Nesse contexto, ao se criar um modelo do que é socialmente desejável, o corpo negro se torna execrável, inaceitável e o corpo branco assume a posição de detentor dos atributos morais e intelectuais e a idealização do belo, do puro e do sagrado. O corpo passa a ser o recorte do julgamento final, aquilo que se é, e o que pode se tornar. Dotado deste rótulo social, o corpo negro é inscrito como uma marca que configura sua Identidade, como consequência a/o Negra/o passa a ser essencializada/o, estigmatizada/o. Aqui a Racialização e a Colonialidade do Poder cumprem o seu papel ao marcar e hierarquizar os sujeitos com base no fenótipo e, simultaneamente, desconsiderar a memória histórica, as diferenças e o próprio contexto sociocultural das populações negras.

Na perspectiva de Fernandes e Souza (2016), a Memória hegemônica tende a situar a/o Negra/o como a cúpula que pode agregar a todas/os indivíduos Racializados. Contudo, ser Negra/o não é uma categoria de essência, rumo à homogeneidade; o que a Memória Viva evidencia é o oposto: a existência de um conjunto de diferenças e experiências que constituem a exterioridade colonial e, por vezes, não são consideradas e localizadas socialmente.

A tentativa de homogeneização corresponde à pretensa intenção de criar mundos fixos e estáveis, de aprisioná-las/os a uma alteridade forjada pela Memória Hegemônica que lhes imputa o lugar de desacreditada/o. Nesse processo, o estigma que é imposto sobre estas/es impede que as/os mesmas/os possam ser vistas/os pela totalidade de suas individualidades. O produto dessa homogeneização é a essencialização do grupo étnico-racial; nas palavras de Piza (2002, p. 72), “o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo”.

Em face disso, podemos dizer que os estigmas delineiam uma identidade coletivamente atribuída, a qual Munanga (2012) compreende como fruto da seleção de sinais diacríticos – cultura, política, economia, religião, educação, visão de um dentre outros – que são promulgadas pelo grupo oposto. Este movimento nos permite compreender a outra dimensão da identidade, a autoatribuição, a qual é constituída quando o próprio sujeito e/ou grupo define, nos seus termos, os sinais diacríticos para se autodefinir.

Logo, a Identidade Negra corresponde também à Identidade de autoatribuição, essa Identidade foge aos postulados pré-existentes da Memória Hegemônica que lança mão dos marcadores de opressão, estigmatizando e essencializando a Identidade Negra. Portanto, quando falamos de uma Identidade estereotipada, direcionada à/ao Negra/o, estamos tratando de uma Identidade forjada no seio da Modernidade/Colonialidade com o pretense objetivo de inferiorizar. No Brasil, essa Identidade foi arquitetada no processo de Colonialismo/Colonização, tendo as suas bases na Racialização e na Colonialidade do Ser, na qual as diferenças impressas no corpo escravizado foram tidas como emblemáticas para tecer hierarquizações identitárias.

De acordo com Gomes (2002b), a inferiorização imposta ao corpo negro foi um mecanismo utilizado pelo regime escravocrata para justificar a coisificação dos corpos Racializados e, conjuntamente, encobrir as intenções políticas e econômicas que a escravidão beneficiava. Assim, os sinais diacríticos - cor da pele, nariz, cabelo – foram/são colocados em oposição à corporalidade brancocêntrica, utilizado como um padrão para a construção de um ideal de beleza e de fealdade que circunda os grupos étnico-raciais atualmente.

Diante disso, entendemos que o corpo foi/é uma expressão latente da Identidade e as diferenças advindas dos corpos são utilizadas, também, para respaldar a hierarquização sociocultural. O corpo passa a ser usado como suporte para a construção da Identidade Negra ao mesmo tempo que é atravessado pela instabilidade inerente a este processo, pois se procura pelo fechamento, que é a Identidade, mas ela é incessantemente perturbada pela diferença. Portanto, a Identidade delegada à população negra ao ser produto de uma construção social é passível de questionamento, visto que pode não corresponder à realidade, mas embora não dialogue com essa realidade produz efeitos devastadores sobre a memória, o corpo e as relações entre Negras/os e demais sujeitos sociais (REIS, 2012).

As duas dimensões identitárias, atribuída e autoatribuída, são constituídas coletivamente, se alterando em relação ao contexto sociocultural, político e histórico. Por sua vez, a primeira é portadora de uma natureza essencializadora do que é ser Negra/o. A segunda está alinhada ao posicionamento que o indivíduo assume perante seus marcadores, realizando um revide, isto é, afirmando sua Identidade Negra ao mesmo tempo que se aproxima da Memória Viva, resgatando sua Ancestralidade.

Nessa direção, a constituição da Identidade Negra não se limita à esfera privada e ao afirmar sua Identidade Negra o indivíduo se situa no centro de processos e ações coletivas e políticas. Por sua vez, nem todos os indivíduos respondem da mesma maneira a esses processos e ações. É pertinente realizar esse destaque por que se espera que o sujeito ao afirmar sua Identidade Negra siga o mesmo comportamento, realize as mesmas ações, tome a mesma decisão estética, linguística e até mesmo político-ideológica.

As contradições, os interesses, os desejos, as escolhas presentes em qualquer ser humano, integra o segmento negro que os vivencia na mesma proporção. Muitas vezes, alguns sujeitos, grupos sociais tecem e/ou projetam um ideal do que é ser Negra/o, de qual postura ética/política devem seguir, incorrendo no erro de esperar das/os Negras/os o mesmo posicionamento e comportamento (REIS, 2012). Diante disso, entendemos que a Identidade para si não está dissociada da Identidade para o outro, visto que a primeira está vis a vis a segunda, marcadas pelo tensionamento entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva. Logo,

saber-se negro é viver a experiência de ter sua identidade negada, mas é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em sua potencialidade. Essa identidade daí emergente é necessária, por ser historicamente formada em uma sociedade ambígua (SOUZA, 1983, p. 22).

A/o negra/o vive uma ambiguidade premente: de um lado, o sujeito branco mistificado como sinônimo de superioridade e universalidade; na outra via, a/o Negra/o como submisso e exótico. Na perspectiva de Fanon (2008), foi construído o “mito do negro”, tido como expressão de selvageria, analfabetismo, bestialidade, indolente, instintivo, estúpido, sensual, dentre outras terminologias negativas. Dito de outra maneira, a/o Negra/o é sinônimo de ruim e tudo que se opunha à maneira de ser preto pertence ao sujeito branco.

A Identidade Negra traz consigo um passado profundo de negação, seja pela condição de escravidão, o peso de ser transformado em objeto de trabalho, bem como a exploração/violação sexual de seus corpos; existe um passado latente de ininterrupta discriminação racial, seja exposto ou camuflado. Atrelado a isso, Munanga (2004) pontua que não é fácil definir quem é negro no país, considerando que sua estrutura está fundamentada na miscigenação étnico cultural que desenvolveu um imaginário de branqueamento com o pretense objetivo de vetar a ascensão da

população negra. Os efeitos devastadores do branqueamento causaram/causam danos de ordens diversas, tais como: sistema de ensino, materiais didáticos, mercado de trabalho, relações sociais, dentre outras, que permanecem interferindo negativamente na construção da Identidade Negra atualmente.

Declarar-se Negra/o em uma sociedade que padece do racismo disfarçado não é fácil, o racismo “descreve as crenças e atos que negam a igualdade fundamental de todos os seres humanos em função de diferenças percebidas de raça, cor ou aparência” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 20). Diante dessa configuração, Munanga (2004) assinala que se tornar Negra/o é tomar consciência do processo ideológico orquestrado pelo sujeito autodenominado superior que, historicamente, orquestrou uma imagem deturpada da população negra. Portanto, os estigmas, os julgamentos prévios, os olhares e as ações de negação são mecanismos que passam a ser internalizados na consciência pela ideologia do recalque das diferenças ao mesmo tempo que passam a ser utilizadas como meio para a tessitura da percepção social do que é ser Negra/o.

Essa construção tece uma memória social que ser Negra/o é originalmente um insulto permanente, um nome vinculado à morte e à própria degradação da humanidade. Assim, embora alguns nomes sejam enaltecidos, o termo Negra/o remete à codificação de sujeira, de menoridade, de sepultamento, aqui vemos o quanto a Memória Hegemônica teceu uma amnésia de origem dos modos de ser, pensar e de produzir conhecimento da população negra. Na contramão desse processo, o que temos é um sujeito branco, enaltecido e vislumbrado como sinônimo de bondade, moralidade e legitimidade social.

Essa ambiguidade assume contornos cada vez mais acentuados devido ao caráter específico do racismo, demarcado e alicerçado pelo mito da democracia racial. A fábula da democracia racial dissimula as tensões raciais ao mesmo tempo que cria a ilusão de inclusão e dessa maneira tende a silenciar vozes que denunciam a violência real e simbólica, construindo um tecido social que, de muitas maneiras, constrói lugares de privilégio para o/a branco/a e de exclusão e discriminação para a população negra (GOMES, 2002a).

É fato que a identidade inteiramente unificada, total, segura e concisa não existe. Na contramão dessa idealização, o que temos são sistemas de significação e de representação sociocultural que se multiplicam em virtude das relações estabelecidas que são cambiantes, desconcertantes e tecem reconfigurações

constantes nas identificações. Portanto, na busca pela homogeneização identitária, é promovido um modelo único, individual e harmônico e a mestiçagem é a expressão mais popular para mostrar uma identidade nacional, racial e singular (MUNANGA, 2012).

A mestiçagem traz à tona a concepção do não puro ao mesmo tempo que se aproxima do ideário de branqueamento e vai, paulatinamente, se afastando da Identidade Negra. Dessa maneira,

o mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é —um e outro, —o mesmo e o diferente, —nem um nem outro, —ser e não ser, —pertencer e não pertencer. Essa indefinição social, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção de identidade negra (MUNANGA, 2004, p. 126).

Diante disso, enfatizamos que o mito da democracia racial influencia, diretamente, a percepção dos sujeitos em relação às representações dos indivíduos sejam eles Negras/o, brancas/os, de maneira que as estigmatizações, o racismo, implícito ou explícito, tecem formações identitárias ambíguas e fragmentadas da população negra, isto porque o mito da democracia racial traz consigo o ideal de branqueamento, encoberto pela mestiçagem. Por tal, a denominação de moreno, pardo é aceita com certo constrangimento, seja por quem fala, seja por que escuta, já que é ambígua e por si mesma preconceituosa, uma vez que evidencia os traços físicos de uma identidade racial que se deseja escamotear (SILVA, 1987).

Assim, para além da tonalidade da pele que reveste nossos corpos humanos passa a ser desejável tudo aquilo que representa a negação do corpo negro, isto é, a brancura. Dessa maneira, o mito da democracia racial não atua, unicamente, na exterioridade, mas atua internamente na subjetividade do sujeito. De acordo com Fanon (2008), o mito da democracia racial traz consigo o ideal de branqueamento, marcado por uma neurose capaz de gerar uma alienação na condição do sujeito negro, levando-a/o a pensar, por vezes, no mundo branco em detrimento do seu.

Este movimento nos permite fazer aproximações com a Colonialidade do Ser, a qual projeta a internalização da subalternidade nos indivíduos afetados pela dominação colonial. Da mesma maneira, impõe a incorporação dos moldes hegemônicos e a própria incapacidade de contestação das opressões advindas da

Memória Hegemônica que tece o silenciamento da população negra em face do imaginário de branqueamento, encoberto pelo mito da democracia racial. Cabe destacar que essa forma de opressão, Colonialidade do Ser, não se caracteriza como algo inerente à população negra, mas é consequência histórica de um processo profundo de construção identitária que teceu ambivalências entre os sujeitos e idealizou o mundo com base no parâmetro brancocêntrico.

Para Nogueira (1988), essas ambivalências ocasionam alienação ao mesmo tempo que tende a levar ao ódio, sobretudo no que se refere ao corpo negro, suas memórias, seus modos de se expressar no mundo, iniciando um processo de autodestruição que tem seu nascedouro no apagamento e/ou atenuação das marcas físicas, tais como: branqueamento físico, mutilações. Ademais, tem-se o apagamento de ordem psíquica que envolve a própria negação física de ser Negra/o. Tal contexto evidencia uma pseudomorfose, gerando uma identidade rotulada que foi/é estabelecida perante a anulação da capacidade de se dizer quem é, em uma sociedade profundamente marcada por uma identidade racial negativa que a/o impede de desenvolver um sentimento de pertencimento racial.

A questão racial, em um país racista, é política e ideológica; no momento em que nos contrapomos ao racismo, estamos nos contrapondo ao sistema moderno/colonial permeado de posturas e práticas de segregação da população negra, fortemente ancorado nos postulados da Memória Hegemônica. Sendo assim, é pertinente pensar no construto identitário balizado nas diferenças, uma vez que as mesmas revelam as distintas histórias, a ancestralidade, as tradições que são constantemente reconfiguradas no tempo/espaço/histórico.

A Identidade Negra, também, se constrói nos movimentos de resistência propositiva contra toda e qualquer forma de branqueamento, estigmatização e racismo. É preciso fraturar os postulados da Memória Hegemônica que favorecem a identidade brancocêntrica em detrimento da Identidade Negra. Essas tentativas de abertura têm encontrado resistência massiva, considerando que a Memória Hegemônica aciona um processo de desmemorização das vicissitudes históricas da população negra.

Ao lado disso, temos a mestiçagem elevada à condição de mito nacional, de possível Branquidade, levando à concepção de que vivemos em um sistema/mundo unificado em relação aos laços inter-raciais. DaMatta (1983) desfaz essa concepção ao fazer uso de uma metáfora denominada “triângulo das raças”; nela o branco está

localizado no ângulo superior do triângulo, os negros e os indígenas situam-se nos ângulos da base. Logo, ocupam um espaço de submissão e de desigualdade no plano sociocultural, político e epistêmico.

Filiado ao ideal de Branquidade, destacamos o uso do termo mulata/o, que escapa à condição de Negra/o, assimilando o ideal de que se aproximando da cor branca haverá maior aceitação. Neste caso, ser escuro é ser menos branco na mesma medida que ser claro é ser mais próximo ao branco; notamos não só a carga valorativa cultural e ambígua, mas um contínuo gradual de cores formado em constante oposição e demarcação de limites, no qual os claros são brancos e os escuros/morenos são pretos. Dessa maneira, temos uma hierarquização e valorização dos tons e os claros são melhores (MUNANGA, 2012).

Nessa direção, cai-se na falsa ideologia do branqueamento, sendo a mestiçagem o denominador preponderante para a tessitura de uma identidade nacional, vista como estável e utilizada para acabar/apagar com o elemento negro. Portanto, o que temos é uma Política de Identidade racista, fundamentada no mito da democracia racial, enraizada nas corporificações e tonalidades: mestiça, pardo, moreno, mulato. Tal política, elitista e racista, propaga a concepção de identidade que embora miscigenada é una e todos são vistos em condição de igualdade.

Nessa conjuntura, o mito da democracia racial anula a história do negro no Brasil, isso porque é colocado o mestiço como o produto do entrecruzamento de histórias e assim ocupa lugar nenhum, ele é o ainda-não, sem identidade étnico-racial. E, por tal, desarticulado de sua Ancestralidade, dos Movimentos Feministas e Negros, do resgate de sua Identidade Negra. Esse percurso nos faz compreender que a Identidade Negra é uma construção individual e coletiva das/os que foram denominados/as de pardas/os, mulatas/os, negras/os, que foram divididas/os em tonalidades com o pretenso objetivo de apagar as suas Memórias Vividas, de silenciar suas vozes e de enfraquecer o movimento de resistência propositiva e afirmação identitária dividindo-os entre tonalidades.

A Memória Hegemônica tornou a Identidade Negra o cadáver da modernidade/Colonialidade e para lograr êxito teceu uma amnésia de origem em um marcador fundante para a Identidade Negra, isto é, a cultura. Para Gomes (2005), a cultura se expressa através de práticas festivas, linguísticas, comportamentais, alimentares, tradições populares, rituais e referenciais civilizatórios que marcam a condição humana de um grupo (GOMES, 2005), portanto, sabendo que a Identidade

Negra não é inata, mas se refere a um modo de ser no mundo e com os outros, é fator fundante das relações e referenciais culturais dos grupos a qual nos identificamos. Portanto, ao desmemorizar, deslegitimar, endemonizar e silenciar a cultura negra, se retira e se fragmenta a Memória Viva de Negras/os que tecem sua Identidade Negra, também, balizada no enraizamento cultural.

Por muito tempo “o ato de civilizar” foi um impeditivo, tanto em relação ao direito de se expressar (no vestir, no trançar dos cabelos, na dança, nas formas de conhecimento), em um mundo brancocêntrico que encobre, humilha e renega o outro que se dissocia de seus postulados, quanto de ocupar determinados espaços (educação, cultura, os costumes, a política etc.). Contudo, entendemos que é possível assumir, retomar, afirmar a Identidade Negra no momento em que os espaços vão sendo, paulatinamente, abertos pelas rachaduras ocasionadas pela Memória Viva dos sujeitos da exterioridade colonial.

Diante do caminho traçado, acreditamos que a Identidade Negra pode ser assumida pelo sujeito em diferentes momentos de sua vida (seja na infância, na adolescência, na vida adulta ou na velhice). Tornar-se negro não é só pela pele, mas pelo que se sofre na pele. Portanto, não podemos entender a Identidade Negra como algo plenamente definido desde o início da vida de um sujeito, da história de um povo. Isto porque ela não é dada e nem acabada, pelo contrário é uma construção, um processo que vai se reconfigurando na trajetória de vida de cada indivíduo que teve sua cor Racializada, bem como aquelas que tiveram o Raça e o Gênero, neste caso as Mulheres Negras.

### **3.2.1 Mulheres Negras: Raça, Gênero e Identificações**

No caso das Mulheres Negras, a constituição identitária, isto é, suas Identificações, estão intimamente atreladas à dinâmica de um sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado, no qual as Heranças Coloniais se fazem presentes. Atrelados a isso, os marcadores de opressão – Raça, Gênero, Classe, Sexualidade, Território, Etnicidade, Nação, Idade – se interseccionam, constantemente, marcando a experiência social das Mulheres Negras. Dessa maneira, o Corpo Feminino Negro, situado na base da pirâmide social, sofre distinções hierárquicas em decorrência dos marcadores que foram construídos sobre seu corpo com o pretenso objetivo de manter a lógica da dominação colonial.

Assim, o corpo torna-se o suporte para as desigualdades sociais; é através dele que são identificados o sujeito de autopoder e os sujeitos antagonistas dessa relação. Logo, ele é a ferramenta na qual os indivíduos podem expressar, dentre outras coisas, quem são, isto é, a materialização da sua Identidade. Logo, é pelo corpo que os indivíduos, a Mulher Negra, se apresentam ao mundo, ao outro e para si mesmas/os, seja pela afirmação valorativa do seu fenótipo negro, de aparatos nele postos, de seu cabelo crespo, dentre outros aspectos, que ela exterioriza sua Identidade (GOMES, 2008).

Por sua vez, os padrões estéticos e corporais que vigoram socialmente estão, intimamente, filiados ao modelo eurocêntrico. Como consequência, para as Mulheres Negras essa normalização vem filiada à Colonialidade do Ser, forjando antagonismos em relação à sua estética negra, uma vez que está localizado no oposto do ideal brancocêntrico, encontrando retaliações físicas e morais para exprimir através da corporalidade sua Identidade.

Essa retaliação ocorre não só no plano material, corporalidade, mas no plano imaterial, por meio da subjetividade. Frisamos que entendemos subjetividade como um conceito operativo que nos permite uma compreensão aproximada da indissociabilidade entre o individual e o coletivo (OLIVEIRA; MENEGHEL, BERNARDES, 2009). A subjetividade é, também, a interioridade do sujeito, mas tecida com base nas relações que produzem, que as/os transformam na medida em que ampliam as suas relações no sistema mundo. Identidade e subjetividade são assim duas faces de uma mesma moeda, móveis, intercambiantes, circunscritas pela exterioridade colonial nas zonas fronteiriças, na qual seus encontros com as diferenças produzem novas identificações.

A subjetividade, quando cooptada pela Memória Hegemônica, caminha lado a lado com a Colonialidade do Ser, interiorizando performances de feminilidade, raça e beleza projetadas no ideal brancocêntrico. Como resultado, a aparência, traços físicos e o cabelo da Mulher Negra são associados à feiura, desvinculados do padrão estético, uma vez que se afastam da corporalidade branca. Nessa conjuntura, são tecidas a subalternidade e a invisibilidade que as Mulheres Negras vivenciam cotidianamente.

Nessa conjuntura, a Mulher Negra, ao olhar para seu cabelo crespo, sua pele negra, seu nariz largo, seu corpo avantajado em contraposição ao cabelo liso, à pele clara, ao nariz afilado e ao corpo esguio, nega-se, anula-se, invisibilizando-se e sendo

invisibilizada. Nessa conjuntura, sua corporeidade é repelida, sua subjetividade é violada e fragmentada e em decorrência sua Identidade de Mulher Negra passa a ser situada no espaço da marginalidade.

Portanto, a Identidade da Mulher Negra não é algo pré-existente, mas se forma de uma situação de alteridade, na qual o outro é o que eu não sou e vice-versa. É, justamente, no intercâmbio das relações com o outro que é diferente de mim que a Mulher Negra tece a sua Identidade. Contudo, o que temos vivenciado no tempo-espaço-histórico são relações balizadas na violência, na negação, na humilhação das Mulheres que portam os marcadores de Raça-Gênero, simultaneamente.

São as Mulheres Negras que são vistas como anti-musas, vítimas da política da boa aparência, submetidas a vivências de situações racistas, seja pela verbalização ou coerção física, as quais deixam marcas indelévels na constituição de suas Identidades. O racismo, produto do preconceito, no Brasil é de marca, ele é, comumente, estético, direcionado àquelas e àqueles que carregam a chaga da Racialização, tornando-se mais profundo ao se interseccionalizar com o marcador de Gênero.

Dessa maneira, o Corpo Feminino Negro tornou-se o retrato daquilo que o sujeito branco não quer parecer. Morrison (1992) faz uso da expressão “dessemelhança” para situar a Branquitude como a identidade dependente. Isso por que a identidade do sujeito branco existe dentro de uma relação de alteridade, ou seja, uma identidade relacional tecida pelo sujeito autodenominado branco, que define ele mesmo como diferente da/o outra/o. Nesse caso, a negritude é utilizada como forma primária de outridade e de superioridade e a negritude passa a ser atravessada por um processo de total negação.

A preocupação aqui não é com o indivíduo branco, produto e produtor do Colonialismo/Colonização, mas sim com o fato dos sujeitos Racializados/as serem sempre compelidos a estabelecer uma relação consigo mesmas/os por meio da presença alienante do outro branco. Diante disso, Fanon (2008, p. 112) questiona: “o que mais isso poderia ser para mim, senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que respinga meu corpo inteiro com sangue negro?”. Aqui, se faz presente o doloroso efeito do racismo, no qual o sujeito é cirurgicamente violentado e coercitivamente separado de qualquer Identidade que ela/ele possa realmente ter.

Essa separação passa a ser caracterizada como um trauma, considerando que coíbe o indivíduo de seus laços, de seu pertencimento étnico-racial, de seus modos

de pensar, de produzir conhecimento, de sua cultura, de sua subjetividade ao mesmo tempo que o direciona a pensar, agir em mundo branco. Kilomba (2019, p. 39) enfatiza,

que alienação, ser-se forçada/o a identificar-se com os heróis, que aparecem como brancos, e rejeitar os inimigos, que aparecem como negros. Que decepção, ser-se forçada/o a olhar para nós mesmas/ os como se estivéssemos no lugar delas/ es. Que dor, estar presa/o nessa ordem colonial.

Nessa perspectiva, a Mulher Negra vê no outro, no sujeito e no mundo branco o ideal a ser seguido em relação ao modo de vida, à estética, à cultura, aos preceitos, à Identidade. A irracionalidade da Memória Hegemônica e do próprio racismo a coloca sempre como incompatível, diferente, o corpo estranho; nesse sentido, Fanon (2008, p. 110) escreve: “o que é frequentemente chamado de alma negra é uma construção do homem branco”.

A alteridade que tece o mecanismo de construção identitária, ou melhor, a relação que o sujeito estabelece consigo e com os outros foi forjada sobre o jugo da Memória Hegemônica que por meio da Política de Identidade tece uma Identificação una do que é ser Mulher Negra. A escritora brasileira Souza (1983, p. 74) assinala “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras coisas, mas tornar-se negra é uma conquista”. É uma conquista afirmar uma Identidade engessada e negatizada de Mulher Negra em um país construído com fortes amarras coloniais contaminada pelo racismo perverso.

O poema que introduz a abertura desta seção “Gritaram-me Negra” de Vitória Santa Cruz, a princípio, nega o seu pertencimento étnico racial de Mulher Negra, pelo próprio peso que é se afirmar Mulher Negra em um mundo pensado e vivido para o/a branco/a, sobrecarregado pelo ideal escravocrata, pelo rechaço social. Assim como, pela dor de saber que ao assumir uma Identidade marginalizada será necessário amolar as facas, cotidianamente, para ressignificar o próprio pertencimento, ao dizer “Negra Sou”, pelo autopoder de dizer Mulher Negra, mas agora pelos postulados da Memória Viva.

Face o exposto, entendemos que o resgate e/ou ressignificação da Identidade da Mulher Negra, comumente, é atravessado por quatro pilares (o corpo, o sagrado, a cultura, os movimentos sociais antirracistas). Ressaltamos que estes pilares não se situam como uma camisa de força para se afirmar como Mulher Negra, considerando

que ser Mulher Negra, ao contrário do que se pensa, não é uma Identidade fixa, baseada em uma essência imutável. Entendemos a Identidade da Mulher Negra como uma transformação contínua e de alteridade em relação à maneira pela qual é representada (atribuição), e pela qual se apresenta (autoatribuição), associado à interpelação dos espaços sociais, culturais, políticos e epistêmicos que este Corpo Racializado vivencia no decorrer da vida.

Nessa direção, a depender do contexto que a Mulher Negra está situada, os marcadores que portam irão se interseccionalizar não só ampliando a opressão, mas suas reivindicações. Por exemplo, a luta travada contra um sistema de saúde racista/classista que, em sua grande maioria, oferece menos analgesia às Mulheres Negras em trabalho de parto em virtude de um ideal brancocêntrico e escravocrata que acredita que seu Corpo suporta mais dor (WERNECK; MENDONÇA; WHITE, 2006). Em outro contexto, o marcador de Raça pode prevalecer quando empreende reivindicações para a população negra no que se refere ao oferecimento de tratamento de pessoas acometidas pela anemia falciforme. Este movimento nos permite compreender que não há uma Identidade mestra, que guiará e subordinará umas às outras, mas identificações que se interseccionam no jugo das relações sociais.

Dito isto, estando a Identidade em constante movimento, uma vez que é atravessada pela subjetividade, pela alteridade e pelos distintos espaços sociais ocupados ao longo da vida, entendemos que há determinados cenários, lugares e até mesmo situações que delineiam os contornos dos construtos identitários, em especial, da Mulher Negra (ANDRE, 2007). Vinculado a isso, no levantamento realizado junto a Capes e o PPGEdU, considerando o descritor Professora Negra, identificamos que no corpus documental analisado foi recorrente o trato com a Identidade da Mulher Negra, como elemento anterior e basilar na tessitura da Identidade de Professora Negra.

Dessa maneira, retomando os quatro pilares (o corpo, o sagrado, a cultura e os movimentos sociais antirracistas), foram tidos como propulsores e até mesmo fortificadores da Identidade de Mulher Negra e, na sequência, Professora Negra. Por tal, trataremos aqui destes pilares, a fim de estabelecer aproximações com o construto identitário do “Ser Negra” e na sequência Professoras Negras.

No que concerne ao Corpo Feminino Negro, a Memória Hegemônica teceu um repertório execrável, beirando o inaceitável. Nesse contexto, o Corpo ao ser rotulado socialmente passa a ser inscrito como uma marca identitária. Gomes (2008) afirma

que para a população negra, com destaque na Mulher Negra, o corpo e o cabelo são símbolos da representatividade da negritude, de maneira que ambos são tidos como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção identitária da Mulher Negra. Assim, o Corpo e o cabelo possuem uma carga simbólica, representando um forte ícone identitário de suporte da Identidade da Mulher Negra.

No que diz respeito ao Corpo Feminino Negro, no processo de Colonialismo/Colonização, este foi reduzido à natureza de coisa, notadamente, marcado pela existência do Patriarcado e da Racialização, servindo apenas à satisfação sexual do macho branco. Aqui, o Corpo Feminino Negro foi explorado, oprimido e, sobretudo, sexualizado, como pontua Novaes (2006), as rainhas foram destituídas de suas linhagens, subjugadas à escravidão, rechaçadas à irracionalidade, despojadas de suas crenças, valores, tradições e tudo que cerceia suas raízes culturais.

A Mulher Negra foi socializada, digo colonizada, pelo pensamento sexista/racista a acreditar que seu valor está somente na imagem em ser notada como pessoa de boa aparência e sempre sensual. Portanto, no momento que a Mulher Negra decidiu/decide desafiar o pensamento sexista em relação ao seu corpo é revolucionário, pois essa se liberta do auto ódio, empreendido pela Memória Hegemônica e aprende, cotidianamente, a amar o corpo e a si mesma (HOOKS, 2020). Nessa direção, nosso Corpo Negro não está à mercê dos ditames racistas/sexistas, passando a ser recinto de afirmação, de prazer próprio e é gozando dessa liberdade, desse direito de amar o Corpo por si só que a Mulher Negra afirma a sua Identidade na Política, restaurando, paulatinamente, sua Memória Viva.

Vinculado ao Corpo Feminino Negro, temos o cabelo. Destacamos que para a população negra escravizada o ato de raspar os cabelos equivalia à mutilação (RIBEIRO, 1995). Aqui, notamos a referência ao cabelo associado à mutilação; tido como uma parte do corpo, um membro, o cabelo é assim uma marca e uma prática de Identidade. Para a Mulher Negra, o cabelo é um forte elemento de significação tanto para si, quanto para a exterioridade, na construção de sua Identidade. Na concepção de Ramalho e Rezende (2011, p. 68), para a tessitura da Identidade é “necessário considerar tanto as permissões e constrangimentos sociais que constituem as identificações”. Este movimento permite a construção da autoidentidade que advém da aceitação de seus marcadores fisiológicos, tidos agora não como uma marca de negação, mas de afirmação identitária.

Filiado à afirmação do Corpo Feminino Negro e do cabelo, temos o sagrado, a herança da religião africana que deu às Mulheres Negras a condição de herdeiras de um legado, fincado na Ancestralidade de muitas Mulheres Negras que lhes antecederam. Por tal, Rufino (1987) ratifica a influência do candomblé para as Mulheres Negras que se espelhavam na liberdade e na rebeldia de figuras como Iansã e Obá, para Schumacher e Brazil,

as práticas religiosas agregaram e mantiveram incontáveis agrupamentos afrodescendentes em torno dessas mulheres. A despeito da imposição hegemônica da religião católica romana e do extenso período de trevas do regime escravocrata, essa peculiar centralidade significou, entre outros aspectos, a perpetuação de algumas manifestações culturais coletivas que viriam a se tornar marcas inconfundíveis de brasilidade. Apesar de enfrentarem perseguições extremas durante séculos, as comunidades negras organizadas ao redor destas sacerdotisas, as chamadas famílias de santo, foram capazes de resistir e preservar vivas suas cosmogonias, seus ritos e símbolos de imensurável valor (2007, p. 107-108).

As Mulheres Negras no tempo/espaço/histórico atuaram na manutenção não só material, mas espiritual, basta observarmos as suas histórias ao longo da história do Brasil, ainda que pouco contada e muito silenciada. As Mulheres Negras escravizadas, por exemplo, lutaram em resistência, aproveitando a liberdade de circulação, como quituteiras, vendedoras ambulantes e tornaram-se o meio de comunicação entre os sujeitos escravizados/os e as comunidades quilombolas. Na sequência, ganharam destaque nas casas de candomblé, seja como lalorixás e lideranças religiosas; o sagrado se configura assim como um dos sinais diacríticos das Mulheres Negras; é a herança por elas recebida de sua Ancestralidade.

O poder Feminino Negro está enraizado na sua Ancestralidade, fortalecido pela matricomunidade, pois a força da gestação, não somente para gestar vidas, mas as forças propulsoras que movem as relações sociais, que propõem perspectivas de inter-relações grupais que alimentam e estruturam a existência de um povo ou de um conjunto de pessoas em uma comunidade. Nesses espaços outros, as Mulheres Negras se colocam para gerir e gestar as vidas, as organizações ancestrais, sociais, econômicas e políticas e nessa direção assumem o papel de matrigedoras e matrigestoras de suas comunidades (ROSEMBERG, 1990).

A matricomunidade estabelece uma base coletiva socioancestral que tecida pela exterioridade colonial são a representação constante da força que reside na

Memória Viva. Nessa direção, o sagrado configura o poder feminino advindo da natureza e do Corpo Feminino Negro que em conjunto produzem a manutenção da vida, sendo revestidas pelo sagrado. Essa base coletiva de força e de vitalidade resiste às investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica configuradas no epistemicídio, no racismo, nas estigmatizações que a Mulher Negra vivencia cotidianamente.

Existe nesse processo de resistência uma força biomítica (biológica e sagrada), que garante a sobrevivência da população negra iniciada no processo de Colonialismo/Colonização até a atualidade. Este processo permite o resguardo do capital cultural, epistemológico, dos modos de ser e de existir no mundo, restabelecendo as forças para garantir sua sobrevivência, resistência e afirmação identitária. Esse movimento, nos permite pensarmos no mulherismo africano como possibilidades de potência da própria ankh (vida), enquanto redes que se entrelaçam e se aquilombam, se voltando para a Ancestralidade.

A matricomunidade resiste até hoje, nas lideranças femininas negras, seja como lideranças de comunidades tradicionais, quilombos e terreiros, movimentos Feministas Negros, associações, cooperativas, escolas de samba, empresas solidárias, comunidades epistêmicas, entre outras. Os enraizamentos da Memória Viva são extensos e a matriz matrilinear perdura e permanece alimentando o sagrado feminino negro por meio da Ancestralidade, do acolhimento às diferenças, pelo respeito ao Corpo Feminino Negro que é o vínculo primário com o sagrado. Portanto, o matriarcado e/ou matrilinearidade partem de uma posição de respeito à vida, à sustentabilidade, alimentando o sagrado, como um instrumento de um devir negro, reconstruído por Mulheres Negras a fim de gestar a potência, a sobrevivência, as culturas do povo negro (NASCIMENTO, 2009). Contudo, é essencial ressaltar que

a abordagem materno-centrada não necessariamente está ligada à gestação físico-uterina, mas, sim, a todo um conjunto de valores e comportamentos de gestar potências. Quando partimos de uma realidade de gestar a potência, estamos definindo a luta mulherista como a possibilidade de reintegrar as vidas pretas destroçadas pelo racismo de cunho integral. Isso quer dizer, por exemplo, quando um Babalorixá cuida daquelas potências em formas de abian, yawo e ebomis, ele está exercendo o princípio materno-centrado africano, que em nada se relaciona ao útero físico, mas, sim, ao útero mítico-ancestral, a partir da movimentação de toda uma energia, que é feminina. Inúmeros são os exemplos que podemos elencar, desde parteiras e erveiros, às tias que cuidam dos erês em suas próprias casas, nas comunidades periféricas, para que os pais possam

trabalhar, educadores que gestam a potência de seus alunos (NJERI; RIBEIRO, 2019, p.600- 601).

Frente a isso, inferimos que esse é o legado africano matriarcal e matrigestor da nossa comunidade. No texto de Nascimento (2009), intitulado “grandes mães, reais senhoras”, pontua que a figura materna cíclica e migra entre as mulheres, constantemente. Isto é, há sempre a presença fulcral de uma irmã mais velha, a vizinha, a sobrinha, a tia, uma prima, uma avó que tende a construir/atrain em torno de si os membros familiares (destaco que isso não significa que o homem não esteja ali, porém a figura masculina não assume as proporções identificadas na família nuclear). Nessa conjuntura, se a família nuclear poderia configurar um triângulo, a família matriarcal e/ou matrigestora estende, abarca, abraça, acolhe, configurando um círculo, que aqui simbolicamente poderíamos associar ao ventre materno. O que temos aqui, seria várias mulheres em torno de uma figura, isto é, a materna, constituindo um grande círculo, abraçando e protegendo umas as outras, temos a imagem de uma grande mãe (ANKH; MENE; NJERI, 2014)

Este trajeto nos permite compreender que o Corpo Feminino Negro está entrelaçado com o sagrado, uma vez que ambos se fundam na vivência e no reconhecimento da Ancestralidade e, simultaneamente são constituintes, constituidores e propulsores da cultura. Para Gomes (2003b, p. 75), a cultura “diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”.

Nessa tessitura, compreendemos que a população negra e em especial a Mulher Negra, por intermédio da cultura, resistiram em África, convencionaram seus valores, significações, modos de vida individual e coletivamente, se adaptando assim ao meio e, mais do que isso, transformando-o. Rodrigues (1986) pontua que a cultura funciona como um mapa que orienta, guia e até mesmo resgata os modos peculiares de cada indivíduo e do grupo ao qual pertence. Dessa maneira,

a cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população (GOMES, 2003a, p. 77).

À vista disso, a cultura reafirma o lugar de protagonismo na construção da Identidade Negra, na tessitura da Identidade do ser Mulher Negra. Isso porque a cultura se materializa, também, na corporalidade, seja ao assumir o cabelo crespo, cacheado, nos aparatos do vestuário, na união do Corpo Feminino Negro com o sagrado, mantendo viva a sua Ancestralidade e, por conseguinte, a sua cultura.

Dessa forma, assim como a Identidade, a cultura não é fixa, estável, atemporal, mas é móvel, fluída, carrega marcas do tempo-espaço-histórico ao mesmo tempo que é ressignificada por ela. Cada indivíduo ao estar imerso/envolto na cultura de sua comunidade ou de um conjunto de pessoas, constrói vínculos identitários que são atravessados pela cultura, e é por ela que o sujeito tece suas identificações.

Para a Mulher Negra, a cultura foi/é uma forma de resistência, seja pela afirmação do sagrado, ao assumir o fenótipo negro, seja no baile da capoeira, nas rodas de axé, no samba de roda, nos blocos afro, na produção de conhecimento que vão constantemente tensionando e fraturando a Memória Hegemônica. A cultura alimenta a Identidade da Mulher Negra e é alimentada por ela, porque são os sujeitos que mantêm viva a cultura e é a cultura que tece elos com a Ancestralidade das Mulheres Negras.

Nota-se que o corpo, o sagrado, a cultura estão integrados, assim como a participação em movimentos sociais étnico-raciais, feministas; tais elementos riscam os contornos da Identidade da Mulher Negra. É fato que a Memória Hegemônica age de forma constante, contínua e cruel, impedindo que Mulheres Negras assumem seu fenótipo, seu cabelo crespo, seu elo com o sagrado e o seu enraizamento cultural e é, justamente, a participação em Movimentos Feministas Negros, movimentos negros, coletivos negros<sup>5</sup>, entre outros, que reafirmam e até mesmo constroem o pertencimento identitário das Mulheres Negras.

Ao integrar os movimentos sociais Feministas Negros, movimento negro, entre outros, o Corpo Feminino Negro renegado e silenciado, passa a estar imerso em pautas, ações e tomadas de decisões de questões que tratam diretamente da Ferida

---

<sup>5</sup> Segue, sugestões de leitura que tratam da história do movimento de luta e de resistência da população negra, via Feministas Negras e/ou movimentos sociais negros: GOMES, Nilma Lino Gomes. O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação. São Paulo: Vozes, 2019. GOMES, Nilma Lino ; MUNANGA, Kabengele. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2011.

Colonial, assim como estão, diretamente, comprometidos com a construção de uma sociedade que enfrente as desigualdades sociais entre Negras/os e não-negras/os.

Para os Feminismos Negros e os movimentos sociais negros, a Identidade Negra, em especial a Identidade de Mulher Negra, é crucial, uma vez que ela é utilizada como elemento tanto de mobilização, quanto de mediação das reivindicações sociais, culturais, políticas e epistêmicas. Dito de outra maneira, ao integrar movimentos Feministas Negros a Identidade Feminina Negra é fator determinante de organização em torno de um projeto em comum.

A Identidade é o que as une na luta contra as distintas formas de opressão que a Memória e o Corpo Feminino Negro vivenciam; é no seio dos movimentos que as diferenças são acolhidas. Por sua vez, ressaltamos que esses movimentos não são um todo homogêneo, mas são tecidos e atravessados por tensões em virtude da própria confluência identitária, como também das demandas socioculturais que vivenciam.

É neste contexto que as identificações do Ser Mulher Negra são negociadas, configuradas e reconfiguradas. Ser Negra, assumir a Identidade de Mulher Negra é estar em movimento, mas sempre em frente da demanda que os marcadores de opressão que outrora a silenciaram agora são assumidos como movimento de resistência, ou seja, de afirmação de seu Corpo Feminino Negro, retratando sua Ancestralidade face a face com a cultura.

Diante do exposto, compreendemos que tais pilares (corpo, sagrado, cultura e movimentos étnico-raciais) são porta de entrada e de afirmação da Identidade da Mulher Negra. Como pontuado, não se configuram como os únicos vetores de afirmação, de encontro com a Identidade de Mulher Negra, assim como nossa pretensão aqui não é de esgotá-los. Porém, como pontuado, nosso *corpus documental* nos ofereceu indícios desses pilares como os mais recorrentes na constituição da afirmação identitária do Ser Mulher Negra.

### 3.3 SER PROFESSORA NEGRA: (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, ENTRECRUZAMENTO DE TEMPOS, MEMÓRIAS E DE ESPAÇOS

A Mulher Negra e Professora vivencia, ao longo de sua história de vida, tensões, conflitos, lutas, expectativas, decepções e conquistas na construção de suas identificações, sobretudo, de Mulher Negra e de Profissional. Ser Professora Negra é

o retrato do acúmulo de lutas, mas também de avanços, em especial ao ocupar espaços de produção de conhecimento. Estes locais, outrora, eram ocupados, exclusivamente, por homens e brancos; por tal, é mais que uma simples inserção; é um rompimento de vários estereótipos criados sobre a Mulher Negra, tais como, de intelectualmente incapaz (GOMES, 1999).

A outra face da moeda é de que no exercício de sua profissão a Professora Negra necessita, constantemente, comprovar a sua competência profissional, assim como lidar com o preconceito e a discriminação racial. Tais circunstâncias, para Crisostomo e Reigota (2010), traz à tona não só a questão do gênero, como um complicador, mas que ao ser somado à raça significa maiores dificuldades no exercício da profissão.

Esse cenário evidencia que a Interseccionalidade entende o poder como um sistema multidimensional, abarcando uma gama complexa de circunstâncias que tendem a subordinar o sujeito em várias frentes e o faz utilizando os marcadores (Raça, Gênero, classe, sexualidade, território, nação, geração etc.), introjetados na memória coletiva por um viés negativo. O duplo bloqueio formado pela Intersecção de Raça-Gênero desemboca no espaço profissional e, por vezes, interfere na sua atuação profissional a situando em situações desfavoráveis, tanto nas relações interpessoais, quanto na elevação de cargo no espaço profissional que ocupa (OLIVEIRA, 2004). De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT),

no Brasil, as discriminações de gênero e raça têm atuado como eixos estruturantes dos padrões de desigualdade e exclusão social. Esta lógica se reflete no mercado de trabalho, no qual as mulheres, especialmente as mulheres negras vivenciam as situações mais desfavoráveis (2011, p. 3).

O modo como o emprego é estruturado na sociedade brasileira tem influência direta da Racialização e da Racionalização, de forma que as Mulheres Negras ocupam os empregos de menor qualificação e remuneração social, seja no espaço formal ou informal. Embora a inserção profissional das mulheres na área da educação seja predominante, compondo 81,2% em contraposição a 18,8% de participação masculina, as Mulheres Negras, incluindo pretas e pardas, representam 38,5% (NASCIMENTO, 2012).

Ainda, de acordo com Teixeira (2006), ao se analisar a categoria professora, acrescentando o elemento cor, nota-se que a inserção de brancas/os é maior em

níveis de ensino mais elevados (ensino médio, profissionalizante e superior). Por sua vez, nos anos iniciais do EF é expressivo o número de profissionais do gênero feminino e nele as Professoras Negras estão em proporções maiores do que em relação às professoras brancas; assim, na medida em que aumenta o nível de ensino, diminui o número de mulheres, em especial as Mulheres Negras (NASCIMENTO, 2012).

O ingresso das Mulheres Negras no espaço profissional, em especial no setor da educação na condição de Professoras, significa uma fratura com o “círculo vicioso”, como pontua Gomes (1995). Isto por que se quebra o construto social de doméstica, vendedora ambulante, faxineira etc., locais de serviço ocupados, majoritariamente, pelas Mulheres Negras no Brasil. Para Gomes (1995), ser Professora, para as Mulheres Negras, representa um trajeto para se alcançar tanto a mobilidade social, quanto profissional. Segundo Gomes,

“elas, saíam do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (1995, p. 28-29).

A imagem propagada no tecido social, pela Memória Hegemônica, da Mulher Negra é de lavadeira, doméstica, cozinheira, entre outros, que tende a legitimar a condição de subalternidade. Dessa forma, quando a Mulher Negra galga uma posição de poder, sobretudo em uma atividade intelectual é tida como exótica, diferente, uma vez que pelo imaginário social não é esperado que este Corpo Feminino Negro ocupe uma profissão para além dos trabalhos informais e de baixa remuneração salarial.

Para Gomes (1995), as Mulheres Negras, subjugadas, historicamente, às ocupações de menor poder aquisitivo e de escolarização quando tendem a “escolher” carreiras possíveis e/ou próximas do seu poder aquisitivo, escolhem o magistério. Dessa maneira, para além das condições que fizeram as Mulheres Negras escolherem ser Professoras, ocupar esse espaço significa quebrar os postulados da Memória Hegemônica, saindo do lugar pré-determinado da subalternidade e ocupando, paulatinamente, o espaço da produção de conhecimento e do trabalho formal.

Existiu/existe um tempo-espaço-histórico, filiado à Memória Hegemônica, que subjugou a Mulher Negra e lhe retirou o agenciamento intelectual. Essa violação interferiu, diretamente, na sua atuação profissional, acreditando-se não só na sua incapacidade intelectual, mas de que o seu lugar permanente é nas ocupações consideradas subalternas. Essa conjuntura nos permite compreender que a subordinação interseccional é estrutural, envolvendo uma gama complexa de circunstâncias no espaço profissional que se intersectam com as estruturas básicas do racismo estrutural, formalizado aqui no espaço profissional das Professoras Negras.

Assim como a Identidade de Mulher Negra é traçada por um movimento de resistência, ser Professora Negra também é; elas resistem cotidianamente, evidenciando que ali também é seu lugar. O exercício da profissão, juntamente ao espaço em que atuam, se transforma em local de afirmação, de aceitação e de reafirmação de sua Identidade, não só de Mulher Negra, mas de Professora Negra.

Há assim a confluência de Identificações, Mulher Negra e Professora, não como uma sobreposição, mas Identificações que coadunam, se tensionam, se entrecruzam no jogo das relações sociais. Nessa perspectiva, para Gomes (1999), no exercício da docência a Identidade de Mulher Negra está exposta, primeiro por assumir uma posição de trabalho, outrora negada; segundo, sua presença retrata as fissuras da Memória Hegemônica, associada à existência da Memória Viva que insiste em evidenciar corpos outros, formas outras de produzir conhecimento.

A afirmação do pertencimento étnico-racial das Professoras Negras, o caminho traçado na sua atuação profissional, a própria conquista de ser Professora, seus modos de pensar, suas ações em face do racismo nas instituições de ensino são a externalização da Memória Viva. Nessa direção, a escola como espaço de produção e de recriação do conhecimento, formadora de sujeitos, é local privilegiado para a existência dos confrontos identitários e espaço para a externalização do racismo, assim como o seu enfrentamento.

Convém destacar que aqui identificamos as duas dimensões da Interseccionalidade, a da dominação/opressão e a da identidade coletiva e de luta. Assim, ao mesmo tempo que a dinâmica de opressão se define na convergência entre diferentes marcadores, as formas de resistência e de organização coletiva são ativadas pelos mesmos marcadores (COLLINS, 2017). Portanto, ser Professora Negra é portar marcadores de opressão que a depender do espaço, em especial na escola,

são utilizados como arma para menosprezar e humilhar. Na contramão, os mesmos marcadores podem ser utilizados como a tomada de posse de suas identificações, mas agora como afirmação propositiva, vinculada a Memória Viva.

Ser Professora Negra em um espaço constituído para a reprodução dos postulados hegemônicos é amolar as facas, cotidianamente, sabendo que a sua Raça e a sua Cor foram preteridas, historicamente. Com isto, se identificar como Professora Negra é perceber que o sistema de ensino está estruturado dentro de uma lógica racista que alimenta o racismo estrutural que alimenta o mito da democracia racial.

Se dizer Professora Negra, nessa conjuntura, não significa assumir um rótulo que vá aprisioná-la, significa romper o silenciamento presente no espaço educacional e insiste em afirmar uma equívoca equidade social entre Negras/os e não negras-negros. Professora Negra é assim um ato político de afirmação da Identidade na Política e rejeição da Política na Identidade. Este movimento de autonomia e de afirmação nos permite compreender os tensionamentos constantes que se afirmar Professora Negra implica.

Essa conjuntura suscita alguns questionamentos, tais como: quais as possibilidades de atuação da Professora Negra no cenário educacional? O que significa ser Professora Negra na escola? Que confrontos são vivenciados nesse espaço em virtude de seus marcadores? Esses questionamentos emergem não com o intuito de esgotá-los, mas do entendimento de que os entrecruzamentos entre ser Mulher Negra e Professora vêm marcados de confrontos sociais, culturais, políticos, epistêmicos, porque eles resgatam o racismo estrutural que perfaz o sistema de ensino.

O racismo estrutural normaliza o ideal de homens brancos e de mulheres brancas em situações de poder, mas quando são Professoras Negras o movimento é inverso, não estão acostumadas/os no dia a dia com lideranças negras, com direito legalmente estabelecido de se fazer ouvir. O comum é ser a faxineira da escola, a merendeira, até mesmo a porteira, isto é, exercendo funções que carecem de autorização de alguém, normalmente do sujeito branco. Aqui, as representações imperantes a respeito da imagem da Mulher Negra são de uma figura desvinculada do trabalho intelectual.

Dessa maneira, a própria presença da Professora Negra confronta os postulados da Memória Hegemônica, desestruturando o equilíbrio em que foi naturalizado o branco no topo da pirâmide social. Isto por que a Memória Hegemônica

engendrou no sistema mundo uma memória coletiva vinculada ao que Hooks (2015) denomina de “só corpo, sem mente”. O rechaço dessa quebra de padrão pode ser identificado de maneira explícita pela externalização do racismo ou de maneira velada. Essa última é demarcada pela ambivalência a qual Crisostomo e Reigota (2010) denominam de boa sociedade, isto é, não é feio ter preconceito racial, mas manifestá-lo.

Pois, ainda que a docência seja uma profissão, predominantemente, feminina, a Mulher Negra permanece sendo vista como incapaz e por tal não se adequa a essa função. Essa subalternidade e invisibilidade no próprio local de trabalho exige que essa Professora Negra necessite comprovar, constantemente, sua competência profissional, de ser pensante, capacitada e qualificada na profissão de escolheu atuar. Portanto, a Professora Negra lida com o racismo velado e explícito, frequentemente, no jogo das relações sociais, uma vez que tiveram seu Gênero e sua Cor Racializados.

ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica em um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente colocados. Requer ver-se a si mesma como negra e profissional. E ver-se a si mesma como negra envolve reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando (GOMES, 1999, p. 51).

Ser Professora Negra implica enfrentar vis a vis as Heranças Coloniais, isto porque ao assumir esse espaço a classificação e a hierarquização impostas pela Colonialidade do Poder são, paulatinamente, fragmentadas. Na Colonialidade do Saber, a Mulher Negra reduzida a um Corpo território explorado, feita para o trabalho braçal, não pode assumir cargos que exijam intelecto, bem como não produzem conhecimento válido. Por fim, a Colonialidade do Ser introjeta na Mulher Negra a incapacidade de se enxergar como sujeito produtor de conhecimento, de inteligência, de indivíduo, digna de ocupar espaços outros que não só os que foram naturalizados para exercer.

Nessa direção, as Heranças Coloniais tendem a retirar da Professora Negra o seu lugar de direito, de fala e de aceitação. Em face disso, entendemos que a presença de Professoras Negras nos espaços educacionais representa pontos de tensão entre a normatização social, que lhes diz não é o seu lugar, e a resistência dos

Corpos Femininos Negros que permanecem fraturando e desobedecendo os postulados eurocêntricos e ocupando estes espaços.

Diante do caminho percorrido, entendemos que se afirmar como Professora Negra é uma forma de resistência às Heranças Coloniais que aliadas à Memória Hegemônica insistem em negar, excluir, deslegitimar e subordinar os Corpos Femininos Negros. Sendo assim, quando a Mulher Negra e profissional afirma a sua Identidade Professora Negra, ela está dizendo não às formas de opressão imposta a elas no espaço em que atuam. Se afirmar Professora Negra é um ato de resistência ao racismo estrutural, às Heranças Coloniais, à Memória Hegemônica que abarca e alimenta as opressões.

Assim sendo, compreendemos que a profissão de Professora para além dos próprios movimentos de luta e de resistência pertinentes à profissão ao ser ocupado por Mulheres Negras passa a ser Racializada e as opressões pertinentes à Raça-Gênero se interseccionam com a profissão docente, aprofundando as desigualdades. Por isso, se dizer Professora Negra é compreender os meandros desses entrecruzamentos, afirmando a sua Identidade na Política e resistindo às investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica, tecendo caminhos outros de aprendizagem e de luta.

Por tal, retomamos nosso objeto de pesquisa que intenciona compreender as marcas da Memória Hegemônica e Viva na construção identitária de Professoras Negras e sua influência no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas em escolas situadas no Território Campesino. Logo, ouvir as Professoras Negras do Território Campesino significa trabalhar nas bordas da exterioridade colonial com sujeitos que tendem a tecer resistências, reelaborar conhecimentos, cotidianamente, por meio de sua Prática Docente.

#### 4 PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA DIALÓGICA: TECENDO CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO COM A EXTERIORIDADE COLONIAL

A escola é a artéria  
Que alimenta bravamente  
O racismo institucional  
Lá, desde cedo  
Quanto mais escura é a pele  
Maior é a chicotada  
E tudo  
Tudo é tão normal  
A incomodada que se muda  
E a escola continua muda  
Enquanto ecoa  
O preconceito racial:  
Cabelo duro, macaca, bicuda,  
Carvão, escrava, saci  
E a negra “prejudica o senso”  
“diminui o ideb”  
Pois foi mais uma a desistir.  
Para essa velha doença  
Não bastam leis no papel  
Nem discurso verbal  
Há séculos ela corrói

Odailta Alvez (2018, p. 5)

Tratar de Prática Docente pelo viés Antirracista é pensar, inicialmente, que essa Prática se desenvolve no contexto educacional, berço por excelência da Branquidade, de um território epistêmico produto e produtor do Racismo institucional e, por tal a Discriminação Racial perfaz esse espaço. Logo, ser Professora Negra nesse local, como afirma Akotire (2019), é amolar as nossas facas, cotidianamente, porque o

Racismo não cessa, ele é contínuo, constante e cruel, uma vez que se reconfigura por meio da Memória Hegemônica refinando as formas de subjugação/silenciamento.

Convém destacar que a Identificação de Professora Negra é o resultado da Intersecção da Identidade Profissional Docente e da Identificação de Mulher Negra. Essa conjuntura evidencia o caráter subjetivo e singular da Prática Docente desenvolvida pelas Professoras Negras, isto porque a Prática Docente, em si, já é atravessada por distintos fatores, tais como: o contexto sociocultural, a experiência, pessoal e profissional, a formação inicial e/ou continuada, o currículo, as políticas curriculares, os valores éticos e morais e aqui, acrescentamos o pertencimento étnico-racial (SILVA, 2019).

Dessa maneira, temos os marcadores de Raça-Gênero perpassados pela Identidade Profissional Docente envolta das exigências que competem à própria profissão, por vezes, hostil. Tal conjuntura denota a situação complexa a qual as Professoras Negras gerenciam, simultaneamente, no contexto de sala de aula e vão conformando a sua Prática Docente.

Portanto, é pertinente considerar que embora a Prática Docente se desenvolva no processo de ensino-aprendizagem, isto é, no próprio fazer docente (SILVA, 2019), ela parte de um processo e de uma prática social maior que abraça a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens e experiências. Sendo assim, a Prática Docente é sociocultural, movida por estratégias de negociação, de articulação e redefinição de objetivos, desenvolvendo a todo instante teias de ação que convergem para a Prática Docente.

Em vista disso, a Prática Docente não se reduz a uma atividade, exclusivamente, observável que seus resultados podem ser registrados e comprovados, segundo os comportamentalistas. Ou, na perspectiva cognitivista, na qual a Prática Docente deve encaminhar o desenvolvimento de atividades que fomentem o raciocínio da/o discente. Já os humanistas validam todo o conjunto do processo de ensino-aprendizagem, ganhando ênfase as relações humanas (MOREIRA, 2004). Ora, qual fundamentação deveria ser a prioridade? Que caminhos percorrer ao pensar uma Prática Docente Antirracista? Arriscaria falar que todas se combinam?

Ao tratar de Prática Docente é premente pensar nas experiências socioculturais, profissionais, epistêmicas, identitárias, as marcas que portam e

significam a sua existência no sistema-mundo. Por tal, a trajetória pessoal e a profissional cruzam-se na medida que as experiências de ambas as Identificações constituem o ciclo de sua trajetória. Dessa maneira, as marcas da vida e da profissão se interpenetram ao mesmo tempo que mantêm as suas especificidades e permanecem constituindo o percurso formativo docente, tecendo aproximações e distanciamentos com o universo de fatores que conformam a Prática Docente, tais como: dimensão pessoal, profissional, a formação inicial e continuada, o convívio com os pares, entre outros (SILVA, 2019).

A dimensão pessoal talvez seja o primeiro elo a forjar o desenvolver de uma Prática Docente. Essa dimensão é estruturada com base no enraizamento das experiências de vida. Nessas circunstâncias, entendemos que a Prática Docente não é uma construção sólida, una, imutável, fixa no tempo-espaço-histórico, mas ela se modela, justamente, pelas experiências que esse Corpo Epistêmico Racializado é atravessado.

Na sequência, a/o professora/professor quando em atuação ou até mesmo na reflexão de sua Prática, por exemplo, pode ter vivido experiências como aluna e compreenda que as ações ali presenciadas podem ser algo a ser seguido, rejeitado e até mesmo reformulado. Aliado a isto, tem-se a experiência com seus pares que pode corroborar, estabelecendo diálogos, trocas de experiências a respeito de suas Práticas. Por isso, enfatizamos que a construção e o desenvolver de uma Prática Docente são únicas, uma vez que as experiências que tocam os sujeitos são singulares, assim como lidam/significam as mesmas.

Ademais, salientamos que não é possível falar de Prática Docente em sala de aula apartado dos próprios saberes adquiridos no processo de formação inicial e continuada, uma vez que a Identidade Profissional Docente está, intimamente, relacionada ao saber-fazer docente. A Prática Docente é repleta de nuances e de significações dada a particularidade sociocultural, experiencial e formativa de cada ser docente e como tal é modelada no interior dessa relação pelos sujeitos.

Face o exposto, não é nossa intenção esgotar ou até mesmo sumarizar os fatores que influem o desenvolver da Prática Docente, mas de situarmos a natureza plural e única que o ato de ensino-aprendizagem implica. A Prática Docente está longe de ser uma ação simplória, ela traz consigo as marcas de vida social, cultural, identitária, formativa, política e epistêmica da/o docente e, como tal, porta o germe da Memória Hegemônica e da Memória Viva.

De acordo com Tardif (2000), a Prática Docente é o desembocar de atividades rotineiras que são desenvolvidas em sala de aula. Na mesma linha de pensamento, Arroyo (2000) assinala que Prática Docente é um ofício, o saber de uma arte, isto é, a arte de ensinar, que produz e faz uso de saberes próprios de seu ofício no trabalho cotidiano. Dito isto, e para além do exposto, o que há em comum em ambos os autores é o fato de compreenderem que o exercício da Prática Docente é uma atividade que envolve saberes plurais, sejam eles: formativos, curriculares, subjetivos, da prática social, culturais e aqui acrescentamos identitários (Raça-Gênero, Território, classe, sexualidade).

O desenvolver da Prática Docente não é desprezioso, mas sim intencional, complexo e ímpar em virtude das significações dadas por cada professora/professor. Portanto, a Prática Docente é sob vários aspectos heterogênea, considerando os distintos saberes e acepções que a perpassam e podem apresentar marcas internas de exclusão, em virtude da Raça-Gênero, Território, sociocultural, epistêmica, entre outros.

É inegável a pluralidade de saberes e de marcas que constituem a Prática Docente. Por isso, não é possível falar de uma linearidade, mas de uma relação dialógica e/ou de tensão, entre o dito, o aprendido, o planejado e o vivido. Isto porque a forma como a realidade em sala de aula se apresenta vai moldando, encaminhando a ação do saber e do fazer docente. Então, sendo a Prática Docente dinâmica, as vezes contraditória, cuja racionalidade é plural e dialética na medida em que é construída nos processos de reflexão da Prática da sala de aula, resulta em julgamentos e decisões em face da realidade experienciada (THERRIEN, 1997).

Este percurso nos permite inferir que a/o professora/professor é um ser de práxis que conduz a sua ação em um contexto específico, tendo sua ação/reflexão apoiada em saberes plurais. De acordo com Therrien (1997), a/o professora/professor articula diferentes saberes no desenvolvimento de sua aula, uma vez que as situações de interação com as/os alunas/os no âmbito da sala de aula, as/os leva a adequá-las, traduzir, reformular de maneira crítica e refletida.

Isso significa que suas ações são produto de raciocínio, de julgamentos e de tomadas de decisões que significam as suas intervenções, revelando seus saberes genuínos e profissionais. Tem-se, assim, um conjunto de saberes que são elaborados na práxis docente, o que permite tanto compreender, quanto orientar a sua ação em

sala de aula, advindo de um saber da experiência e observado sobre o saber da prática.

O processo de ensino-aprendizagem é o denominador em comum que modula e/ou reformula a Prática Docente em virtude da necessidade constante de novos conhecimentos, modos de atuar e até mesmo de enxergar o mundo, sendo assim ela é, constantemente, analisada, ressignificada e criticada. Para Veiga (2009, p. 45), a Prática Docente “não é algo que se aprende conhecendo de fora para dentro, mas uma atividade que cumpre; como tal, no seio desse fazer, saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos”.

Diante disso, entendemos que é no seio do fazer que a Prática Docente é forjada, trazendo à tona as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva, ocasionando campos de tensionamento no fazer docente. Sobretudo, pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive, visto que são fatores condicionantes da Prática Docente, essa reflexão nos dá indícios que os marcadores interferem na dinâmica da sala de aula e na Prática Docente.

Dito isto e em continuidade, Veiga (1992) assinala que a Prática Docente está inserida no contexto da prática social conjuntamente. Arroyo (2000) sinaliza que a mesma é forjada no chão da escola. Por fim, Silva (2019) afirma que a Prática Docente está, intimamente, atrelada à Ancestralidade, uma vez que carrega em si a possibilidade de resgatar, trazer para o centro: modos de vida, produções de conhecimento, a territorialidade, formas de re-existir que não, necessariamente, estejam filiadas aos postulados hegemônicos.

A Prática Docente carrega em si distintas facetas, mas o processo de ensino-aprendizagem é a força motriz. Na perspectiva de Silva (2019), a prática nos terreiros, por exemplo, ensina os conhecimentos do mais velho para o mais novo. Aqui, não há uma hierarquia violenta, visto que ela é construída pelo próprio processo natural da experiência, longe da violência da prática escolar, na qual a/o professora/professor tudo sabe e ensina a/o aluna/o que nada sabe.

Diante disso, Silva (2019) aponta a necessidade de pensar a educação mais próxima à Ancestralidade, a prática do terreiro, uma Prática Docente em um espaço formativo a partir do diálogo. É fato que existem movimentos de tensão, mas eles funcionam como ponto de partida, não de confronto, no sentido de embate e de disputa. A Prática Docente, alçada pela pedagoga Silva (2019), recorre ao resgate da

Ancestralidade, de um trabalho desenvolvido, considerando o chão da escola; essa concepção comunga da ideia de educação dialógica de Paulo Freire.

É a partir do diálogo, firmado na Memória Viva e no próprio resgate da Ancestralidade, que entendemos ser possível pensar a Prática Docente Antirracista. Portanto, partimos de concepção de Prática Docente Antirracista adjetivada pelo termo dialógica, uma vez que a constituição do conhecimento é realizada por ambos os indivíduos, ou seja, professora/professor e aluna/o, juntos na leitura de um sistema-mundo moderno-colonial crítico da realidade, como assinala Fernandes (1999, p. 159)

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nessa lógica, a aula é tida como um espaço-tempo onde se transmitem distintas histórias, onde circulam diferentes modos e formas de ser e de existir no mundo, fomentando uma teia de relações em que ocorrem conflitos, desencontros e encontros. Filiado a isto, emerge a capacidade de tecer relações dialógicas, esse tipo de relação não é assimétrica, mas a/o professora/professor aprende com a/o aluna/o, seja ao pesquisar a sua realidade, suas formas de aprender, de se relacionar, entre outros aspectos.

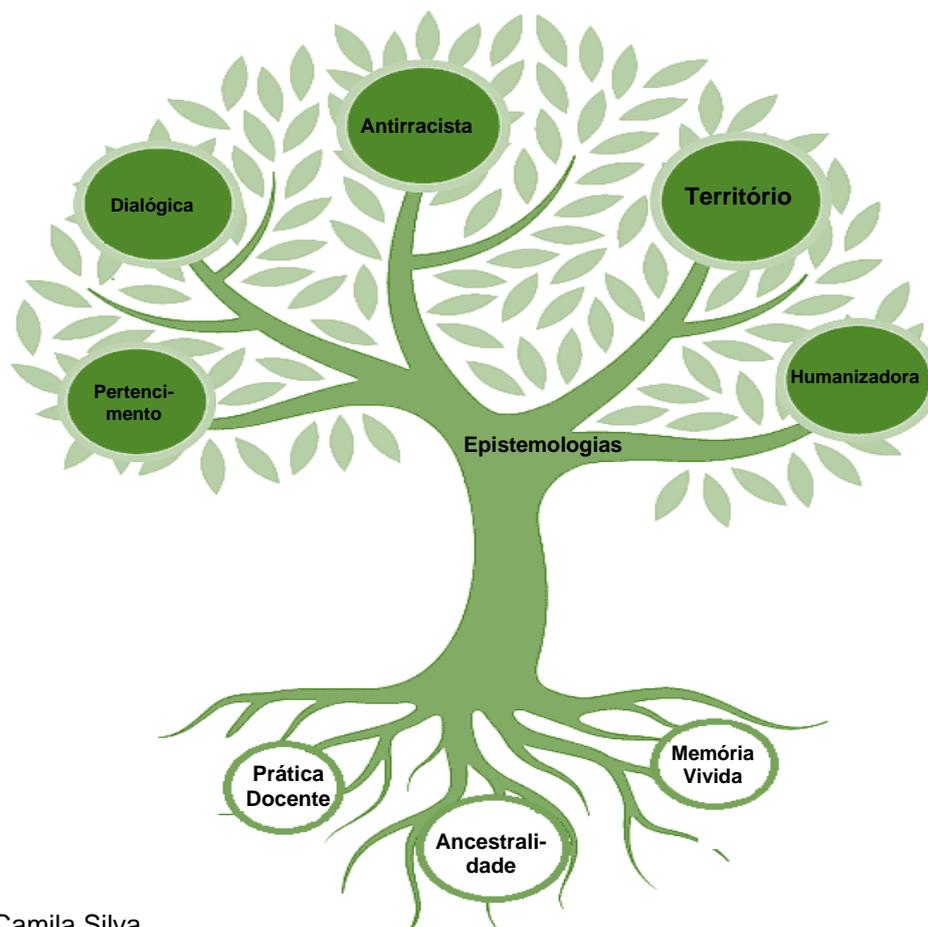
Por vez, essa assimetria não é prerrogativa para ausência de autoridade, conforme destaca Freire “a educação dialógica é uma posição epistemológica” (1996, p. 125). Essa natureza dialógica abraça todas/os que ensinam e aprendem, sendo eles: familiares, professoras/es, alunas/os, voluntários/as, pois todos influenciam a aprendizagem de todos. Por isso que, para a aprendizagem ser de fato dialógica, interativa, carece acontecer de forma horizontal, convidando todas/os à construção do conhecimento de maneira participativa/interativa.

O ato de ensinar exige escuta, amorosidade, humildade e, sobretudo, acreditar na mudança. Aqui destacamos a mudança como ação necessária por considerar que pensar uma Prática Docente Antirracista Dialógica (PDAD), no sistema educacional estruturado no Racismo é esperar. Esperar no sentido de ação, de agir, de acreditar no diálogo, desenvolvendo o resgate das Memórias Vivas sobre a Amnésia de Origem que se alastrou no chão da escola, nos currículos escolares e nas práticas.

O pensamento político-pedagógico de Freire (1996), ao lançar as bases da educação libertadora, isto é, educação como prática da liberdade e ação dialógica, lançou os alicerces para a construção de uma educação comprometida com a humanização. Por conseguinte, essa construção está ancorada em ações, tomadas de decisões e relações empreendidas na Prática Docente Antirracista Dialógica, na qual, as/os alunas/os são tidos como indivíduos capazes de tecer conhecimentos, estimulados pelo exercício crítico e dialógico do seu contexto sociocultural, Racial, de Gênero, Territorial, entre outros, compreendendo que é possível tecer ações de mudança (GUEDES; LEITÃO, 2016).

Diante do caminho percorrido até aqui, abaixo apresentamos a Figura 09, evidenciando os enraizamentos e florescimentos que o desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista Dialógica, alicerçada na dialogicidade, é possível fomentar.

**Figura 09 – Estruturantes de uma Prática Docente Antirracista Dialógica**



Diagramação: Camila Silva

Na árvore, cada parte desempenha uma função para que o todo funcione organicamente. Para o desenvolvimento de uma PDAD não é diferente. É necessário que a raiz, que se estende e se amplia no interior do solo, cresça e quanto mais ela cresce, mais endossa o caule, Prática Docente, fornecendo os nutrientes necessários para os frutos. Estes frutos, aqui, se configuram no processo de ensino-aprendizagem Antirracista, Dialógico, humanizador, de pertencimento étnico-racial, territorial e humanizador, na qual os marcadores de opressão (Raça, Gênero, Território, entre outros) são utilizados dentro de um movimento de afirmação das diferenças.

Sendo assim, entendemos a importância de pensar a/o professora/professor e a/o aluna/o com base no contexto real, que fazem e refazem as suas realidades, construindo histórias e humanizando-se. Por isso, Freire (2011) e Silva (2019) preconizam o diálogo humilde, amoroso, curioso, desbravador do mundo. Isso significa ter as raízes fincadas na Memória Viva, alongando a leitura das Heranças Coloniais, agora como marcadores de afirmação das diferenças, de sua Ancestralidade, fomentando uma nova leitura, um novo olhar sobre o mundo, agora, pelos viés da Memória Viva.

Esse novo olhar só é passível de transformação, bem como sujeito à ação quando originado de questionamentos sistemáticos sobre questões as quais estejam existencialmente envolvidos. Isto é, não é possível pensar uma Educação Antirracista Dialógica dissociada dos movimentos de resistência ou sem questionar os amálgamas que significa ser Negra/o neste país.

Quando é possível perceber de forma crítica as relações que são forjadas no cenário social, político e econômico e assumir uma postura vigilante contra as formas que degradam a existência humana, em virtude de uma Memória Hegemônica, fundada para manter as formas de sujeição e de ajustamento entre os indivíduos, quando essa consciência crítica é forjada, filiada à Identidade na Política, o desafio central da PDAD é contribuir para a humanização dos sujeitos, para a restauração de suas Memórias Vivas. De acordo com Leitão (2015, p. 27), um projeto educativo dessa natureza, exige a compreensão de uma Prática

comprometida com a integralidade da formação humana que demanda formação específica, aprofundamento teórico, capacidade de articular diferentes conhecimentos e diferentes leituras e interpretação da realidade, numa perspectiva crítica e transformadora, em favor dos grupos sociais com os quais estejam comprometidos.

Cabe assinalar que Cunha (2005), Veiga (1992) e Zabala (1998) enfatizam a existência de uma perspectiva mais ampla no processo de ensino-aprendizagem que extrapola as questões, meramente, didáticas, uma vez que estão vinculadas ao contexto sociocultural dos indivíduos. Tal afirmação, ao nosso ver, implica considerar que as marcas de Raça-Gênero, Território, classe, sexualidade, geração, entre outros, ultrapassam os limites didáticos, compreendendo as/os alunas/os na sua integralidade e como tal influem, diretamente, na Prática Docente Antirracista Dialógica.

Isso ocorre por que o ato de ensinar e de aprender, na perspectiva de Souza (2007), está vinculado à relação docente-discente e ambas interferem tanto na produção do conhecimento, quanto no fazer da/o docente. Na mesma linha de pensamento, Freire (1996, p. 23) afirma: “embora diferentes entre si quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Face o exposto, entendemos que resgate da substantividade da educação e da PDAD como atividade formativa e intencional envolve a ação/reflexão constante para a transformação das condições que engendram formas de opressão/submissão no sistema-mundo; só assim, essa Prática poderá constituir-se em práxis.

É a partir de uma PDAD reflexiva, balizada na Memória Viva, que a atuação da/o professora/professor poderá assumir sua ação transformadora, tornando possível o desenvolvimento de uma Educação Antirracista. Por sua vez, ela não aparece de maneira espontânea, mas é conscientemente orientada pela trajetória de vida das Professoras Negras, envolvendo desde seu processo de escolarização da educação básica até o ensino superior; formação continuada; o exercício da prática; seus pares no local de trabalho; suas relações fora desse espaço; o pertencimento étnico-racial-territorial; as marcas que porta e a significação que dá a esse conglomerado de experiências.

Tais aspectos conformam a PDAD, assim como estamos cientes de aspectos outros que aqui estejam ausentes, dada a complexidade de situar a natureza heterogênea e cambiante da mesma. Atrelado a isso, a Identidade Profissional Docente e as Identificações de Mulher Negra não são estáveis, mas sempre circulante e mutável e, por isso, a PDAD também é.

De acordo com Reis (2014), estes aspectos, acima pontuados, podem ser sintetizados em duas concepções: de vida e de sociedade. Porém, o terceiro elemento, que compreende o próprio exercício da Prática Docente Antirracista Dialógica, pode ser configurado como o aspecto gerador dessa mobilidade que

atravessa as Identificações de Professora Negra e, conjuntamente, de sua ação no chão da escola.

É justamente esse conjunto de aspectos, as trocas de experiência, docente-discente/discente-docente, as relações e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar que influenciam suas concepções de vida e de sociedade e a encaminham para a construção de um pensamento, de uma atuação, de uma práxis docente que fundamenta uma Educação Antirracista. A noção de práxis pode ser vista nas produções de Vazquez (2007), ao mostrar a diferença entre a concepção de atividade meramente mecânica e o de atividade como práxis, que carrega uma significação mais ampla e complexa, ou seja, a práxis é a atividade conscientemente orientada, abraçando tanto as dimensões objetivas, quanto subjetivas das atividades docentes.

Portanto, a práxis se faz na ação transformadora em que a/o docente na medida que atua, face uma estrutura educacional Racista transformando-a, conjuntamente, produz e transforma a si mesma. A práxis docente é assim o elemento gerador/propulsor da natureza móvel e cambiante da PDAD e das Identificações de Professora Negra; a práxis é o ligamento entre a Ancestralidade e a Memória Viva no chão da escola, não é possível pensar/desenvolver essa Prática desvinculada da práxis. O ato de refletir sobre as condições socioculturais, políticas, econômicas, epistêmicas em que estão inseridas, encaminha a necessidade de mudança, de reconfiguração do sistema-mundo forjado pelos pilares da Racialização e da Racionalização que classifica, hierarquiza e retira o agenciamento intelectual das mesmas.

À vista disso, quanto mais a práxis docente se desenvolve criticamente e reflexivamente, mais a PDAD se refaz no chão da escola. Para Freire (1996), não se pode pensar a transformação das condições socioculturais dos sujeitos desfavorecidos, leia-se exterioridade colonial, ocasionando bifurcações entre as condições objetivas e subjetivas. Isto por que a práxis como um ato permanente de ação/reflexão não se desenvolve no interior de uma prática reinterativa, porque ela se funda na Interculturalidade Funcional. Ou seja, ela advém de uma inclusão das culturas subjugadas, ela não enseja a mudança das mulheres e dos homens no mundo, mas oficializa as demandas das/os mesmas/os, enquadrando nas estruturas de poder já estabelecidas pela Memória Hegemônica. Walsh (2008, p. 4) ressalta que

en este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista. Esta retórica y herramienta no apuntan la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior.

A perspectiva de Interculturalidade Funcional firma uma Prática Docente desarticulada da práxis, conformando a manutenção de modelos prontos e da apropriação funcional dos conflitos (Raciais, de Gênero, Territorial, entre outros), se convertendo em uma nova forma de controle, sobretudo, por meio da folclorização que fixa sentidos de inferioridade nos povos que portam as marcas da Memória Hegemônica.

A folclorização reduziu a cultura dos povos, da exterioridade colonial, no passado, no caso da população africana e afrodescendente, situou no lugar do atraso e/ou da escravidão, naturalizando suas produções, a inferioridade e uma identidade una, firmada na Política de Identidade. Na escola, no processo de ensino-aprendizagem, a folclorização pode ser identificada quando a história e cultura africana e afro-brasileira são vivenciadas, exclusivamente, em datas festivas/pontais, marcadas no calendário escolar, por exemplo, dia nacional de Zumbi e da consciência negra.

Para Silva (2019), a escola é estruturada em torno do Racismo e dessa forma os livros didáticos, o currículo, a dinâmica escolar, as datas celebram as narrativas nacionais, legitimam o privilégio da Branquidade e inferiorizam as Identificações que fogem aos postulados da Memória Hegemônica. Essas são formas de apropriação funcional dos conflitos e transformam em uma nova forma de controle que não altera as estruturas de poder, evidenciando que a mesma “tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 140).

Logo, a Interculturalidade Funcional situa a concepção de Prática Docente funcional, sustentada por uma visão de mundo e de ciência do paradigma positivista. Nessa ótica, as epistemes são afirmadas por uma concepção de neutralidade e de

objetividade, nela a Sociologia, as Ciências Sociais, a História e a Educação atuam apartadas do juízo de valor e do próprio posicionamento político, centrando seus esforços na objetividade. Aqui, Geo-Corpo Política do Conhecimento da exterioridade colonial foi/é en-coberto pela razão eurocêntrica, passando a ocupar não só os espaços periféricos de representação no processo de ensino-aprendizagem, mas são, também, silenciadas/silenciados e subalternizadas/subalternizados pelo *Ego Conquiro*.

Em diálogo com Freire (2011), o resultado dessa concepção, Prática Docente Funcional, pode ser visualizado nas formas de ensino, na qual as/os alunas/os não estabelecem relações/conexões entre os conteúdos que são vivenciados em sala de aula com as dificuldades que cerceiam sua comunidade, seu tempo-espaco-histórico. O que se tem é um modelo de ensino, pautado na transmissão de conhecimentos e de informações, mantendo determinada distância das/os aluna/os, seguido da repetição exaustiva dos exercícios e a ausência de estímulo à pesquisa, a compreensão dos fenômenos socioculturais que atravessam a vida delas/es.

Nessa conjuntura, fica subjacente a concepção de uma prática versátil e adaptada, exclusivamente, às demandas do mundo do trabalho capitalista. No que concerne à Educação Antirracista, ela permanece estrategicamente silenciada e/ou produzida como inferior pela Racialização, Racionalização, Heranças Coloniais e Memória Hegemônica. Essa estrutura evidencia a competitividade do mercado de trabalho sobre a escola, firmando uma estrutura de ensino de perfil semelhante com vistas ao mercado de trabalho, fortemente excludente e sedimentando o processo de desumanização dos indivíduos.

É pertinente pontuarmos que as perspectivas pedagógicas que não serviam aos interesses hegemônicos foram consideradas pedagogias contra-hegemônicas, uma vez que estavam voltadas para a constituição de uma sociedade, de um modelo de educação baseado no diálogo com as diferenças (LEITÃO, 2015). Inscreve-se nessa concepção a pedagogia freireana, que tem seu nascedouro no final dos anos de 1950, com as críticas empreendidas à perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem, denominada por Freire (2011) de educação bancária.

Esse modelo de educação está ancorado no ato de depositar, isto é, de transmitir ideais, valores, modos de vida e de produzir, prontos e acabados, intencionando manter as estruturas de poder ancoradas na Memória Hegemônica e assim apagar/silenciar a luta pelos seus direitos. Essa estrutura de ensino mantém

viva uma Prática Docente filiada à Interculturalidade Funcional. Dessa maneira, as diferenças são assumidas como objeto da política, sem serem tomadas/os como sujeitos da Política, reproduzindo os mecanismos de poder da Política de Identidade (da qual o protagonista é o Estado) e não a Identidade em Política (que os agentes de mudança são a própria exterioridade colonial) (MIGNOLO, 2008).

Nessa direção, a dimensão autoritária no exercício da Prática Docente faz prevalecer as marcas da diferença (Raça-Gênero, Território, classe, sexualidade etc.) que passam a ser apagadas, silenciadas. Na mesma proporção, o conhecimento é tido como uma doação da/o professora/professor para a aluna/o, mantendo viva a dicotomia entre sujeito e mundo, sujeito e conhecimento. Essa conjuntura, na qual as diferenças e os conhecimentos são estruturados hierarquicamente, reforça uma educação assentada no modelo performático neoliberal, para o qual o conhecimento disciplinar e instrumental é a porta de entrada para ingresso no mercado de trabalho.

A Memória Hegemônica institui uma matriz de poder moderna-colonial que tece as formas de sujeição dos indivíduos e a educação é uma delas e o faz, por vezes, por meio de uma educação bancária, uma educação do silenciamento das diferenças que alimenta o Racismo estrutural nas instituições de ensino. Portanto, a Memória Hegemônica não atua sozinha, mas coaduna com a Racialização e a Racionalização para a manutenção do privilégio epistêmico da Branquidade que permanece classificando a exterioridade colonial no ainda-não. Logo, não cabe uma educação que problematize a realidade, que intencione fraturar as estruturas de poder Raciais, Territoriais, classistas, de Gênero; não cabe uma Educação Antirracista que pense e atue fundada nas diferenças (SILVA, 2018).

No intuito de superar essa perspectiva, a educação problematizadora parte da conscientização dos indivíduos o que nos aproxima de um processo de ensino-aprendizagem, do desenvolver de uma Prática Docente Antirracista Dialógica, que caminha em direção ao resgate da Ancestralidade. Esta última, assim como a educação problematizadora, entende que o humano é um sujeito historicamente situado, capaz de criar e de transformar o mundo à sua volta; a educação não é mais um ato de depositar, que tende a alimentar a Amnésia de Origem, mas se configura enquanto um movimento dialógico, se aproximando do giro Decolonial.

Nesse contexto, o giro Decolonial se desvincula, completamente, do ato de depositar, narrar, transferir conhecimentos e valores. Ele é estabelecido nas relações dialógicas entre professora/professor e discente, mediatizadas pelo objeto a ser

desvelado. Dessa maneira, o ponto focal é o exercício da atividade crítica em relação ao objeto e não o discurso da/o professora/professor em torno da mesma.

Nessa direção, entendemos que a PDAD, ao se voltar para a Ancestralidade, assume o papel de mediatizadora no desenvolvimento de uma práxis que permite/possibilita ampliar a visão de mundo dos indivíduos em relação aos seus modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento, conferindo-lhes sentidos. O giro Decolonial realiza uma virada epistêmica, permitindo acessar influências específicas da história de vida, do contexto concreto, do chão da escola, da Raça, do Gênero, do Território, da classe, da sexualidade sobre si mesmas/os e dos conhecimentos que produzem, mediatizados pelo mundo.

Dessa forma, Santiago (2006) pontua que a concepção problematizadora freireana se desenvolve na relação entre alunas/os e professoras/es mediatizados pelo conhecimento. Tal posicionamento "tem implicações sócio-culturais-pedagógicas que implicam em criar e organizar situações pedagógicas e de ensino que favoreçam a inserção de professores e estudantes em múltiplos e diferenciados contextos sociais" (SANTIAGO, 2006, p. 77). Dessa maneira, os conhecimentos e as próprias experiências que as/os alunas/os expressam na sala de aula colaboram no aprofundamento do objeto cognoscível e na mesma proporção na reconfiguração das epistemes das/os professoras/es.

Por isso, é pertinente pontuarmos que a PDAD se aproxima do ato cognoscível uma vez que "a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, mas se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito" (FREIRE, 1997, p. 61). Nessa direção, entendemos que a Educação Antirracista não se restringe aos saberes disciplinares ou até mesmo às matérias, seguindo a lógica tradicional, limitando-se a conceitos, nomenclaturas, datas e regimentos.

A Educação Antirracista se faz, também, num espaço institucional que a imposição do modelo eurocêntrico da razão se consolidou por meio das Heranças Coloniais, adotando como referência os moldes eurocêtricos de produções científicas e estéticas e a epistemologia europeia dominante. Por isso, a PDAD não se reduz à lógica conteudista, mas amplia suas raízes para todo o espaço educacional, uma vez que o Racismo estrutural está pulverizado nesse espaço.

Sendo assim, a Educação Antirracista Dialógica necessita extrapolar o âmbito da sala de aula, construindo caminhos possíveis para o enfrentamento da não

existência, da incultura, do não pertencimento a um modelo válido de conhecimento, configurado no Racismo institucional. Como assinala Freire,

o que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos, uma identidade cultural que implica **respeito pela** língua do outro, **cor do outro, gênero do outro**, classe social do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro; que implica na capacidade de estimular a criatividade do outro (1996, p. 42, grifo nosso).

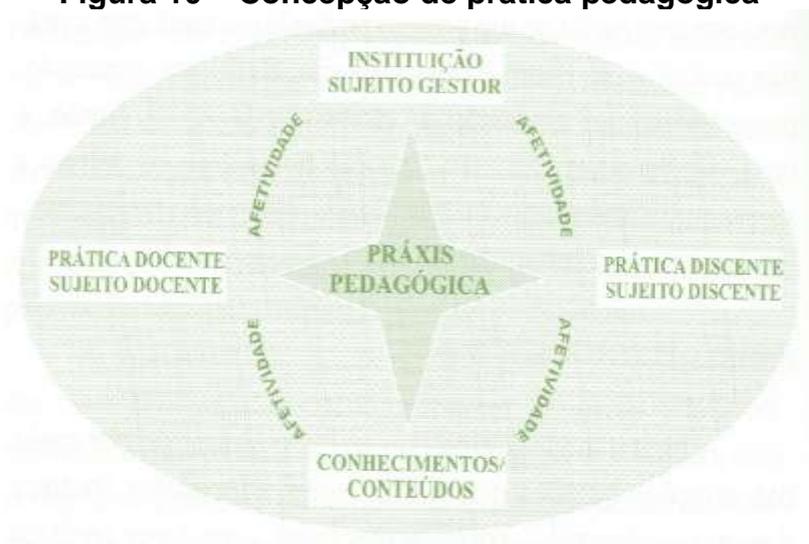
Diante do exposto, pensar a PDAD, pelo ato cognoscível, implica considerar as estruturas de dominação desde o chão da escola, o fazendo por meio do diálogo problematizador. Nessa direção, a PDAD é uma práxis; como assinala Souza (2009), é uma ação coletiva específica dentro de um fenômeno social maior, neste caso, a educação.

Ao pensar a PDAD, nessa perspectiva, intencionamos compreender como a mesma se faz no chão da escola por meio da atuação de Professoras Negras. Simultaneamente, entendemos que a mesma está em volta de uma prática institucional e coletiva maior, produto das relações de grupos socioculturais envolvidos no ato educativo. Dessa forma, a prática pedagógica mediada tanto pela ação e conhecimentos, quanto pelas subjetividades dos indivíduos visa contribuir com o crescimento humano. Souza (2009, p. 35), assim, define a prática pedagógica:

uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, que se conforma na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios).

De acordo com Souza (2009), a ação realizada coletiva e institucionalmente é permeada de complexidade e heterogeneidade, envolvendo as/os professoras/es, as alunas/os e a gestão que estabelecem relações de proximidade e de distanciamento, levando em consideração as aludidas práticas. Dessa forma, essa inter-relação não é neutra, silenciosa e apaziguadora, mas é movida por campos de tensão, constantemente, levando em consideração a natureza plural e específica dos sujeitos que ali estão inseridos e do próprio contexto sociocultural. No intuito de melhor compreender os entrecruzamentos entre essas práticas e de situar a PDAD nessa teia de relações, vejamos a Figura 10 abaixo:

**Figura 10 – Concepção de prática pedagógica**



Fonte: Souza (2009, p. 62)

Tais concepções e relações estabelecidas na instituição de ensino tecem as bases para compreender o papel social, cultural, político, ético e pedagógico da/o professora/professor. Ademais, Silva (2016) entende que as relações influenciam, significativamente, nas mudanças, nas permanências que se fazem no dia a dia da escola. Portanto, ao nos referendarmos no desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista Dialógica, cabe reafirmar que a mesma se materializa com base nas constantes mudanças que afetam a escola e os seus sujeitos.

Nesse prisma, o desenvolver da PDAD se funda na sua intencionalidade mediada pelas mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas dos sujeitos historicamente situados. Tão logo, pensar na intencionalidade e nas mudanças, aqui informadas, nos faz atentarmos para a externalização dos processos educativos que versem a respeito das marcas Raciais, de Gênero, Territoriais, de classe, de sexualidade; se faz necessária a conjugação das práticas entre os distintos sujeitos que integram a cultura escolar.

Assim, entendendo o imbricamento das concepções de prática e suas intencionalidades moldadas pelas configurações socioculturais, constantemente em movimento, entendemos que não é qualquer Prática Docente Antirracista desenvolvida no espaço escolar que pode ser ilustrada como uma prática desse local de ensino, mas é uma prática individualizada daquela/e professora/professor. Por conseguinte, como afirma Silva (2016), o trabalho voluntário, pontual e isolado de algumas professoras/es comprometidas/os com uma Educação Antirracista não se

configura como a institucionalização da inclusão da temática a qual ela/ele está filiada/o.

Embora a PDAD aconteça a partir do processo de ensino-aprendizagem, ela carece ampliar seu espaço de atuação no cenário escolar, constituindo uma prática coletiva. Nela, o espaço, o tempo e a forma se configuram enquanto estratégias, elementos basilares, que sustentam o cotidiano escolar e garantem, dentre outros aspectos, a vivência de uma Educação Antirracista.

Logo, essa Prática cambia, simultaneamente, entre o espaço micro (sala de aula) e o espaço macro (escola como um todo), estabelecendo conexões com a prática pedagógica, que é uma prática formativa, composta por outras práticas, a saber: práticas de ensino-aprendizagem, práticas avaliativas, práticas discursivas, práticas organizativas, práticas relacionais, entre outras. Como dito, anteriormente, é uma prática coletiva, institucional e intencional, interligada à dimensão gestora, docente, discente, gnosiológica/epistemológica (SOUZA, 2009).

Posto isso, nota-se, também, que as inter-relações estabelecidas entre as práticas convergem para a práxis pedagógica e, nessa direção, Souza (2007) toma o entendimento do *ser mais* em Freire (1996), que trata da análise da concepção de práxis pedagógica. A práxis pedagógica pode se constituir em um espaço-tempo aberto, democrático, inclusivo, pensado e vivido a partir das diferenças (Raça-Gênero, Território, classe, sexualidade, geração etc.), e assim dissociado da Memória Hegemônica que fez/faz uso desses marcadores como forma de opressão e de silenciamento dentro e fora do espaço escolar.

A Prática Docente Antirracista ao ser norteada pela dimensão do Diálogo, da criticidade e da amorosidade pode corroborar a formação de mulheres e de homens humanizados, cientes das formas de opressão/silenciamento do sistema-mundo e atuantes em face das reivindicações por transformações sociais. Filiado a isto, pensar a PDAD como uma ação coletiva implica saber que ela ocorre tanto no espaço escolar, quanto não escolar.

Assim, consideramos que a formação humana não tem seu nascedouro na escola, mas nos distintos espaços que o sujeito passa no decorrer da sua trajetória de vida (família, trabalho, coletivos sociais, a religião), isto é, qualquer ambiente com uma intencionalidade educativa. Por isso, partimos da compreensão que a PDAD se constitui num espaço, tempo e forma de ensino-aprendizagem intencional e organizado, entrecortada por tensões e confrontos entre a Memória Hegemônica e a

Memória Viva que se faz na instituição de ensino como um todo e que faz no miudinho da sala de aula.

Dessa maneira, a PDAD é, também, uma prática social orientada por objetivos, finalidades e epistemes presentes na realidade vivida da escola e nas próprias relações socioculturais que a atravessam. Assim, fazendo uso das palavras de Veiga (1992, p. 62), tem “intensa relação com o sistema sócio-político e econômico e somente a partir deste pode ser interpretada”. Essa conjuntura nos permite compreender os problemas que acometem na escola como um todo, tais como: a ausência de material, de uma estrutura adequada, a evasão escolar, baixa qualidade formativa e de rendimento das/os alunas/os.

Atrelado a isso, Arroyo (2000) pontua o desestímulo de professoras/es e alunas/os face uma lógica disciplinar, repetitiva e entediante, de uma aula não problematizadora, não dialógica, não instigante, inviabilizando momentos de aprendizagem e de participação ativa. Não é fácil, segundo o autor, realizar mudanças de valores, de práticas, de pensamento, de organização curricular e de ações já incorporadas à Identidade Profissional Docente.

Com esse pensamento, Santiago (2006) afirma que embora tenham ocorrido mudanças no plano conceitual das teorias curriculares, migrando de uma concepção mais tradicional e conteudista, permanece um distanciamento na efetivação dessas mudanças curriculares no chão da escola. Tomar decisões a respeito do currículo envolve exercer poder, uma vez que este é irremediavelmente um meio de seleção de visões tanto de sociedade quanto de educação. Isso porque as “as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado” (SILVA, 2000, p. 15).

A negação das diferenças socioculturais, dos saberes, dos modos de ser e de existir no mundo da exterioridade colonial está presente na escola seja por meio do currículo, do processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais, nos corredores escolares, nos cartazes, nos materiais didáticos. A Memória Hegemônica, via Heranças Coloniais, permanece classificando e hierarquizando os saberes entre dominados e dominantes, entre arte e folclore, entre científico e pré-científico. A discussão que empreendemos está alinhada com uma PDAD que parta do lócus de enunciação da exterioridade colonial e disputa lugar na hegemonia dos currículos.

A PDAD tem suas raízes na Ancestralidade, na Memória Viva, na educação problematizadora, ela é produto e produtora da práxis docente. Por isso, ela é

emancipatória e está em constante oposição à prática tradicional, conservadora onde as/os professoras/es são vistas/os como meros reprodutores técnicos do currículo. Nessa direção, Tardif (2000) assinala que as/os professoras/es são profissionais que apresentam conhecimentos e saberes singulares e, por tal não são meros reprodutores de programas curriculares advindos dos órgãos educacionais, elas/es têm conhecimento próprio.

Logo, as/os mesmas/os têm a capacidade de readaptar os conteúdos curriculares, refletir a respeito do processo de ensino-aprendizagem, reformular, avançar, recuar, acrescentar, discordar, considerando a necessidade, o lócus de enunciação do seu corpo discente, portando assim, uma certa autonomia sobre o seu trabalho. Portanto, o nosso direcionamento é de uma PDAD que se opõe às formas de ensino voltadas para a decodificação mecânica dos modos de ensinar e de aprender, e assim, desenvolvendo um projeto educativo provocador, dialógico, reflexivo, de teorizações críticas, voltado para a humanização dos indivíduos em um movimento que vai de encontro à Ancestralidade.

Esse movimento se faz em Memória Viva fraturando a percepção ingênua do sujeito e sua relação com o mundo e com as formas de ensino-aprendizagem. Na mesma proporção, a realidade sociocultural é fruto da ação deliberada de sujeitos, historicamente situados; assim os povos Racializados "são produtores desta realidade e se está, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade é tarefa histórica" (FREIRE, 2011, p. 41).

A Prática Docente Antirracista parte de duas questões fundamentais, interconectadas, que rompem com a Colonialidade do Saber. A primeira é a possibilidade de superar a construção hegemônica de que somente pessoas de classes sociais favorecidas são capazes de produzir conhecimento. A segunda, somente as epistemes eruditas, filiadas ou nascidas na Europa podem ser consideradas e validadas no processo de ensino-aprendizagem.

Em ambos os casos, o conhecimento científico, em nome de uma pretensa verdade científica, fechou-se em sua própria percepção de totalidade. Por sua vez, as epistemes da exterioridade colonial, silenciadas pela Colonialidade do Saber, não cessam, mas contaminam a noção de neutralidade científica com suas Memórias Vivas na retomada da Ancestralidade, na retomada do direito de validação epistêmica curricular.

É pertinente pontuarmos que a Educação Antirracista não está dissociada das normatizações curriculares e das relações de poder travadas no espaço educacional. Como dito, a PDAD advém dos modos de ser, de pensar e de produzir epistemes da exterioridade colonial e, como tal, o cânone eurocêntrico rechaçou, subjugou, demonizou, silenciou e inferiorizou. Por isso, ela é atravessada por relações de força hegemônicas que insistem em apartá-la do ato educativo, mantendo a Amnésia de Origem que assola o chão da escola.

Para a Memória Hegemônica lograr êxito no seio educacional, ela se elevou à categoria de superioridade epistêmica, modelo uno e universal de ensinar e de aprender. As formas outras não ocuparam/ocupam local de privilégio, de escuta e de aceitação/acolhimento nesse espaço. Logo, a presença da Memória Viva, via Prática Docente Antirracista Dialógica, é a prova que a Memória Hegemônica não logrou êxito, que a Amnésia de Origem falhou, deixou brechas e a Memória Viva foi ampliando essas fissuras e estendendo essas raízes num movimento rizomático.

Dessa forma, a Educação Antirracista busca resgatar a condição epistêmica, o agenciamento intelectual que lhe foram retirados pela Colonialidade do Saber, bem como questionando a racionalidade unidimensional e dita universal da Memória Hegemônica, firmada como epistemologia imperial. É com essa compreensão que temos em Freire (2006) a necessidade das/os professoras/es vivenciarem no cotidiano da Prática os saberes da *experiência feita* advindos do lócus de enunciação das/os alunas/os.

Para Freire (2006), desconsiderar tais saberes é sinônimo de desfavorecimento das experiências das/os alunas/os, é assim um saber oco, sem significado e alicerçado no ensino livresco e maçante. A PDAD é coletiva, tem seu nascedouro na exterioridade colonial, mediada pela ação dos saberes e da subjetividade de Mulheres e de homens Racializados. Por isso, a defesa de uma PDAD parte de uma proposta educativa de coletividade e de enraizamento, de maneira que os conhecimentos, as marcas, as histórias de vida são utilizadas no próprio contexto formativo da sala de aula.

Diante disso, não há uma conformação ou manutenção de modelos prontos em que a teoria se encontra desarticulada da realidade, porque a mesma está referendada em uma prática social de caráter coletivo com vistas ao processo de humanização e de inserção social crítica e transformadora (SOUZA, 2007). A partir de

Silva (2019), tomamos a PDAD como um dos núcleos constitutivos do ato de ensino-aprendizagem.

Esse posicionamento não reduz essa Prática, nem o seu significado. O que temos é um movimento de reaproximação com o chão da escola que compreende que a ação docente é formativa, intencional, sistematizada, relacional, dialógica e problematizadora; ela é assim humana e humanizadora, tendo na escola, na sala de aula, seu espaço de efetivação.

Portanto, a escola como espaço de produção, re-criação e de formação no tempo-espaço-histórico é o local propício para incitar o diálogo a respeito das questões sociais no nível micro (saberes da *experiência feito*) e macro (questões sociais do país). Os dois níveis estão entrelaçados e são caminhos possíveis para no espaço escolar tratar das marcas forjadas pela Memória Hegemônica que permanecem silenciando os Corpos Racializados, excluídos e silenciados, e, assim, agindo diretamente nas formas de compreender e de posicionar-se frente uma matriz de poder colonial/imperial que insiste em desvalidar em todas as esferas a exterioridade colonial.

Em face do exposto, entendemos a/o professora/professor como um agente de mudança, como aquela/e que pode atuar de maneira mais direta ante o Racismo estrutural presente nas instituições de ensino e reverbera no currículo escolar, nas concepções de vida e de sociedade de suas/seus alunas/os, nos materiais didáticos e até mesmo na prática. É fato que a PDAD parte do princípio da coletividade, mas entendemos a/o professora/professor como o elo integrador dessa coletividade, o sujeito intelectual que favorece o desenvolvimento de ações que partam do respeito às diferenças do chão da escola.

O conceito de intelectual direcionado à/ao professora/professor retira dessas/es a condição de objeto de manipulação e lhes imputa a condição de sujeitos críticos, criativos e reflexivos. Essa condição reveste de uma dimensão política, uma vez que esta/e é capaz não só de refletir sobre sua prática, mas de mobilizar saberes e desenvolver ações ante o Racismo estrutural escolar. Por tal, a PDAD resiste às investidas de poder assimétrico que conformam modelos de formação como gerenciamento instrucional afastado dos saberes da *experiência feito*.

Dito isto, entendemos que os saberes da *experiência feito* atuam por uma via de mão de dupla, uma vez que as experiências de vida sejam elas: familiares, socioculturais, comunitárias, territoriais, políticas, epistêmicas, educativos e,

sobretudo, a Identificação de Professora Negra. Por isso, partimos do pressuposto que a Identificação de Professora Negra pode se constituir num diferencial que viabiliza uma Prática Docente Antirracista Dialógica. Isto é, uma educação reflexiva, problematizadora, coletiva, crítica e historicamente situada que fraturou/fratura, cotidianamente, a Amnésia de Origem na medida em que retoma a Memória Viva.

## 5 TEORIAS DE CURRÍCULO E PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: SUJEITOS, TERRITÓRIOS E CONHECIMENTOS OUTROS

Terreiro é terreno fértil  
Onde as crianças que gestam  
Onde sentar no chão é sinônimo de gratidão  
Arriar um arroz para comungar e sentir OXALÁ  
É deixar o cheiro da alfazema entrar  
Terreiro é terreno FÉRTIL.

Flora Rodrigues (2020, p. 3).

Nessa pesquisa, voltamos o nosso olhar para o Território Campesino como espaço de resistência e de afirmação de suas diferenças. Esses Territórios, conhecimentos e sujeitos são constituintes e constituidores da Ancestralidade que por meio da Memória Viva construíram formas de enfrentamento da Amnésia de Origem imposta pelos territórios urbanocêntricos, via Memória Hegemônica.

Diante disso, entendemos que a educação dos povos campesinos, assim como o currículo escolar, nem sempre considerou suas especificidades, sendo local de constantes tensionamentos históricos. Isto porque sempre tivemos um abismo curricular que exalta e valida os conhecimentos urbanos em detrimento dos campesinos (SILVA; SILVA, 2020). Por tal, a discussão curricular, aqui realizada, está firmada num campo epistemológico de diálogo com as diferenças (Raciais, de Gênero e Territoriais) que advêm da própria exterioridade colonial, em face das disputas que encabeçam os conhecimentos de referência e os conhecimentos campesinos.

Posto isso, o movimento empreendido nesta seção se insere no sentido de versar a respeito das relações que configuram a ideia de sujeitos, territórios e epistemes campesinas por meio das leituras das Teorias de Currículo e dos Paradigmas da Educação do Campo. Cabe destacar que compreendemos que os Paradigmas, bem como as Teorias de Currículo não se constituem linearmente, por tal, nosso objetivo não é enquadrá-las em momentos históricos pré-determinados, mas captar as características que os tornaram e tornam presentes na educação ofertada nos Territórios Campesinos (SILVA et al., 2014).

As disputas/tensionamentos que atravessam a Educação Campesina via Currículo escolar necessitam ser consideradas. Sobretudo, por que tomar decisões a respeito do Currículo envolve exercer poder, na medida que o currículo é, irremediavelmente, um instrumento seletivo de visões de sociedade e de educação (SILVA, 2000). Diante dessa afirmação, e em diálogo com Arroyo (2011), alguns questionamentos são pertinentes de serem colocados em pauta, tais como: que experiências socioculturais, políticas, epistêmicas, econômicas, Raciais, de Gênero e Territoriais são rechaçadas ou aceitas? Válidas ou não-válidas? Que conhecimentos Raciais, de Gênero e Territoriais estão presentes no Currículo escolar?

Estes questionamentos nos direcionam à compreensão do lugar que ocupa o trato com os marcadores de Raça-Gênero e Território no Currículo. Atrelado a isso, entendemos que o Currículo é produto de uma seleção, dentro de um universo mais amplo de conhecimentos e sua seleção é precisamente o que vai constituir o Currículo (SILVA, 2000). Dessa forma, o resultado dessa seleção vai configurar a função socializadora do Currículo, dentre elas destacamos a Prática Docente Antirracista Dialógica, que também faz uso deste currículo com vias ao processo de ensino-aprendizagem das/os alunas/os.

Face o exposto, entendemos que currículo é campo de lutas e de tensões, conseqüentemente tomar decisões sobre currículo implica exercer poder e envolve um processo seletivo de sujeitos, de cultura, de territórios e de epistemes (SILVA, 2000). Nesta tessitura, os povos do campo que estiveram, historicamente, do outro lado da linha, tidos como sujeitos do não poder, tiveram seus espaços de produção silenciados e subalternizados pelos grupos sociais hegemônicos, associados a concepções de primitivos, rústicos, naturais e relegados à categoria de pré-modernos (CASTRO-GÓMEZ; GROFOGUEL, 2007).

Estas representações sociais dos povos campesinos como não sujeitos de direito adentram no Currículo como prática identitária, historicamente comprometida com a disseminação da identidade colonizadora como modelo de ser e as Identificações colonizadas como modelo de não ser. Logo, o Currículo é portador de um sistema de valores que indica entre o que deve ser aceito e o que deve ser rejeitado, entre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido pelas/os alunas/os no decorrer da sua formação escolar.

De acordo com Bittencourt (1996), o Currículo está recheado de narrativas nacionais que, por vezes, celebram os mitos de origem nacional, legitimam o privilégio

das identidades autodeclaradas hegemônicas e na mesma medida invalidam as Identificações dominadas como inferiores, folclóricas e não epistêmicas, haja vista que o Currículo materializa a vida na sala de aula, e sendo portador das Heranças Coloniais coloniza a vida nesse espaço. Coloniza, na medida que traz em si um conjunto de referências simbólicas em torno da Raça, do Gênero e do Território como inferiores, por meio das lições de sujeito, das Identificações que são estimadas, da cultura hegemônica e não hegemônica ao mesmo tempo que determina os espaços que cada sujeito deve ocupar no Currículo escolar.

Por tal, o Currículo se configura como um artefato cultural importante para manter as estruturas de dominação da Memória Hegemônica na medida que impõe um padrão cultural (europeu-urbanocêntrico), epistemológico, de crenças, valores e normas, com a finalidade de dominar, acima de tudo, os aspectos culturais, simbólicos e estruturais da exterioridade colonial. Face o exposto, entendemos a necessidade de pensar um currículo pluri-epistemológico e pluri-identitário, de modo a atender às diferenças que constituem o território nacional, em especial, aquelas/es submetidos aos ditames da Memória Hegemônica.

Nesta lógica, o Currículo acaba tendo um papel importante na construção ou na desconstrução de valores, de estereótipos e de representações negativas dos povos camponeses. Desse modo, é premente pensar/tecer um Currículo que seja específico e diferenciado, contrapondo-se ao Paradigma da Educação Rural que destitui os modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento dos povos Camponeses, e assim, aproximando-se do Paradigma da Educação do Campo que caminha na construção de conhecimentos crítico-propositivos-transgressores dos sujeitos do Território Camponês.

Como afirma Santos (2006), as comunidades periféricas foram um dos espaços menos contaminados e controlados pelo poder de regulação da sociedade e do Estado moderno, como também menos influenciado pelas epistemes modernas. Por tal, partimos do pressuposto que neste local, Território Camponês, seja possível identificar formas outras de produzir e de ensinar mais próximas de uma Prática Docente Antirracista Dialógica.

Dito isto, e na intenção de compreendermos as relações entre as Teorias Curriculares e os Paradigmas da Educação do Campo, assim como as formas de resistência propositiva construídas no Território Camponês vis a vis a Memória Hegemônica, na subseção, a seguir, construímos os fios que tecem essas tramas.

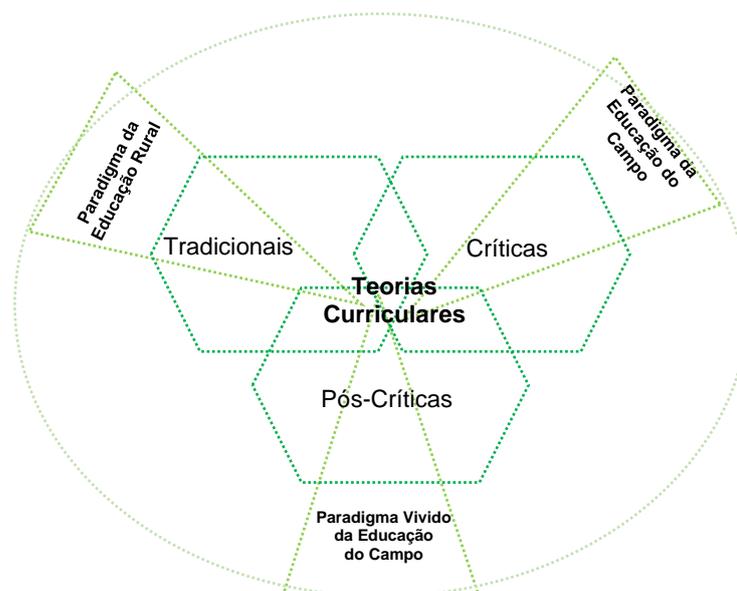
## 5.1 TEORIZAÇÕES CURRICULARES E CONSTRUÇÕES PARADIGMÁTICAS: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO CAMPESINA

As Teorias Curriculares configuram um cenário de tensões e de disputas, mas não necessariamente tecem polarizações entre si, uma vez que seus consensos, ainda que temporários, portam elementos que reforçam a não linearidade e o permanente movimento curricular. Nessa direção, as Teorias Curriculares se empenham em compreender os desafios sociais, culturais, políticos, epistêmicos e suas influências no cenário educacional, assim como os conhecimentos dignos de serem validados e/ou ensinados.

Nota-se, no tempo-espaco-histórico, que os conhecimentos presentes no Currículo respondem a determinados modelos/visões de sociedade que por sua vez conformam Paradigmas da Educação. Assim, entendemos que o conhecimento e os Paradigmas estão, intimamente, relacionados, de maneira que as Teorias Curriculares evidenciam distintas respostas à relação conhecimento-paradigmas.

Dito isto, as Teorias Curriculares podem ser classificadas como: a) Tradicionais, b) Críticas e, c) Pós-Críticas (MOREIRA; TADEU, 2011), e seus entrecruzamentos com a Educação Campesina nos direcionam aos seguintes Paradigmas: a) Paradigma da Educação Rural; b) Paradigma da Educação do Campo; c) Paradigma Vivido da Educação do Campo.

**Figura 11 – Esquema de organização do percurso trilhado**



Diagramação: Camila Silva

Face o exposto, ressaltamos que a disposição textual que aqui empreendemos não objetiva enquadrar as Teorias Curriculares, nem tão pouco os Paradigmas em um tempo-histórico fixo. O movimento, que tecemos, é capturar as características principais que os tornaram e tornam predominantes em determinados momentos históricos da educação no contexto Campesino. Ademais, ressaltamos que a discussão curricular e paradigmática, aqui realizada, não esboça a totalidade dessas discussões, mas o nosso esforço em estabelecer aproximações entre ambas, ressaltando suas influências na Educação do Campo e pela ótica das Abordagens Teóricas aqui adotadas.

De acordo com Pacheco (2005), é impossível compreender as Teorias Curriculares, e aqui acrescentamos os Paradigmas, fora do contexto histórico, epistêmico, político, cultural. Diante disso, nas linhas que seguem, tratamos dos desdobramentos das Teorias Curriculares e dos Paradigmas em direção à compreensão dos sujeitos e dos conhecimentos do Território Campesino, como forma de compreender como se manifestam no chão da escola os elementos por nós estudados.

As primeiras preocupações em relação ao Currículo emergiram no processo de industrialização com a intensificação da urbanização. As pressões econômicas, ali presentes, foram moldando o Currículo com vistas a justar a educação às demandas socioeconômicas e garantir a racionalização dos recursos para tal tarefa. Diante disso, as Teorias Curriculares que emergem se voltam para o atendimento deste objetivo, sendo denominadas de Teorias Tradicionais de Currículo, ou seja, “um currículo científico, explicitamente, associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

O eficientismo social ganha corpo com a extensão da racionalidade nas instituições de ensino por meio da regulação da gestão, da docência e do ato de avaliar. Como consequência, o Currículo se torna o maior instrumento de controle social e educacional (SACRISTÁN, 2008). O modelo curricular desenvolvido pode ser sintetizado em quatro etapas “definições dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). Assim, tanto a escola quanto o Currículo se tornam instrumento de controle social, utilizado como um meio para delinear o novo perfil de sujeito que se espera socialmente.

Por conseguinte, o Currículo se volta para o atendimento das demandas crescentes da industrialização, exigindo que as formas como os conteúdos e as experiências são forjadas sejam úteis à nova conjuntura social, alimentando os ditames da Memória Hegemônica com vistas a atender o capital. Isso ocorre porque o objetivo central é a oferta de uma educação generalista para formar o trabalhador especializado para o que de fato parece importar: o mercado de trabalho. Nessa conjuntura, a organização curricular passa a ser mecânica, prescritiva e burocrática, não havendo espaço para o desenvolvimento de educação dialógica, problematizadora, pensada e vivida no chão da escola.

Nos domínios das Teorias Tradicionais de Currículo o sujeito aprende na condição de “receptor passivo que aceita e acumula informação” (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 31), de maneira que os sujeitos são situados em três condições: aquele que pensa o Currículo, o que executa e o que consome o Currículo. Essa hierarquização/classificação delimita os lugares e os papéis dos sujeitos no espaço educacional e no Currículo ao mesmo tempo que tece uma dissociação entre aqueles que pensam/elaboram o Currículo e os que meramente o executam (LOPES; MACEDO, 2011).

A definição dos lugares e dos papéis dos sujeitos desde a elaboração até a execução define os parâmetros da Colonialidade do Poder que se origina pelas relações de classificação/hierarquização que filiado ao desejo colonial de acumulação capitalista adentra nas instituições de ensino com vistas a atender seus anseios. De acordo com Esteban (2010, p. 51),

os conhecimentos em sua diferença são postos à margem do processo de escolarização, cuja centralidade está no desempenho: produção passível de ser nomeada, localizada, hierarquizada e controlada. Os sujeitos são chamados à escola e nelas se encontram com práticas que frequentemente negam suas diferenças, reduzem a alteridade à mímica, enfatizam a normalização, instituindo discursos em que o outro perde o direito de narrar-se.

Nesse processo de classificação/hierarquização, a/o estudante permanece na base dos mecanismos de exploração, uma vez que suas produções, dúvidas, anseios, projetos são desvalidados. O que temos é a construção da inexistência humana, social, epistêmica, seguida da retirada de suas Identificações de Raça-Gênero, Território, entre outros.

Desse jeito, a monocultura permanece dominando a construção dos Currículos nacionais modernos, firmado nas Heranças Coloniais que são propulsoras da Memória Hegemônica, culminando na conservação das inferioridades e na disparidade epistêmica entre os distintos povos em relação ao Currículo. À vista disso, o Currículo se constitui em elemento organizacional escolar, incorporando a racionalidade dominante em função do capitalismo, marcado pela competição e formação humana para atender às exigências do mercado de trabalho.

Com intuito de alcançar o controle curricular, emergem dois movimentos filiados à Teoria Tradicional de Currículo, são eles: o eficientismo social e o progressivismo, ambos estão ancorados na racionalização do trabalho. Isto é, a organização escolar passa a ser compreendida como uma fábrica, marcada pela rigurosidade dos resultados, os métodos a serem utilizados com vistas a atender os objetivos, anteriormente definidos. Essa estruturação/organização anuncia a racionalidade que invade o cenário educacional por meio dos critérios de eficiência, eficácia e controle, definindo o Currículo como um meio para alcançar os objetivos de forma eficaz e garantir a eficiência nos resultados.

Nessa conjuntura, o Currículo escolar assume um caráter meramente técnico, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 22): “um currículo científico, explicitamente, associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia”. O Currículo permanece marcado pela tecnicidade, mecanicista e burocrático ao mesmo tempo que é atravessado por relações verticalizadas em que a/o professora/professor assume o lugar de executora/executor. Nota-se que a/o docente não participa de sua elaboração, sendo relegadas/os ao mero papel de executoras/es, sem haver uma participação ativa e consciente de sua elaboração.

Nesse cenário, Nath-Braga (2013, p. 99) define o currículo como “sendo um instrumento de poder que perpetua relações de dominação entre grupos étnicos e entre homens e mulheres, principalmente de forma velada”. Logo, se as/os professoras/es e as/os alunas/os não participam da reelaboração curricular, passando a serem relegados ao papel de transmissores e receptáculos do currículo, o resultado é que a escala de dominação/inferiorização se sobrepõe aos seus modos de ser, de pensar e de produzir, interferem, também, em suas Identificações, em especial no que se refere à Raça, ao Gênero, ao Território, entre outros marcadores de opressão.

O eficientismo curricular brinda com a Memória Hegemônica a manutenção de uma estrutura educacional que funciona como um instrumento de controle

ideológico em virtude das demandas de centralização em torno do Currículo. Assim, o currículo escolar, vinculado às exigências e vigilância sobre a Prática Docente, os próprios materiais didáticos, entre outros, constituíram o conglomerado de força e de poder fincados na Memória Hegemônica que, cotidianamente, deslegitimava, invalidava, silenciava e ocultava as distintas expressões de Identificações de Gênero, de Raça, de Território, entre outras marcas, presentes na escola.

No que se refere à Educação Campesina, a marca Territorial aprofunda as formas de sujeição/exclusão sobre o Campesinato. Isto ocorre porque além de não serem considerados como referentes para pensar o Currículo, não são inclusos sequer no processo educacional, uma vez que a escola e o Currículo não são pensadas/os para o campo, mas para a cidade, para os sujeitos urbanos (TORRES, 2018).

A anulação do lugar, dos sujeitos e dos conhecimentos campesinos denotam a Geo-Corpo Política do Conhecimento sustentada pela Memória Hegemônica que permanece tecendo a Amnésia de Origem por meio do Currículo. Assim, no contexto da Educação do Campo que compreende distintas populações como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2009, p. 1DF), o Currículo operante permanece tecendo formas de sujeição que lhes retiram a condição de produtoras/es de conteúdos curriculares.

Por tal, Silva (1999) pontua que as Teorias Tradicionais de Currículo são, também, denominadas de Teorias de Conformação, pois mantêm as estruturas de dominação da Memória Hegemônica entre os indivíduos, seus conhecimentos e o Território. Dessa forma, desde a sua elaboração até a sua execução o Currículo, embasado nas Teorias Tradicionais, tendem a silenciar as experiências de Geo-Corpo Políticas do Conhecimento que não estejam filiadas as matrizes de referência urbanocêntrica.

Em síntese, tanto os Territórios Campesinos, quanto as suas referenciais curriculares não tinham validação. Logo, não se constituem como referência, mas eram indesejáveis face um modelo de sociedade de exterminava as diferenças. Por tal, a educação campesina, encabeçada pelas Teorias Tradicionais, assume dois sentidos. Primeiro, educar encabeçado pelos postulados da Memória Hegemônica que lhes retira o agenciamento intelectual; segundo, educar o mínimo e em situações precárias.

Dessa maneira, temos uma educação firmada no Paradigma da Educação Rural que passa a ser utilizada como instrumento de controle e de instrução mínima. De acordo com Moreira (1995, p. 12), a “seleção cultural e ideológica presente no currículo recai sobre imperativos de conservação e de transmissão cultural, na medida em que valida e naturaliza formas de ser, lugares sociais e os papéis sociais de cada sujeito na sociedade”. Dessa maneira, o Paradigma da Educação Rural, filiado à Teoria Tradicional de Currículo, na medida que valida o modelo urbanocêntrico como modelo de ser e o modelo campesino de não ser, naturaliza a Educação Campesina como técnica e rudimentar.

temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhara vaca, plantar, colher, levar para a feira...Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO, 1999, p. 17).

Assim, a escola do Campo de conteúdos primaríssimos atendia ao seu objetivo principal: as exigências do mercado capitalista para formação de mão de obra barata e explorada. Era preciso educar o povo sem formar descontentamentos, sem gerar ameaça ao progresso, à harmonia social e ao Currículo eficientista, instrumental e redutor. Para isso ocorrer, o caminho possível era por meio do Currículo, conformando as pessoas ao seu destino no modelo de sociedade industrial.

Diante disso, a Territorialidade Campesina e os sujeitos que ali residem passam a ser vistas/os como inferiores, reproduzindo veementemente as Heranças Coloniais nas formas de sujeição impostas pela Colonialidade. Vinculado a isto, a Amnésia de Origem fez com maestria seu trabalho naturalizando a condição de não-ser e de não-produtor na mesma medida que retira/apaga seus modos de ser e de produzir forjados em diálogo com as suas Memórias Vidas.

Dessa forma, o Currículo pensado para as escolas do Território Campesino construiu os meios necessários para validar o ensino ofertado como inferior e propagando a ideia de que a escola campesina é fracassada, instrumental, elementar e rústica. Por tal, identificamos que essa estrutura de educação e de Currículo ofertado não só comunga das Teorias Tradicionais, mas coaduna com o Paradigma da Educação Rural, homogeneizando os processos educacionais com vistas a tender à produtividade mercadológica vigente (TORRES, 2018).

De acordo com Caldart (2002), para manter a hierarquização entre Território Campesino e território urbano, entre Sujeito Campesino e sujeito urbano a educação ofertada a estes primeiros carecia ocorrer com vias a uma educação domesticadora e vinculada aos modelos econômicos perversos. Logo, o Currículo escolar seria/foi o meio para alçar o objetivo traçado através de um ensino técnico, instrumental, precário, mecânico, desumanizador e elementar.

Nota-se que a Racionalização mantém as estruturas de dominação do Paradigma da Educação Rural, via Currículo, como forma de produzir a inferioridade cognitiva dos povos campesinos como justificativa para o domínio da Memória Hegemônica que subordina os demais conhecimentos e suas formas de produção de existência. Dessa maneira, é conferida aos povos campesinos a condição de não-humanos e as/os destitui de qualquer validade de enunciação científica, visto que não estão referendados nas produções científicas da epistemologia hegemônica. O produto dessa desumanização é não-existência como sujeitos, como epistemologia, como cultura.

Cabe destacar que o eficientismo foi uma das primeiras formulações, em nível global, a respeito do Currículo e continua a se fazer presente nos sistemas de ensino e, conseqüentemente na constituição curricular. Contudo, não sem resistências, como podemos ver nas Teorias Críticas de Currículo ou, como denomina Silva (1999), Teorias de Contestação. A tônica dessa discussão é a denúncia da condição dos povos subjugados, realizando um deslocamento curricular na medida em que a ênfase não está concentrada na eficiência e eficácia dos resultados, mas na ideologia que o Currículo tende a propagar.

As Teorias Críticas de Currículo focam suas análises no caráter sociocultural e histórico da constituição curricular, colocando no centro do debate as injustiças e as desigualdades advindas do capitalismo (SILVA, 2000). Esses movimentos denunciam as Teorias Tradicionais de Currículo, sobretudo seu caráter técnico, burocrático e excludente, uma vez que

os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo, as teorias críticas, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais, as teorias tradicionais era, teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança,

questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como desenvolver o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2000, p. 30).

Como podemos notar, a Teoria Crítica de Currículo realiza uma virada epistêmica e social em relação ao Currículo, uma vez que as atenções se voltam para o significado subjetivo presente no mesmo, na mesma medida que questiona as ideologias de conformação que o constituem. As Teorias de Contestação partem da denúncia do caráter meramente técnico e profundamente excludente, da mesma forma que se voltam para análises mais próximas com as teorias sociais (hermenêutica, fenomenologia, o marxismo e a Escola de Frankfurt).

Cabe destacar que as Teorias Críticas de Currículo constituem um grupo heterogêneo no campo curricular. Dentre eles, merecem destaque dois movimentos: a) o Movimento de Reconceptualização; b) Nova Sociologia da Educação. O primeiro, surge nos Estados Unidos e questiona as Teorias Tradicionais de Currículo, fazendo uso de fontes teóricas como a hermenêutica, o marxismo, a fenomenologia. Aqui, o Currículo passa a ser visto como um local de construção e de desconstrução de suas próprias significações em relação ao mundo.

A preocupação com o Currículo não está centrada na sua materialização, mas nos processos de negociação que as/os alunas/os realizam para dar significação às suas aprendizagens. O Currículo é assim local de experiências vividas e como tal não pode estar desvinculado da realidade sociocultural das/os mesmas/os. Por conseguinte, as/os alunas/os não carecem se adequar, completamente, às exigências que outrora o Currículo eficientista teceu para formar o/a estudante/trabalhador (SILVA, 2000).

A segunda, Nova Sociologia da Educação, tem seu nascedouro na Inglaterra, interroga o lugar e o papel dos conhecimentos curriculares nomeados como válidos, envolvendo a dimensão social e educacional, simultaneamente, nas suas discussões. Como resultado, o espaço educacional e o social passam a ser vistos como dois campos em constante conexão em virtude do entrelaçamento das experiências curriculares e de vida que as/os alunas/os vivenciam.

Prevalece, nesse movimento, as relações entre economia e cultura e entre a economia e o Currículo. Por sua vez, essas conexões não ocorrem de maneira determinista e fixa, considerando que o elemento humano ocasiona as variações,

retira o ideal de neutralidade e de imparcialidade construídas em torno do Currículo e dos grupos sociais ali envolvidos. Por isso, o Currículo traz em si uma carga ideológica, pois é constantemente tensionado pelos grupos sociais dominantes e não dominantes que intencionam deixar sua marca no Currículo e na mesma medida invalidar as demais.

Para além do exposto, outras Teorias Críticas do Currículo emergiram, tais como: os estudos de Louis Althusser (Os aparelhos ideológicos do estado); a obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (A Reprodução); a obra de Michel Apple (ideologia e currículo); Establet (A Escola Capitalista na França); Henry Giroux (teoria crítica e resistência) e, no contexto brasileiro, Paulo Freire (a pedagogia do oprimido).

São inegáveis as contribuições das Teorias Críticas de Currículo em relação à Teoria Curricular Tradicional na formulação do currículo, suas concepções, a relação estabelecida entre os indivíduos e o currículo como parte constituinte do processo de escolarização. O movimento funciona ao inverso, as/os professoras/es e as/os alunas/os estão alocadas/os no centro do processo curricular, viabilizando uma Prática Docente com vistas à ruptura da racionalidade técnica e eurocentrada e em direção à construção de conhecimentos construídos socialmente.

A produção hegemônica e centrada na racionalidade, na eficiência e na eficácia ocultava e/ou silenciava o “caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento, como resultado o próprio currículo contribui para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais” (SILVA, 2000, p. 51). Face o exposto, entendemos que o Currículo escolar quando apartado da realidade dos sujeitos que perpassam por ele pouco ou quase nada contribui para o processo de ensino-aprendizagem; não permite a reflexão sobre a realidade vivida, aprisionando suas experiências em uma lógica hegemônica, constantemente alimentada pelas Heranças Coloniais.

Por isso, as Teorias Críticas de Currículo é território de contestação e de libertação. Quando a escola e o Currículo se tornam local de diálogo e de problematização da realidade permitem aos corpos curriculares oprimidos e silenciados se moverem em direção à tomada de consciência. Este movimento permite a fratura da Amnésia de Origem curricular que ocasionou o esquecimento das formas de existência e de produção outros, em especial no que se refere aos povos do Território Campesino.

Assim, ao se contrapor às Teorias Tradicionais de Currículo, as Teorias de Contestação se contrapõem aos mecanismos subalternizadores que se fazem presentes no Currículo escolar. Os Movimentos Sociais do Campo defendem o Território Campesino como lugar de vida, trabalho, cultura e de produção de saberes, condição que lhes foi retirada pelas Heranças Coloniais.

Na mesma medida, defendem um projeto de sociedade em que a necessidade não se reduz ao reconhecimento das diferenças campesinas, mas do seu protagonismo, na organização social e na educação escolar. Este projeto de educação escolar, via Currículo, amplamente defendida pelos Movimentos Sociais Campesinos, está alicerçado no que denominamos de Paradigma da Educação do Campo, nele o Território Campesino é pensado a partir de sua posição epistêmica subalterna. Isto é, um Paradigma que rompe com a Memória Hegemônica, construindo projetos, conhecimentos e um Currículo que considere as suas reais especificidades.

Aqui, as relações de poder/dominação em torno do currículo são colocadas em xeque, construindo possibilidades de resistência face o Currículo eficientista, na mesma medida, gerando uma rede de saberes socioculturais, políticos, epistêmicos que envolvem as formas de organizar e de se relacionar com os sujeitos do Campo. Na perspectiva de Arroyo (1999), a escola, e aqui acrescentamos o Currículo escolar, se torna espaço de diálogo entre os saberes campesinos e os saberes denominados universais.

Diante do exposto, no Paradigma da Educação do Campo, a educação escolar se constitui como caminho para a Desobediência Epistêmica, considerando que incorpora o Currículo como aprendizagem das histórias, dos movimentos de resistência propositiva, das epistemes e dos jeitos dos povos campesinos. O currículo compreende o sujeito de direito, balizado em suas diferenças e especificidades, viabilizando o diálogo, a problematização no próprio Currículo escolar, como pontua Caldart (2004, p. 150):

é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas das diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

É este povo que reivindica suas Memórias Vividas no Currículo escolar, que questiona os padrões dominantes, que não aceita as formas de sujeição que lhe foram impostas. A luta por uma Educação do Campo envolve a relação Território Campesino e território urbano em um movimento de interdependência que abriga e fomenta espaços propícios para o diálogo, assim como produz discussões que contribuem para a desconstrução de hierarquizações e classificações que vigoram entre Campo e cidade.

Nesse recorte, o Currículo é o veículo principal para o diálogo entre as distintas formas de produzir conhecimento e de existir entre os sujeitos do Campo e da cidade. O Currículo é a engrenagem que movimenta e faz circular os saberes elaborados pelos campesinos, que evidencia os movimentos de resistência e suas práticas sociais. Assim,

incorporar no Currículo do campo os saberes que preparam para a produção e para o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano (ARROYO, 2011, p. 83).

O que se coloca em ponto de pauta, pelos Movimentos Sociais Campesinos, bem como pelos sujeitos que ali residem, é uma educação escolar que não inferioriza, não diminui, não silencia, não oprime. O que se coloca em palco é uma educação na qual os conhecimentos, seus jeitos, suas produções, ocupem espaço no Currículo escolar e integrem o processo de ensino-aprendizagem. É assim uma educação dos e não para os povos Campesinos, uma educação em que seu protagonismo não seja omitido ou até mesmo situado na posição de coadjuvante.

Sendo assim, a escola e em especial o currículo escolar são espaços em que o conhecimento circula e como tal é local de disputas entre a Memória Viva e a Memória Hegemônica. Desta forma, as diferentes Geo-Corpo Política do Conhecimento do Território Campesino se afirmam dentro do Paradigma da Educação do Campo quando os sujeitos do Campo passam a ser autoras/es curriculares, reivindicando sua condição epistêmica (Colonialidade do Saber), questionando as classificações e hierarquizações curriculares (Colonialidade do Poder), quando reafirmam as suas Identificações campesinas (Colonialidade do Ser) e quando negam a exploração entre mulheres, homens e a natureza (Colonialidade da Natureza).

O que temos é uma constituição curricular, firmada no Paradigma da Educação do Campo que se desvincula das Heranças Coloniais, se aproximando de sua Ancestralidade, tecendo uma visão pluriversal do currículo que oportuniza aos povos camponeses o resgate e a vivência de suas Memórias Vivas no próprio ato educativo. Logo, o Paradigma da Educação do Campo se reveste de vivências educacionais embebidas da Memória Viva camponesa que fortalecem suas lutas sociais e com elas sua Territorialidade.

Essa produção material, via Currículo, da existência sociocultural da população camponesa contraria, diretamente, o Paradigma da Educação Rural, uma vez que os povos do Campo assumem a condição de protagonistas. Por isso, o Paradigma da Educação do Campo é alimentado pela Interculturalidade Crítica, se constituindo no intercâmbio de epistemes, práticas, espaços de tensão e de re-negociação em prol da superação das desigualdades socioculturais (WALSH, 2005).

Face o exposto, entendemos que a Educação do Campo advém do enraizamento de suas histórias propondo uma educação intercultural, socialmente comprometida com os Campos e seus sujeitos de direito. Para tal, se faz necessária uma rearticulação política, legitimada por uma legislação, em que as diferenças camponesas constituam parte fundante do Currículo escolar que concorrem para a formação de suas Identificações individuais e coletivas (TORRES, 2018).

Dito isto, o movimento empreendido aqui nos permitiu compreender as contribuições inegáveis da Teoria Crítica de Currículo. Por sua vez, algumas ponderações carecem ser colocadas em relevo, a saber: a) as Teorias Críticas do Currículo enfatizam demasiadamente as questões econômicas, produto das sociedades capitalistas que pouco ou quase nada estabeleceram contato com os lugares e sujeitos afetados pela dominação colonial. Portanto, embora a exterioridade colonial fosse pensada na constituição curricular, não dissociando suas experiências socioculturais do currículo escolar, permaneceu no plano teórico; b) os territórios e os sujeitos silenciados e subjugados permaneceram como objeto de estudo, sendo analisados e pesquisados nos gabinetes eurocentrados; c) o Currículo escolar, embora voltado para a formação de sujeitos críticos, permaneceu comprometido com a sociedade urbana industrial (SILVA, 2015). Ademais,

as perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem àquelas ligadas a classe social. Especificamente,

questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do **gênero** e da **raça** no processo de produção e de reprodução das desigualdades. O feminismo vinha mostrando uma força cada vez maior, que as linhas do poder na sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado (SILVA, 2000, p. 91, grifo nosso).

Assim, tornou-se cada vez mais urgente e necessário não apenas questionar as relações de exploração, a dicotomização entre Território Campesino e território urbano, entre conhecimentos válidos e não válidos. Tornou-se cada vez mais urgente sair do plano do debate e trilhar caminhos possíveis de efetivação curricular aliados aos interesses da exterioridade colonial. Nessa conjuntura, emergem as Teorias Pós-Críticas do Currículo.

A concepção de Currículo eficiente, eficaz, com vistas a atender o frenético desenvolvimento industrial das Teorias Tradicionais de Currículo, a denúncia socioeconômica, a interpelação por um Currículo vinculado à realidade dos sujeitos curriculantes, posto pelas Teorias Críticas de Currículo, constituem, entre outros aspectos, teorizações que buscavam/buscam compreender o espaço educacional, assim como conformar suas concepções de mundo, de sujeito e de conhecimento na formação dos sujeitos.

Ao adentrarmos na discussão das Teorias Pós-Críticas de Currículo, salientamos que o “pós” não se refere a uma delimitação marco/temporal, mas às transições e às ampliações das demandas em torno do campo das Teorizações Curriculares (TORRES, 2018).

Dito isto, a Teoria Pós-Crítica de Currículo emerge em um cenário no qual a maioria silenciada e explorada reivindica uma educação específica e diferenciada no Currículo escolar. Essas reivindicações são apontadas por Silva (1999), podendo ser listadas no conjunto de outras teorias, a saber: a) Estudos Culturais; b) Teoria Pós-Colonialista de Currículo; c) Teoria Queer; d) Pós-Modernismo; e) Currículo atravessado pela narrativa étnico-racial; f) Multiculturalismo; g) Pedagogia Feminista; h) Crítica Pós-Estruturalista de Currículo.

Essas teorias nos encaminham a uma compreensão das relações que constituem as diferenças entre os indivíduos, vinculada ao modelo de Currículo centrado, exclusivamente, no cânone ocidental que legitima e valida o que deve ser ensinado e para quem deve ser ensinado. Ademais, é no interior dessas abordagens que as críticas às Teorias da Contestação podem ser identificadas, considerando que

estas avançaram a respeito do trato com as diferenças. Dentre elas, destacamos as questões de Raça, de Gênero atravessadas pelo Patriarcado, trazendo para o centro do debate a Geo-Corpo Política do Conhecimento da exterioridade colonial.

Aqui, salientamos a crítica empreendida por Feministas Negras que denunciavam um Currículo cartesiano, burocrático, funcional, unitário e, exclusivamente, brancocêntrico e sexista. Com base na crítica empreendida, entendemos que o Currículo, nessas condições, é constituído a partir da pertença hierarquizada da Racialização e da Racionalização, sedimentando as Heranças Coloniais no chão da escola.

O Currículo é configurado com base em recortes socioculturais e ideológicos não neutros, uma vez que o seu significado e sua função transformam-se de acordo com as epistemologias e os discursos que os constituem. Diante disso, Oliveira (2008, p. 9) pontua que o currículo “influencia a construção identitária do aluno, reproduz ideologias, participando na formação de atitudes e valores”.

Este cenário nos possibilita compreender que as Teorias Pós-Críticas de Currículo ultrapassam as relações entre sociedade e reprodução econômica, se filiando a temas que outrora não se fizeram presentes e/ou não foram cogitados na constituição do Currículo escolar. As lutas da exterioridade colonial passam a ocupar a centralidade das questões curriculares, corporificando as diferenças e refletindo acerca das mesmas em relação à configuração curricular.

Para tecermos relações entre Currículo e a Educação Campesina adotamos como Teoria Curricular a Pós-crítica, na vertente Pós-colonial. Tal vertente descortina as Heranças Coloniais que permanecem celebrando a soberania eurocêntrica nos Currículos (SILVA, 1999), ao evidenciar caminhos outros no intuito de legitimar o lócus de enunciação curricular que, historicamente, foi silenciado e/ou subalternizado na sua constituição. Deste modo, o Currículo ultrapassa a mera integração e oficialização da diferença nas determinações curriculares, contemplando formas outras de produzir conhecimentos, haja vista que toma por referência os lugares e os sujeitos subalternizados/os pela Memória Hegemônica, como é o caso das Mulheres Negras e da População Campesina.

O Currículo Pós-Colonial, em consonância com as demandas dos povos subalternizados, recontextualiza e difunde conhecimentos por meio de Práticas Docentes que não estão refirmadas no lócus de produção epistemológico eurocêntrico. Deste jeito, possibilita o diálogo em paridade entre conhecimentos

eurocêntricos e conhecimentos da exterioridade colonial. Por isso, o Currículo como local de conflitos e de tensões é tido como um “espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados” (OLIVEIRA, 2008, p. 232). Por isso, para Lopes e Macedo,

a pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo (2011, p. 31).

Deste modo, o recorte Pós-Colonial interpela as relações hierárquicas de poder e de conhecimento impostas pelo sujeito autodenominado superior, concentrando no “questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre **raça** que estão no centro da construção imaginária que o ocidente fez – e faz – do oriente e de si próprio” (SILVA, 2000, p. 127, grifo). Diante disso, o Currículo Pós-Colonial intenciona descortinar as marcas da Memória Hegemônica, fraturando a Amnésia de Origem que continua alimentando as relações de poder/saber que o imperialismo branco e europeu teceu/tece sobre o Currículo.

Nas Teorias Pós-Coloniais do Currículo, a Educação Campesina ocupa o espaço da diferença. Sendo assim, as experiências socioculturais e os conhecimentos camponeses são enunciadores epistêmicos a serem validados e legitimados no Paradigma Vivido da Educação do Campo que transgredem determinadas visões de sociedade e de educação alicerçadas na Memória Hegemônica.

Cabe destacar que o Paradigma Vivido da Educação do Campo está, intimamente, filiado à Memória Viva, construindo enraizamentos com as diferenças e especificidades camponesas na mesma medida que desvela a Amnésia de Origem, imposta pela Memória Hegemônica e resgata a Ancestralidade Campesina. Este paradigma é a expressão latente da exterioridade colonial, de um projeto Intercultural Crítico de educação construído com e para os sujeitos do Território Campesino.

Ele atua em um movimento de transgressão em relação ao Paradigma Rural da Educação do Campo e o próprio Paradigma da Educação do Campo, levantando possibilidades que estão além das transformações contra-hegemônicas, envolvendo a recuperação do que a Amnésia de Origem lhe retirou. O ponto de partida é

desobedecer e transgredir os ditames da Memória Hegemônica, articulando as cosmovisões que sustentam a sua Ancestralidade e tecendo uma Educação do Campo guiada por um Currículo Intercultural Crítico.

O Paradigma Vivido da Educação do Campo é uma expressão do Ainda-Não Intercultural na Educação nos Territórios Campesinos, é um Ainda-Não em construção, isto porque ele é possibilidade das condições de sua própria existência que estão ali presentes e semi-presentes, a serem exploradas em transgressão pelos sujeitos campesinos nos mais distintos espaços que cerceiam a sua existência (TORRES, 2013). E assim, os povos campesinos utilizando-se da Desobediência Civil e da Desobediência Epistêmica reclamam a restituição da terra, o direito de viver, por exemplo, por meio da agricultura familiar e por uma educação firmada no seu lócus de enunciação (MIGNOLO, 2008), como pontuam Antunes-Rocha e Martins

significa aprender com a Terra, aprender com o campo os modos genuínos de olhar para a vida do homem, em sintonia com a vida na natureza. Sociologicamente e politicamente, significa conhecer e dialogar com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursivamente, significa reconhecer o poder que tem os gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos (2009, p. 18).

Posto isso, a compreensão do Currículo Pós-Colonial se contrapõe à própria ideia de fixação de sentidos, de formas, de modos advindos da Memória Hegemônica que apresentam um caráter estereotipado do campesinato como inferior, xucro, matuto, caipira, entre outros. O que prevalece e assume a linha de frente são os conhecimentos construídos nas relações socioculturais dos povos campesinos, são saberes que expressam suas Identificações e abrem espaço para o pertencimento campesino cunhado na Memória Viva.

Assim, o Currículo Pós-Colonial desobedece a linearidade posta pela Memória Hegemônica, gestando proposição de ideias e de formas outras de conceber a educação, a economia, a política, a cultura, as Identificações etc. Como podemos perceber, o Currículo Pós-Colonial rompe com o silenciamento e a subalternização que impera sobre as culturas que foram colonizadas e ao fazer isso ultrapassa a concepção Intercultural Funcional focado na integração das diferenças campesinas, sem alterar as estruturas hierárquicas das Heranças Coloniais que perfazem a composição curricular.

Dessa forma, a perspectiva Intercultural Crítica de Currículo se opõe à rigidez curricular que se estende às formas de produzir conhecimentos, desafiando a visão epistemológica clássica de validação dos conteúdos a serem ensinados no Currículo escolar. Haja vista, na medida que se desvincula da Interculturalidade Funcional, realiza um deslocamento que converge para as Memórias Vividas, para uma Perspectiva de Currículo Intercultural Crítico, fincado no Paradigma Vivido da Educação do Campo.

Nessa conjuntura, o Currículo viabiliza uma relação dialógica face os distintos saberes camponeses. Por conseguinte, os conteúdos ali trabalhados/vivenciados corroboram as relações interpessoais, a inserção social, o respeito às diferenças, o diálogo amoroso e a problematização como elemento que fomenta o desenvolver do processo de ensino-aprendizagem. Incorporar no Currículo do Território Camponês os saberes que atravessam suas produções, seus trabalhos, suas formas de subsistência os preparam para a realização de um ato educativo de humanização.

Então, em um contexto de intensas desigualdades educacionais no Currículo, sobretudo voltado para o Território Camponês, a justiça curricular traz em si toda a sua potencialidade, uma vez que pode ser um instrumento coletivo que nos permite promover a defesa da justiça escolar. Para Santomé (2013, p. 9), a justiça curricular é “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais”

Na mesma linha de pensamento, Arroyo (2011) direciona o trato com a justiça curricular para âmbito pluralista, uma vez que é capaz de transcorrer novas fronteiras de reconhecimento das diferenças, de maneira que “os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos” (ARROYO, 2011, p. 12). O debate empreendido caminha em direção ao Paradigma Vivido da Educação do Campo se situando como uma estratégia de diálogo, de reflexão, de problematização e de intervenção sociocultural, política e epistêmica em direção ao Currículo.

De acordo com Oliveira (2008), as experiências de vida são as mais diversas possíveis e interferem diretamente no Currículo, trazendo uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis que, historicamente, foram vistas e/ou tratadas em uma condição de inferioridade. Para Santomé,

referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (2013, p. 10).

A justiça curricular advoga um Currículo firmado nos saberes locais e na promoção de aprendizagens libertadoras, compreendendo uma Educação do Campo, cunhada nas Memórias Vividas que se filia à valorização dos modos de existência, a fim de produzir oportunidades escolares mais próximas com um direito à educação específica e diferenciada. Dessa maneira, compreendemos que a justiça curricular cambia em diálogo com uma perspectiva de Currículo Pós-Colonial, pensado/vivido e elaborado pelos sujeitos camponeses, construindo enraizamentos que se estendem das experiências socioculturais até o chão da escola, alimentando e sendo alimentado, constantemente pela Memória Viva.

## 6 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Era o silêncio do oprimido:  
aquele profundo silêncio engendrado de resignação  
e aceitação perante o seu destino

bell hooks (2020, p. 111)

O desenvolvimento de pesquisas em cada tempo-espaço-histórico apresentou dificuldades a serem trilhadas, sejam elas sociais, culturais, políticas, epistêmicas, econômicas, entre outras, tudo isso atrelado às próprias batalhas internas que ser pesquisadora envolve. Como pontuado, na seção 1 (um) desta tese, o lugar de onde falo, diz da minha trajetória de pesquisadora, construída no início da graduação, com a inserção nos grupos de pesquisa, na iniciação científica, tão logo ingresso no curso de mestrado e na sequência o doutorado.

As pesquisas que tecemos, pois entendo que não trilhei esse caminho sozinha, estiveram voltadas para a pesquisa documental, seguida pelo rigor teórico-metodológico que cada etapa exigia. Contudo, o desejo de ouvir a exterioridade colonial sempre esteve presente e a constituição dessa tese se abria como uma possibilidade. Então, dia 16 de março de 2020 a pandemia muda o rumo do país, de vidas e redireciona o desenvolvimento de pesquisas e acreditei, por um longo tempo, imersa nas leituras, fichamentos, nas sínteses, nas escritas que iam e vinham entre tantas versões que essa tese já teve e terá. Acreditei que iria trilhar outros caminhos em virtude da quarentena, em virtude da necessidade de segurança de vidas, minha como pesquisadora e todas e todos que no percurso estariam envolvidos e assim foi.

Os objetivos traçados foram redefinidos, a observação em campo não seria possível, porém eu ouviria as Colaboradoras e tão logo passei a questionar: como fazer pesquisa na pandemia? Como chegar nas Colaboradoras, como ouvi-las? Como enviar um questionário, completamente, digital pelo Whatsapp? E a entrevista pela tela, via GoogleMeet, iria funcionar? Eu não iria perder detalhes que só uma entrevista cara a cara iria possibilitar? Como registrar as Comunidades e os povos Campesinos dos Distritos?

Nesse tempo-espaço-histórico que vivi/vivo, na construção dessa tese que ainda se faz, não pensei que a dificuldade seria de segurança de vidas, permeada por

incertezas de realizar pesquisa pela tela do celular, do notebook, por mensagens de WhatsApp e por ligações e se fazendo presente fisicamente, poucas vezes; reenfatizo que seguimos todos os protocolos de segurança. Eu posso dizer que foi caminhando, um passo de cada vez, que cheguei aqui.

Demarcado o cenário de execução em que essa tese foi e está sendo forjada, retomamos os nossos objetivos que nos conduziram no percurso teórico-metodológico, a saber: compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva na construção identitária de Professoras Negras e sua influência em Práticas Docentes Antirracistas em escolas situadas no Território Campesino. Para tanto, adotamos como abordagem teórico-metodológica os Estudos Pós-Coloniais e o Feminismo Negro Latino-Americano.

Estas teorias realizam um deslocamento heterotópico, constituído por uma ação contínua em direção às margens. Isto é, lugares e espaços que funcionam em uma condição não hegemônica, aqui o centro de referência advém de suas experiências, dos seus modos de ser, de pensar e de produzir epistemes não pertencentes ao cânone eurocentrado da ciência. Nos interessam as possibilidades do ainda-não teórico-metodológico que advém dos povos que constituíram as ruínas da modernidade/Colonialidade em relação à hegemonia científica e educacional (SANTOS, 2006).

Nesta seção, apresentamos o percurso teórico-metodológico por meio do qual está sendo realizada essa pesquisa. Convém destacar que este caminho foi tecido por constantes mudanças no seu percurso, seja em relação ao contexto sociocultural, à tessitura de nossas intenções de pesquisa, atrelado ao nosso objeto e à própria discussão teórico-metodológica aqui fundamentada.

Dito isto, com o intuito de apresentar a nossa trajetória metodológica, organizamos esta seção em dois momentos. No primeiro, tratamos das abordagens teórico-metodológicas do Feminismo Negro Latino-Americano e dos Estudos Pós-Coloniais, frisando-as como movimentos epistemológicos e metodológicos *outros* que tecem caminhos de desconstrução e afirmação da diferença diante da racionalidade eurocêntrica. Na segunda, apresentamos os alicerces metodológicos: fontes de pesquisa, sujeitos da pesquisa, procedimentos de coleta de dados, organização e tratamento dos dados.

Diante do exposto, cabe introduzir o debate em torno das ciências sociais e em especial na área de educação. Essa discussão é importante, considerando que

cerceia o nosso objeto de pesquisa ao mesmo tempo que apresenta desdobramentos na concepção de ciência adotada na feitura desta tese.

O exercício da atividade científica, como conteúdo de conhecimento, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade. Logo, possui diferentes maneiras de manifestação a depender do tempo-espaço-histórico no qual são realizados. Dessa maneira, adotar como referência teórica o Feminismo Negro Latino-Americano e os Estudos Pós-Coloniais significa tomar as epistemes abissais como referência na constituição de conhecimento, bem como estar face a face com produções científicas atreladas ao cânone da ciência moderna.

Cabe destacar que a soberania epistêmica da ciência moderna foi demarcada por noções de verdade, universalismo e neutralidade o que impossibilitou a reflexão epistemológica e, intencionalmente, ignorou/silenciou e até mesmo subjugou identidades e culturas outras. Tal soberania imprimiu, por meio da Memória Hegemônica, uma histórica tradição de dominação política e cultural de uma visão etnocêntrica de conhecimento de mundo, de sentido de vida e até mesmo de práticas sociais.

Nessa direção, as formas outras de construir conhecimento científico passam por essa lógica a ser consideradas inválidas. Isto é, a verdade científica é constituída perante o estabelecimento de sentenças universalmente válidas e empiricamente mensuradas, atendendo aos pilares da neutralidade, universalidade e noções de verdade. Trata-se de um modelo de episteme que se baseia na formulação de leis gerais, e cujo campo de atuação fica restrito ao âmbito das ciências naturais (SANTOS, 2010a).

O *modus operandi* da ciência moderna, em nome da verdade científica, centrou-se, exclusivamente, na sua própria noção de totalidade, levando nações/povos colonizados a terem suas formas de saber suprimidas. Nessa perspectiva, os povos silenciados pelas Heranças Coloniais eram vistos como contaminadores da neutralidade científica, uma vez que suas produções advêm dos saberes locais. Portanto, eram tidos como incapazes de apresentar uma episteme considerada cientificamente aceita, uma vez que estavam aprisionadas na escala local da produção de conhecimento do próprio senso comum.

Diante do exposto, entendemos que essa norma epistemológica dominante engendrou formas de epistemicídio, manifestado na anulação destruidora de saberes

locais, acarretando o silenciamento e a desvalorização de multiformes cosmovisões em nome dos desígnios colonialistas. Trata-se de uma forma de conhecimento no qual são tecidas linhas imaginárias que dividem e polarizam o mundo, norte e sul; de um lado, os que estão “do lado de cá da linha”, e, do outro, os que estão “do lado de lá da linha”. Essa divisão é tão excludente que o ‘outro lado da linha’ desaparece como realidade e sua produção é tida como inexistente (SANTOS, 2010b).

Logo, a consolidação do cânon moderno de ciência afeta as ciências sociais, em especial a educação, de modo a reproduzir os moldes hegemônicos de investigação científica. Consideramos também que os contra movimentos científicos provenientes dos povos que constituíram as ruínas da modernidade reivindicaram um estatuto epistemológico próprio e dentro de uma cartografia que ultrapassa a dualidade entre a legabilidade e a ilegabilidade, entre o verdadeiro e o falso (SANTOS, 2010b).

Assim, a hegemonia da ciência moderna nem sempre se manteve em pilares fixos ou em uma mesma posição, mas deslocaram-se no tempo-espaco-histórico, sofrendo fissuras pela expansão “do lado de lá da linha” e assim subvertendo a lógica dominante de regulação universalizante. Por isso, para uma ciência que pretenda avançar no pensamento contra hegemônico, se faz necessário voltar o olhar para um sem-número de tradições epistemológicas que até então foram ignoradas e/ou menosprezadas, pensando e agindo para além dos pressupostos hegemônicos e aprendendo com a exterioridade colonial.

Na perspectiva de Severino (1996), é necessário atingir uma ciência que não se pretenda absoluta, na qual suas verdades não sejam consideradas como verdades dogmáticas, mas como formas de conhecimento, conteúdos inteligíveis que dão um sentido a determinado aspecto da realidade. Na mesma linha de pensamento, Santos (2006) infere que este movimento é possível a partir de uma copresença radical que pressupõe o abandono de uma visão linear e universal da história ao mesmo tempo que práticas e agentes de ambos os lados sejam contemporâneos em termos igualitários.

Desta maneira, as comunidades epistemológicas que estiveram privadas da possibilidade de pertencerem à totalidade que a ciência moderna instituiu para si infringem as dicotomias entre ciência e senso comum. E, simultaneamente, anunciam uma ciência na qual os pilares sejam construídos a partir do seu próprio lócus de enunciação, no qual a ciência se constrói com e não contra o senso comum.

Neste sentido, esta tese se posiciona na Desobediência Epistêmica, atrelada à Memória Viva, uma vez que advém de uma pluralidade de formas de conhecimento e na própria transgressão metodológica ao tratar da construção identitária de Professoras Negras e sua influência em Práticas Docentes de enfrentamento do Racismo em escolas situadas no Território Campesino. Isto porque tratamos de sujeitos e de espaços que, historicamente, não ocuparam o local de privilégio epistêmico, mas estiveram às margens.

Ademais, em face da soberania epistêmica da ciência moderna o Feminismo Negro Latino-Americano e os Estudos Pós-Coloniais se propõem a ser uma via alternativa que advém do diálogo com o pensamento pluralista e propositivo e sendo plural permite que os conhecimentos se hibridizem. Desta maneira, firma-se a possibilidade não só de alargamento do cânone de reconhecimento científico, mas da própria constituição de cânones outros.

Este movimento de entrecruzamento de saberes carrega o germe das contradições que alicerçam o regime absoluto de verdade e de sentidos epistemológicos (SANTOS, 2009). Assim, a hegemonia da ciência moderna tem suas bases fissuradas e nessas brechas se vislumbra um pluralismo epistemológico que contribui, paulatinamente, para o alargamento dos horizontes de experiências outras e de práticas sociais alternativas.

Este pluralismo epistemológico é representado, também, nessa tese pelo diálogo entre o Feminismo Negro Latino-Americano e os Estudos Pós-Coloniais. Essa última contribui para explicitar as relações hierárquicas de saber-poder do cânon eurocêntrico na mesma medida que evidenciam os movimentos de resistência propositiva da exterioridade colonial. Por sua vez, a primeira é a própria expressão das fissuras decoloniais, da própria Memória Viva, que resistiu às investidas de poder assimétrico da modernidade colonial, bem como é uma evidência científica e metodológica possível para a pesquisa em Educação.

Convém destacar que o pluralismo epistemológico não se orienta no sentido de prescindir da ciência moderna, ainda que se reconheça nela e no seu próprio monopólio de verdade. Em vez disso, busca o reconhecimento dos limites internos e externos, da ciência, de maneira a favorecer a busca de credibilidade para os conhecimentos tidos pelo cânon moderno/colonial como não científicos.

O Feminismo Negro Latino-Americano e os Estudos Pós-Coloniais são uma expressão da Desobediência Epistêmica, que reside na própria Memória Viva,

evidenciando que “a soberania institucionalizada e o monopólio epistêmico da ciência não podem ocultar e impedir o reconhecimento de que há outras formas de conhecimento e outros modos de intervenção no real” (GOMES, 2012, p. 50).

No que tange à educação, é importante destacar que os conhecimentos carecem ser revistos a partir de interações e intervenções concretas, aproximando-se tanto da produção das afirmações, como de suas ausências, guardando assim um aspecto marcadamente pragmático, ainda que epistemológico. Neste aspecto pragmático, os conhecimentos seriam hierarquizados, porém não como ocorre usualmente, mas abrem-se espaços de coexistência para a exterioridade colonial.

Aqui se busca um caminhar metodológico fundamentado nas epistemologias outras que registrem as Memórias Vivas do contexto concreto de Raça-Gênero, classe, território e dos próprios saberes que produzem. A Memória Viva é assim desestabilizadora na medida em que questiona a soberania epistêmica, dicotômica e excludente e, simultaneamente, tece um movimento heterotópico como uma via alternativa a um modelo de conhecimento que sempre esteve a serviço dos interesses colonialistas e capitalistas.

Assim, as epistemologias outras colocam em xeque a eficiência de um modelo único de ciências, nas ciências humanas, sociais e nas demais, bem como no campo da educação em particular. Este reposicionamento nos ajuda a perceber outros modos de pensar a metodologia no campo da pesquisa educacional. Assim, procura-se um ainda-não metodológico que esteja alinhado com as experiências concretas da exterioridade colonial, com a raça, o gênero, a classe, o território e as experiências outras de mundo que a modernidade/Colonialidade não conseguiu apagar.

A modernidade/Colonialidade, por meio da racionalidade científica, fez um grande investimento na constituição de um enredo que negasse esses marcadores (raça, gênero, classe, território, dentre outros) e o fez situando em polos opostos o sujeito e o objeto e assim fazendo da/o pesquisadora/pesquisador um manipulador de fenômenos. De acordo com Torres, a racionalidade científica

investiu na negação do contexto e dos elementos não-mensuráveis da pesquisa, se pretendeu ser neutra e assim sendo, excluiu das ciências humanas a possibilidade de pensar o transitório, o mutável, o solúvel, ou seja, a possibilidade de compreender que os sujeitos produzem suas práticas situados em um tempo e espaço que irão conferir sentidos mais ou menos observáveis, mas, sobretudo, pouco mensuráveis, pouco generalizáveis e nunca neutros (2018, p. 168).

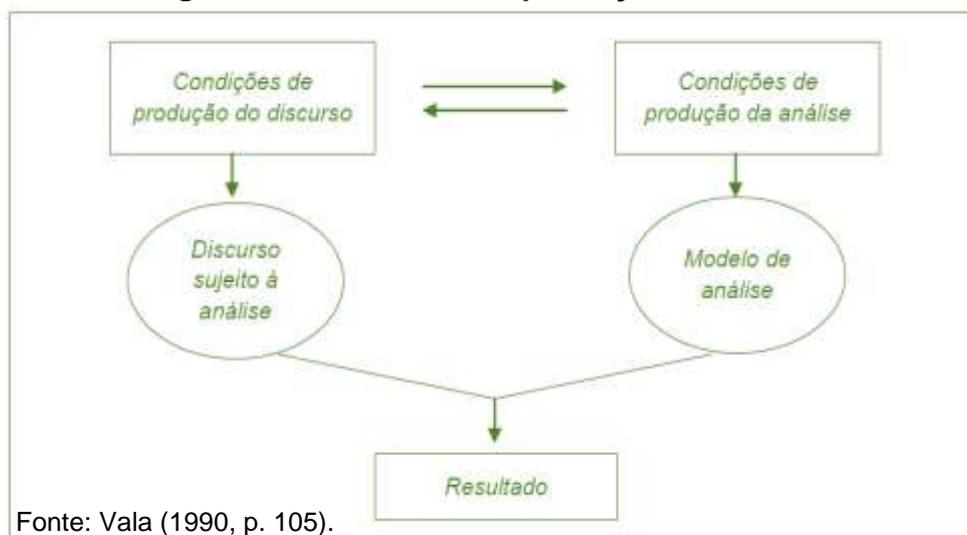
Diante do exposto, reiteramos que essa pesquisa se esforçou em desobedecer epistemologicamente aos princípios da racionalidade científica que entende a produção do conhecimento como neutra. O destaque que aqui realizamos é para explicitarmos as nossas limitações como pesquisadoras/es diante da diversidade de possibilidades de compreender os fenômenos educacionais.

Cabe destacar que não declinamos do rigor epistêmico/teórico/metodológico, mas entendemos e partimos da Corpo-Política do Conhecimento que se opõe à separação e até mesmo à negação entre sujeito e objeto. Na perspectiva de Grosfoguel,

estamos aqui compreendendo que ao quebrar a ligação entre sujeito da enunciação e lugar epistêmico **étnico-racial/sexual/de gênero**, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre o conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (2010, p. 459, grifo nosso).

Diante disso e em face dos delineamentos e direcionamentos que demos nessa pesquisa, entendemos que todo conhecimento que advém dela é limitado, considerando os contextos, os sujeitos, os campos ao qual estão inseridas/os. Contudo, a partir de nossas lentes teóricas, salientamos o nosso esforço na busca por dados fidedignos na compreensão dos sujeitos e dos territórios que cerceiam essa pesquisa.

Dito isto, Vala (1990) apresenta um modelo de compreensão das mensagens a serem analisadas, que permite à pesquisadora compreender o contexto de produção do enunciado que será posto em análise, como podemos visualizar na Figura 12.

**Figura 12 – Contexto de produção do enunciado**

O contexto de produção dos dados e o contexto de produção de análise, aliado aos sujeitos e aos territórios de pesquisa, são prerrogativas postas por Valla (1990), que dão sustentação ao trabalho desenvolvido. Aliado a isto, André (1998) destaca que os dados carecem estar sempre presentes no quadro de referências, bem como os questionamentos realizados a respeito do instrumento então marcados pela postura ética da pesquisadora, seus valores e sua visão de mundo.

Logo, não há neutralidade, mas o material sujeito à análise vai se configurando como uma rede complexa de condições em sua produção. Nesse processo, cabe à pesquisadora a tessitura de um quadro analítico que viabilize a feitura de decisões articuladas, assim como apresentar as decisões teórico-metodológicas que direcionaram a análise dos dados (VALA, 1990).

Para tanto, na subseção a seguir apresentamos como se materializaram o contexto de produção e o contexto de produção de análise dos dados, a saber: a) contexto de produção dos dados: campo e sujeitos da pesquisa, procedimentos de coleta de dados, atrelado às escolhas teórico-metodológicas adotadas; b) contexto de produção de análise: a natureza dos dados e as opções analíticas adotadas.

## 6.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS: TECENDO AS COSTURAS NECESSÁRIAS

O trato com a produção do conhecimento foi um processo pelo qual o campo empírico, os sujeitos, os procedimentos de coleta e análise de dados foram tecidos em constante reflexão em relação a este contexto e o próprio objeto de investigação.

Nesta tessitura, é oportuno assinalar os critérios teórico-metodológicos que balizaram as nossas escolhas.

Para a eleição do campo de pesquisa elegemos Caruaru, município localizado no Agreste pernambucano, no intuito de contribuir com a ampliação de pesquisas na região. Essa opção se delineou a partir do nosso levantamento, realizado no repositório de dissertações e teses do PPGEdU/UFPE e da Capes. Neste último, contexto nacional, identificamos que 94% dos textos tinham seu lócus de produção situado nas capitais brasileiras. No primeiro, contexto local, 66,6% das produções estão centradas na região metropolitana e 8,3%, que corresponde a uma pesquisa, está situada no Agreste pernambucano.

Diante disso, identificamos que o centro de referência institucional e epistêmico está situado nas capitais e região metropolitana ao mesmo tempo que evidenciamos a importância e, até mesmo, a necessidade de realizar pesquisas em outros locais do Estado. Este movimento nos permite pensar a produção de conhecimento a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do sul global que outrora foi considerado inferior.

Para a seleção do município consideramos os seguintes critérios: a) possuir representativo número de residentes no Território Campesino; b) ter representativo número de escolas situadas no Território Campesino; c) dispor de um sistema de ensino, o que pressupõe a presença regulamentada e instituída de Educação do Campo.

Diante dos critérios estabelecidos destacamos que, no agreste pernambucano, o município de Caruaru reúne o maior quantitativo de residentes no Território Campesino. Com base no Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), são 35.323 habitantes em situação domiciliar campesina, correspondendo a 12,6% da população caruaruense (IBGE, 2010).

Em continuidade, enfatizamos, as primeiras motivações para a seleção dos campos de pesquisa são as anunciadas anteriormente. Aliado a isto, destacamos que nossas escolhas são produzidas e balizadas em motivações pessoais e profissionais. Dessa maneira, o Agreste pernambucano é meu berço, sou calçadense de origem. No que diz respeito ao município de Caruaru, agreste pernambucano, foi a cidade que me acolheu, onde fiz a graduação, fiz amizades e se tornou meu local de moradia, assim como foi por meio da Secretaria de Educação do município de Caruaru que tive

acesso aos livros didáticos do Território Campesino para análise dos dados na pesquisa do mestrado.

Dito isto, na sequência apresentamos a organização político-administrativa do município de Caruaru, delineada pelos distritos, as escolas campesinas e as modalidades de ensino ofertadas por essas instituições de ensino.

## 6.2 CARUARU: ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

O município de Caruaru, cidade alvo da política de interiorização do ensino superior que abriga o CAA-UFPE, onde me graduei e se tornou o meu segundo lar, conhecida como a capital do forró, está situada a 130km do capital de Pernambuco, Recife. Segundo as estimativas do IBGE possui 365.278 habitantes sendo a mais populosa cidade do interior pernambucano e a terceira mais povoada do interior nordestino.

**Foto 01 – Visão panorâmica do município de Caruaru**



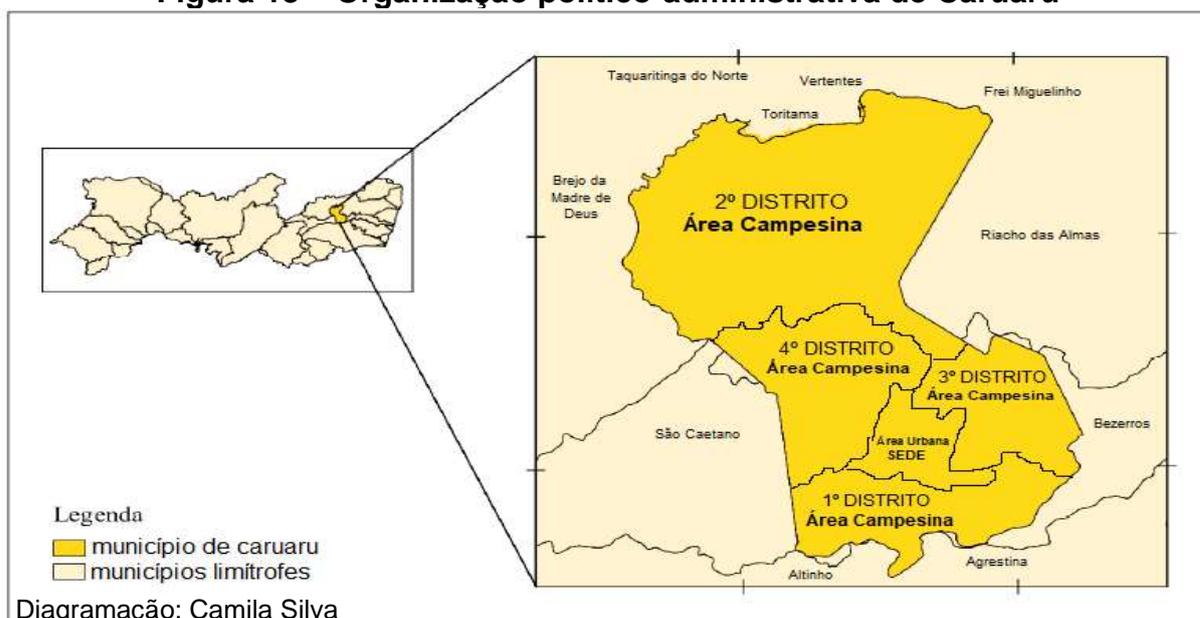
Fonte: Camila Silva

Caruaru exerce papel centralizador no Agreste e interior pernambucano, isso devido ao polo centralizador médico-hospitalar, cultural, turístico e acadêmico. Dentre os pontos turísticos abriga o morro Bom Jesus, local de onde o registro acima foi capturado; possui uma das maiores feiras ao ar livre, tombada como patrimônio

imaterial, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Ademais, destacamos o artesanato, mundialmente conhecido pelas obras do Mestre Vitalino, o qual por meio do barro retratou o cotidiano típico do Nordeste brasileiro.

O município está organizado político-administrativamente, como podemos observar na Figura 13, em quatro distritos que correspondem à Área Campesina e à sede área urbana. Vejamos:

**Figura 13 – Organização político-administrativa de Caruaru**



A sede comporta 56 (cinquenta e seis escolas) e a Área Campesina 82 (oitenta e duas escolas) distribuídas pelos quatro distritos. As escolas que se localizam no Território Campesino correspondem a 59,42% e a sede compreende 40,58%. Diante do exposto, na Tabela 05, apresentamos o quantitativo de escolas por distrito, seguido da modalidade de ensino, vejamos:

**Tabela 05 – Distribuição de escolas Campesinas por Distrito – Caruaru**

DISTRITO	ESCOLAS	MODALIDADE DE ENSINO
1º	<b>21</b> (25,61%)	Educação Infantil (17) Anos Iniciais (08) Anos Iniciais – Multisseriada (12) Anos Finais (04) EJA (03)
2º	<b>23</b> (28,05%)	Educação Infantil (06) Educação Infantil – Multisseriada (09) Anos Iniciais (06) Anos Iniciais – Multisseriada (14) Anos Finais (06) Anos Finais - Multisseriada (01) EJA (06)
3º	<b>17</b> (20,73%)	Educação Infantil (04) Educação Infantil – Multisseriada (07) Anos Iniciais (07) Anos Iniciais – Multisseriada (08) Anos Finais (01) EJA (01)
4º	<b>21</b> (25,61%)	Educação Infantil (03) Educação Infantil – Multisseriada (09) Anos Iniciais (06) Anos Iniciais – Multisseriada (15) Anos Finais (02) EJA (01)
<b>Total</b>	<b>82</b>	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (2021).

Como podemos observar, o 2º Distrito apresenta o maior quantitativo de escolas localizadas no Território Campesino, compreendendo 28,05%. O 1º e o 4º Distritos apresentam o mesmo quantitativo de escolas, compondo 25,62% cada um. Por fim, o 3º Distrito apresenta 20,73% das escolas situadas no Campo. Na coluna ao lado, podemos observar as modalidades de ensino que são ofertadas, por distrito, seguido do quantitativo de turmas. Em face do exposto, no geral, a oferta de ensino para turmas não-seriadas totaliza 51,92%, enquanto as turmas multisseriadas correspondem a 48,08%. Identificamos assim que embora em número pouco expressivo, a modalidade de ensino por ano/série é superior.

O 2º e o 4º Distritos apresentam o maior quantitativo de instituições de ensino com turmas multisseriadas, ambos com 24 turmas cada, somando 64%. O 3º Distrito compreende 15 (20%) e o primeiro, com o menor quantitativo, apresenta 12 (16%). Como podemos identificar na Tabela 05, é nos anos iniciais do EF que há uma maior recorrência de turmas multisseriadas, 41 (60,3%), seguido dos anos da educação infantil 25 (45,45%) e, por fim, os anos finais do EF com 01 (5,6%) turma.

Esses dados ressaltam a heterogeneidade da oferta de educação escolarizada no Território Campesino no município de Caruaru. Esse tipo de organização é, por vezes, considerado problemática, visto a dificuldade de trabalhar, conjuntamente, com

várias turmas o que pode acarretar uma aprendizagem deficiente. Por outro lado, destacamos que as turmas multisseriadas são tidas como uma estratégia para manter as/os discentes no Território Campesino na sala de aula (MENEZES, 2001).

As escolas organizam suas turmas, levando em consideração as demandas do espaço físico e o número de discentes. Portanto, as turmas podem estar organizadas de duas maneiras: a) ano (cada turma corresponde a apenas um ano; b) multisseriada (na mesma turma há discentes de diferentes anos em aula, simultaneamente). No Quadro 01 podemos observar a organização das escolas do Território Campesino com base no seu tipo de organização por distritos.

**Quadro 01 – Organização das escolas do Território Campesino - Caruaru**

DISTRITO	NUCLEADAS	INDEPENDENTES	TOTAL
1º	12	09	21
2º	13	10	23
3º	15	02	17
4º	18	03	21
<b>Total</b>	<b>58 (70,7%)</b>	<b>24 (29,3%)</b>	<b>82 (100%)</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (2021).

Desta forma, podemos notar que as escolas independentes são minoria, 24 (28,3%) e as nucleadas totalizam 58 (70,7%). Ademais, destacamos que não há escolas independentes com turmas, exclusivamente, por ano/série. Diante dos dados, compreendemos que a predominância na oferta de turmas multisseriadas se deve ao fato de que o quantitativo de discentes por série/ano é insuficiente para formar uma turma seriada, de maneira que a multissérie se apresenta como solução para sanar essa especificidade.

Para delimitarmos o campo de investigação, buscamos eleger o campo/escola de maneira a contemplar uma instituição de ensino de cada distrito administrativo do município de Caruaru. Atrelado a isto, tomamos como critério para a escolha dos sujeitos de pesquisa: a) se identificar como negra ou parda; b) lecionar no Território Campesino de Caruaru.

Cabe pontuar que optamos por professoras que se identificam como Pretas ou Pardas, em virtude de dois aspectos. Primeiro, de acordo com o IBGE<sup>6</sup>, a presença de pretos declarados é menor no Brasil. Por isso, existe a tendência em reunir

<sup>6</sup> Informações do Censo 2010 disponíveis em [www.censo2010.ibge.gov.br](http://www.censo2010.ibge.gov.br).

Pretas/os e Pardas/os no grupo de Negras/os. Segundo, para o representante da União de Negros pela Igualdade (Unegro)<sup>7</sup>, há a resistência em assumir a cor preta em espaços institucionais, devido à carga de racismo vivenciado, e muitas/os preferem ser incluídas/os na lista de Pardas/os, visto como uma forma intermediária, mesmo que agressiva à constituição identitária.

De acordo com Ferreira (2013), as Identificações e, em especial, as Raciais foram construídas no processo de Colonialismo/Colonização e se fazem presentes ainda hoje no nosso cotidiano. Esse colorismo (Pretas/os Pardas/os, Morena/os, entre outros) tende a constituir uma hierarquização entre a população negra que vem no tempo-espço-histórico se cristalizando, inclusive, nos currículos escolares, nos materiais didáticos, nas Práticas Docentes, entre outros.

Atrelado a isso, nossa opção por professoras que se identificam como Negras se deve ao fato de compreendermos que a Prática Docente sofre influências de suas experiências sejam elas sociais, culturais, políticas, epistêmicas, mas especialmente identitárias (REIS, 2014). Logo, nos interessa compreender as articulações existentes entre a Identificação étnico-racial e a própria Prática Docente destas professoras em prol de uma Educação Antirracista. Dito isto, na Tabela 06, apresentamos o quantitativo de Professoras/es situados no Território Campesino de Caruaru e na Sede.

**Tabela 06 – Distribuição professoras Campesinas e urbanas**

<b>ESCOLAS</b>	<b>PROFESSORAS/ES</b>	<b>%</b>
<b>CAMPO</b>	350	27,96
<b>SEDE</b>	902	72,04
<b>TOTAL</b>	1.252	100

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (2021).

Do quadro de professoras/es ativas/os nas escolas municipais de Caruaru, 350 (trezentos e cinquenta), atuam em escolas localizadas no Território Campesino. Por sua vez, as escolas situadas na sede equivalem a 902 (novecentos e dois) professoras/es. Ademais, destacamos que os dados obtidos pela Secretária de

<sup>7</sup> UNEGRO: novos desafios para o Movimento Negro do Brasil. Portal Geledés, São Paulo, 01, dezembro de 2020. Afro-brasileiro e suas lutas. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/unegro-novos-desafios-para-o-movimento-negro-brasileiro/>>. Acesso em: 04, março de 2020.

Educação de Caruaru dispõem que aproximadamente 68% do quadro de docentes do município mantém vínculo contratual e 32% efetivo; salientamos que não nos disponibilizado essa porcentagem por território urbano e Campesino. Contudo, esses dados nos permitem assinalar as condições em que essas/esses docentes, em sua grande maioria, se encontram sujeitos à instabilidade dos seus cargos e a mercê das políticas internas que ocorrem.

Quanto às/aos discentes que frequentam o sistema municipal de ensino de Caruaru, mostramos no Quadro 02 o quantitativo matriculado no Território Campesino e urbano. Vejamos:

**Quadro 02 – Quantitativo de discentes Campo e sede - Caruaru**

<b>ESCOLAS</b>	<b>DISCENTES</b>	<b>%</b>
<b>CAMPO</b>	9.485	37,97
<b>SEDE</b>	15.496	62,03
<b>TOTAL</b>	24.981	100

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (2021).

Como observado, 24.981 (vinte e quatro mil, novecentos e oitenta e um), discentes estão matriculados na rede de ensino do município de Caruaru. Deste total, 9.485 (nove mil, quatrocentos e oitenta e cinco) frequentam as escolas do Território Campesino, compreendendo 37,97% do corpo discente caruaruense campesino em relação a 62,03% dos discentes situados na área urbana. Assim, constatamos que embora tenham mais escolas situadas no Território Campesino, a concentração maior de discentes é na sede.

Diante do exposto, apresentamos na sequência, Quadro 03, a distribuição destas/es discentes por modalidade de ensino e por distrito administrativo.

**Quadro 03 – Localização dos discentes por níveis e modalidades de ensino por distrito - Caruaru**

LOCALIZAÇÃO/ NÍVEIS	DISTRITOS				TOTAL
	1º	2º	3º	4º	
Creche	09	0	0	0	<b>09</b> (0,09%)
Educação Infantil	492	529	210	205	<b>1.436</b> (15,14%)
Ensino Fundamental Anos iniciais	1.715	1.880	639	764	<b>4.998</b> (52,69%)
Ensino Fundamental Anos finais	889	1.179	232	231	<b>2.531</b> (26,68%)
EJA	185	247	56	23	<b>511</b> (5,4%)
<b>TOTAL</b>	<b>3.290</b> (34,67%)	<b>3.835</b> (40,43)	<b>1.137</b> (12%)	<b>1.223</b> (12,9%)	<b>9.485</b> (100%)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (2021).

De acordo com o Quadro 03, podemos observar que há uma predominância de discentes matriculadas/os nos anos iniciais do EF anos iniciais no Território Campesino, compreendendo 52,69%. A oferta de ensino nos anos finais do EF é de 26,68%. Com base no nosso *corpus* documental, notamos que as escolas independentes comportam um maior quantitativo de turmas dos anos iniciais do EF e as nucleadas os anos finais do EF, podendo este ser um dos motivos para a disparidade de representatividade de discentes matriculados tanto nos anos finais quanto iniciais do EF.

Em face do exposto, a distribuição das/os discentes ocorre da seguinte maneira: as escolas do 1º Distrito atendem 3.290 (três mil, duzentos e noventa) das/os alunas/os campesinas/os, correspondendo a 34,67%. Este quantitativo está distribuído da seguinte maneira: 09 (nove) na creche; 492 (quatrocentos e noventa e dois) na educação infantil; 1.715 (mil, setecentos e quinze) nos anos iniciais do EF; 889 (oitocentos e oitenta e nove) nos anos finais do EF e 185 (cento e oitenta e cinco) estão na EJA. No 2º Distrito são atendidos 40,43% do alunado, o que corresponde a 3.835 (três mil, oitocentos e trinta e cinco), sendo: 529 (quinhentos e vinte e nove) na educação infantil; 1.880 (mil, oitocentos e oitenta) nos anos iniciais do EF; 1.179 (mil, cento e setenta e nove) nos anos finais do EF e 247 (duzentos e quarenta e sete) na EJA.

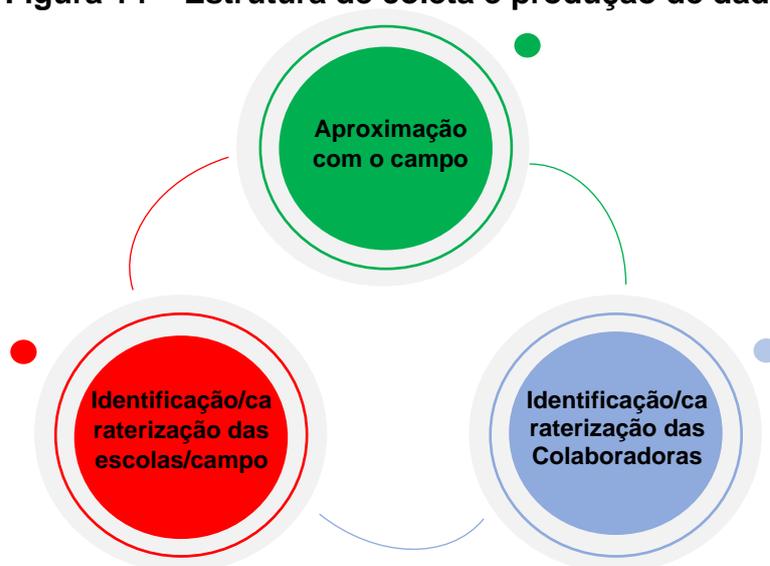
O 3º Distrito abrange 1.137 (mil, cento e trinta e sete), correspondendo a 12% do corpo discente. Este valor está pulverizado da seguinte maneira: 210 (duzentos e dez) na educação infantil; 639 (seiscentos e trinta e nove) nos anos iniciais do EF e 232 (duzentos e trinta e dois) nos anos finais do EF. Na EJA temos 56 (cinquenta e seis discentes). Por fim, no 4º Distrito são atendidos 1.223 (mil, duzentos e vinte e três), isto é, 12,9% das/os alunas/os, estando 205 (duzentos e cinco) na educação infantil; 764 (setecentos e sessenta e quatro) nos anos iniciais do EF; 231 (duzentos e trinta e um) anos finais do EF e 23 (vinte e três) na EJA.

O acesso aos dados, aqui expostos, marcou nosso primeiro contato com o campo de pesquisa, Secretaria de Educação do município de Caruaru, por meio do Departamento de Coordenação e Organização Escolar. No segundo momento, para estabelecer contato com as Professoras Negras nos encaminharam para o Departamento Pedagógico, no qual nos foram indicadas as escolas, por Distrito, que possivelmente atenderiam aos nossos critérios. Na sequência entramos em contato com os gestores que nos indicaram as Professoras. Nesse sentido, na próxima subseção, apresentamos a caracterização tanto das escolas-campo de pesquisa, quanto das colaboradoras dessa pesquisa.

### 6.3 ESCOLAS DO CAMPO: LUGAR E SUJEITOS DE ENUNCIÇÃO

Com base na organização do sistema de ensino caruaruense, apresentado na subseção anterior, é pertinente destacarmos com se delineou a nossa primeira aproximação com a Secretaria de Educação de Caruaru e na sequência as Colaboradoras da pesquisa. Cabe situar que iniciamos o nosso contato pela Secretaria de Educação do município a fim de que a mesma pudesse nos indicar escolas e/ou sujeitos das escolas do Sistema Municipal de Ensino que poderiam se constituir campo e Colaboradoras dessa pesquisa. Para tanto, sintetizamos esse caminho traçado na Figura 14.

**Figura 14 – Estrutura de coleta e produção de dados**



Diagramação: Camila Silva

Nosso primeiro contato ocorreu, presencialmente, junto à Secretaria de Educação do Município de Caruaru. Seguimos para a recepção e aqui nos informaram que o Departamento de Organização Escolar poderia atender às nossas demandas. Nesse Departamento, tivemos acesso aos seguintes dados: a) quantitativo de escolas por Distrito; b) modalidade de ensino ofertada; c) se nucleadas ou independentes; d) somatório de docentes; e) quantitativo de discentes de escolas campesinas e urbanas por modalidade de ensino. Realizada essa aproximação inicial, devido à pandemia, recebi um contato, via WhatsApp, para me comunicar em caso de dúvida ou caso necessitasse de mais informações.

Por esse meio de comunicação, na sequência, envio uma mensagem, objetivando receber indicações a respeito de Professoras Negras que se destacassem no desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista no Território Campesino de Caruaru. Em face da nossa solicitação, o Departamento de Organização Escolar não poderia nos auxiliar nesse momento, pois é o responsável pelos dados quantitativos e organizativos do Sistema de Ensino do município. Diante disso, nos encaminharam para o Departamento Pedagógico, uma vez que este era o setor responsável por acompanhar e organizar o processo de ensino-aprendizagem do município, lidando com gestoras/es, docentes e discentes.

O contato inicial com o Departamento Pedagógico foi realizado presencialmente e nos foi solicitada uma carta de apresentação da UFPE, via orientador, para que os contatos pudessem ser disponibilizados. Realizada a solicitação anterior, todo o contato estabelecido a partir desse momento foi via WhatsApp. Decorridos alguns dias, nos foram fornecidos os números telefônicos de 02 (dois) gestores dos Distritos 1º e 3º e de 02 Professoras dos Distritos 2º e 4º. Os contatos dos gestores foram disponibilizados por compreenderem escolas que, também, se destacavam no desenvolvimento de ações de enfrentamento do Racismo. Logo, nos foi informado que conversando com os gestores, eles poderiam indicar Professoras que atendessem aos nossos critérios.

O retorno dos gestores foi positivo, o do 1º Distrito nos disponibilizou o contato de uma professora de imediato. Na sequência, por meio do WhatsApp, me apresentei e após a sua concordância, enviei o questionário de Identificação/caracterização; obtive retorno três dias após o envio. O gestor do 3º Distrito informou que, inicialmente, entraria em contato com a professora e na sequência voltaria a falar comigo. Decorrida uma semana, ele enviou o contato; a professora já estava ciente da pesquisa; enviei o questionário que foi respondido de imediato

As duas Professoras foram indicadas, diretamente, pela Secretaria de Educação, por ser de conhecimento que ambas se identificam enquanto Negras e desenvolvem um trabalho de enfrentamento do Racismo no espaço escolar; uma vez que já realizaram projetos voltados para a referida temática que chegou ao conhecimento da secretária de educação por meio dos gestores. Diante disso, entramos em contato com as Professoras, via ligação telefônica, que se disponibilizaram a participar da pesquisa e na sequência enviamos o questionário on-line de identificação/caracterização, via WhatsApp, disponível no apêndice B, que foi respondido de imediato. O Gráfico 03 sintetiza o movimento aqui descrito/percorrido.

**Gráfico 03 – Percurso trilhado para chegar às Colaboradoras - Caruaru**



Fonte: Camila Silva

Concluído esse momento, de aproximação com o campo de pesquisa (gestores e Professoras), abaixo apresentamos o perfil socioeconômico, étnico-racial e profissional das Colaboradoras dessa pesquisa, seguindo a ordenação dos Distritos do Território Campesino do Município de Caruaru.

A primeira Colaboradora, Professora Oyà, do Distrito 01, nascida em Recife - Paulista, tem 62 (sessenta e dois) anos, reside na área urbana do município de Caruaru há 20 (vinte) anos, desde sua aprovação no concurso público do referido município; leciona em escolas Campesinas faz 14 (catorze) anos. A Professora Oyà se identifica como Preta, nunca participou de nenhum grupo, coletivo e/ou movimento social e é da religião de matriz africana Candomblé. É pedagoga, 1989, Mestre em Educação, 2001, realizando sua formação inicial em instituição pública e a Pós-Graduação em instituição privada. Na escola, do Distrito 01, trabalha faz 04 (quatro) anos, leciona em turma multisseriada do 1º ao 2º ano dos anos iniciais do EF, no turno vespertino, tendo 25 discentes matriculados. Contudo, informa que devido à pandemia, atualmente, nas aulas on-line participam 09 (nove) estudantes.

A segunda Colaboradora, Professora Fava, do Distrito 02, nascida em Caruaru, tem 23 (vinte e três) anos, reside no Território Campesino há 23 (vinte e três) anos,

seu vínculo de serviço é contrato. A Professora Fava se identifica como Parda, não participa de nenhum grupo, coletivo e/ou movimento social e é católica. Graduada em pedagogia – CAA-UFPE, 2019, possui Pós-Graduação, 2021. Na escola que leciona, no Distrito 2, trabalha há 04 anos, atualmente com turma seriada do 2º ano do EF, no turno vespertino, com 38 estudantes matriculadas/os. Por sua vez, devido à pandemia, nas aulas virtuais a participação se mantém na faixa de 10 (dez) alunas/os.

A terceira Colaboradora, Professora Terra, do Distrito 03, natural de Caruaru, tem 26 (vinte e seis) anos, residente do Território Campesino desde o seu nascimento. Sempre lecionou em escola campesina, no sítio Serra Velha, desde o início de sua atuação profissional há 07 (sete) anos. A Professora Terra se identifica como Preta, nunca participou de nenhum grupo, coletivo e/ou movimento social, sua religião é evangélica (adventista). É estudante de pedagogia, em uma instituição privada; cursou até o 3º período de pedagogia no CAA-UFPE, mas desistiu devido ao cansaço físico em virtude do trabalho e da locomoção. Por isso, optou por cursar uma faculdade a distância, fez normal médio, o que a habilita ao exercício da docência.

Na escola, do Distrito 03, trabalha faz 07 (sete) anos, seu vínculo empregatício é contrato; leciona, no período matutino, em turma seriada: 1º ano do EF. No período vespertino atua em uma turma multisseriada, 1º ao 3º ano do EF. No primeiro horário, tem 28 e no segundo horário 32 alunas/os. Em virtude da pandemia, pela manhã participam 05 (cinco) e à tarde 09 (nove) discentes das aulas on-line.

A quarta Colaboradora, Professora Águia, do Distrito 04, oriunda de Caruaru, tem 30 (trinta) anos, reside no Território Campesino há 28 (vinte oito) anos, desde que seus pais se mudaram da sede para a Vila Lajedo do Cedro. Seu vínculo empregatício é contrato. A Professora Águia se identifica como Parda, não participa de nenhum grupo, coletivo e/ou movimento social e é católica. Graduada em pedagogia, 2017, em instituição pública e Pós-Graduação em instituição privada, 2019. No Distrito 4, trabalha há 09 anos, leciona em turma seriada do 1º ano do EF, no turno vespertino, com 19 estudantes matriculadas/os dos quais 04 (quatro) participam ativamente das aulas virtuais.

Como dito, os dados que compõem o perfil das Colaboradoras são produto do questionário de identificação das docentes (ver Apêndice B), que cumpriu a função de nos aproximarmos das Professoras do Território Campesino de Caruaru que posteriormente seriam as Colaboradoras dessa pesquisa. Ademais, a leitura do

questionário foi um meio que viabilizou nossa organização para a realização das entrevistas.

Nessa etapa do trabalho, de maneira global como podemos notar, 50% se identifica enquanto Preta e 50% como Parda, possuindo entre 23 e 62 anos. Quanto ao local de moradia, 75% residem no Território Campesino de Caruaru nos respectivos Distritos onde lecionam e 25% no território urbano. Cabe destacar que a Professora Oyà, residente no território urbano, é a única Colaboradora que sua natalidade é em Recife – Paulista; as demais são naturais de Caruru e cresceram no Campo deste município. No que concerne à religião, identificamos uma predominância de 50% católica, 25% candomblé e 25% protestante. Nenhuma das Colaboradoras integrou ou integra grupo, coletivo e/ou movimento social.

Em relação à escolarização, EF e médio, todas as Colaboradoras estudaram, exclusivamente, em escolas públicas; já o ensino superior, 50% foram em instituição públicas, 25% em instituição privada e 25% mista. Como dito anteriormente, a Professora Terra iniciou a graduação em instituição pública, mas não conseguiu permanecer, migrando para instituição privada, conseguindo reaproveitamento de créditos. No que concerne à pós-graduação, 50% têm pós-graduação completa, 25% em andamento e 25% não possuem. Vejamos na Tabela 07.

**Tabela 07 – Escolarização Colaboradoras - Caruaru**

COLABORADORAS	Ensino Fundamental Escola Pública	Ensino Médio Escola Pública	Ensino Superior		Pós-Graduação	
			Pública	Privada	Pública	Privada
Professora Oyà	X	X	X			X
Professora Fava	X	X	X			X
Professora Terra	X	X	X	X	--	--
Professora Águia	X	X		X		X

Fonte: questionário de identificação das Colaboradoras – Apêndice X

Logo, 75% das Colaboradoras têm nível superior em pedagogia e uma (25%), está em andamento; assim como na pós-graduação é majoritária a realização do curso em instituição privada, seguindo a ordem da Tabela 07: 01 possui mestrado, 01 pós-graduação em andamento, 01 pós-graduação completa. Este fato nos chama atenção, pois o investimento em formação superior entre as/os profissionais da educação, no EF, é baixo em nosso país. De acordo com os dados do Ipea (2017), a taxa de professoras/es no EF com ensino superior, na região Nordeste, por raça/cor

é de 18,5% para aquelas/es que se autodeclaram Negras/os, Pardas/os e para aquelas/es que se autodeclaram brancas/os é de 28,5%.

Dito isto, destacamos que o fato de terem cursado o EF e médio em instituições públicas, atrelado à profissão das/os responsáveis, sugere indicadores que podem configurar o grupo com uma condição socioeconômica baixa. Vinculado a isso, percebe-se que esse padrão sofre alterações ao adentrar no nível superior e na pós-graduação existindo uma predominância, em cursos, da rede de ensino privada. Este momento é demarcado por um tempo-ocupacional em que elas começam a atuar profissionalmente como professoras e ter seus próprios rendimentos.

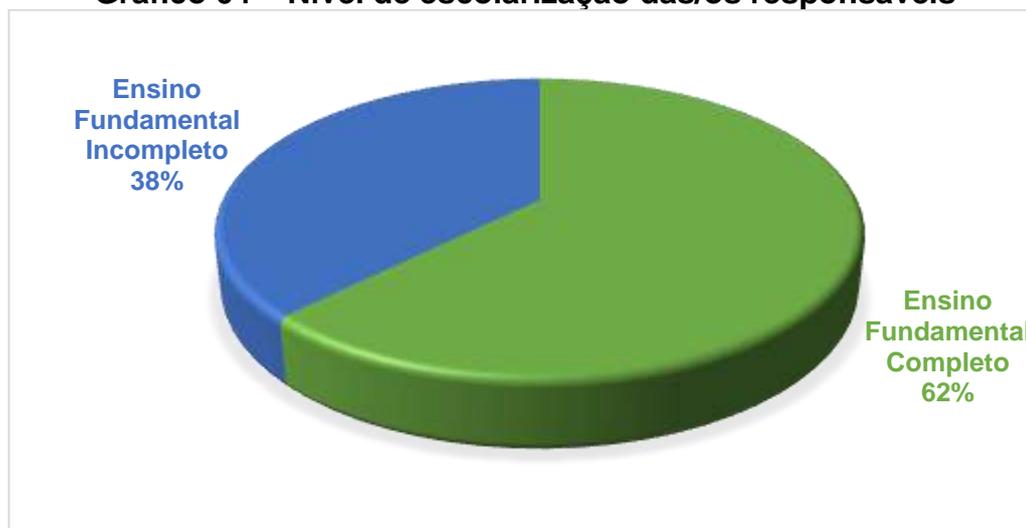
Diante disso, é pertinente apresentarmos o perfil profissional e/ou ocupacional das/os responsáveis. Vejamos na Tabela 08

**Tabela 08 – Categoria ocupacional/profissional das/os responsáveis**

<b>PROFISSÃO/OCUPAÇÃO</b>	<b>MÃE</b>	<b>PAI</b>
Auxiliar de serviços gerais	01	--
Agricultora/agricultor	02	01
Comerciante	01	01
Doméstica	01	--
Pedreiro	--	01
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>03</b>

Fonte: questionário de identificação das Colaboradoras – Apêndice B

Como podemos notar as categorias ocupacionais/profissionais são consideradas baixo-inferior, isto é, apresentam um menor prestígio sociocultural e remunerativo. As profissões/ocupações sejam elas maternas e/ou paternas estão, majoritariamente, vinculadas ao trabalho braçal e exigem pouco ou nenhum grau de escolarização, como podemos notar no Gráfico 04 que nos mostra o nível de escolarização das/os mesmas/os.

**Gráfico 04 – Nível de escolarização das/os responsáveis**

Fonte: questionário de identificação das Colaboradoras – Apêndice B

Face o exposto, compreendemos que nossas Colaboradoras advêm de uma conjuntura socioeconômica escolar baixo-inferior, evidenciando que as mesmas são produto dos ditames das Heranças Coloniais, do mesmo modo que no decorrer de suas trajetórias foram fraturando essa estrutura social fundida na Memória Hegemônica, uma vez que são as primeiras da geração de seus familiares a ocupar os bancos escolares do ensino superior, ou seja, local que, historicamente, pela lógica da Branquidade e do Patriarcado, Mulheres Negras não deveriam ocupar.

Em relação ao vínculo profissional das Colaboradoras 75% são contratuais e 25% efetivos. De acordo com Torres (2013), as/os profissionais que atuam no Território Campesino estão sujeitos à instabilidade dos seus cargos, refletindo a política de negação do Território Campesino que se estabeleceu no tempo-espaço-histórico em nosso país. No que diz respeito às Colaboradoras, é pertinente destacarmos que elas atuam na educação infantil e no EF em turmas seriadas e multisseriadas. Esse fato nos leva a compreender as condições em que o exercício da docência é realizado, uma vez que, em ambos os casos (vínculo empregatício e modalidade de ensino), estão à margem das políticas de valorização profissional e à mercê dos ditames do Paradigma da Educação Rural lado a lado da Memória Hegemônica.

No que tange à atuação profissional das Colaboradoras elas possuem entre 04 e 20 anos de profissão; é possível perceber que o exercício da profissão tem ocorrido, majoritariamente, no Território Campesino, assim como o vínculo profissional está entrelaçado aos seus locais de origem, ou seja, nos respectivos distritos em que

residem, com exceção da Professora Oyà que mora na cidade e é recifense. Portanto, podemos inferir que os enraizamentos como campesinas permitiram que ao exercer a docência as mesmas a fizessem em suas respectivas territorialidades.

Ainda que não esteja atrelado, diretamente, aos objetivos propostos no desenvolvimento dessa tese e não estivesse presente no questionário realizado junto às Colaboradoras dessa pesquisa, foi comum na fala das mesmas o baixo quantitativo de alunas/os participando das aulas virtuais. Vinculado a isso, destacaram a dificuldade que muitas/os alunas/os têm em relação ao acesso à internet e a falta de dispositivo celular. Tal conjuntura destaca as lacunas estruturais que assolam a educação brasileira e em especial os Campos do Campesinato brasileiro, ampliando o fosso educacional em tempos de pandemia.

Dito isto, seguimos para as quatro escolas do Território Campesino de Caruaru onde as respectivas Colaboradoras lecionam. Essas escolas receberam uma codificação, a fim de lhe assegurar o anonimato. No Quadro 04, apresentamos uma caracterização inicial das escolas, sua localização, a distância da sede e a identificação que adotamos.

**Quadro 04 – Identificação das escolas campo de pesquisa - Caruaru**

<b>DISTRITO</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>DISTÂNCIA DA SEDE</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
1°	Povoado de Terra Vermelha	13 km	ED1
2°	Sítio Rafael	15 km	ED2
3°	Sítio Serra Velha	10 km	ED3
4°	Vila Lajedo do Cedro	15 km	ED4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

As visitas às instituições de ensino, conhecer o interior das escolas-campo de pesquisa, não foi possível, pois estavam fechadas, devido à pandemia. Contudo, no intuito de registrar os trajetos, se aproximar do território que cerceia as escolas-campo, sentir a territorialidade campesina a qual as nossas Colaboradas integram, nos fez realizar uma ida às escolas<sup>8</sup>. Embora, devido às circunstâncias, tratou-se de uma

<sup>8</sup> Cabe destacar que as visitas seguiram todos os protocolos de cuidado exigidos, devido ao coronavírus (Covid-2019), sem colocar em risco a pesquisadora, assim como, no trajeto percorrido, não entramos em contato com pessoas, realizando todo o percurso em transporte particular.

experiência ímpar, percebendo as trajetórias entre cidade e campo, se aproximar do Território Campesino e as suas formas de subsistência.

Nessa tessitura, reenfatizamos que essa pesquisa tece enraizamentos num território de disputa, forjada desde o processo de Colonialismo/Colonização e nos dias atuais permanece sendo território de disputas. Desta forma, torna-se imprescindível situá-lo como Território *material e imaterial* (FERNANDES, 2012): o primeiro se refere à própria materialidade do território geográfico, o segundo como lugar de vidas, de embates, de resistências, de pertencimentos. Contudo, o Território *material e imaterial* não está dissociado, mas atua em uma relação de complementariedade, como poderemos visualizar nas falas de nossas Colaboradoras. Diante disso, nas próximas subseções, apresentamos a caracterização dos campos do campo de Caruaru, assim como das Colaboradoras.

### 6.3.1 1º Distrito: caracterização do campo de pesquisa e da escola

A primeira escola, na qual a Professora Oyà leciona, foi identificada como ED1, localizada no 1º Distrito a 13 km da sede do município, no Povoado de Terra Vermelha. O acesso se dá, inicialmente, pela BR 104, adentrando na via local que é calçada de pedra até a ED1, como podemos observar na Foto 02

**Foto 02 – Acesso ao 1º Distrito**



BR 104 que dá acesso ao Distrito 01  
Foto: Camila Silva

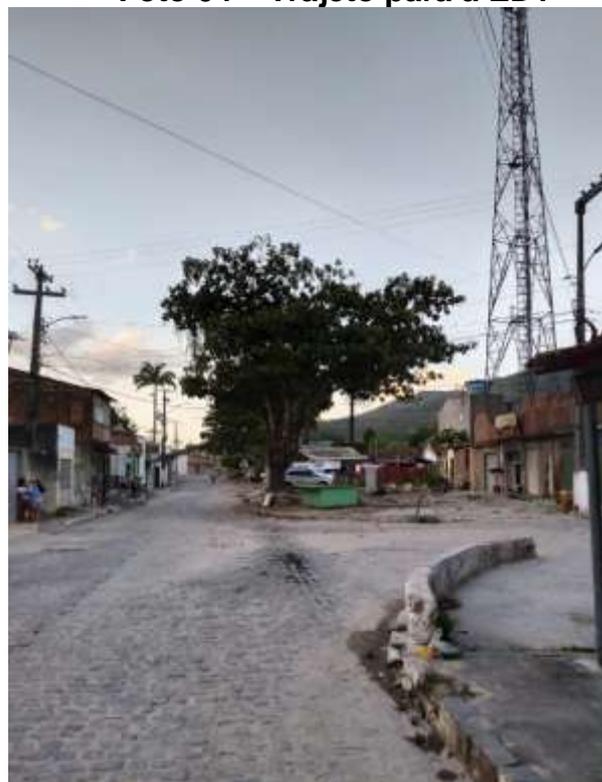
No momento da visita, estava chuvoso e por ser uma região serrana com fortes desníveis, muitos picos e de vegetação densa, o clima era úmido. O acesso, nos mostra, inclusive, um dos modos de subsistência das/os moradoras/es (venda de frutas, de verduras e de bolachas que as/os mesmas/os produzem na Comunidade e vendem na BR e na feira de Caruaru). A paisagem do povoado, Terra Vermelha, nos revela que a área de plantio não fica localizada próximo à comunidade, mas nos locais mais altos e afastados do centro do Povoado.

**Foto 03 – Entrada do 1º Distrito**



Acesso pela BR ao Distrito 01  
Foto: Camila Silva

**Foto 04 – Trajeto para a ED1**



Trajeto até a ED1 é calçado  
Foto: Camila Silva

É no final desse trajeto que se localiza a ED1 (ver FOTO 04), a terceira maior escola independente do 1º Distrito em número de matrículas no ano de 2021, tendo 355 (trezentos e cinquenta e cinco) estudantes matriculadas/os, atendendo a educação infantil, os anos iniciais e finais do EF. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e conta com 18 funcionárias/os, a saber: 12 (doze) professoras/es; 01 (um) gestor; 02 (coordenadoras); 01 (uma) secretária; 01 (uma) faxineira; 01 (um) vigia. De acordo com o gestor, devido à pandemia, o número de funcionários/as foi reduzido na secretaria e na limpeza; houve demissões em relação às/aos funcionários

da cozinha e da vigilância (neste último, só permaneceu um funcionário), assim como os toyoteiros que transportavam as/os estudantes para a ED1.

**Foto 05 – Vista panorâmica frontal da ED1**



Fonte: Camila Silva

A estrutura física da ED1 tem 08 (oito) salas de aula; 01 (uma) biblioteca, 01 (um) refeitório, 01 (um) pátio de recreação coberto, 01 (uma) sala de diretoria, 01 (uma) secretaria que funciona, também, como almoxarifado e despensa, 01 (um) banheiro feminino e 01 (um) banheiro masculino e 01 (um) banheiro adequado para alunas/os com deficiência. A escola tem fossa sanitária, o que dispensa o saneamento e o tratamento de esgoto; tem energia elétrica e coleta de lixo periódica.

De acordo com o gestor, quando as aulas eram presenciais, o quantitativo de cadeiras era suficiente para as/os estudantes no horário da manhã. Contudo, no período da tarde havia um maior número de alunas/os, chegando a faltar cadeiras e as/os mesmas/os tendo que dividir cadeira. Atrelado a isso, o gestor informou que as salas de aula e as cadeiras se encontram em bom estado de conservação para uso. Quanto aos equipamentos, a escola possui 01 (uma) TV e 01 (um) projetor multimídia (data show), utilizado pelas/os professoras/es por agendamento, devido ao fluxo de turmas.

Para irmos além dos dados de caracterização e nos aproximarmos da história da ED1, mesmo com as limitações que a pandemia nos impõe, conversamos com o

gestor que nos possibilitou o contato da mãe de uma aluna. Nesse caso, nos foi passado o contato telefônico da mãe da aluna que entregou à sua mãe<sup>9</sup> e por ligação ela relatou um pouco de suas lembranças em relação à escola. Vejamos,

eu estudei sim nessa escola, eu estudei quando era apenas um quartinho, era um quadrado, quatro paredes mesmo, duas janelas pertim uma da outra e no canto da parede tinha um palco. A professora dividia por cortinas as turmas, era uma bagunça, muito aluno, era bom, muito bom, lembro com saudades. O que foi mesmo que você perguntou? Hum... eu sei lhe dizer que era uma casa velha e dessa casa virou esse quadrado e hoje é essa escola grandona. O que eu posso mais dizer (pausa prolongada), lembro também que foi uma novidade muito boa essa escola, minha mãe ficou tão feliz, muitos aqui não estudava não, num tinha como né? Naquele tempo pobre não tinha vez não minha fia (AVÓ DA ALUNA).

O relato nos permite compreender o quanto a escola ao longo dos anos foi sendo modificada, anteriormente, em um espaço improvisado e, paulatinamente, sendo ampliada, assim como nos mostra a importância dessas escolas, ainda que precárias, para a população da Comunidade Campesina em virtude da ausência de oferta de educação no campo, seguida da dificuldade de acesso, locomoção, para a cidade.

Outro aspecto apontado é o quantitativo excedente de estudantes, o espaço das salas de aula, pequeno e dividido por cortinas, indicando o ensino seriado e as condições precárias ali presentes, de forma que esse relato nos permite compreender que mesmo com migração do campo para a cidade, sobretudo na década de 30, o Território Campesino sempre permaneceu com demandas em relação ao alunado.

Na Foto 06, disponibilizada pela AVÓ DA ALUNA, e disponível na página do Facebook da escola, vemos um retrato da ED1 nos tempos em que a mãe da aluna estudava.

---

<sup>9</sup> Destacamos que a aluna, mãe e avó residem no mesmo domicílio no 1º Distrito, assim como o contato estabelecido foi via WhatsApp e ligação telefônica, portanto não colocamos em nenhum momento nenhuma das três e nós em risco (Covid-19).

**Foto 06 – ED1 na década de 1970**

Festividade junina na ED1

Fonte: foto cedida pela AVÓ DA ALUNA

A fala da AVÓ DA ALUNA anuncia que a ED1 se tornou um espaço em que a Comunidade se reunia nas datas comemorativas, se configurando em um local de socialização de gerações: “minha mãe me levou, eu levei minha filha e hoje ela leva a dela”. Dessa maneira, a escola não se reduziu ao processo ensino-aprendizagem, firmado no Paradigma da Educação Rural, mas em Memória Viva que se abriu, se articulou com a Comunidade Campesina, estabelecendo enraizamentos com a Ancestralidade.

### **6.3.2 2º Distrito: caracterização do campo de pesquisa e da escola**

A segunda escola/campo de pesquisa está situada no 2º Distrito, Sítio Rafael, a 15 km da sede do município de Caruaru. O acesso ao local é, exclusivamente, pela BR104, pois ela se localiza nas suas imediações e nas proximidades com o município de Toritama e Santa Cruz do Capibaribe. Essa proximidade com os municípios, polo de produção de jeans, fez aumentar o quantitativo de fabricos<sup>10</sup> no 2º Distrito, fonte

---

<sup>10</sup> Fabricos: são pequenas fábricas; no 2º Distrito, estão situadas em espaços improvisados (garagem, casa de taipa etc.), ou até mesmo na casa de uma mesma família que realiza o trabalho de fabricação e/ou acabamento das peças para um dado fabricante.

de renda barata e explorada. Isto por que, em um dia de produção, cada pessoa chega a ganhar em média R\$ 5,00 (cinco) reais por dia, pois por cada peça trabalhada (cortar, costurar, tirar o fio, colocar botão, zíper etc.) é pago R\$ 0,05 (cinco) centavos por peça.

**Foto 07 – Acesso via BR 104 à ED2**



Trajeto, via BR104, para a ED2  
Foto: Camila Silva

**Foto 08 – Produção do povoado**



Produtos da agricultura familiar (comércio)

No trajeto, podemos notar, também, a venda de frutas, legumes e verduras, produto da agricultura familiar de moradoras/es da região (Foto 08), assim como a criação de caprinos (Foto 10). Para chegarmos à escola, realizamos o retorno, sentido Caruaru, saindo da BR 101, entrando à direita e percorrendo uma estrada de terra que, seguindo em frente, nos levou até a ED2 (segue na Foto 09).

**Foto 09 – estrada para a ED2**

Estrada de terra até a ED2  
Foto: Camila Silva

**Foto 10 – criação de caprinos**

Criação de caprinos nas redondezas da ED2  
Foto: Camila Silva

Percorrida a estrada até a escola, na Foto 09, registramos uma visão panorâmica da ED2, a maior escola em número de matrículas e em espaço físico deste distrito.

**Foto 11 – Visão panorâmica da ED2**

Vista frontal da ED2  
Foto: Camila Silva

A ED2 é uma escola independente e de grande porte, conta com um quadro de funcionários reduzido devido à pandemia, sendo assim têm-se: 15 (quinze) professoras/es; 01 (uma) merendeira; (02) vigias; 01 (um) gestor; 01 (secretária); 02 (dois) administrativo. O horário de funcionamento virtual permanece, como anteriormente, nos turnos da manhã, do 1º ao 5º ano do EF; no turno da tarde, 5º ano do EF até o 9º ano, anos finais do EF; no período noturno, têm as turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A ED2 possui 10 (dez) salas de aulas, 02 (dois) banheiros, sendo 01 (um) feminino e 01 (um) masculino, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) dispensa; 01 (um) pátio coberto; 01 (uma) biblioteca com espaço para leitura; (01) laboratório de informática, contendo 10 (dez) computadores; 01 (uma) quadra de esportes coberta; 01 (um) refeitório; 01 (um) terreirão, área para prática desportiva sem cobertura, sem piso e sem edificações; 01 (uma) área verde, de pequeno porte, construída pelas/os estudantes para atividades que envolvam plantio, cuidados com o solo, entre outros; 01 (uma) secretaria; 01 (uma) sala do gestor.

A escola conta com mobiliário conservado, assim como não faltam bancas para as/os alunas/os. Há 01 (um) aparelho de DVD; 01 (um) notebook portátil; 01 (um) aparelho de som e 01 (um) microfone. De acordo com a Professora Fava, devido ao grande fluxo de professoras/es, por vezes não consegue fazer uso dos equipamentos, indicando que para o porte da escola seriam necessários mais equipamentos.

O abastecimento de água ocorre normalmente, porém como o período com água é curto, máximo dois dias, acaba faltando água no decorrer da semana e a escola recorre ao fornecimento de água pelo carro pipa, para suprir a demanda da escola quando em aulas presenciais. Em relação à energia elétrica, é fornecida normalmente e o tratamento do esgoto é através da fossa sanitária.

Ao perguntar à Professora Terra a respeito da história da escola, ela nos passou o contato do SECRETÁRIO<sup>11</sup> da escola, professor afastado das atividades de sala de aula; ele foi professor da Professora Terra nos iniciais do ensino fundamental na ED2. No primeiro momento, ele nos enviou um recorte de jornal, da década de 90, que conta a história oficial da escola; segue:

---

<sup>11</sup> Tem 59 anos, graduado em pedagogia, morador do Território Campesino, no sítio Rafael, desde sua infância, atualmente afastado das funções de sala de aula por demandas de saúde.

Foto 12 – História da ED2



Fonte: recorte cedido pelo SECRETÁRIO, não possuía e não soube informar datas e nem o nome do jornal em que foi publicado, apenas que seu pai tinha guardado dentro da bíblia em sua casa.

A história relata um fato comum, desde a década de 20, na qual as terras eram doadas por políticos que possuíam, em sua grande maioria, interesses naquela região. Sendo assim, a história oficial é, também, um retrato das Heranças Coloniais, registrando como uma “ação louvável” a doação filantrópica das terras e desconsiderando os interesses partidários envolvidos na ação.

No decorrer dessa conversa, via WhatsApp, o SECRETÁRIO nos disse que quando atuava como professor solicitou às/aos alunas/os uma pesquisa com os moradores mais antigos da comunidade a respeito de suas experiências na escola. O SECRETÁRIO nos informou que não chegou a devolver a atividade a estudante e que uma delas, pelo que lembrava, poderia ser útil pois a entrevistada falava de como a ED1 era antes da atual construção. Ele falou que iria procurar e caso localizasse iria disponibilizar para nós, caso tivéssemos interesse. Decorridas três semanas dessa conversa, ele nos enviou, por e-mail, o extrato que segue abaixo.

### Atividade sobre a comunidade e a escola no passado

data . . .  
0 0 0 0 0 0

Escola Municipal  
Professora: \_\_\_\_\_ data: 19/04/2017  
aluno: \_\_\_\_\_  
turma: 5ª 'E'

atividade de história

1- Pesquise em sua comunidade sobre a história da nossa escola: suas construções, o tempo que estudou em como era a escola no seu tempo

Nome completo: \_\_\_\_\_  
idade: 83 anos  
a quanto tempo mora aqui? desde que nasce

Como o senhor Rafael era na sua infância?  
deixa eu ver eu lembro dos tempos não me lembro mais a falar os tempos e não se fala ainda mais lembra aqui na também eu fiz uma música para a minha escola da minha mãe foi a primeira para da terra malacaria eu não sei quando era lá na colher que deixava de mais mais foi um tempo de uma minha vida de pequena foi assim

quais as suas lembranças da escola? eu não estudo mais meu amor

data . . .  
0 0 0 0 0 0

quem estudou foi meus irmãos também disse que filha mulher tinha que ler das coisas em casa e eu fiquei com minha agenda meus irmãos eles foram, foram com os irmãos aqui Pedrinho eu lembro da escola que que de mais uma vez na semana a minha mãe e não ia na escola e quando eu queria para que de mais e quando eu desilustava poder ajudar mais, mais e de mais mesmo

Atividade de história referente a comunidade e escola  
Fonte: o SECRETÁRIO

O extrato da atividade nos permite inferir três aspectos. Primeiro, a concepção de educação voltada, apenas, para o gênero masculino, enquanto a menina permanece vinculada às atividades domésticas, revelando a face viva do Patriarcado

nas relações familiares. Segundo, revela um dos modos de subsistência, do sítio Rafael, na década de 70, a agricultura, forma de sustento comum em Comunidades Campesinas ao mesmo tempo que evidencia o quanto a agricultura familiar se renova e permanece a cada geração. Terceiro, o espaço físico da escola, definido como um “puxadim” diferente do espaço físico que hoje a escola se encontra, demarcando o quanto a escola foi se expandindo em virtude das demandas de novas/os alunas/os.

### 6.3.3 3º Distrito: caracterização do campo de pesquisa e da escola

A ED3 está localizada no 3º Distrito, no Sítio Serra Velha, a 10 km da sede do município. O acesso se dá, inicialmente, pela BR 104; na sequência pegamos a PE 095, sentido Riacho das Almas, entrando à direita por uma estrada asfaltada com muitos desníveis e buracos que nos leva ao Sítio Malhada de Pedra. O trajeto continua, agora por uma estrada de terra e depois asfaltada, novamente, até chegar no Sítio Serra Velha e na sequência na ED3. Trata-se de uma região cercada por morros de vegetação densa, mas também de muitos pastos para criação bovina, clima úmido e ventilado, o solo é fértil e no decorrer do caminho, identificamos a presença de cultivos agrícolas, como podemos observar na Foto 13.

**Foto 13 – Trajeto para a ED3**



Foto: Camila Silva  
Em reconstrução há seis meses

**Foto 14 – ED3 em reconstrução**



Foto: Camila Silva  
Estrada de terra, plantações no percurso

Como registrado, na Foto 14, ao chegarmos na ED3 identificamos que ela está em reconstrução há seis meses, no interior do local havia um homem operando o maquinário, perguntamos quanto tempo estava em reforma e nos informaram que há seis meses. Na sequência, questionamos se em dois meses a reconstrução estaria finalizada, como está disposto na placa da entrada, e ele informou que não, pois como podíamos visualizar estavam com número reduzido de funcionários, por questões financeiras e a própria pandemia, e como ainda não haviam levantado uma parede, não finalizariam em oito meses, como previsto.

No retorno, entramos em contato com a Professora Terra, via WhatsApp; ela informou que a escola está funcionando em um espaço improvisado no Sítio Malhada de Pedra. Dessa maneira, nos dirigimos até o local informado.

**Foto 15 – Lago no centro Malhada de Pedra**



Centro do Povoado Lagoa de Pedra  
Foto: Camila Silva

O povoado se concentra ao redor do lago (ver Foto 15), apenas a rua central é pavimentada. Nas proximidades do lago tem um ponto de mototáxi e na margem, mais distante, identificamos algumas pessoas pescando, o espaço é limpo e bem cuidado, tornando o ambiente agradável. As principais atividades econômicas desenvolvidas na região são a criação de gado bovino e a agricultura.

No momento em que estávamos fotografando o local um morador se aproximou de nós, questionando se éramos da prefeitura; nos apresentamos e informamos o

porquê de estarmos ali. Em face da situação, aproveitamos a oportunidade para fazer algumas perguntas, dentre elas, quais os modos de subsistência do pessoal da localidade. Segue:

aqui é de tudo um pouco, tem gente que planta e vende e quem vende roupa também, tem gente que trabalha na cidade de outras coisas, tem gente que faz moto táxi, como eu, outros é aposentado, como meu pai é, tem o trabalho de piniqueira, tem quem vive do gado, vende as galinhas, os cabrito. Num tem uma coisa só não, cada pessoa vai se virando e fazendo o que pode (MOTO TÁXI).

De acordo com o relato, notamos que as formas de subsistência da Comunidade Malhada de Pedra são diversas e seus modos de subsistência estão vinculados tanto ao Campo, quanto à cidade. Na sequência, perguntamos em relação à escola, e o mesmo pontuou:

aqui, aqui nós tem uma escola, mas é para os pequenos, meu menino estudou aqui e depois foi pra Serra Velha. O ônibus passa aqui e pega, pertinho, fica uns 15 ou 20 minutos daqui. Agora, tem essa aqui, mas ela nem chegou a funcionar, por causa desse mata, mata que a pandemia trouxe.

Face o exposto, notamos que a ED3 que foi realocada, temporariamente, para Malhada de Pedra (Foto 16) mas não chegou a funcionar com aulas presenciais, apenas a secretaria, nas quartas-feiras das 8:00h às 13:00h, está funcionando para assuntos internos, resolvendo as demandas de documentação que ficaram pendentes devido à mudança de localidade.

**Foto 16 – Visão frontal do espaço improvisado para a ED3**



Foto: Camila Silva

Espaço adaptado para as aulas da ED3 no Sítio Malhada de Pedra

A ED3 é uma escola independente, conta anualmente com mais de 300 matrículas, funcionando no período matutino, vespertino e noturno, atende à pré-escola (4-5 anos), anos iniciais e finais do EF e EJA. Esse novo espaço conta com 08 (oito) salas de aula; 02 (dois) banheiros, sendo 01 (um) feminino e 01 (masculino); 01 (uma) secretaria que também funciona como espaço para a gestão; 01 (uma) cozinha; 01 (uma) área externa, sem cobertura, que funciona para as atividades recreativas; não há biblioteca.

Quanto aos recursos, a escola possui 01 (um) aparelho de TV, 02 (dois) DVD; 05 (cinco) computadores; 01 (uma) copiadora; 01 (um) projetor; 01 (um) som. No momento, devido à pandemia, houve uma redução no número de funcionárias/os, contando com um quadro de 05 (cinco) professoras; 02 (dois) funcionários na secretaria; 01 (um) gestor; 01 (um) vigia. O fornecimento de água é pelo carro pipa que abastece a cisterna; a energia elétrica é fornecida normalmente e o tratamento de esgoto é realizado por meio de fossa sanitária.

Os dados acima, fornecidos pelo Gestor 02, nos possibilitaram inteirar não só a respeito do espaço físico do local improvisado para a ED3 em Malhada de Pedra, mas do espaço que está em construção e da própria história da ED3. Vejamos:

primeiro, preciso dizer que a escola estava muito velha, para você ter noção minha bisavó estudou lá, e eu nem conheci ela. Eu estou na condição de gestor faz quatro anos, pelo tempo que estou nessa função e nessa escola, posso dizer que as paredes não eram seguras,

tinha vazamento e a energia vez ou outra faltava, a fiação estava bem ruim mesmo, estruturalmente a escola era um risco a nossa integridade física. Em relação a como será, após a reforma, seguirá a mesma disposição anterior a exceção é que teremos uma quadra, pois não tínhamos e teremos uma sala para o gestor e outra para as demandas da secretária, visto que antes era uma coisa só (GESTOR 02).

Como dito, o relato do GESTOR 02 nos permite compreender não só a respeito dos motivos que levaram à reconstrução da ED3 no Sítio Serra Velha, mas que a escola está na Comunidade Campesina há gerações. Diante dessa informação, perguntamos ao GESTOR 02 em relação à fundação da escola; o mesmo informou que data específica não poderia nos dar nesse momento, devido à mudança, não saberia localizar o PPP (Projeto Político Pedagógico), para nos dar informações mais detalhadas. Porém, lembrava da história que a professora contava a respeito da escola. Segue:

a grosso modo, o nome da nossa escola é uma homenagem autêntica ao patriota (nome do homem que leva o nome da escola), pelos seus grandes feitos quando atuava no exército brasileiro, sempre voltado para as minorias, e por isso a nossa escola leva o seu nome, como uma forma de manter viva a lembrança dos seus feitos (pausa longa na fala). Essa é a história que ouvi na sala de aula, que a família dele, doou as terras para construir a nossa escola e o nome dela é uma homenagem a esse gesto de benevolência (GESTOR 2).

Como podemos notar, o ato de doar as terras para a construção de Escolas Campesinas é recorrente, assim como evidenciar o gesto de altruísmo, encoberto pelo ideal de salvacionismo que essa ação carrega. A história oficial nos conta de um sujeito patriota, voltado para as minorias e que permanece alimentando as Heranças Coloniais fortificadas pela Memória Hegemônica.

#### **6.3.4 4º Distrito: caracterização do campo de pesquisa e da escola**

A quarta escola-campo de pesquisa está situada no 4º Distrito, na Vila Lajedo do Cedro, distante 15 km da sede. O acesso se dá pelo Jardim Panorama, seguindo pelo Povoado Xicuru e seguindo pela estrada de terra, sempre em frente chegamos na ED4. A região é permeada por planícies, clima ameno e bem ventilado. A vegetação é o cerrado com forte presença de pasto para animais bovinos e plantio de inhame, macaxeira e feijões.

**Foto 17 – Acesso ao 4º Distrito**

Estrada de acesso ao 4º Distrito  
Fonte: Professora Águia

Para chegarmos ao 4º Distrito tivemos algumas dificuldades em acertar o percurso e entramos em contato, ligação telefônica, com a Professora Águia que se dispôs a nos guiar. No percurso, estávamos no carro e a mesma em sua moto. As fotos aqui apresentadas, do 4º Distrito, são pelo olhar dela que pediu para registrar o local, o que nos foi uma grata surpresa.

A ED4 é uma escola independente com 64 (sessenta e quatro) discentes matriculados, funcionando em dois turnos: manhã e tarde com duas turmas, cada horário. A modalidade de ensino ofertada vai dos anos iniciais aos finais do EF. A ED4 conta com 06 (seis) funcionárias/os, sendo: 01 (um) vigia; 02 (duas) professoras; 01 (um) gestor; 01 (um) auxiliar de secretaria; 01 (um) servente.

**Foto 18 – ED4**

Fachada da ED4  
Foto: Professora Águia

Quanto à estrutura física, a escola possui 08 (oito) cômodos, organizados da seguinte maneira: 04 (quatro) salas de aulas, 02 (dois) banheiros, sendo 01 (um) feminino e 01 (um) masculino, 01 (uma) secretaria/sala de professores, 01 (uma) cozinha. A escola não possui refeitório e por isso as/os estudantes merendam na sala de aula ou no espaço aberto que tem ao redor da escola, onde também recreiam. A energia elétrica é fornecida normalmente, o abastecimento de água é feito pela cacimba e o esgoto é por meio de fossa.

O mobiliário da escola está conservado, tem banca suficiente para todas/os as/os estudantes, como não tem espaço para a biblioteca as salas de aula têm prateleiras para acomodar os livros didáticos e de literatura. A ED4 possui 01 (impressora) e 01 (um) aparelho de DVD, mas não tem TV, pois ela quebrou e ainda não retornou do conserto; possui (01) um computador para uso exclusivo da secretária.

A Professora Águia destacou que nos últimos anos o número de matrículas vem diminuindo e aumentando a pressão para a ED4 ser nucleada. Contudo, a resistência da comunidade escolar em face da nucleação vem se mantendo. Tal contexto evidencia a realidade de escolas campesinas em que o número de matrículas vai diminuindo e a nucleação, por parte das/os gestoras/es do sistema de ensino, é

apresentada como indicativo de resolução, diminuindo os insumos dispensados à instituição, bem como o número de funcionárias/os, normalmente da gestão, que passam a trabalhar em mais de uma escola.

Para conhecermos um pouco da história da ED4 a Professora Águia nos levou até a sua AVÓ, que não se encontrava muito longe dali, 3 km em linha reta após a escola. Naquele final de tarde, a sua AVÓ estava limpando/preparando o solo para o plantio do feijão.

**Foto 19 – Estrada de terra**



Trajeto até o local que sua avó estava  
Fonte: Professora Águia

**Foto 20 – Avó no trabalho**



AVÓ da Professora Águia  
Fonte: Professora Águia

A AVÓ da Professora Águia nos recebeu prontamente e muito animada. Cabe destacar que, devido à pandemia, permanecemos no carro, baixamos o vidro para falar e ela permaneceu encostada na estaca da cerca, falando conosco. Ademais, disponibilizamos uma máscara, nova e descartável, para que ela usasse, uma vez que estava sem, considerando que ela era/é do grupo de risco, 62 anos de idade. Posto isso, quando questionada a respeito da escola, afirmou:

essa escola é nossa sabe? O nome da escola é o nome da primeira professora que tivemos aqui, ela já era velhinha e não sei por que, mas pela graça do meu bom pai ela veio morar aqui, virou gente daqui. Eu não aprendi a ler, mas sei assinar meu nome. Agora a mãe dessa

aqui (aponta para a Professora Águia), ela estudou com ela (nome da professora que deu nome a escola), gente boa por demais, eu ia para as festinhas da escola. Ela dava aula na garagem da casa dela, depois foi para uma casa porque não cabia mais, eu acho né e depois construíram nossa escola (AVÓ da Professora Águia).

O relato da AVÓ nos mostra o sentido de territorialidade campesina em sua fala em relação à escola, sobretudo por portar o nome de uma professora que escolheu morar e ensinar ali e se tornou “gente” daquele local. Nota-se a relevância dos Movimentos Sociais Campesinos ao lutar pela regência de aulas encabeçadas por educadoras/es da própria localidade que conhece e vivencia a realidade daquelas/es sujeitos.

Percebe-se, também, que a escola inicia em um espaço improvisado, na garagem da casa da professora. Com o aumento do número de alunas/os segue para uma casa alugada e, atualmente, apresenta a estrutura aqui registrada. Nota-se que a escola faz parte da Comunidade, a escola perpassa por gerações, de maneira que a Professora Águia anuncia: “eu e minha mãe fazemos parte da história da escola”. A mesma informa que já procurou saber um pouco mais a respeito da escola, não encontrou nada no PPP e o pouco que sabe é pela fala de sua AVÓ.

Dito isto, em face da caracterização das escolas/campo de pesquisa podemos situar algumas questões de ordem material e imaterial. Em relação ao primeiro, material, foi recorrente o fato das escolas/campo iniciaram, majoritariamente, em espaços improvisados e/ou pequenos, demarcado por um corpo discente heterogêneo em faixa etária e série/ano, nesse caso turmas multisseriadas.

Outro aspecto que merece destaque é a falta de recursos materiais, desde as cadeiras escolares até os poucos equipamentos disponibilizados, uma vez que não são suficientes para uso do corpo docente. Esse contexto traz à tona o Paradigma da Educação Rural da escola mínima, com poucos investimentos e a negação dos direitos dos povos campesinos.

Ademais, agricultura familiar é presente em todos os distritos, assim como os serviços na cidade e em outros espaços no próprio Campo. Essa conjuntura revela que as Comunidades são locais de movimento e de transição entre os sujeitos, os tempos e os espaços, demarcando a relação intra-campo que o Território Campesino é atravessado, constantemente.

Em relação ao segundo, imaterial, as/os moradoras/es da comunidade apresentam o sentimento de pertencimento à instituição de ensino, mesmo nos casos

do 2º e 4º Distritos, que as/os Colaboradoras/es não tenham estudado na escola. Esse pertencimento denota que a escola é, também, espaço de vivências outras que tendem a construir enraizamentos com os sujeitos da Comunidade.

Por fim, as falas das Colaboradoras dessa pesquisa denunciam a redução de contratação de funcionárias/os devido à pandemia, aliado à sobrecarga das funções exercidas. Vinculado a isso, mais uma vez enfatizamos que nos espaços que circulamos, para tecer o que aqui foi apresentado, tomamos todos os cuidados exigidos, assim como esse movimento foi realizado por meio de ligação, mensagem e/ou chamada de vídeo no WhatsApp. Embora tenhamos falado, presencialmente, com três sujeitos (MOTO TÁXI, Professora Águia e AVÓ), todas as medidas de proteção foram tomadas.

Percorrido esse caminho, destacamos que o contexto de produção da análise dos enunciados está atrelado à organização e descrição dos dados coletados aqui balizados no Feminismo Negro Latino-Americano, nos Estudos Pós-Coloniais e o modelo de Análise de Conteúdo (VALA, 1990) via Análise Temática (BARDIN, 2011) que acontece em três fases: a) pré-análise, aqui realizamos leitura flutuante, isto é, o primeiro contato com os textos para captar seu conteúdo geral; b) a exploração do material consiste na construção de dados suscetíveis de análise; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação que aqui foram realizados com base nas Abordagens Teórico-metodológicas do Feminismo Negro Latino-Americano e dos Estudos Pós-Coloniais.

Desta forma, entendemos que a utilização da técnica de Análise de Conteúdo, sendo balizada pelas referidas abordagens, perpassa toda a pesquisa. Logo, está presente desde a tessitura do nosso objeto (pessoal/formativa), na construção do nosso referencial teórico e das nossas categorias teóricas. Tal movimento ocorre por compreendermos que nossas escolhas de ordem empírica e analítica carecem perpassar pelo filtro epistêmico aqui mencionado, assim como estarem alinhados a uma técnica de organização e análise de dados.

Nessa direção, as relações que emergiram no campo estudado serão analisadas com base em uma decisão político-epistêmica que como pesquisadora assumimos perante o nosso contexto de produção de dados. Assim, entendemos que nossas decisões a respeito do objeto de pesquisa têm em voga as marcas da Memória Hegemônica e Viva na construção identitária e na Prática Docente Antirracista de

Professoras Negras do Território Campesino. Isto é, nosso objeto cerceia sujeitos e lugares outros de produção de conhecimento situados na exterioridade colonial.

## **7 AS MARCAS DA MEMÓRIA HEGEMÔNICA, DA MEMÓRIA VIVIDA E DA ENTRE MEMÓRIA NO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E NAS PRÁTICAS DOCENTES ANTIRRACISTAS DE PROFESSORAS NEGRAS DO TERRITÓRIO CAMPESINO DE CARUARU**

Preta,  
Com o seu grito o quilombo mexeu  
Você é força é fé  
Irmã de apogeu

Paloma Camargo (2016)

Na tessitura desta tese, em virtude do nosso objeto de pesquisa, miramos o olhar para formas outras de ser, de pensar e de produzir epistemes, sobretudo, considerando as lentes teóricas, aqui utilizadas, e a singularidade das Colaboradoras. Esse conjunto nos permite uma aproximação às formas pelas quais o Corpo Feminino Negro foi violado e submetido aos ditames da Memória Hegemônica de maneira contínua, constante e cruel desde o Corpo Racializado à Memória subjugada.

Diante disso, o caminho percorrido até aqui nos faz compreender que as Identificações Raciais, as Práticas Docentes Antirracistas e a Territorialidade Campesina constituem um conjunto indissociável, assim como marcam nosso ponto de partida e de chegada de Corpos e de Espaços que mesmo violados, de distintas formas, resistiram/resistem às investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica.

Para tanto, nas linhas que seguem, apresentamos os resultados da análise do nosso *corpus* documental que versa sobre as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Vivida na construção identitária de Professoras Negras e sua influência em Práticas Docentes Antirracistas em escolas situadas no Território Campesino do município de Caruaru e, posteriormente, Santa Cruz do Capibaribe.

Dito isto, a Figura 15 delinea os entrecruzamentos entre a Memória Hegemônica, a Memória Vivida e a Entre Memória, evidenciando que o percurso trilhado não foi fixo, linear e/ou engessado, mas tecido por constantes movimentos de idas e de vindas, dentro de um movimento cíclico e de alimentação mútua. Vejamos,

**Figura 15 – Esquema do caminho de análise**



Diagramação: Camila Silva

Esse fluxo, contínuo e cíclico, nos permite inferir que as marcas da Memória Hegemônica, da Memória Viva e da Entre Memória perfazem o processo de Identificação Étnico-Racial das Colaboradoras, suas concepções e estratégias (o espaço, o tempo e a forma), direcionado à Educação Antirracista. Ademais, é pertinente destacar que os entrecruzamentos estabelecidos, entre as Memórias, são assimétricas e tensionadas, constantemente, no jogo das relações socioculturais, epistêmicas, identitárias, territoriais, educacionais e no próprio chão da escola.

Dessa forma, a título de organização, esta seção encontra-se organizada em três subseções, a saber: a) Constituição do pertencimento Étnico-Racial das Colaboradoras; b) Concepções de Educação Antirracista das Colaboradoras; c) Os espaços, os tempos e as formas das Práticas Antirracistas das Colaboradoras.

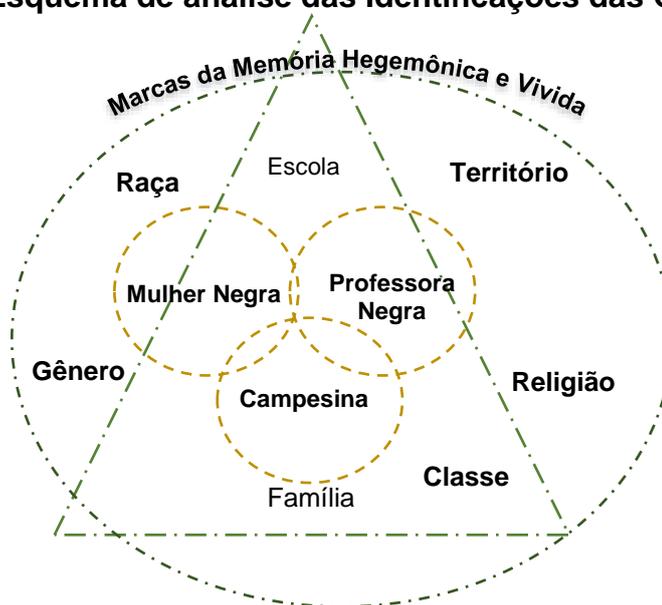
## 7.1 CONSTITUIÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DAS COLABORADORAS

Ao partimos da compreensão que o pertencimento étnico-racial é constituído em um movimento cíclico, nunca fixo, sempre móvel e cambiante, avançamos na compreensão de que a Identificação de Mulher Negra, assim como de Professora Negra, é tecido por fios de resistência, de afirmação e de tensionamentos entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva. A primeira, atravessada pela Política de

Identidade, igualmente excludente e promotora de uma inclusão subalternizadora, a segunda, alicerçada na Identidade na Política, trazendo consigo o germe da Ancestralidade e a potência de ser quem é, em um sistema-mundo que insiste em negar a Identificação valorativa de Mulheres Negras e, por consequência, Professoras Negras.

Diante disso, a Figura 16 apresenta os caminhos percorridos na análise de dados, referente ao nosso primeiro objetivo, que se debruça em identificar e caracterizar o processo de Identificação étnico-racial das Professoras Negras. Segue:

**Figura 16 – Esquema de análise das Identificações das Colaboradoras**



Diagramação: Camila Silva

O imbricamento entre a fala das Colaboradoras e nosso referencial teórico-metodológico nos permite compreender que o processo de Identificação étnico-racial é atravessado pelos atos de atribuição (das pessoas para com elas) e de pertença (consigo mesma), tal qual a Identificação de Mulher Negra, Professora Negra e Campesina estão organicamente entrelaçados, como podemos visualizar na Figura 16. Sendo assim, essas Identificações têm suas bases lançadas no contexto familiar, seguido do processo de escolarização e na Territorialidade Campesina.

Essa tríade, constituinte da trajetória de vida das Colaboradoras, nos permite identificar a Raça, o Gênero e o Território, como marcadores que conferem sentido à Identificação de Mulher Negra Campesina e, posteriormente, Professora Negra

Campesina. Por sua vez, como dito anteriormente, estas marcas cambiam entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva.

Na primeira, Memória Hegemônica, as marcas são sinônimo de inferiorização, pelos atos de atribuição e de pertença, conjuntamente. Aqui, nota-se a extensão perversa das Heranças Coloniais no construto Identitário de Mulher/Professora Negra. Na segunda, Memória Viva, os enraizamentos ancestrais são resgatados e os marcadores ocasionam um Giro Decolonial e pelo ato de pertença, são afirmados como força motriz de resistência e de afirmação da sua Identificação de Mulher/Professora Negra.

Em síntese, essas marcas cambiam no jogo das relações sociais ora tidas como formas de opressão, ora de afirmação das diferenças e das identificações. Portanto, não há uma neutralidade, nem tão pouco uma marca fixa/estaque, o que temos são tensões entre ambas as Memórias que são perpassadas pelo significado que cada indivíduo dá, com base em suas experiências passadas e presentes.

Essa conjuntura nos dá indícios do processo dinâmico e gradativo que perfaz a Identificação de Mulher Negra, de Campesina e, posteriormente, de Professora Negra. Essa tessitura identitária evidencia que as marcas (Raça, Gênero e Territorialidade) não são engessadas em virtude das Interseções que as atravessam produzindo tensionamentos entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva.

Isto posto, iniciamos pela socialização primária, a família, demarcada pelas Colaboradoras como um espaço em que a questão racial nunca foi tratada diretamente, mas experienciado de distintas maneiras, tais como: acolhimento, enfrentamento, brincadeiras e de aceitação. Vejamos:

falar diretamente comigo, sobre eu ser Negra ou meu cabelo cacheado nunca existiu, deixa eu pensar (pausa). O que me vem na cabeça são mais momentos? Minha mãe dizia assim: vem aqui pentear essa coroa de cacho princesa, já mainha dizia que eu era linda do fio do cabelo até a cor da minha pele. Eu sempre me senti amada. Olhe, qualquer coisa que fale da minha infância sobre a minha aparência, junto as minhas mães, são lembranças boas, de amor, tudo nessa vibe (PROFESSORA TERRA).

no meu contexto familiar a questão racial, ela nunca foi tratada. “Minha mãe nunca falou que eu era Negra, mas não precisava, a forma como ela me ensinou a me defender já me dizia isso”. Porém a minha mãe ela sabia como defender a filha dela e se defender a partir da linguagem, como você sabe, minha mãe era doméstica e eu a acompanhava, e ela dizia a patroa: isso aqui eu faço, eu recebo pra

isso, eu não sou sua escrava, me respeite. Já pra mim uma das coisas que mais lembro era: quando uma pessoa lhe chamar de cabelo de bombril responda que o cabelo de bombril está embaixo da saia da mãe dela (PROFESSORA OYÁ).

Como podemos notar, para a Professora Terra, o pertencimento Étnico-Racial foi tido como um espaço de acolhimento, na qual a cor da pele e o cabelo cacheado foram/são utilizados como marcador de afirmação e de beleza. Nessa direção, a Professora Terra toma a sua infância, ao lado das mães, como um espaço de acolhimento e de amorosidade ao seu fenótipo. Nela, as marcas (cor da pele e o cabelo) foram motivos de exaltação de sua beleza. Aqui, pontuamos os alicerces da Memória Viva na construção da Identificação de Menina Negra em diálogo com a Memória Viva, enaltecendo seu fenótipo negro.

Na mesma direção, a Professora Oyá afirma que a questão racial não foi tratada diretamente, mas a sua mãe sempre lhe ensinou a se defender de atitudes de Racismo e isso lhe dizia, desde cedo, que ela era uma menina Negra. Como dito, a Professora Oyá foi ensinada a se defender por meio da fala, por meio da quebra do silêncio que assola as experiências de vida de tantas crianças Negras. O silêncio imposto pelas ramificações da Memória Hegemônica permanece se estendendo às relações sociais desde a mais tenra idade de crianças Negras. Tal conjuntura pode ser observada na fala da Professora Águia. Segue:

não, na minha família eu acredito que não, meus pais, assim minha família nunca chegou a discutir isso comigo. Logo, na minha família eu sou a única parda, os outros são todos branquinhos, fora as brincadeiras que eles tiram (risos), dizendo que sou pretinha, mas isso eu sempre levei numa boa, na minha cabeça aquilo soava como um apelido (PROFESSORA ÁGUIA).

A fala da Professora Águia coaduna com as demais Colaboradoras ao informar que, na sua família, o trato com o pertencimento Étnico-Racial nunca foi tratado diretamente. Contudo, notamos que as brincadeiras advindas de seus familiares lhe situam/dizem de uma pertença Étnico-Racial outra, diferente da que a mesma se autodenomina, uma vez que seus familiares a nomeiam de pretinha, e ela os denomina de branquinhos.

Portanto, a Identificação da Professora Águia cambia entre a Identificação íntima e a Identificação pública (CASTELLS, 2008). A primeira, parda, firmada e construída no tecido subjetivo, balizada em suas experiências socioculturais, políticas

e epistêmicas. A segunda, pretinha, é a Identificação que lhe foi atribuída pelos seus pares, isto é, seu núcleo familiar, mas recusada por ela e situada no âmbito da brincadeira. Tal conjuntura, também, é experienciada pela Professora Fava. Vejamos:

em casa pai e mãe, assim diretamente, nunca se sentaram para falar comigo, mas (pausa longa), minha se considera branca e pai negro. Aí, eu cresci com essa concepção porque, antigamente, se dizia assim: se é filho de branco com negro é pardo, aí eu entendi isso e cresci com a concepção que eu sou parda. Eu me considero como parda, mas muitas pessoas quando me vê consideram preta, eu me considero parda, mas em alguns aspectos já pensei em me considerar como negra, mas mesmo assim ainda não, eu penso (pausa prolongada, seguido de choro), eu penso que estou mais perto do branco.

A natureza do pertencimento étnico-racial da Professora Fava foi forjado, historicamente, pelo mito da democracia racial, o Racismo à brasileira, como afirma Munanga (2004), que engendra subterfúgios da mestiçagem como um fenômeno natural. Isto é, uma mistura étnica e esquecendo que ela camufla o dispositivo de poder forjado no falso ideal de colorismo que tece uma hierarquização entre a própria população negra (morena, parda, mulata, marronzinha, café com leite).

Isso ocorre porque o colorismo se orienta e funciona por meio de um sistema de favores no qual a Branquitude se serve, uma vez que permite a presença de sujeitos negros com traços fenotípicos mais próximos do europeu e com menos melanina na pele. Contudo, não os eleva ao patamar de branco, eles ocupam a posição do ainda não, subjugados pelos privilégios da Branquitude que permanece alimentada, constantemente, pela Memória Hegemônica.

Face o exposto, notamos que o primeiro núcleo de socialização das Colaboradoras carrega em si marcas de acolhimento, enfrentamento, brincadeiras e aceitação do ideal de mestiçagem a respeito do pertencimento Étnico-Racial. Aqui, como afirma Kilomba (2019), podemos entender a função do “politicamente correto”, constituído por um cenário de negação, que na tentativa de proteger a/o outra/o Racializada/o do imaginário tóxico do sujeito branco, atua pelo silenciamento no trato com o pertencimento Étnico-Racial, na qual a Negritude é admitida na consciência em sua forma negativa.

O outro lado dessa moeda diz respeito ao fato de que o silêncio familiar, em certa medida, impediu que ao ser inserida no contexto educacional, pudesse entender/lidar com a Discriminação Racial vivenciada. De acordo com Cavalleiro

(2020), a construção do fenótipo negro (cor da pele, cabelo, traços faciais, entre outros), a conversa a respeito das diferenças no seio familiar de forma valorativa é fundante para a constituição e o enraizamento da Identificação Negra.

Nessa direção, não se pode fechar os olhos para o fato de que essa criança Racializada irá ocupar os bancos escolares, desconsiderando o Racismo estrutural secular que impera na sociedade brasileira e, por conseguinte, no espaço escolar, como podemos identificar na fala da Professora Terra, situações de Discriminação Racial que vivenciou na escola,

até a 5ª, 6ª série eu vivenciei e sofri bastante com isso, principalmente uma pessoa que estudava comigo e todo ano eu tinha o azar de pegar a mesma turma com ela, me xingava de bosta preta, descabelada. Eu sofri e ficava calada, não contava a ninguém, eu não sabia o que fazer na verdade, na verdade eu sabia ficar calada. Teve uma hora que ela me chamou de filhote de macaca, aí eu fui pra o braço dela e apertei, outro me chamou de suco de pneu e desafiou que eu não dava na cara dele, eu fui lá e fiz. Quando eu comecei a me impor que eles viram que não tinha mais aquela menina bestinha que ficava calada, que sofria calada, não contava a ninguém, aí foi que começou a diminuir. **Mas, no início quando eu ficava calada não abria a boca, não ia pra cima, não contava as minhas mães, não contava aos professores, eu sofri um pouquinho. Algumas vezes cheguei a pensar, mas só algumas vezes viu, que eu podia ser aquelas coisas que diziam** (grifo nosso).

De acordo com Cavalleiro (2020), ser submetida a situações de Discriminação Racial na infância, no espaço escolar, comumente, está vinculado a características fenotípicas, tais como: a cor da pele e o cabelo. Estes marcadores, utilizados como forma de opressão, carregam consigo os ditames da Colonialidade do Ser. Este eixo tende a (re)definir como a criança Negra se enxerga, inferiorizando seu fenótipo e por vezes a fazendo acreditar que os xingamentos que recebia lhe cabiam, chegando a não denunciar o Racismo vivido.

A Professora Terra relata que, nos anos iniciais do EF, vivenciou situações de Discriminação Racial, especialmente, de uma colega e muitas vezes silenciou. Contudo, a vez que enfrentou foi culpabilizada,

eu lembro de uma situação que ela me chamou de suco de pneu e eu fui para cima dela, apertei o braço. Tu acredita? No final da história eu que saí por errada, porque eu agredi fisicamente e ela saiu como a vítima, porque a professora falou que ela só foi verbalmente e eu fisicamente.

A situação exposta nos permite inferir a respeito de dois fatores que estão entrelaçados. Primeiro, as humilhações psicológicas a violaram, de tal forma, que a imobilizaram por um longo tempo. Segundo, o acúmulo de discriminações vivenciadas nos anos de escolarização a fez externalizar, reagindo fisicamente à Discriminação Racial a qual foi submetida.

Atrelado a isso, a Discriminação Racial simbólica, vivida pela Professora Terra, cotidianamente, no cenário educacional, evidencia o despreparo da escola e das/os professoras/es em lidar com situações como essa, assim como informa que a Discriminação Racial, subproduto do Racismo, caracterizado por situações de hostilidade nas relações interpessoais quando ignorado tece uma aprendizagem do silêncio. Isto é, não conte nada à sua professora ou aos seus/suas responsáveis, nada será feito, seguindo os passos de Cavalleiro (2020) ao afirmar: do silêncio do lar ao silêncio escolar.

A Professora Terra afirma “eu sabia que meu cabelo era lindo, eu aprendi pequenina isso, eu só não sabia que outra pessoa poderia me humilhar por causa dele”. Nesse instante a escola que, também, deveria acolher as diferenças, se tornou espaço de hostilização e de invisibilização. Tão logo, o silêncio escolar como afirma Gomes (1994), vai facilitando novas ocorrências, reforçando, inadvertidamente, a legitimidade de ações preconceituosas e discriminatórias.

É fato, as Heranças Coloniais constituem um conglomerado de opressões que alimentam o Racismo estrutural que permanece celebrando a Memória Hegemônica nas instituições de ensino. Assim, por mais que se tente ocultar, o dito problema Étnico-Racial não cessa e o corpo docente, por vezes, não se sente preparado para lidar com situações de Discriminação Racial e na necessidade de uma resolução rápida e/ou de responsabilizar alguém; nessa hora, como podemos notar a vítima, por vezes, se torna a culpada (FIGUEIRA, 1991).

Ademais, o ato de “não escutar” e/ou de passar o assunto por “desapercebido”, foi/é uma estratégia que protege o sujeito branco de reconhecer e/ou de enfrentar o mundo subjetivo das pessoas negras. De acordo com Kilomba (2019), tal posicionamento tem sido utilizado, historicamente, como subterfúgio para negar, silenciar e/ou omitir a subjetividade de Mulheres e de homens Negras/os. Essa marca de opressão alimenta o Racismo estrutural presente nas instituições de ensino, nas relações sociais ali estabelecidas, forjando um contrato de silenciamento e de opressão.

E nessa conjuntura, a Memória Hegemônica vai, paulatinamente, afinando suas formas de opressão/sujeição, via marcadores de Raça-Gênero, envolvendo as situações de Discriminação Racial em um profundo silêncio e assim favorecendo o entendimento das diferenças como desigualdade. Logo, o Corpo Feminino Negro passa a ser sinônimo de inferioridade no espaço escolar que, sem apoio para se sobressair da violência Racial experienciada, reage de maneira agressiva, reage calada, acuada, por vezes, acreditando que os xingamentos que lhes imputam representam de fato quem ela é.

A Professora Oyá socializa que o acúmulo de Discriminação Racial vivenciado no contexto educacional, também, a silenciou de tal forma que nunca verbalizou para sua mãe e/ou professoras/es. Simultâneo, relata que as experiências que viveu a fizeram querer mudar, principalmente fisicamente, para se parecer com suas colegas de escola.

eu nunca falei, nem revidei, como eu lhe disse, minha mãe me ensinou a responder verbalmente, desde muito cedo, ao racismo, mas na escola era outro mundo, sabe? Eu permanecia em profundo silêncio. Eu serei breve e sincera, a respeito dessa pergunta, falarei essa vez e não mais, não me pergunte mais, vamos lá (pausa novamente e segue com a voz embaçada). Minha vida escolar foi uma reprodução de vidas brancas, de referências brancas, eu sempre fui a criança negra que sofreu depreciação, hoje eu sei que foi racismo, eu era a macaca, a menina feia, mas o meu cabelo foi o pior, meu cabelo duro (pausa prolongada, seguida de choro). Meu cabelo, pesou demais, demais, eu fui tão humilhada na escola por causa dele que um dia cheguei em casa e pedi a minha mãe para alisar, eu não disse a ela o que aconteceu, só pedi para ela deixar meu cabelo liso, igual o dela, disse que eu queria mudar. Minha mãe, naquela tarde, alisou meu cabelo com banha zé-zé. **Essa banha me machucou tanto, deixou meu casco ferido, mas nada doía mais do que tudo que eu vivi na escola, eu queria, eu queria ser como elas e cada vez que meu coro queimava eu pensava: será que vou ficar igual a ela?** (grifo nosso).

No tempo-espaço-histórico, o cabelo das pessoas negras, principalmente de Mulheres Negras, foi desvalorizado e marcado como o mais visível estigma da negritude, utilizado como ferramenta para justificar a subordinação, mais que a própria cor da pele. De acordo com Kilomba (2019), o cabelo tornou-se a mais poderosa arma da servidão, durante o período de escravização, isto porque, uma vez escravizado, a cor da pele das/os africanas/os passou a ser tolerada. Porém, o cabelo não, ele se

tornou um símbolo de primitividade, desordem, incivilidade, inferioridade e não civilização, passando a ser classificado como cabelo ruim.

As marcas da Racialização sobre o Corpo Feminino Negro e seus cabelos teceram uma diferença forjada por um processo de discriminação que foi/é utilizado como forma de invasão, por exemplo: ser tocado, interrogado, ofendido. O que temos é um alinhamento ofensivo de marcadores da Memória Hegemônica sobre a capilaridade negra que informa que ele precisa ser: penteado/lavado/alisado, ser próximo do padrão da Branquitude, pois assim poderá ser retirada a sujeira e a selvageria que estão ligadas à forma, muito íntima, que a sociedade branca reprimiu.

Logo, a Colonialidade do Ser atua de maneira perversa, na qual a oprimida, a vítima do Racismo, tenta se assemelhar ao seu ideal de beleza capilar da Branquitude, como vivenciado pela Professora Oyá no período de escolarização. Sendo assim, a Memória Hegemônica da Branquitude atua controlando e apagando os denominados “sinais repulsivos” da negritude e impondo Políticas de Identidade fundamentadas na Colonialidade do Ser.

Contudo, esse processo de ter que fabricar sinais de Branquitude, como alisar o cabelo, isto é, encontrar padrões brancos de beleza com o pretense objetivo de ser benquista e evitar a humilhação, é extremamente violento e doloroso como experienciado pela Professora Oyá que mesmo com a dor das queimaduras capilares, desejava ser como elas, deseja o ideal de Branquitude, porque a dor de ser humilhada era maior.

Aqui, retomamos o trabalho dual e de entrelaçamento entre família e escola. Longe de culpabilizar, nossa função aqui não é essa, mas no sentido de situar/construir discursos positivos a respeito da Identificação Negra e do fenótipo negro desde a infância em ambos os cenários, assim como educar crianças independentemente de sua Raça, Gênero, Territorialidade, etnia, sexualidade, entre outros, para o respeito e diálogo entre as diferenças que as/os constituem, estando atentos e prontos para lidar com atitudes de Racismo com ambas as partes envolvidas.

Na perspectiva de Gomes (1994), é imperioso considerar os três ângulos da questão: a família, primeiro espaço de socialização e de mediação; a escola, que envolvida no processo de ensino-aprendizagem, também, deveria instruir a respeito do pertencimento Étnico-Racial; por fim, a criança que, sujeito da aprendizagem social, interiorizará o mundo social mediado a partir de suas próprias peculiaridades.

Essa tríade não está dissociada, mas como podemos observar estão entrelaçadas ao processo de constituição das Identificações que ocorrem em distintos lugares, de distintas formas, como podemos observar na fala das Colaboradoras. A Professora Terra quando questionada a respeito dos elementos basilares que lhe constituem como uma Mulher Negra pontua:

pra mim é a questão do meu cabelo, eu tenho cabelo cacheado. A questão da minha cor, sinceramente, eu queria ser daquelas negras sabe? Aquelas bem pretinha, eu sempre quis ser assim. Aí, ao invés de me casar com um moreno, um negro, para ter uma filha preta, eu vou e pego um pardo, um queimado do sol (risos). Eu me sinto negra, mesmo não sendo aquela negra, vamos dizer verdadeira, no sentido de cor que o povo diz.

A fala da Professora Terra retoma a realidade brasileira do falso ideal de mestiçagem, vinculado ao colorismo. Isto é, pessoas consideradas mestiças, comumente, têm dificuldade de afirmar a sua Identificação étnico-racial, devido ao aparente colorismo instaurado (morena, parda, mulata, marronzinha, café com leite). Por isso, Nogueira (2007) afirma que a classificação racial no Brasil é de marca e/ou de aparência e não de origem.

Como resultado, a Mulher Negra e o homem negro que possuem a pele mais escura e os traços negroides em maior grau estão mais sujeitos à Discriminação Racial do que aquelas/es denominadas/os morenas/os, pardas/os que se aproximam do ideal de Branquitude. Por sua vez, podemos notar que a mestiçagem é demarcada por um espaço de dor e de tensão até que consigam tornar-se Negras, como afirma a Professora Terra.

Esse contexto nos aponta para uma hierarquização dos sujeitos dentro da própria estrutura de nivelamento da Colonialidade do Poder. Nela, os sujeitos Racializadas/os como Negra/o disputam uma classificação racial, entre si, que seja aceitável e as/os posicione mais perto da Branquitude. Portanto, a Memória Hegemônica coaduna de tal forma com a Racialização que como o privilégio branco não é questionado, as Mulheres e os homens Racializadas/os, na condição de Negras/os, disputam entre si uma Identificação racial, socialmente aceitável, aproximada do sujeito branco.

Para aprofundar o ciclo de submissão, a Colonialidade do Ser situa esse Corpo Racializado na condição do ainda-não, isto é, não é isso e nem aquilo. Assim, a

mestiçagem continua causando danos à Identificação étnico-racial, situada em um espaço de dor, de tensão e de busca constante pelo ideal da Branquidade. Por isso, reafirmamos que a construção das Identificações são atravessadas pelos atos de atribuição e de pertença, forjando uma linha tênue entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva em virtude das tensões que os sujeitos vivenciam, considerando os marcadores que lhes foram impostos.

A construção das Identificações não são fixas, mas instáveis, alinhavadas, retiradas, costuradas como uma colcha de retalhos, vão se reconfigurando, ganhando mais pedaços, configurando um todo indissociável. As Colaboradoras dessa pesquisa se afirmam como Mulheres Negras (02) e Pardas (02), mas as circunstâncias em que essa Identificação foi/é forjada são distintas, mas similares, simultaneamente. Neste caso, são distintas devido à conjuntura única de suas experiências socioculturais, políticas e epistêmicas, mas similares pelas marcas da Memória Hegemônica que possuem e as expõem ao Racismo constantemente. Vejamos a fala das Professoras Águia, Oyá, Fava e Terra, simultaneamente,

eu estava grávida, eu estava de costas para o quadro e o menino perguntou assim “a senhora já sabe se o seu bebê é negrinho ou negrinha?”. Eu disse que não, mas depois eu fiquei pensando: ele se deixou levar pela minha cor? Eu sou preta? Não, eu não sou preta, ele poderia ter usado menina ou menino, mas usou negrinha e negrinho, eu guardei aquilo pra mim, guardo até hoje, antes disso eu dizia que era branca, mas depois eu me afirmei como parda, ou como as pessoas dizem mulata, e teve outras situações antes também sabe, mas essa foi o estopim pra mim me afirmar (PROFESSORA ÁGUIA).

eu sempre soube que era negra, minha mãe me dizia isso, quando ensinou a me defender dos racistas, mas assim de verbalizar foi quando eu entrei no magistério. Na escola, eu era apontada como uma professora problemática e raivosa, por que eu sempre trazia o assunto da raça para ser discutido, dizia da desigualdade racial na escola e que teríamos que resolver aquela desigualdade. Aí eles diziam? Lá vem a defensora dos negros, sou mesmo, sou Negra, Mulher Negra, Professora Negra e vou defender mesmo, pronto, foi ali que eu me afirmei (PROFESSORA OYÁ).

meu pai é negro e minha mãe é branca, então eu sou parda, eu cresci com isso na cabeça, mas não dizia quando perguntavam, eu ficava caladinha. Agora, eu me /disse negra, quer dizer parda, quando fui me inscrever no vestibular, lá num tem as opções: branco, preto, pardo. Ali, eu coloquei parda, me disseram: mas tu não é parda, tu é preta mulher, e eu disse que não me considerava preta por causa dos meus pais, mas minha colega disse assim: mas, tu tem características de

negra. Ali, eu me afirmei e disse que era parda, mulatinha (PROFESSORA FAVA).

eu sou negra, eu me sinto negra, pela minha cor, pelo meu cabelo, pelas situações que passei, devido a minha cor e o meu cabelo, que me machucaram demais, por me identificar enquanto negra, eu sou. Eu sou desde pequena, eu sei que sou pelas minhas mães, pelo meus colegas, pelo que eu passei, não teve um momento, eu realmente não lembro, eu nunca me disse outra coisa, eu sou negra desde sempre (PROFESSORA TERRA).

Como podemos notar, as Identificações das Colaboradoras foram forjadas em momentos e locais distintos, mas carregam um elemento em comum: elas são atravessadas pelos atos de atribuição (das pessoas para com elas) e de pertença (consigo mesma). As Colaboradoras ao serem denominadas de Negras afirmaram (Professora Oyà e Terra) e/ou negaram (Professora Águia e Fava), isto se dá, justamente, pela multiplicidade de experiências e de referências recebidas desde o contexto familiar, escolar, até o profissional, mas, sobretudo da sua relação para consigo mesma, como se enxergam e como administram a Identificação que lhe dizem e aquela em que elas se enxergam, que elas abraçam.

No que concerne à Professora Águia, podemos notar que havia um acúmulo de situações vivenciadas que a diziam negra, mas ela sempre guardou consigo e até então se denominava branca. Porém, ao ser questionada pelo aluno a respeito do gênero do seu feto, ele usou o termo “negrinha/o”, aquele momento a fez questionar sua Identificação de branca, cambiando para parda, mas negando a Identificação de Negra. Na mesma direção, a Professora Fava foi questionada pela colega a respeito de sua negritude, de portar caracteres negroides, cor da pele e cabelo, mas a mesma, balizada na Identificação racial dos seus pais, negou a Identificação atribuída, se afirmando negra.

Ser parda não está entre as rejeitas e nem entre as aceitas, ela está no meio, no ainda-não. Ser chamada, e neste caso se identificar, como parda revela a hierarquia inconfundível entre Negras de pele clara e Negras de pele escura, uma hierarquia que informa/descreve entre a “menos pior” e a “pior”. Logo, inferimos que a Colonialidade do Poder não apenas classificou os sujeitos entre brancos, índios e negros, mas, dentro da categoria de negro, forjou subdivisões, causando dissonâncias e separações nas Identificações de mulheres e de homens denominados de Negras/os.

O pardo se situa no lugar do “nem um nem outro”, marcando aquelas/es que são fruto de relações “inter-raciais” como anormais. Aqui, reside o princípio da Memória Hegemônica que demarca a superioridade, neste caso a racial, de um povo sobre o outro, os frutos proibidos, as “misturas” da raça. Nessa direção, o termo pardo emerge como uma marca, uma degradação de raças, na mesma medida que estabelece a Branquitude como a norma absoluta.

Ademais, destacamos que o termo mulato deriva da palavra mula, isto é, o cruzamento entre uma égua e um cavalo (ou de um cavalo e uma jumenta), utilizado para nomear pessoas negras com ascendência branca. Tal conjuntura carrega consigo o fardo da constituição de um “vira-lata”, conotação animal ofensiva, atrelado à selvageria, à impureza, à imundice, à infertilidade e à proibição. Contudo, apesar da agressividade que a genealogia da palavra porta, a Memória Hegemônica camufla as suas relações de dominação, fazendo parecer menos agressiva, menos ofensiva, por que ser pardo/mulato está mais perto das benesses que a Branquitude goza.

As Professoras Oyà e Terra, também, foram apontadas como Negras, mas seus enraizamentos familiares lhes atribuíram o primeiro sentido de pertencimento racial. No caso, da Professora Oyà, esse foi firmado quando iniciou a docência, apontada por seus pares como “problemática, raivosa e defensora dos negros”. Tais afirmações são utilizadas para depreciar as suas ações na busca por um processo de ensino-aprendizagem que dialogasse com a negritude. A Professora Oyà abraça e afirma sua Identificação de Mulher Negra, de Professora Negra. Já a Professora Terra diz não lembrar de um momento específico em que se afirmou como Negra, que sempre foi Negra, seja pelo seu fenótipo (cor da pele e cabelo), e as experiências de Racismo vividas.

O lugar da fala é um lugar de pertencimento, afirma Piedade (2017), é o local em que eu delimito aquilo que dizem de mim, aquilo que eu aceito do que dizem de mim e ao verbalizar eu digo quem eu sou. Agora, não mais pelo outro, pela voz do outro, pelo desejo do outro, pelas noções pré-concebidas do outro, mas quem eu sou em meio a toda essa conjuntura. Eu sou o que fizeram de mim? Eu sou o que eu fiz do que fizeram de mim? Ou eu apenas me fiz nesse traçado de pessoas, lugares e circunstâncias?

O que podemos pontuar, nesse imbricamento identitário, é que Identificação carrega em si um mundo de significados (experienciados em virtude dos diversos trânsitos socioculturais que o sujeito viveu/vive). Mas, também, porta significantes

(dados por si mesma a tudo que viveu). Por isso, retomamos a afirmação de que a Identificação não é estática, pressupõe reflexão, momento pelo qual as Colaboradoras viveram e vivem, pressupõe crítica, ressignificações, multiplicidades e transformações. Por tal, Identificação não é algo acabado, pronto, imutável, dissociado do seu tempo, mas é circular. A Memória Viva que irrompe em cada Identificação deixa a marca do inacabado, do mutável, do movimento, porque a vida é cíclica, mas composta de uma multiplicidade de momentos inesperados que aparecem e engendram outras reflexões, outras ressignificações, outras Identificações.

Se afirmar Mulher Negra constitui um rompimento, uma fratura na Memória Hegemônica que utilizou, historicamente, as marcas da Negritude como algo depreciativo, inferior, subalterno. Se afirmar Mulher Negra transmite uma mensagem política de fortalecimento Racial, de Gênero Identitário, afirma sua Identidade na Política, mostrando cada vez mais sinais de independência e de descolonização da Branquitude.

Dessa forma, o engendramento entre Raça-Gênero, utilizado como forma de opressão pela Memória Hegemônica, se desvincula do ideal de Branquitude, realizando um movimento heterotópico em direção à Memória Viva. Este movimento permite que Identificações outras, outrora negadas e silenciadas, possam se aliar, assumindo toda a potência que emana dessas Identificações, dentre elas, destacamos a Territorialidade Campesina.

As Colaboradoras dessa pesquisa, Professoras Águia, Terra e Fava, nasceram, residem e lecionam no Território Campesino de Caruaru; a Professora Oyá reside na cidade e leciona no Campo. Na fala das três primeiras, foi possível identificar que elas se identificam como Campesinas e assumem essa identificação no contexto educacional como uma bandeira de luta, assim como a Professora Oyá. Segue:

orgulho, tenho orgulho de ser quem eu sou e se cheguei aonde cheguei foi porque eu fui guerreira, corri atrás, conquistei, não querendo generalizar, mas, muitas vezes, para as mulheres brancas as coisas são mais fáceis do que pra gente que é negra. E digo mais viu, ser professora negra do sítio é rochedo, as outras professoras da cidade se acha melhor que nós, mas nem é isso que pesa é as dificuldades de recursos que temos, mas eu continuo aqui, eu nasci no sítio, sou professora preta do sítio, ninguém me tira esse orgulho de ensinar no meu berço (PROFESSORA TERRA).

eu sou mulher preta, professora preta campesina e sou macumbeira é muita coisa junta né? (riso, seguido de um momento de silêncio). Eu

gosto de quem eu sou, do lugar que leciono, eu não sou do campo, eu venho lá de Paulista, mas eu me sinto campesina, respeito à cultura dos meus alunos e aprendi a trabalhar em sala respeitando, porque eu quero respeito então tenho que oferecer respeito a olhar pra cada um deles (PROFESSORA OYÁ).

O posicionamento da Professora Terra nos remete à compreensão de que a Interseccionalidade de opressões se faz presente na sua trajetória de vida ao pontuar as hierarquizações que perfazem o jogo das relações sociais entre as Mulheres Negras e as mulheres brancas, entre o campo e a cidade, assim como no extrato da fala da Professora Oyà ao evidenciar as suas Identificações, Identificações que no tempo-espaço-histórico ocuparam as margens e permanecem afastadas do ideal de Branquitude.

A Interseccionalidade de opressões, com suas especificidades, se faz presente na vida de ambas as Colaboradoras, nos fazendo compreender, dentre outros aspectos, a inseparabilidade estrutural do Racismo sobre o Corpo Feminino Negro, o cisheteropatriarcado, as religiões de matriz africana e o próprio capitalismo na Geo-Política territorial, atrelado às articulações advindas desses sistemas de dominação (SILVA; SILVA; SANTOS, 2014).

Essa conjuntura promove um potencial cenário de desigualdade e de exclusão que se aprofunda quando os marcadores de Raça-Gênero se vinculam à Territorialidade Campesina. Desse modo, o antagonismo tecido entre Campo e cidade se estende para as relações entre professoras da cidade e Professora Negra do Campo. Assim, as Professoras Negras do Território Campesino são vistas como indignas de validão e de respeitabilidade, ratificando as formas de subjugação, de hierarquização, advindas da Memória Hegemônica, sob as Professoras Negras e o Território Campesino, conjuntamente.

Aliado a isto, temos a denúncia em relação à ausência de recursos direcionados às escolas do Campo. Tal conjuntura reforça uma escola campesina como decante e frágil, traduzindo-se na negação dos direitos dos povos deste Território, a partir de um projeto de Educação Rural Hegemônico que permanece filiado aos postulados da Memória Hegemônica, via Política de Identidade.

Por isso, ao afirmar “ser professora negra do sítio é rochedo”, nos dá indícios das dificuldades enfrentadas desde a sua Identificação, até o fato de lecionar em um Território que, historicamente, foi vislumbrado como inferior. Na mesma linha de pensamento, a escola campesina foi/é tida como sinônimo de pobreza, de conteúdos

primaríssimos, uma escolinha das primeiras letras e assim, justificando, em certa medida, a ausência de recursos direcionados às escolas deste território (ARROYO, 1999).

Basta observarmos que na medida que a Interseccionalidade mantém intacta a estrutura de classificação e de hierarquização da Colonialidade do Poder, na qual o homem branco permanece no topo da pirâmide social e as Mulheres Negras se situam na base, essa última continua submetida às normatizações Racistas, classistas, religioso, Territorial e de Gênero, sempre expostas e vulneráveis aos trânsitos socioculturais desses marcadores de opressão/dominação. A Interseccionalidade permanece, se fazendo presente nas falas da Professora Águia e Fava. Vejamos:

eu sou campesina, eu nasci aqui, me criei aqui, sou professora e ensino aqui, sou mulher e isso já pesa e ainda vim pardinha, lascou (risos). Aí, as pessoas olham pra mim e já pensam que eu sou menor por isso, mas eu não sou não (PROFESSORA ÁGUIA).

eu sou do sítio, tenho muito orgulho disso, nunca pensei que nós daqui fossemos menor ou maior do que quem mora na cidade, deixa que os outros pensem isso, eu não alimento e nem reproduzo, eu ensino a respeitar isso sim (...) Eu sou professora, eu sou parda, eu sou pobre, nordestina, eu sou do sítio, eu sou tudo isso e não abro mão de nada (PROFESSORA FAVA).

Aqui, reiteramos o quanto a Interseccionalidade de opressões se faz presente na realidade das Colaboradoras, trazendo à tona a sua dupla face: a dimensão da dominação/subjugação em face dos marcadores de Raça-Gênero e Território e a dimensão da identificação e/ou luta política, do pertencimento ao Território Campesino. Dessa maneira, ao mesmo tempo que a dinâmica de opressão se define na convergência entre os marcadores existentes, as formas de resistência e de organização coletiva são, também, ativadas (COLLINS, 2009; BERNARDINO-COSTA, 2014).

Nota-se, essas dinâmicas Interseccionais, na fala da Colaboradora, ao afirmar seu orgulho em ser Professora Negra e Parda do Território Campesino, de se considerar guerreira/vencedora diante de tudo que já vivenciou, ou seja, em face das experiências de dominação/subjugação ela continua angariando espaço, afirmando sua Identidade na Política, resistindo como Professora Negra Campesina, assim como firmando passos em prol de uma Prática Docente Antirracista, como veremos nas subseções que seguem.

## 7.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DAS COLABORADORAS

Ao tomar os Estudos Pós-Coloniais e o Feminismo Negro Latino-Americano como lentes teóricas para o trato com o aludido objeto de estudo, traçamos uma concepção de Racismo e de Educação Antirracista, filiada aos postulados dessas abordagens. Contudo, se faz necessário avançarmos, realizando esse movimento analítico/reflexivo entre as teorias e a exterioridade colonial, de maneira a nos aproximarmos das concepções de Educação Antirracista que conformam a Prática Docentes das Colaboradoras dessa pesquisa.

Cabe destacar que este exercício analítico/reflexivo viabilizou aproximações com os mecanismos que regeram/regem o pertencimento étnico-racial e as concepções de Educação Antirracista das Colaboradoras desta pesquisa, assim como permitiu uma ruptura subjetiva em relação ao Racismo estrutural que assola as instituições de ensino, uma vez que o *locus* de enunciação advém de Professoras Negras do Território Campesino que resistem em espaços institucionais e insistem em um processo de ensino-aprendizagem, fundamentado em uma Educação Antirracista.

Assumir esse posicionamento que se externaliza por meio de ações em sala de aula situa as Colaboradoras em face dos desafios de formação histórica, pedagógica, pessoal, profissional, formativa, vinculado aos próprios conflitos Raciais, de Gênero e Territorial que este posicionamento acarreta. Portanto, levantar a bandeira da Educação Antirracista é estar à mercê de retaliações, de negações, mas também da construção de uma Prática Docente política e transformadora fundada na Memória Viva.

De acordo com Kilomba, “Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (2019, p. 28). Assim, na condição de pesquisadora, atenta às abordagens teóricas-metodológicas as quais aqui nos filiamos, e os entrecruzamentos que tecemos entre essas abordagens, interligado às experiências de vida pessoal e profissional das Colaboradoras desta pesquisa, entendemos que a Prática Docente é afetada pela Identificação de Mulher Negra, anunciado por elas. O ato de se afirmarem como Mulheres Negras e, posteriormente no exercício da docência como Professoras Negras do Território Campesino, as fazem entender que o tornar-se Negra enegreceu sua Prática Docente, enegreceu suas concepções de Educação.

Diante disso, é pertinente pontuarmos que essa subseção versa a respeito das concepções de Educação Antirracista das Professoras Negras do Território Campesino que podem ser observadas na Figura 17.

**Figura 17 – Concepções de Educação Antirracista**



Diagramação: Camila Silva

No que tange às concepções de Educação Antirracista, na fala das Colaboradoras, identificamos: *Coletividade*, *Representatividade*, *Cotidiano* e *Pertencimento*. Cabe destacar que essas concepções portam as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva se apresentando em dois níveis: externo e interno. A primeira corresponde às marcas que, a princípio, podem ser vistas, tais como: Raça, Gênero, Classe, entre outras. Essa marca externa foi constituinte e constituidora da exterioridade colonial, forjada pelo sujeito de autopoder, e traçou as formas de sujeição introjetadas no processo de Colonialismo/Colonização.

A segunda, marca interna, embora seja produto das marcas externas, ela é a Dororidade que fica, que é lembrada pelo próprio sujeito em virtude das experiências de Discriminação Racial que vivenciou. Na Fala da Professora Terra, por exemplo, essa marca externa (negra suja) e interna (infelizmente fica marcado, uma hora ou outra acaba voltando), podem ser vistas, simultaneamente,

muitas escolas, professores e professoras fogem, mas tem que ser trabalhado é uma coisa que faz parte da realidade da escola, como não trabalhar? Agora, para mim, não é porque tá na Lei, porque é uma coisa que tá batendo a realidade da escola. **Eu sou uma professora preta, só eu sei o que passei, eu não quero que outra pessoa passe.** Então, eu tento mostrar aos meus alunos e alunas o que é certo, se eu passei eu vou querer que outra pessoa passe? Eu sei o que foi que eu vivi, o que eu senti, o tempo que foi eu sendo chamada **de negra suja**, chica da silva, cabelo de miojo podre, macaca, outras que nem lembro, mas preciso passar uma borracha e esquecer, mas **infelizmente fica marcado**, mas tem que esquecer, mas fica aquela marquinha lá que **uma hora ou outra acaba voltando** (grifo nosso).

Em face do exposto, notamos que a Identificação de Professora Negra, bem como a marca do Racismo, a dor que vai e vem e nunca é esquecida, permitiu a construção de um posicionamento de combate ao Racismo no espaço escolar. Tal conjuntura evidencia a presença da Memória Viva que resiste às investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica; nela as Professoras Negras, na posição de sujeito epistêmico, tecem formas de resistência por meio da Prática Docente.

Filiado a isto, quando a Professora Terra afirma “ao longo da minha trajetória escolar eu vivenciei uma educação racista, agora eu posso fazer a diferença”, é a partir desse olhar que estabelecemos aproximações com o pensamento de Hooks (2015), ao afirmar que diante de todas as experiências racistas vividas, prefere projetar um futuro que ergue a voz em prol de um tempo de antirracismo. Nesse viés, a Professora Terra no momento que ocupa o espaço da sala de aula, fratura o ideal de Branquitude, firmado na Colonialidade do Saber (que lhe retira o agenciamento epistêmico) e do Poder (relegada à base da pirâmide social), e essa fratura ao ser exposta, projeta vozes, ações e resistências.

Dito isto, compreendemos que as concepções de Educação Antirracista que seguem são, primeiramente, atravessadas pela Identificação Racial, de Gênero e profissional das Colaboradoras. Isto é, pela percepção de que ser Professora Negra, ter sentido na pele o Racismo, a põe à frente da demanda que é necessário erguer sua voz/agir, cientes do papel e do seu espaço que ocupam. Por tal, ao serem questionadas a respeito do desenvolvimento de uma Educação Antirracista, foi recorrente na fala das Colaboradoras a concepção de *Coletividade*. Segue:

eu sei o meu papel, do meu compromisso, sendo uma professora negra, eu não me isento disso. Agora, eu acho que tem que ter um pouquinho de cada um: gestão, coordenação, professoras e professores, o pessoal da escola em geral: limpeza, porteiro,

merendeiro e claro a família em si, todo mundo junto procurando diminuir esse monte de preconceito que tem na escola (PROFESSORA TERRA).

eu acho assim, que é um degrau que subimos de cada vez, é um espaço que vamos conquistando aos pouquinhos, até envolver a escola toda sabe, conversa ali e chama a coordenação, que chama a gestão escolar, que junta os pais. Agora veja, nesse degrau eu já conquistei meus alunos, eles são o público alvo, eu lido com eles na sala de aula (PROFESSORA ÁGUIA).

é quando da gestão escolar até a merendeira todo mundo tá envolvido, uma educação antirracista é quando toda a equipe escolar compreende a necessidade desse enfrentamento, dessa prática (PROFESSORA OYÁ).

é um conjunto, a partir do momento que a escola começa a trabalhar em união, desde a gestão aos pais, eu acho que tudo caminha e que todos são responsáveis (PROFESSORA FAVA).

À vista disso, notamos que uma das concepções de Educação Antirracista é a *Coletividade*, envolvendo cada sujeito presente na escola (corpo docente e discente, gestão escolar, funcionários e família), tecendo o elo fundante para a construção de uma escola que dialoga com os sujeitos, que constrói ações de respeito entre os indivíduos, enfrentamento o Racismo. Nessa linha de pensamento, Figueira (1991) corrobora ao apontar que tão somente haverá uma Educação Antirracista quando for possível um trabalho educacional na íntegra, quando for possível a compreensão, seguida de ações de que há distintas formas de pensar, de saber, de ser e de viver o mundo e a escola precisa estar aberta a essas diferenças.

Filiado a isto, como pontua Gomes (1991), tão somente haverá uma Educação Antirracista quando pararmos de formar alunas/os em instituições de ensino ausentes do trato com as diferenças. Quando pararmos de naturalizar a ausência de representatividade da população Negra que tende a fortificar o Racismo institucional que permanece favorecendo a manutenção de ações que excluem e oprimem nas instituições de ensino. Tão somente haverá uma Educação Antirracista quando encarmos de frente o problema do Racismo estrutural presente no chão da escola. Logo, não é possível apenas um elo, somando esforços; é necessária uma ação conjunta daquelas/es que compõem a escola, como um todo integrado.

Convém destacar que a Política de Identidade, que rege o chão da escola, ocupa-se na construção de identidades a partir de uma visão unidimensional, produto

do sistema-mundo moderno-colonial eurocentrado que é alimentado pela Memória Hegemônica. A própria ausência de representatividade ou a representação da população negra em condições de inferioridade nos cartazes escolares, nos materiais didáticos, no próprio ato de ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos, tende a coadunar com o silenciamento, com o não enfrentamento do Racismo.

Por isso, pensar uma Educação Antirracista implica compreender os mecanismos estruturais do Racismo, disseminado nas instituições de ensino que viola e nega, cotidianamente, a Memória Viva da exterioridade colonial. Nesse ensejo, a concepção de Educação Antirracista como *Coletividade* parte do princípio da Ancestralidade, do entendimento de que todos são coparticipantes no seu desenvolvimento. Assim sendo, não há uma hierarquização maior ou menor, mas uma relação cíclica de participação comunitária na formação dos indivíduos e, por tal, a Educação Antirracista não só é produto da Memória Viva, mas a alimenta pelos laços da Ancestralidade.

o corpo negro existe e em nenhum momento ele é representado. **A escola, ela nos tira desse lugar de humano**, porque nos livros didáticos, só para lhe dá uma amostra viu (respira fundo, permanece em silêncio, olhos marejados e segue). Os livros didáticos eles são a manutenção desse racismo estrutural, quando eu abro, eu vejo o meu corpo negro representado como carpinteiro, empregada doméstica, como garí. Veja bem, eu não estou dizendo que essas profissões não são importantes, a questão aqui não é essa. Porém, o meu corpo negro, o seu corpo negro, ele não é só isso, ele não tinha que estar só nesse lugar, naturalizando a minha existência nisso. **Eu sou gente, se eu sou pessoa, se eu existo, então meu corpo tem que tá também**, mas não só nessa condição (PROFESSORA OYÁ, grifo nosso).

Como podemos notar, outra concepção de Educação Antirracista para a Professora Oyá é a *Representatividade*, a escola, os materiais didáticos como um espaço onde a população negra seja representada para além de profissões e funções que exijam pouca ou nenhuma escolarização e/ou em condições inferiores. Se repetimos algo várias vezes, ela se torna normal, se vemos uma coisa com frequência ela se torna normal (ADICHIE, 2015). Então, se só a representação de mulheres e de homens brancos ocupa as representações de mais inteligente, mais culta/o, mais criativa/o, sempre ocupando locais de privilégio, começamos a achar “normal” que a Branquitude ocupe esse espaço e a Negritude não.

Tal contexto retira do Corpo Negro o direito de se ver representado em contextos outros, dissociados das marcas de exclusão, de silenciamento e de submissão. Essas marcas internas, forjadas pela Memória Hegemônica, exalam a Dororidade, pois, contêm as sombras do processo de Colonialismo/Colonização, contêm o vazio, a sombra, a violência sofrida, a ausência, a fala silenciada, o não-dito, a história não contada, a dor causada pelo Racismo. A Professora Oyá, no momento do diálogo que estabelecemos, gritava “Eu sou gente, eu existo”, pela tela do notebook e a 50 km de distância, uma da outra, em senti a sua dor, a marca interna que a Memória Hegemônica lhe infligiu, estava ali, exposta a sua Dororidade.

Falar de Dororidade é falar de um lugar marcado pela ausência, pelo silêncio histórico, pelo não lugar, a própria invisibilidade no currículo escolar, nos materiais didáticos, nos cartazes escolares; é a ausência do não dito, por que as Heranças Coloniais, vinculadas ao Racismo estrutural que nos abraça, impediram e impedem corpos negros, Corpos Femininos Negros de serem em sua potência. A história acumula marcas profundas de negação, de exclusão, de violência nos mais variados níveis e a dor ocasionada pelo Racismo permanece dilacerando a população negra.

Por isso, a *Representatividade* importa, não é só um lugar comum, mas um lugar de reconhecimento, de Identificação; é a quebra da naturalização da população negra como inferior, decadente, menor. É assim uma fratura na Memória Hegemônica e o nascedouro para marcas da Memória Viva; é a retomada de uma humanidade que por um longo tempo foi escamoteada; é a construção de Identificações que germinam Ancestralidade.

Em face da compreensão que a Educação Antirracista é constituinte e constituidora de *Representatividade*, formada pelos sujeitos em *Coletividade*, isto é, composta por todos os indivíduos que integram o chão da escola e ciente das dificuldades enfrentadas, as Colaboradoras afirmam:

eu sou um dos instrumentos para trabalhar a educação antirracista no **cotidiano**, meu dia a dia diz isso. Agora, se a escola não vem junto, eu vou assim mesmo, porque se eu não trabalho fica do mesmo jeito (PROFESSORA TERRA, grifo nosso).

Eu costumo dizer que faço um trabalho de formiguinha, começo pelos meus alunos, porque entendo que eles são o começo, o meio e o fim da minha profissão, **trabalho todo santo dia**, as vezes é uma história com princesas negras, outra é uma situação problema que envolvo dados do nosso povo, um desenho, em um cartaz e as vezes é o tema da aula (PROFESSORA FAVA, grifo nosso).

Antes daquele aluno me questionar sobre minha filha, se ela seria negrinha ou negrinho, eu só trabalhava no Dia da Consciência Negra mesmo, mas depois dali, foi diferente (pausa na fala). Eu senti a necessidade de trazer a discussão racial para meu **dia a dia** (PROFESSORA ÁGUIA, grifo nosso).

Eu **trabalho sempre** as vezes é em um ditado, outras em uma história, em trabalho em grupos, na dinâmica, em músicas, no conteúdo do dia. Confesso que no meu diário nem sempre a temática tá lá, mas na minha sala de aula nós vivemos (PROFESSORA OYÁ, grifo nosso).

A concepção de Educação Antirracista *Cotidiana* é comum às Colaboradoras, rompendo os padrões hegemônicos de uma Educação Antirracista folclórica, isolada no calendário escolar a um dia do ano, fortemente ancorada na Interculturalidade Funcional. Isto é, uma concepção de Educação Antirracista que propaga um falso ideal de inclusão excludente, restrita às datas comemorativas e festivas, recheada de narrativas hegemônicas que tendem a celebrar as identidades dominantes como superior e as Identificações dominadas, relegadas ao exótico, à inferioridade.

Como pontua Cavalleiro (2020), o enfrentamento do Racismo é diário, por vezes tomado em doses homeopáticas, porque o Racismo não cessa. Ou seja, as marcas da Memória Hegemônica permanecem silenciando e subalternizando os Corpos Racializados no que se refere à sua história, aos seus modos de vida, de se vestir, de agir e de atuar no mundo. Logo, se o Racismo não cessa, a resistência, via Memória Viva, resiste, insiste e permanece galgando, paulatinamente, espaços.

Enquanto o Racismo no espaço escolar, e fora dele, tem sido desenvolvido como modelo legitimador da opressão e da exploração, a Prática Docente Antirracista vai se forjando como uma ação “cotidiana”, de “formiguinha”, “necessária” e “interdisciplinar”, e suas ações vão estilhaçando a máscara do silêncio, da negação e da dominação sobre nossos corpos negros.

O desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista foi recorrente na fala das Colaboradoras. Nota-se, que as Colaboradoras embora compreendam que a Educação Antirracista parte de um corpo educacional *Coletivo*, como dito pela Professora Terra acima, a mesma em face da não atuação dos demais sujeitos escolares, permanece tecendo formas de resistência por meio de sua Prática Docente, diariamente.

eu tentei juntar parceria com o pessoal do trabalho, para ser uma coisa grande e a escola toda participar, foi para um projeto que desenvolvi, a grosso modo, era sobre enfrentar o racismo no dia a dia, disseram que sim, mas na hora do vamos ver, cadê? Cada um foi tirando o corpo fora, se isentando da responsabilidade, mas eu não ardeei e segui firme com minha turma (PROFESSORA TERRA).

Olhe, eu faço o meu melhor todos os dias em sala de aula, eu abraço a minha profissão e quem eu sou, o que passei me faz enfrentar o racismo, o preconceito todo dia. Agora, tem cada professor que não colabora, você vai lá pede apoio, para juntar forças, mas nem sempre é fácil, a luta parece que é só minha e não de todos (PROFESSORA OYÁ).

A Memória Hegemônica logra êxito, por exemplo, quando as Professoras Negras vivenciam a solidão quando, no desenvolvimento da Prática Docente Antirracista, se veem sem apoio seja da gestão, da coordenação e até mesmo de seus pares. Por tal, as concepções de Educação Antirracista *Coletiva* e *Cotidiana* se entrecruzam com uma marca interna: a solidão da Professora Negra na escola, na construção de parcerias. Gomes (1994) afirma que ainda encontramos muitas/os professoras/es que acreditam que desenvolver uma Educação Antirracista não é tarefa da educação, é mais um dever de militantes, sociólogos, antropólogos, entre outros, e assim a solidão da Professora Negra vai se aprofundando.

Essa solidão alimenta as estruturas da Memória Hegemônica na medida que traz implícita a ideia de que não é da competência da escola, das/os professoras/es discutir temáticas que tratem da Discriminação Racial e do próprio desenvolvimento de uma Educação Antirracista. Esse contexto demonstra a falsa ideia de que a função da escola se reduz a transmitir conteúdos, historicamente acumulados, e por vezes, dissociados da realidade, do próprio chão da escola.

Contudo, ao invés dessa estrutura racial de recusa, silenciamento e até mesmo de afastamento no trato com uma Educação Antirracista, por parte dos pares, não desanimou a Professora Terra e Oyá, respectivamente,

mas eu não ardeei e segui firme com minha turma, eu sei do meu papel, eu chamo, se não vinher, eu vou do mesmo jeito, eu sempre estive só mesmo, isso não assusta, mas continua me impulsionando sabendo que o trajeto que vou seguir não é fácil, mas é preciso.

Oxe! Êparrei lansã, Êparrei Bela Oyá os seus ventos me impulsionam! Onde já se viu Mulher, Preta, Professora e Macumbeira arredar? Mas de jeito nenhum, eu sigo os ventos de minha mãe e eles não param

não. Então eu não paro, eu sigo de cara limpa, inteligência viva e enfrento na sala de aula e fora dela.

Se colocar via a vis com a Memória Hegemônica, dizer não aos marcadores de opressão impostos é criar arranhões e tão logo fissuras nas estruturas de dominação. Por sua vez, se colocar nessa posição é ser visto, mas também é estar só, por que a luta empreendida, como afirma Adichie (2015), nem sempre é acolhida pelos nossas/os companheiras/os. Por isso, enfrentar o Racismo é amolar as facas diariamente, de forma que embora cause feridas. Isto é, marcas internas, a ausência das/os colegas de trabalho não as desanima, uma vez que compreendem seu papel na formação de pessoas não racistas.

A solidão traz em si a dupla face das Memórias, a primeira, Hegemônica, se externaliza na ausência de colaboração dos pares. A segunda, Vivida, é a teimosia, a autonomia, a resistência por meio de Práticas Docentes que intencionam, ainda que minimamente, forjar fissuras em uma estrutura de ensino que vibra o Racismo Institucional. Portanto, a solidão da Professora Negra no ambiente educacional, no berço por excelência da Branquitude, retrata a face viva da Memória Hegemônica, assim como as Colaboradoras dessa pesquisa representam a Memória Vivida em potência. Por sua vez, tal conjuntura não ocorre sem marcas. Vejamos:

sabe o que incomoda? É as pessoas não se importarem com tanta dor, com tanta sequela que o racismo causa, são professores que podem fazer a diferença. Como assim a dor do outro não causa empatia? Como assim? Como assim? O racismo dói demais véi, tem coisa que tá aqui entalado até hoje - tom de voz forte e alto – (PROFESSORA TERRA).

me diga uma coisa, você tem noção do que é ter seu coro cabeludo queimado pra ficar igual a menininha que lhe humilhou? Eu não quero que nenhuma aluna minha passe por isso, elas não precisam, elas são lindas, mas elas precisam que alguém diga isso pra elas. Então, quando eu não tenho colaboração dos outros na escola, parece que eu tô vendo outras meninas negras fazendo a mesma coisa que eu fiz e isso me machuca demais, só de pensar, não desejo a nenhuma menina preta o que eu passei (PROFESSORA OYÁ).

A marca interna do Racismo está ali, a marca da Memória Hegemônica retratada pela solidão pedagógica está ali e a violência seja ela física ou simbólica, vivida anteriormente pelas Colaboradoras, está ali, porque as sequelas do Racismo não somem e nem desaparecem. Segundo Kilomba (2019), a experiência do

Racismo, por ser tão hedionda, não pode, de fato, ser compreendida cognitivamente, de forma que a ela possa ser atribuído um sentido. Porém, ela permanece ali, não processada, mas sentida, sempre que a ferida é tocada.

No que se refere à Professora Oyá, aparentemente, a dor infligida ao seu corpo, a alteração da fibra do seu cabelo, é a expressão da ferida interior causada pela violência da palavra. A necessidade de transferir a experiência do Racismo para o corpo, se aproximando do padrão da Branquitude, expressa a ideia de trauma, uma experiência indivisível, desumanizante, dolorida. Assim, transferir a experiência do Racismo para o corpo, assumindo o lugar do ainda-não, foi/é utilizado como uma proteção do eu, empurrando a dor para fora, uma dor que não sai e não cessa.

O Racismo pretende e causa danos, como pode ser identificado/sentido na fala das Professoras Terra e Oyá, fazendo-as se sentirem vulneráveis, mal, anos após o ocorrido. Por sua vez, assim como a Memória Hegemônica procura subterfúgios para alçar dominação sobre a exterioridade colonial, a Memória Viva também o faz, ela resiste/insiste, de forma que encontram na docência, no desenvolvimento de suas Práticas Docentes caminhos possíveis para o enfrentamento do Racismo, caminhos de afirmação e legitimação de suas Identificações de Raça, Gênero e Território, como podemos observar na fala das Colaboradoras:

eu gosto de me sentir assim, de me sentir respeitada, sabe? Entram aqui e perguntam: quem é a professora? Eu respondo: pois não. O meu “pois não”, na verdade, quer dizer: sou eu mesma, a professora preta no poder (risos). Eu posso dizer, com todas as palavras, que racismo sempre temos à mesa, aliás, quem nasce mulher preta nesse Brasil e não sentiu o racismo na pele? Dói demais vestir esse tecido preto, e ele não sai não, porque é minha pele. O que eu quero dizer é que eu tenho orgulho, não tem outra palavra não. Agora, antes de saber que eu era Negra, eu era campesina primeiro. Eu não sei onde eu nasci, pois quem me botou no mundo me deu pra as minhas mães, mas eu cresci no sítio, eu sou daqui do sítio e ser professora daqui é só orgulho, de poder fazer a diferença onde eu moro, de poder ensinar que vestir essa pele preta também é motivo de orgulho, de pertencer a algo, eu acho que eu venci na vida mesmo, por isso eu me acho top (PROFESSORA TERRA).

eu acho que meu trabalho faz diferença, eu já encontrei alunas, já mocinha, que me disseram: “professora a senhora me ensinou a gostar da minha cor, do meu cabelo, do meu nariz”. É como eu disse, quando eu entendi meu papel de professora, meu papel enquanto professora negra eu soube o que fazer, pode ser um trabalho pequeno, mas é um trabalho que assumo com garra (PROFESSORA OYÁ).

fico indignada com injustiça, tem coisa pior do que se sentir injustiçada, agredida por causa da cor da sua pele? Por você ser mulher? Por você ser negra? Parda? Por ser do sítio? Eu sou tudo isso e eu penso que a minha profissão permita atuar nesse lugar de enfrentamento e de ensinamento (PROFESSORA FAVA).

não sei dizer se eu tenho um bloqueio, não sei mesmo, eu sei dizer que passar pelo que passei, ser quem eu sou tem total relação com o meu ser professora, como eu lido com atitudes de racismo e como eu trabalho. Eu não poderia separar isso, essa pessoa que eu sou, porque eu sou do sítio, porque eu sou parda, eu sou professora, para onde eu vou, eu levo comigo. Então, eu tento passar isso na sala de aula, por passa por quem eu sou (PROFESSORA ÁGUIA).

A concepção de *Pertencimento* no desenvolvimento de uma Educação Antirracista tece a fala das Colaboradoras, uma vez que suas Identificações estão firmadas no fato de se identificarem como Professoras Negras e Pardas e do Território Campesino. Nota-se que a Interseção dessas Identificações, outrora utilizadas como forma de silenciamento/subalternização, foram reconfiguradas, fazendo uso desses marcadores como afirmação do seu pertencimento Racial e Territorial no desenvolvimento de suas Práticas Docentes.

Esse movimento heterotópico, firmado na Memória Viva, permite que a Professora Terra compreenda que sua Prática Docente é, também, canal para um processo de ensino-aprendizagem de valorização das diferenças. Nessa conjuntura, a concepção de educação Antirracista pela ótica do *Pertencimento*, Racial e Territorial pode ser trilhado por um caminho de afirmação e de orgulho de seus marcadores que, historicamente, foram utilizados como forma de opressão, de silenciamento e deslegitimação.

Dessa maneira, entendemos que a concepção de Educação Antirracista das Colaboradoras apresenta elementos em comum que nos permitem realizar aproximações com a perspectiva de educação Intercultural Crítica, construída com base na *Coletividade*, no *Cotidiano* e firmada no *Pertencimento* dos distintos sujeitos que constituem o chão da escola. Embora, a Interculturalidade Crítica seja um projeto em construção, entendemos que há sementes da Memória Viva que germinam, diariamente, nas instituições de ensino e vão, paulatinamente, ampliando suas raízes em prol de uma Educação Antirracista.

### 7.3 OS ESPAÇOS, OS TEMPOS E AS FORMAS DAS PRÁTICAS DOCENTES ANTIRRACISTAS DAS COLABORADORAS

No decorrer dessa pesquisa, tecemos caminhos com o intuito de atender ao aludido objeto de pesquisa. Construímos esse percurso baseado no diálogo entre as Abordagens Teórico-metodológicas aqui adotadas e as Colaboradoras desta pesquisa. Por isso, como podemos notar, os entrelaçamentos empíricos-teóricos dizem do pertencimento Étnico-Racial, das concepções, do espaço, do tempo e da forma direcionadas a Práticas Docentes Antirracistas das Professoras Negras do Território Campesino atravessados pelas marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva.

Para tanto, nesta subseção, identificamos e caracterizamos as estratégias utilizadas pelas Professoras Negras no desenvolvimento de Práticas Antirracista. Para tanto, o fazemos por meio do espaço (interno e externo à escola), o tempo (previsto e não previsto), e a forma (como é desenvolvido/trabalhado e se coaduna com a Memória Viva ou Hegemônica). Nessa conjuntura, destacamos que o espaço, o tempo e a forma não estão dissociados, mas funcionam como um todo integrado no exercício da Prática Docente Antirracista das Colaboradoras. Por sua vez, a título de organização, no Quadro 05, apresentamos os mesmos em colunas, no intuito de nos possibilitar uma visão geral do caminho que trilhamos.

**Quadro 05 – O espaço, o tempo e a forma das Práticas Docentes Antirracistas das Colaboradoras – Caruaru**

		ESPAÇO	TEMPO	FORMA
COLABORADORAS	<b>Professora Terra</b>	-Sala de aula -Comunidade	-Datas comemorativas -Situações de preconceito -Cotidiano	-Vídeos -Produção e interpretação de textos -Situações problemas -Diálogo: individual e coletivo
	<b>Professora Oyá</b>	-Sala de aula -terreiro -paredes -comunidade -família	-Cotidiano -Situações de preconceito -Datas comemorativas	-Produção de cartazes -Entrevistas/Desenho/Pintura -Diálogo: individual e coletivo -Questionamentos -Livro Didático
	<b>Professora Águia</b>	-Sala de aula -Praça	-Cotidiano -Situações de preconceito -Datas comemorativas	-Leitura/Ditado/Construção de textos/palavras/frases -Teatro/Entrevista -Autorretrato
	<b>Professora Fava</b>	-Sala de aula -Pátio -Laboratório	-Cotidiano -Datas comemorativas	-Roda conversa -Questionamentos -Contação de histórias -Autorretrato -Desenho e pintura

Fonte: Camila Silva

Direcionar o olhar para as Práticas Docentes Antirracistas nos coloca de frente da compreensão que as Colaboradoras desenvolvem uma educação epistemologicamente desobediente com enraizamentos na Memória Viva. Isto porque a Prática Docente Antirracista fragmenta os postulados da Memória Hegemônica, construída em torno da Racialização e da Racionalização sobre os sujeitos alocados na exterioridade colonial.

O espaço escolar é o local, por excelência, onde ocorre o desenvolvimento da Prática Docente, na qual as/os professoras/es no contexto da sala de aula mobilizam seus saberes-fazer. Por isso, o espaço, o tempo e a forma não estão dissociados, eles interagem, mutuamente, conformando as Práticas Docentes. Diante disso, no que se refere ao *espaço*, as Colaboradoras indicam: a) a **sala de aula**, o **pátio da escola**, o **laboratório de informática**, a **praça**, o **terreiro de recreação**, as **paredes da escola**, os **familiares** e os **moradores** da comunidade Campesina. Segue:

porque assim, eu trabalho muito é em **sala de aula** mesmo, cara a cara, eu acho que surte mais efeito, porque é pessoal. Quando não, eu realizo atividade extraclasse, sabe aquele famoso para casa? Então, pra ir lá no seu **sítio**, ouvir os mais velhos, suas histórias de vida, suas origens, suas raízes (PROFESSORA TERRA, grifo nosso).

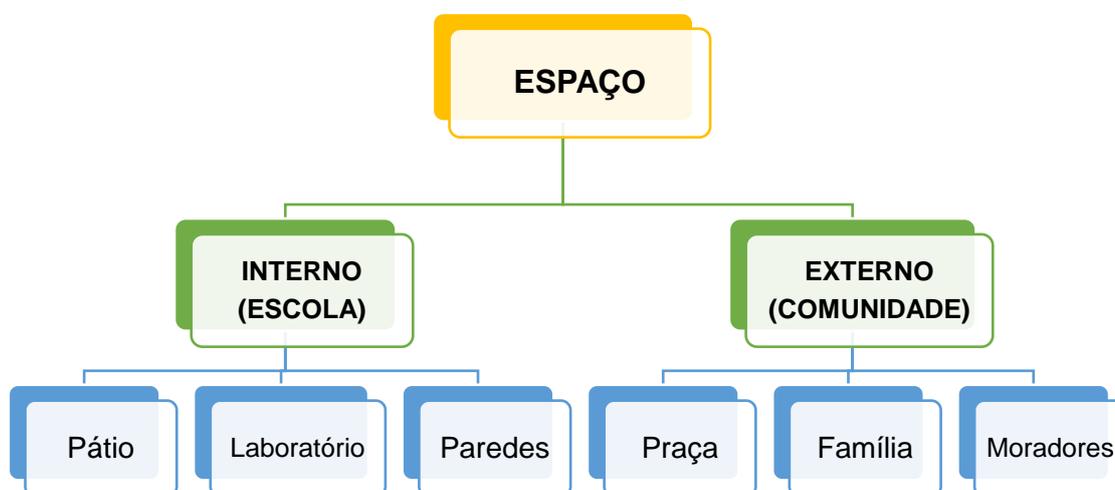
meu fazer é com a turma, **na classe**, algumas vezes, mas acho que umas duas ou três vezes, não mais que isso, eu já levei para o **pátio da escola**, fizemos uma peça de teatro a respeito da leitura deleite do dia, e tratava sobre uma princesa negra, e levei também para o **laboratório de informática** para pesquisarmos escritoras negras do Brasil (PROFESSORA FAVA, grifo nosso).

eu faço na **classe** mesmo, na maior parte do tempo. Agora, (fala de animação/empolgada), teve uma vez que teve uma atitude de racismo com uma aluna que tinha o cabelo crespo, black power. Eu conversei com ambos, mas uma das coisas que eu fiz, no outro dia, foi levar uma história, literatura, que tratava sobre uma menina negra de cabelos crespos e o quanto ela se amava e seu amigos também. Eu li e comecei o diálogo. Um dos meus alunos disse: por que nós não fazemos uma peça tia? Como fizemos da outra vez. Pronto, nós fizemos. Eu cheguei a comentar com a gestora da escola e a coisa cresceu e foi parar na **praça** e outras turmas foram convidadas, foi na praça que fica atrás da nossa escola, depois virou moda e outros professores usam o mesmo (PROFESSORA ÁGUIA, grifo nosso).

eu vejo uma oportunidade e já vou lá usar (risos), eu já usei o **terreiro de recreação** da escola, as **paredes da escola**, já fiz atividade em grupo e individual na **sala de aula** e fora dela também, fora foi uma entrevista com os **familiares e pessoas do sítio**, foi uma gravação, os pais ajudaram muito (PROFESSORA OYÁ, grifo nosso)

Como podemos notar, a **sala de aula** é o espaço interno que as Colaboradoras, majoritariamente, fazem uso no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas. Por sua vez, outros espaços dentro do ambiente escolar são utilizados, tais como: o **pátio da escola/terreiro de recreação**, o **laboratório de informática**, as **paredes da escola**. No que concerne ao espaço externo, isto é, a **comunidade** Campesina que fica no entorno da escola, identificamos: a **praça**, os **familiares** e os **moradores**. As informações foram sintetizadas no Gráfico 05,

### Gráfico 05 - Espaço utilizado pelas Colaboradoras no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas



Diagramação: Camila Silva

Como podemos notar, com base na fala das Colaboradoras, a **sala de aula** é o local por excelência no qual se desenvolve a Prática Docente voltada para uma Educação Antirracista, assim como há outros espaços, em menor recorrência, que são utilizados pelas mesmas (**pátio**, **laboratório de informática** e **paredes externas**). As atividades desenvolvidas nesses locais são, comumente, uma extensão e/ou produto de atividades advindas da sala de aula, como podemos notar na fala da Professora Fava e Oyá ao utilizarem o **pátio escolar/terreiro**.

A Primeira, Professora Fava, fez uso para o ensaio, seguido de exibição de uma peça teatral com base na leitura de uma história realizada anteriormente em sala de aula, que tratava de uma princesa negra. A segunda, Professora Oyá, realizou brincadeiras de origem africana com as/os discentes: “eu queria trazer para a minha turma coisas diferentes, uma novidade, coisas alegres das nossas origens africanas e nada melhor pra criança que as brincadeiras”

A Professora Fava utilizou, também, como espaço interno o **laboratório de informática**, o uso desse *espaço interno* foi produto do questionamento de uma aluna em sala de aula, como ela relata: “eu estava dando aula de matemática e no livro tinha um desenho de uma mulher branca escrevendo. Aí a aluna me perguntou ‘oh professora tem mulher preta escritora?’. A Professora Fava continua “eu não poderia perder a oportunidade e no outro dia readaptei a aula para aprendermos mais com esse momento”.

Por sua vez, a Professora Oyá fez uso das **paredes** externas, a saber: “nós usamos o corredor de entrada da escola, do refeitório e indo para o banheiro, foi um trabalho individual a respeito de autorretrato deles, na sala trabalhamos muito a identidade antes, a aceitação, eu gostei e eles também”. De acordo com Cavalleiro (2020), a sala de aula é onde a obra prima é moldada e/ou trabalhada, é o espaço que o trato com o enfrentamento do Racismo pode ser iniciado e ele não pode ser relegado; o que advém para além desse espaço é assim ramificação do vivido em sala de aula.

A sala de aula e o espaço escolar como um todo, é local de infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes de Racismo, sobretudo porque é neste espaço que a criança passa a maior parte do ano letivo com suas/seus colegas (CAVALLEIRO, 2020). Por tal, compreendemos que a Prática Docente Antirracista precisa se ramificar, ocupar espaços outros, alcançando, também, os espaços escolares onde o Racismo se faz presente.

O Racismo, no espaço escolar, é produto e produtor das Heranças Coloniais, ele classifica e hierarquiza (Colonialidade do Poder), ele toma o sujeito de autopoder referência de beleza e modo de ser/agir (Colonialidade do Ser), ele retira o agenciamento intelectual da população negra (Colonialidade do Saber). O Racismo carece ser enfrentado em todas as suas faces, carece ser uma ação coletiva, como apontado anteriormente pelas Colaboradoras, carece ocupar as quatro paredes da sala de aula e fora dela.

As atividades desenvolvidas fora do espaço escolar não ocorrem com frequência, como dito pelas Colaboradoras, elas ocorrem com maior frequência em sala de aula, integram o seu cotidiano, de forma que as atividades realizadas para além desse espaço ocorrem de forma esporádica, isso ocorre porque a Professora Terra encontra recusas e negativas em sua atuação.

A Professora Terra, quando questionada a respeito de alguma ação desenvolvida em outros espaços escolares que não a sala de aula, afirmou: “devia, sei que devia, mas sabe, eu não faço. Depois do projeto eu vi que não ia ter muita ajuda não. Então, atuo nos espaços que posso, mas vejo a sala de aula como a minha base, meu começo”. A fala da Professora Terra nos oferece indícios de que a **sala de aula** e a **comunidade** são os espaços que ela entende como possíveis para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista, por dois motivos: primeiro, a possibilidade de um trabalho olho no olho, uma ação de base que envolve o lado

peçoal-formativo; segundo, o fato da Professora Terra não se sentir acolhida, pelos pares e assim atuar nos espaços onde sente ser possível. Cabe destacar que entendemos que é nos locais menos prováveis que a Memória Viva vai angariando espaço e fazendo florir Práticas Antirracistas, não sem empecilhos no caminho, não sem o silenciamento, a recusa, o Racismo Institucional que sustenta a Discriminação Racial no interior das escolas.

Tal posicionamento não isenta as instituições de ensino, como um todo, em nenhum momento no desenvolvimento de uma Educação Antirracista, mas nos encaminha ao entendimento de que é necessário um trabalho de enraizamento. Isto é, ele até pode germinar na sala de aula, mas precisa ampliar suas raízes para as demais dependências/espaços escolares e para a comunidade externa.

A Professora Terra resiste em Memória Viva, resgata a Ancestralidade quando utiliza o *espaço* da **comunidade**, por meio de atividades extraclasse, que os encaminha a ouvir os povos da comunidade que residem. Simultâneo, ela é compelida, pela Memória Hegemônica, quando desenvolve um projeto, sem sucesso, para desenvolver com os pares na instituição de ensino que leciona. Sendo assim, não há uma neutralidade ou até mesmo uma predominância de uma das Memórias, o que temos é a coexistência de ambas, Entre Memória, isto é, o tensionamento contínuo e constante das relações de força e de poder que coabitam as Memórias e se externalizam na escola.

No que concerne aos espaços que extrapolam o âmbito escolar, *externo*, e se aproximam das Comunidades Campesinas, dos respectivos distritos do município de Caruaru, são: **praça, família e moradores**. A Professora Águia, ao utilizar **praça** localizada nas imediações da escola, notou um engajamento e participação maior da gestão e da comunidade escolar; ela relata que “no momento que estávamos lá na praça muitos moradores vieram assistir, me deu muitas ideias futuras, mas aí veio a pandemia e por enquanto tá congelado”. A Professora Águia relata que

no momento que eu ouvi o racismo ali, vivo, tomando corpo na fala do aluno, chamando o cabelo da colega de cabelo ruim, que nem alumínio limpava de tão duro que era, por que o detergente não entrava. Olhe! Eu senti meu sangue fervendo, parecia que o que eu ensinava entrava por um ouvido e saía pelo outro. Óbvio, que eu conversei com eles em separado e depois juntos, mas eu senti que podia fazer algo a mais e no final a coisa ficou grande.

Esse contexto viabilizou que a Professora Águia pudesse trabalhar uma ação racista que ocorreu na sala de aula, estendendo-a para outras turmas e moradores da comunidade que por ali passavam no momento da apresentação. Tal conjuntura nos permite compreender que a Prática Docente da Professora Águia percorre caminhos de desconstrução da Memória Hegemônica, encontrando em atitudes Racistas rotas que lhe permitam encontrar caminhos de fissura que possibilitam o desenvolver de Memórias Vividas, a construção e o resgate de Memórias Vividas.

Ainda em relação ao *espaço externo*, identificamos **família** e **moradores**. A Professora Oyá não reside na Comunidade Campesina onde leciona. Nos primeiros dias de aula percebendo que o seu corpo discente era, majoritariamente, negro e no intuito de se aproximar, conhecer seu público, propôs uma atividade em grupo, realizada em etapas. Vejamos:

a atividade era em trio ou quarteto e dividida em três momentos: entrevista com os familiares para saber de seus antepassados: avós, bisavós, tataravós, até onde pudessem chegar para saber de onde vinheram, se já viviam ali no sítio, como vinheram parar ali, qual a cor deles, a subsistência. Depois, a entrevista era com algum morador da comunidade para saber a história do local e novamente como essas pessoas entrevistadas se identificavam, a raça e no final a entrevista era com eles mesmos sobre o entendimento deles da história da comunidade pelo olhar dos familiares e dos moradores e deles e mais uma vez a cor da pele, como eles se vinham.

No intuito de estabelecer aproximações com o corpo discente, a Professora Oyá realiza um caminho invertido, ocasionando um movimento heterotópico em direção à Memória Viva, com o intuito de conhecer a história da Comunidade Campesina, os modos de subsistência e suas Identificações, pelo olhar da família do alunado, pela Comunidade e pelas/os próprias/os alunas/os. Face o exposto, compreendemos que o *espaço* em que as Colaboradoras atuam apresenta tanto marcas da Memória Hegemônica, presente nos “nãos” encobertos de omissão, na convivência com as Heranças Coloniais, como apresentam marcas da Memória Viva movido pela junção de esforços entre corpo docente, discente e gestão escolar, nos diálogos estabelecidos em face do Racismo. No direito da Comunidade Campesina, conjuntamente com familiares das/os alunas/os e as/os próprios de contarem as suas histórias, de se autoidentificarem, a Memória Viva existe, resiste e cria enraizamentos nos *espaços internos e externos* da **escola** e da **comunidade** Campesina.

Por tal, compreendemos que tratar de uma Educação Antirracista no chão da escola é amolar as facas cotidianamente e o *espaço* é fundante nessa conjuntura. Isto porque o *espaço* não é um lugar comum ou uma mera estrutura física, o *espaço* escolar, historicamente, não foi local de acesso para a população negra. Na sequência, passou a ocupar em condições ínfimas, a escolinha das pequenas letras, formando e conformando a massa trabalhadora a serviço do capital. Tratar de uma Educação Antirracista, desafiar as estruturas Racistas no chão da escola, seja nos espaços externos e internos, é desafiador, é ficar vis a vis a Memória Hegemônica que insiste na hegemonia da Branquitude nesse espaço.

No que diz respeito ao *tempo*, identificamos dificuldade em precisar o *tempo* curricular destinado ao desenvolvimento de uma Educação Antirracista, uma vez que as Colaboradoras indicam que trabalham nas seguintes situações: a) **datas comemorativas**, b) **situações de Racismo** e, c) **cotidiano**. Vejamos,

eu trabalho naqueles períodos de **datas** mais pontuais: Dia da Mulher, Dia da Mulher Negra, Latina e Caribenha, Dia da Consciência Negra. Nesse caso, eu sempre separo uma aula, um dia, uma amanhã, uma tarde ou uma semana, nessas datas comemorativas. Trabalho, também, quando vejo ou quando algum aluno me conta uma **situação de preconceito** que tá passando. Aí, eu pego aquela situação e trabalho naquele momento da aula ou se não no outro dia, porque as vezes eu também não sei como agir, como ensinar. Eu falo: amanhã conversamos, vou para casa, penso, vejo como posso agir, como posso ensinar. Por isso, não posso dizer a você que eu pego uma hora só, uma hora aula, uma tarde porque não tem nem como saber, depende muito de cada desenrolar de cada turma, depende muito de cada situação. E ainda tem as coisas que eu mesma planejo para trabalhar com a turma **no dia a dia**, eu sempre levo uma coisinha (PROFESSORA TERRA, grifo nosso).

eu **trabalho durante todo o ano letivo**, mas quando chega as **datas comemorativas** em si eu dou uma ênfase naquela semana, direciono todas as atividades para aquela semana sabe, no dia a dia quando não tem essas datas eu trabalho também (PROFESSORA FAVA, grifo nosso).

trabalho, eu acho que sempre que planejo aula, eu penso: eita! Cabe aqui nesse ditado colocar nomes de feministas negras, cabe na capinha da prova colocar uma menina negra para colorirem, cabe uma leitura sobre tal notícia do jornal que fala de nós, do povo negro. Eu **vou colocando no dia a dia**, as vezes é tão sutil, acho que nem percebem. Agora, quando chega as **datas** eu dou uma caprichada maior (...) e **se vejo um coleguinha sendo preconceituoso eu chego junto** (PROFESSORA ÁGUIA, grifo nosso)

ela está presente na minha prática toda, ela tá pulverizada em todos os ambientes, eu lido com vidas, são vidas que são pautadas no **cotidiano**. Então, não há divisão, não existe divisão entendeu? Ela tá pulverizada em todo momento. Veja, se houver alguma pergunta, se houver um **conflito** e eu percebo que é **racial**, eu vou, eu trago isso, eu trago a história da população negra, eu faço com que as crianças falem da sua família. Então, é todo momento, eu não pauto minha aula só no **Dia da Consciência Negra**, eu trabalho, trabalho, mas eu lido com vidas, com a humanidade, não posso pautar tudo em um dia, nós não somos um dia, nós somos gente, somos continuidade, existimos. Eu pauto minha aula na existência, em vidas negras e não em apenas um dia (PROFESSORA OYÁ, grifo nosso).

Diante do exposto, e de posse do nosso *corpus* documental, estruturamos o *tempo* direcionado pelas Colaboradoras dessa pesquisa no desenvolvimento de uma Educação Antirracista em *tempo* previsto e *tempo* não previsto. O primeiro diz respeito às atividades desenvolvidas previamente, isto é, definido por elas no planejamento curricular, tais como: atividades do **cotidiano**, **datas comemorativas**. O segundo se refere às atividades/ações desenvolvidas em sala de aula, mas que não foram planejadas anteriormente, mas advêm de situações/ações que as mesmas consideram pertinente interferir, como **situações de Racismo**, como podemos observar no Gráfico 06

**Gráfico 06 - Tempo utilizado pelas Colaboradoras no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas**



Diagramação: Camila Silva

No que concerne ao *tempo* previsto (cotidiano e datas comemorativas), na fala das Colaboradoras foi recorrente a vivência com a Educação Antirracista no dia a dia, isto é, inserido no seu cotidiano, desde o desenvolvimento do planejamento até a sua materialização em situações simples, tais como: no ditado de palavras, em situações-problemas, na leitura seja ela individual ou coletiva.

Nota-se uma preocupação recorrente na fala das Colaboradoras que o processo de ensino-aprendizagem, norteado pela Prática Docente, apresente uma maior possibilidade de diálogo com a realidade vivenciada das/os discentes. Ou seja, a necessidade de se fazer presente no dia a dia; segue: “eu preciso fazer algo que toque eles, sem isso não faz sentido, por isso a maior parte do meu trabalho, o tempo que eu dedico é na sala de aula, é ali que estou todo dia” (PROFESSORA FAVA). Na mesma direção, a Professora Oyá informa “o tempo que dedico nem sempre está no currículo da secretária, eu faço o tempo pensando neles”. Por sua vez, a Professora Águia anuncia

não sou professora sem meus alunos, eu posso não ter um tempo certo pra li falar, mas eu sei o que ensino, pensando no jeitinho deles, deixe eu explicar melhor. Teve uma vez que eu dediquei uma leitura coletiva, por meio de fantoche, para tratar do preconceito racial, veja! Eu tinha dedicado um tempo, no máximo seria uns 20 minutos, mas eles se empolgaram, participaram muito ativamente do momento que levou mais de uma hora.

Diante da fala das Colaboradoras, podemos inferir dois aspectos. Primeiro, as Colaboradoras, comumente, burlam o currículo prescrito, construindo caminhos de aprendizagem que estejam lado a lado com as experiências do corpo discente. Segundo, embora o trato com temas voltados para a Educação Antirracista esteja presente no *tempo* previsto, isto é, no plano de aula das Colaboradoras, ele é perpassado pela imprevisibilidade do desenvolvimento da aula, pelas relações que ali são estabelecidas.

Dessa maneira, entendemos que o *tempo* previsto é diretamente influenciado pelo contexto da prática, no qual o tempo curricular passa a ser materializado, envolvendo re-leituras, reinterpretações e até mesmo ressignificações em relação ao currículo prescrito. Nesse sentido, elucidamos a íntima relação estabelecida entre o currículo, o contexto da prática e as Identificações, em especial de Professoras

Negras do Território Campesino que atravessam e conformam as suas Práticas Docentes.

Dessa maneira, entendemos que o *tempo* previsto, encabeçado pelas Colaboradoras, não se limita, nem se constitui, exclusivamente, pelo currículo prescrito, mas ele é atravessado, constantemente, pelo currículo vivido. Por isso, ele não é cumulativo, no sentido cronológico, mas é reflexivo, propositivo, possuindo uma natureza transformadora e enraizada no chão da sala de aula. O *tempo* previsto é assim fluído, na medida que o tempo-espaço ali vivido ocasiona transformações de ações, de ideias na Prática Docente.

Logo, o *tempo* previsto foge às determinações do currículo prescrito, ele é o espaço de autoria e de autonomia das Colaboradoras, ele é as fissuras construídas sobre a Memória Hegemônica, sobre o currículo prescrito. De acordo com Santiago “é através do tempo que se faz o movimento de transmissão e apropriação do saber que perpassa todo trabalho escolar” (1990, p. 50). É através do *tempo* direcionado à Educação Antirracista que as marcas da Memória Viva vão sendo forjadas, (re)afirmadas cotidianamente.

Diante disso, entendemos que o tempo é assim resultante de uma circularidade de momentos presentes no processo de ensino-aprendizagem e são materializados na Prática Docente. Nesse sentido, se têm diversos tempos envolvidos em sala de aula,

**tempo da organização do conhecimento histórico** tal como se encontra sistematizado no currículo escolar, **tempo do professor** que se expressa na organização do seu tempo de planejar, para organizar suas aulas, fazer intervenções e avaliar o processo de aprendizagem do aluno, **tempo** ou ritmo **de desenvolvimento do conhecimento do aluno** que se dá no processo de interação social e, no qual, o processo de ensino aprendizagem tem papel fundamental (CARVALHO et al., 1988, p. 15).

O *tempo* é assim significativo para compreender o modo como a Prática Docente Antirracista é desencadeada no contexto da sala de aula e seus imbricamentos com as Identificações que as próprias Colaboradoras estabelecem no ato formativo. Isto porque compreendemos que o *tempo* e o *espaço* são, constantemente, atravessados por marcadores de Raça, Gênero, Território, classe, sexualidade, religião, entre outros, que tendem a determinar as distintas formas como

as Colaboradoras percebem o *tempo* e o *espaço* em que atuam, em especial no dia a dia da sala de aula.

Por isso, elas compreendem que mesmo estando no *tempo* curricular previsto pela Secretaria de Educação para tratar, por exemplo, do Dia da Consciência Negra, um único dia não é suficiente, como identificamos em suas falas anteriormente, uma vez que assim como o Racismo atua diariamente o enfrentamento dele, também, carece ser.

já imaginou como deve ser para criança negra, tratar a respeito dos seus antepassados, gente da sua cor apenas um dia do ano? Como se fosse apenas uma data alegórica? Eu tenho a sensação que o tempo que nos é permitido tratar abertamente é nessas datas, pelo menos onde eu atuo (PROFESSORA TERRA).

A supremacia da Branquidade ainda se faz presente no tempo curricular, expressando as relações de poder que advêm das Heranças Coloniais e assim as histórias da exterioridade colonial são silenciadas, negadas, e/ou quando tratadas são restritas à condição de lenda ou folclore. O *tempo* curricular previsto, nessa ótica, aponta para o silenciamento que pode indicar o motivo pelo qual conhecemos tão pouco sobre a histórias outras, assim como fomos levados a crer na existência de uma história una, universal, notadamente marcada pela Geo-Corpo Política do Conhecimento.

Por isso, ao adentrarem na escola, as experiências da exterioridade colonial, em especial da população negra, têm as suas experiências marcadas com o carimbo hegemônico da não-validade e/ou significado, são reduzidas a folclore. Nessa direção, é a validação do conhecimento propedêutico-universal que se torna pedra fundante para a subalternização da população negra, pois representam a supremacia em detrimento das demais. Sendo assim, se fazendo presente no *tempo* curricular, tendem a demarcar os *espaços* e o *tempo* em que podem ser vivenciados, como se anterior e posterior houvesse ao *tempo* demarcado, simplesmente nada houvesse, apenas um completo e total apagamento, uma Amnésia de Origem.

Por fim, em relação ao *tempo* não previsto, identificamos na fala das Colaboradoras situações de racismo, isto é, momentos em que no desenvolvimento da aula, no momento do intervalo, elas foram identificando e com base nisso, realizando intervenções.

já presenciei várias situações de racismo e eu chego junto, uma vez duas crianças negras estavam na banquinha delas, as cadeiras na educação infantil é muito do coletivo e é uma mesinha com várias cadeiras. E aí, tinha duas meninas negras, elas estavam brincando, e uma disse para uma menina branca: vem brincar com a gente? Ela respondeu: eu num vou não, tu é preta. Quando ela disse isso, eu escutei e fiquei na minha pra ver como se desenrolava. Eu vi que as meninas negras, as vítimas, ficaram pionguinhas. Daqui a pouco, eu chego junto e digo: vamos brincar, por que você está tristinha titia? Ela não quer brincar comigo, por que eu sou preta. Oxente! Nome da aluna, por que não quer brincar? Mas comigo você quer brincar? Quero sim, mas eu sou pretinha, olhe, sou pretinha igual suas coleguinhas e daí eu foi conversando (segue, explicando como lidou). **Eu sei que depois disso, eu comecei a realizar mais trabalhos em grupo e claro ficar atenta** (PROFESSORA OYÁ).

foi no recreio, eu estava na secretária conversando com os professores. Daí, chega uma aluna dizendo que um menino a empurrou e chamou ela de macaca feia. A senhora que ela estava contando, limpou as costas dela, deu um copo de água e mandou ela voltar a brincar se não ela ia perder o recreio, tu acredita nisso? Aquela situação me deixou ali, parada, eu não soube agir. Depois, quando voltei pra sala a turma estava aos gritos, fazendo um círculo ao meu redor, falando que meu aluno havia empurrado uma garota no intervalo. Dessa vez, eu não gelei, eu **conversei com meu aluno particularmente, passei nas atividades do dia a dia dá mais destaque na questão racial e de gênero**. Lembro que uns dias depois pedi licença a outra professora da turma, da aluna que foi vítima, disse que soube o que aconteceu, que ela era uma menina linda e que meu aluno não poderia ter agido daquela forma com ela e que a atitude dele que foi feia. Disse também que se alguma vez isso acontecesse novamente, com meu aluno ou outro, ela vinhesse falar comigo que eu estava ali para ajudá-la (PROFESSORA TERRA).

Em ambos os casos, podemos identificar que as Colaboradoras, após o ocorrido no *tempo* não previsto, redirecionaram o *tempo* previsto em função do ocorrido, com o pretense objetivo de atuar no enfrentamento do Racismo que presenciaram. Ademais, podemos observar a natureza individual e similar que cada Colaboradora desenvolve; individual, em virtude das especificidades que o Racismo foi vivido por cada aluna, e similar considerando que o diálogo demarca, também, o *tempo* de atuação delas.

Esta conjuntura nos permite compreender a natureza assimétrica e móvel da Memória Hegemônica e da Memória Viva. Observam-se as marcas da Memória Hegemônica quanto ao *tempo* curricular dispensado no calendário letivo, nas formas como o Racismo atua inferiorizando as Meninas Negras em virtude da sua cor e do seu Gênero. A Memória Viva se faz presente por meio dos atos de resistência das

Colaboradoras quando burlam o *tempo* curricular e permanecem enfrentando o Racismo, permanecem amolando as facas. Portanto, entendemos que o *tempo* previsto e não previsto é perpassado por movimentos de tensão e de resistências entre a Memória Hegemônica e a Memória Viva, demarcando a Entre Memória.

Como dito, anteriormente, o *espaço*, o *tempo* e a *forma* não estão dissociados, mas eles estão entrelaçados e conformam as estratégias utilizadas no desenvolvimento da Prática Docente Antirracista. Por isso, neste momento, a título de organização, iremos nos direcionar às *formas*, em outras palavras, como as Colaboradoras desenvolvem as atividades no *espaço* escolar, seja ele interno ou externo.

O construto Teórico-metodológico ao qual nos filiamos, atrelado ao referido objeto de pesquisa, nos permite inferir que a Prática Docente Antirracista das Colaboradoras não está resumida, exclusivamente, aos componentes curriculares (história, geografia, língua portuguesa, artes, matemática etc.). Isto porque o *tempo* curricular previsto e o não previsto são perpassados pelas experiências do contexto da prática, ocasionando constantemente mudanças nas rotas traçadas.

Como afirma Silva (2019), a Prática Docente Antirracista é uma teoria em ação, ação cotidiana, difundida no processo de ensino-aprendizagem, comumente ausente do currículo prescrito. Porém, sentida na pele pelos sujeitos Racializados e um desafio cotidiano para aquelas/es professoras/es que encaram de frente o Racismo institucional.

Nessa direção, passemos às atividades desenvolvidas (forma), identificadas na fala das Colaboradoras; são elas: a) **vídeos**; b) **produção e interpretação textual**; c) **situações problemas**; d) **diálogo/roda de conversa**; e) **contação de histórias**; f) **desenho/pintura/autorretrato**; g) **teatro**; h) **produção de cartazes**; i) **entrevistas**; j) **pesquisa dirigida**; k) **componentes curriculares**; l) **livro didático** e, m) **questionamentos**. Vejamos:

preparo um **vídeo** ou pesquiso para levar. Levo textos prontos para **interpretação de texto** e depois peço uma **produção textual** para ver como a compreensão deles sobre a temática racial que estamos estudando (grifo nosso). Eu uso também **situações problemas**, envolvendo cálculos e relacionando a população negra. Por exemplo, tendo a população brasileira tantos habitantes e tantos se identificam enquanto negros e pardos. Qual a porcentagem de negros no nosso país?. **Converso** em situações que presencio o racismo, chegar, falar no **individual**, olho no olho, com os envolvidos, mas eu também falo no **coletivo**, para a turma, para que todos

compreendam. Agora, pessoalmente, eu dou nome aos bois, mas no coletivo eu falo da situação no geral, ilustro uma situação, aí falo como não se comportar, como acolher o outro, como não aceitar o silêncio, como não ser racista (PROFESSORA TERRA, grifo nosso).

gosto de realizar **leitura**, antes de começar a aula, eu costumo pesquisar, porque eu não encontro na escola, imprimo e **conto pra turma**. Aí, eu uso palavras da história para um **ditado, construção de palavras, uma produção textual**, eu faço a minha aula pensando nas atividades do dia e que atividades eu posso fazer pra ir na mesma linha, seja qual for a disciplina (português, matemática, história e assim vai). Eu já fiz **teatrinho** com eles, produzimos juntos os dedoches. Agora, nessa pandemia, eu trabalhei **autorretrato, entrevista** com as pessoas da família, os que eles moram, a respeito de como ele se declaram e depois abri uma roda de conversa pelo whatsapp mesmo, tem sido um desafio, mas tá indo (PROFESSORA ÁGUIA, grifo nosso).

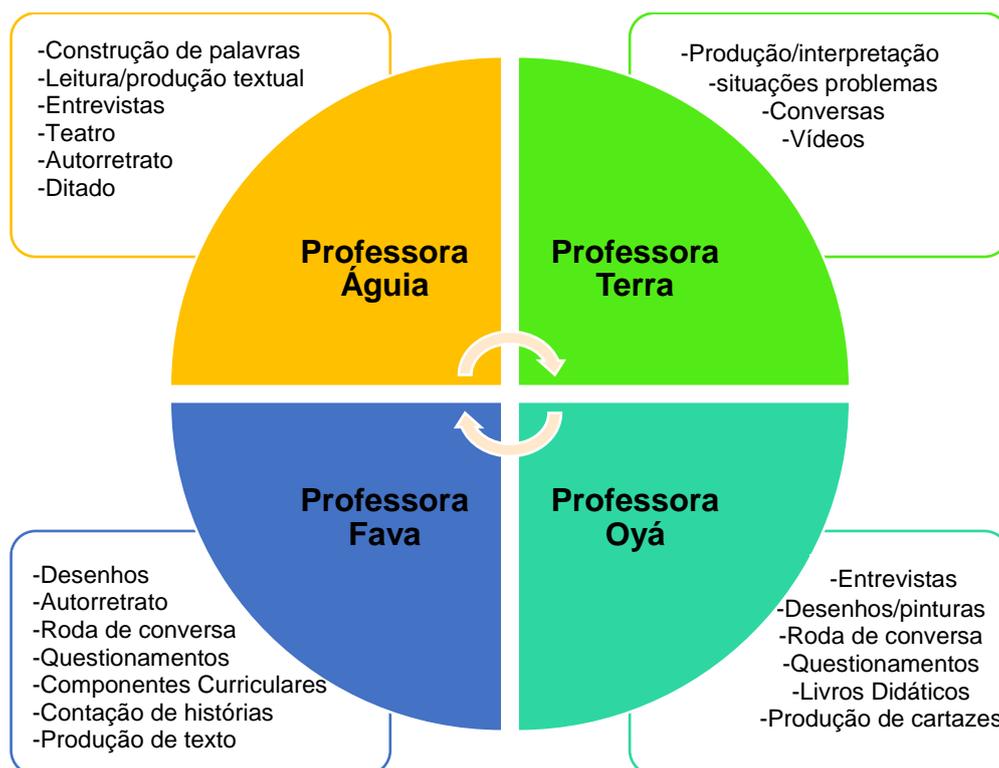
**produção de cartazes** que foi um autorretrato e colocamos por toda a escola, **entrevista** com os pais dos alunos, vizinhos e os próprios alunos. Quando presencio ou fico sabendo de atitudes de preconceito de cor eu vou lá e **converso**, com quem sofreu e quem causou, já fiz atividade de **desenho e pintura** com tinta guaxe, **roda de conversa**, nas disciplinas eu também vou trabalhar. Quando eu estou com o **livro didático** e vejo que só tem gente branca ali sendo o chefe e o negro o gari, eu **questiono** a turma sobre e vou dialogando (PROFESSORA OYÁ, grifo nosso).

eu vou listando viu e você depois me pergunta como faço e vou lhe explicando, nas **disciplinas** eu sempre vou fazendo essa aproximação, **contação de histórias** com personagens negros, **desenho** para colorirem, **auto desenho, produção de textos** dirigido por que meus alunos são miudinhos, faço **roda de conversa** e durante vou **perguntando**, provocando sabe? (risos), tipo assim eu conto a história e depois vou perguntando: por que a menina se amava? Por que, depois que as coleguinhas tiveram preconceito com ela, ela ficou triste? O que devemos fazer nessas situações se alguém tá ofendendo o coleguinha pela cor, pelo cabelo? Eu vou perguntando com base nas respostas dele é um dos meus momentos favoritos, porque eu escuto eles é um momento muito feliz e de desconstrução sabe (PROFESSORA FAVA, grifo nosso).

Como podemos observar, as formas como as Colaboradoras desenvolvem suas Práticas Docentes Antirracistas no contexto da sala de aula são diversas e estão presentes tanto no *tempo* curricular previsto, quanto no *tempo* curricular não previsto, sendo vivenciados, também, de forma interdisciplinar. A Interdisciplinaridade atravessa a fala das Colaboradoras e nos permite compreender que as atividades desenvolvidas estão alinhadas ao posicionamento Identitário, político-epistêmico, de

pensar uma Educação Antirracista vivida, cotidianamente, em que a Identidade na Política se faz presente. Para tanto, as formas (como desenvolvem) anunciadas pelas Colaboradoras podem ser sintetizadas no Gráfico 07.

**Gráfico 07 - Formas utilizadas pelas Colaboradoras no desenvolvimento de Práticas Docentes Antirracistas**



Diagramação: Camila Silva

As *formas* como desenvolvem as atividades estão conectadas ao *tempo* previsto e ao *tempo* não. No primeiro, *tempo* previsto, podemos situar: **vídeos**, **produção e interpretação textual**, **situações problemas**, **contação de histórias**, **teatro**, **desenho/pintura/autorretrato**, **cartazes**, **entrevistas**, **pesquisa dirigida**. No segundo, *tempo* não previsto, situamos: **diálogo/roda de conversa**; b) **questionamentos**. Contudo, ambos estão interligados, uma vez que determinada situação, no contexto da prática, pode desencadear o desenvolvimento de outra atividade. Vejamos:

levei pra turma a história de Bucala, é a história de uma princesa do quilombo do cabula e ela tem o cabelo crespo em formato de coroa de rainha e ela tem super poderes. Nossa! A turma não gostou, eles amaram, eles ficaram encantados, **estava lá no meu planinho de**

**aula: leitura deleite: Bucala e depois seguia com outras atividades.** Agora, eles gostaram tanto que fizemos uma roda de conversa e depois eu pedi que eles fizessem uma pequena **produção textual**, usando a personagem principal de Bucala em outra aventura mágica, essa aventura eles que iam criar e depois fazer um lindo desenho dela nessa aventura, foi lindo (PROFESSORA FAVA, grifo nosso).

A fala da Professora Fava nos permite compreender não só a flexibilidade na execução do seu plano de aula, mas a possibilidade de enxergar neste momento de entusiasmo das crianças uma oportunidade para dialogar e explorar atividades outras. Nessa mesma linha de pensamento, Cavalleiro (2020) pontua que lidar com o enfrentamento do Racismo significa fazer uso das oportunidades que o cotidiano da sala de aula nos propicia, significa trabalhar nas brechas que a Memória Viva forja, ampliando e traçando caminhos onde seja possível uma convivência multiétnica. Por sua vez, a Professora Oyá, afirma:

se eu vejo uma situação de preconceito racial eu não fico quieta jamais, porque quando eu não faço aquela Oyá aluna que alisou os cabelos revive em mim, quando eu faço, eu salvo ela. Eu faço escutando, eu faço falando atenta e com respeito, eu faço ensinando, seja por um desenho, por uma leitura, uma produção, eu faço.

Tal posicionamento nos permite, a princípio, tecer duas inferências. Primeiro, os anos iniciais de escolarização da Professora Oyá foram forjados pelo viés da Memória Hegemônica que lhe deixaram marcas de Dororidade. Segundo, ser Professora Negra lhe permite atuar em face das ações Racistas, lhe permite enfrentar as opressões advindas da Memória Hegemônica, lhe permite pegar a mão de outra Menina/o Negra/o e fazer por ela o que não fizeram consigo, lhe permite criar rachaduras da Memória Viva sobre a Hegemônica.

Cabe destacar que a Dororidade presente na fala da Professora Oyá é marcada pelo silêncio, pelo não lugar, pela não aceitação, demarca uma violência que ainda se faz presente. Contudo, essa mesma marca ao ser vinculada à Identificação de Mulher Negra e Professora se transforma em um catalisador para atuar nos *espaços* e nos *tempos* em que o contexto da Prática Docente lhe permite e enfrentar o Racismo com as armas que forjou e vem forjando cotidianamente. Essa marca, também, pode ser notada na fala da Professora Terra

eu já lhe disse que tenho orgulho de quem eu sou, de ser uma professora preta do sítio, eu sou arretada, mas pra ter orgulho de quem eu sou foi chão, eu penei. Eu penso que como professora preta eu tenho compromisso, eu tenho compromisso de evitar que outra criança passe o que eu passei, eu tenho compromisso de trazer nas minhas aulas atividades que ajudem as meninas negras a se amarem mais, eu sei que tem a lei, mas com ou sem ela eu faria do mesmo jeito, eu tenho um compromisso pela minha história sabe.

Dessa maneira, as *formas* pelas quais as Colaboradoras desenvolvem uma Prática Docente Antirracista é derivada tanto do *tempo* previsto, quanto do *tempo* não previsto, mas ambas são motivadas pela trajetória de escolarização que lhes infligiu marcas da Memória Hegemônica, assim como revidaram assumindo suas Identificações em um movimento de resgate das suas Ancestralidades e lhes direcionam no desenvolvimento de uma Prática Docente com viés Antirracista.

Portanto, compreendemos que o relato das Colaboradoras nos oferece indícios de que as *formas* que desenvolvem a Prática Docente Antirracista, no contexto da prática, estão comumente voltadas para o diálogo, para o enfrentamento do Racismo que é experienciado no cotidiano da sala de aula, assim como, algumas vezes, extrapola as quatro paredes da sala de aula indo para os *espaços* internos e externos.

o que eu tento fazer é construir entre meus alunos uma relação de respeito, eu enfrento o preconceito racial sim, mas também tento fazer um trabalho de prevenção de danos, com respeito, com diálogo, que sermos diferentes é o que torna tudo mais belo (PROFESSORA ÁGUIA).

Cabe destacar que o relato das Colaboradoras, comumente, anuncia o olhar atento às ações/atitudes/falas Racistas, assim como o respeito às diferenças e a busca por sensibilizar suas/seus alunas/os para com atitudes Racistas que ferem o outro, inserindo no dia a dia atividades voltadas para a dialogicidade e o enfrentamento do Racismo. Por tal, entendemos que sua Prática Docente se direciona para a afirmação de uma Educação Antirracista.

Nessa direção, a Prática Docente se aproxima da Identidade na Política e da Interculturalidade Crítica. Isto é, do direito de possibilitar, de ensinar, de guiar na construção do pertencimento étnico-racial positivo, do direito de ter acesso a uma educação que respeite sua Raça, seu Gênero e sua Territorialidade, como crianças Negras e Campesinas.

Ademais, o relato da Professora Águia, aliado às demais Colaboradoras, nos permite compreender que a Educação Antirracista não ocorre, exclusivamente, quando são identificadas situações/ações de Racismo; seria assim reduzida a uma ação pontual de enfrentamento do Racismo, isolada no espaço e no tempo ocorrido. A Educação Antirracista está imersa nos *espaços*, nos *tempos* e nas *formas* que as/os professoras/es elaboram/planejamos e executamos no contexto da prática, notadamente marcado pela flexibilidade, pelo cotidiano, pelas Identificações, pelas aproximações políticas e epistêmicas, pelo comprometimento em educar com vistas às diferenças não como uma marca de inferiorização, mas de dialogicidade.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na arte do negro  
de viver  
melhor dizendo  
sobreviver  
com essa coisa que arrasta  
o tronco que tentam esconder  
mas esses troncos existem  
no conviver  
os troncos estão nas favelas  
vejo troncos nas vielas  
nas moradias fedidas  
nas peles sem esperança  
nas enxurradas de não

Alzira Rufino (2020, p. 39)

O término desse relato de pesquisa não se apresenta como conclusão final, mas se configura como um intervalo de tempo para que se cumpram as exigências da minha formação acadêmica. Essa tese é produto daquilo que me passa, que me toca no nível pessoal e profissional, é o resultado do que venho pesquisando desde a iniciação científica, lá na graduação, até chegar nesse texto, nesse momento.

Por tal, é oportuno elencar aqui os motivos e o compromisso assumido na tessitura dessa tese; são eles: a) as motivações político-epistêmicas; b) o próprio caminho trilhado na construção dessa tese; c) os objetivos, os resultados e as próprias lacunas da pesquisa; d) os questionamentos suscitados. Diante disso, retomamos as motivações político-epistêmicas, que se configuram na trajetória pessoal, acadêmica e profissional. São elas que constituíram a força geradora da minha caminhada até aqui nesta pesquisa.

Por isso, para esse momento de conclusão nominamos de motivações político-epistêmicas, uma vez que assumimos o compromisso de fazer pesquisa e estar na pesquisa vinculado a um conjunto de posicionamentos políticos. Isto por que, no tempo-espço-histórico a produção de conhecimento e a própria universidade foi,

quase sempre, berço por excelência, da Branquidade, espaço que deslegitimou, silenciou e desconsiderou Memórias e Corpos Femininos Negros enquanto indivíduos produtores de epistemes, uma vez que ser Corpos e conhecimentos não estavam vinculados ao cânone eurocêntrico.

Logo, a Racialização e a Racionalização permaneceram agindo de forma constante, contínua e cruel, entregando às gerações o legado da Memória Hegemônica. À vista disso, ser pesquisadora nesse espaço significa tecer fraturas com o modelo eurocêntrico de ser e de produzir conhecimento. Neste momento, destaco a minha participação em dois Grupos de Pesquisa: a) Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, coordenado pelo professor Dr. Janssen Felipe da Silva; e b) Grupo de Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade – Audre Lorde, criado pela professora Dr<sup>a</sup> Denise Maria Botelho, ambos espaços me ensinaram a fazer pesquisa aliada à Memória Viva, se distanciando da lógica dominante de ser, de pensar e de produzir pesquisa.

Nesses grupos, ao qual integro nos últimos 10 e 07 anos, respectivamente, temos assumido o compromisso político-epistêmico de tecer pesquisas com a exterioridade colonial, com corpos, territórios e epistemes violadas historicamente. Esse movimento, como pesquisadora e integrante desses Grupos, tem sido a força motriz para gestar pesquisas e conhecimentos outros que outrora não tiveram espaço no cenário acadêmico.

Por isso, entendemos que a desobediência epistêmica e a construção de uma Memória Viva também se fazem ocupando esses espaços, trazendo a tônica da exterioridade colonial, enquanto pessoas que não só advêm desses espaços, mas insistem e resistem abrindo caminhos para outras/os e produzindo/construindo conhecimentos fora dos ditames estabelecidos. Esse giro Decolonial nos leva a compreensão que nossas motivações político-epistêmicas nos tocam ao tratar da luta pelos direitos sociais. Sobretudo, no atual cenário político em que a redução dos direitos da população menos favorecida vem sendo paulatinamente escamoteada.

Frente a essas motivações político-epistêmicas, essa pesquisa se inscreve, entendendo que a tessitura de epistemes é produto e produtora de disputas sociais, culturais, políticas e epistêmicas entre as Memórias Vivas e Hegemônicas que tensionam entre si o direito de narrar as suas histórias, seus lugares. Esse movimento nos encaminha para o segundo elemento pontuado para a construção das

considerações finais, o caminho trilhado na construção dessa tese, que ganha corporeidade por meio do levantamento feito junto ao PPGEdU e à CAPES.

Esse levantamento foi valoroso no sentido de compreendermos como a construção dessa pesquisa poderia contribuir, sobretudo, na discussão das Relações Étnico Raciais via Memória, Prática Docente Antirracista e Professoras Negras. A pesquisa dialoga com o levantamento na direção de adotar núcleos de sentido que se voltam para os fundamentos das práticas, contribuindo na compreensão de que os fundamentos reverberam, por vezes, nas práticas das Colaboradoras da pesquisa (TORRES, 2018).

Outro aspecto a ser evidenciado se refere ao fato de que dentro do marco temporal e nos locais de pesquisa, as produções que tratam dos descritores estabelecidos (Prática Docente, Professora Negra e Memória) estão centradas, majoritariamente, nas capitais e regiões metropolitanas, demarcando a Geo-Corpo Política do Conhecimento em relação ao local e às abordagens teórico-metodológicas utilizadas, assim como as Identificações das Professoras Negras, associadas à Territorialidade Campesina, direcionam o desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista firmada no chão da escola.

Logo, entendemos que o mapeamento das produções científicas do PPGEdU e da CAPES foi de extrema relevância na compreensão do nosso objeto de pesquisa, visto que os descritores utilizados: Prática Docente, Professora Negra e Memória foram analisados por distintas interfaces, nas pesquisas analisadas, e assim ampliando o nosso olhar frente ao aludido objeto de pesquisa, identificando tanto aproximações, quanto distanciamentos com as pesquisas analisadas

No que concerne ao descritor Prática Docente, estão voltados para os fundamentos e as concepções que cerceiam o construto da atuação docente, seja em espaços escolares e não-escolares, bem como se direcionam para o trato com a igualdade étnico-racial. Já as pesquisas sobre Professoras Negras preocuparam-se com a identidade étnico-racial e o enfrentamento do racismo no âmbito da sala de aula. Por sua vez, as discussões em torno do descritor Memória se concentram nos fundamentos e concepções que cerceiam seus construtos teóricos, bem como na valorização da identidade negra.

Frente a isso, destacamos que essa tese intencionou alcançar elementos não tratados nas produções científicas aqui analisadas, por exemplo: a) os fios que tecem o pertencimento étnico-racial das Colaboradoras vinculado ao desenvolvimento de

suas Práticas Docentes no enfrentamento do Racismo; b) a presença de marcadores da Memória Viva e da Memória Hegemônica; c) o território político-epistêmico-geográfico que as Colaboradoras atuam.

Com relação às aproximações, as pesquisas que versam a respeito dos referidos descritores demonstram aproximações, respeitando as especificidades de cada uma, em relação à construção da Identidade de Mulher Negra e Professora Negra. Isto por que são atravessadas pelas marcas dolosas do Racismo/Sexismo e da própria condição de Professora Negra intelectual, uma vez que a sua condição de sujeita detentora de conhecimento é também questionada, revelando a face da Memória Hegemônica na estrutura racista educacional.

Frente a isso, o levantamento mostrou a ausência de objetos e de abordagens teórico-metodológicas que se desvinculam da Geo-Corpo Política do Conhecimento eurocentrado ao mesmo tempo que nos sinaliza a urgência de um giro epistêmico Decolonial, alicerçado na Memória Viva, no qual as raízes estejam fincadas na Ancestralidade e possam lançar sementes para formas e modos outros de pensar e de produzir conhecimento que não o euronortecêntrico.

Nesse contexto, compreendemos que essa tese apresenta avanços em relação ao levantamento. Primeiro, destacamos o fato desse objeto de pesquisa ser forjado aliado às experiências pessoais, formativas e profissionais da pesquisadora. Segundo, está voltado para a Geo-Corpo-Política do Conhecimento assentada na Memória Viva, uma vez que partimos e experienciamos sujeitos, territórios e epistemes outras, desvinculado do paradigma positivista de pensar e de produzir conhecimento. Terceiro, contribuir para o revide político, epistêmico e cultural de Mulheres Negras intelectuais dentro e fora das paredes da universidade.

Por tal, o levantamento constitui um movimento pilar para pensarmos em que a pesquisa poderia colaborar elencando elementos para compreensão das disputas político-epistêmicas em curso, voltados para o objeto em questão. Por isso, ao assumirmos o compromisso político-epistêmico e na mesma medida que nos filiamos às Abordagens Teóricas do Feminismo Negro Latino-Americano e dos Estudos Pós-Coloniais, fizemos a opção por questionar a realidade a partir de um objeto de pesquisa que possa alcançar tanto a academia, quanto os sujeitos construindo movimentos de ruptura com a Memória Hegemônica e de aproximação com a Memória Viva.

Diante disso, cabe destacar que a constituição dessa tese foi permeada por constantes movimentos de idas e vindas entre os objetivos aqui dispostos, os instrumentos lançados mão, adotando e deixando determinadas categorias teóricas, assim como a pandemia redesenhou a feitura dessa tese, desde os objetivos até o contato com as Colaboradoras da pesquisa. Por tanto, o tema, os objetivos que gestaram o projeto de origem não são mais os mesmos, mas são produto de constantes negociações entre o contexto pandêmico que nos assolou, aliado a nossas motivações político-epistêmicas já anunciadas e a escuta junto às Colaboradoras da pesquisa.

Nessa conjuntura, os objetivos, os resultados e as próprias lacunas da pesquisa são o resultado desses diálogos, adversidades e disputas vivenciadas no percurso trilhado até aqui. O exercício de compreender esse movimento parte do pressuposto que a Identificação de Professora Negra pode se constituir num diferencial que viabiliza uma Prática Docente Antirracista Dialógica. Isto é, uma educação reflexiva, problematizadora, coletiva, crítica e historicamente situada que fraturou/fratura, cotidianamente, a Amnésia de Origem na medida em que retoma a Memória Viva.

Dessa forma, essas negociações transcorridas no desenvolvimento dessa tese conferiram forma ao tecido teórico-metodológico, redirecionando o nosso tecer científico. Assim, essas modificações/negociações partiram da seguinte pergunta: como a identificação étnico-racial de Professoras Negras pode e/ou tem mobilizado o desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista no espaço educacional?

No intuito de responder a tal questionamento, traçamos como objetivo geral: compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva na construção identitária de Professoras Negras e sua influência em Práticas Docentes Antirracista em escolas situadas no Território Campesino. Para responder ao nosso objeto de pesquisa, traçamos como objetivos específicos: identificar e caracterizar o processo de construção da identidade Étnico-Racial das Professoras Negras; analisar as concepções de Educação Antirracista das Professoras Negras; identificar e caracterizar as estratégias das Práticas Antirracista das Professoras Negras.

Em relação ao pertencimento Étnico-Racial das Colaboradoras, do Território Campesino de Caruaru, partimos da compreensão que o pertencimento étnico-racial é constituído em um movimento cíclico, nunca fixo, sempre móvel e cambiante. Logo, a Identificação de Mulher Negra, assim como de Professora Negra, é constituído por fios de resistência, de afirmação e de tensionamentos entre a Memória Hegemônica

e a Memória Viva. A primeira, atravessada pela Política de Identidade, igualmente excludente e promotora de uma inclusão subalternizadora. A segunda, alicerçada na Identidade na Política, carregando consigo o germe da Ancestralidade e a potência de ser quem é, em um sistema-mundo que insiste em negar a Identificação valorativa de Mulheres Negras e, por consequência, Professoras Negras.

Dito isto, compreendemos que a fala das Colaboradoras e nosso referencial teórico-metodológico nos permitem inferir que o processo de Identificação étnico-racial das mesmas é perpassado pelos atos de atribuição (das pessoas para com elas) e de pertença (consigo mesma), tal qual a Identificação de Mulher Negra, Professora Negra e Campesina estão organicamente entrelaçados. Essa tríade, constituinte da trajetória de vida das Colaboradoras, nos permite identificar a Raça, o Gênero e o Território como marcadores que conferem sentido à Identificação de Mulher Negra Campesina e, posteriormente, Professora Negra Campesina

As Identificações das Colaboradoras foram constituídas em momentos e locais distintos, mas carregam um elemento em comum: elas foram atravessadas pelos atos de atribuição (das pessoas para com elas) e de pertença (consigo mesma); em ambos, podemos identificar tanto marcas da Memória Hegemônica, quanto da Memória Viva. Na primeira, as marcas são sinônimo de inferiorização, pelos atos de atribuição e de pertença, conjuntamente, evidenciando a extensão perversa das Heranças Coloniais no construto Identitário de Mulher/Professora Negra Campesina. Na segunda, os enraizamentos ancestrais são resgatados e os marcadores ocasionam um Giro Decolonial e pelo ato de pertença, são afirmados como força motriz de resistência e de afirmação da sua Identificação de Mulher/Professora Negra.

Este movimento nos permite compreender que as concepções de Educação Antirracista são, majoritariamente, atravessadas pela Identificação Racial, de Gênero e profissional das Colaboradoras. Sendo assim, o ato de se afirmarem como Mulheres Negras e, posteriormente no exercício da docência como Professoras Negras do Território Campesino, as fazem entender que o tornar-se Negra enegreceu sua Prática Docente, enegreceu suas concepções de Educação.

À vista disso, no que tange às concepções de Educação Antirracista das Colaboradoras, identificamos: a) Coletividade; b) Representatividade; c) Cotidiano e d) Pertencimento. A Coletividade diz respeito a cada indivíduo presente na escola (corpo docente e discente, gestão escolar, funcionários e família), tecendo o elo fundante para a construção de uma escola que dialoga com os sujeitos, que constrói

ações de respeito entre os indivíduos no enfrentamento do Racismo. Nesse ensejo, entendemos que a concepção de Educação Antirracista filiada à Coletividade parte do princípio da Ancestralidade, do entendimento de que todos são coparticipantes no seu desenvolvimento. Logo, não há uma hierarquização maior ou menor, mas uma relação cíclica de participação comunitária na formação dos indivíduos e, por tal, a Educação Antirracista não só é produto da Memória Viva, mas a alimenta pelos laços da Ancestralidade.

Como podemos notar, outra concepção de Educação Antirracista é a Representatividade, que abrange os mais distintos espaços educacionais que compõem as instituições de ensino, desde o currículo escolar até as paredes da escola. A Representatividade, como podemos notar na fala das Colaboradoras, importa, não é só um lugar comum, mas um lugar de reconhecimento, de Identificação; é a quebra da naturalização da população negra como inferior, decadente, menor. É assim uma fratura na Memória Hegemônica e o nascedouro para marcas da Memória Viva; é a retomada de uma humanidade que por um longo tempo foi escamoteada; é a construção de Identificações que germinam Ancestralidade.

Em relação à concepção de Educação Antirracista Cotidiana, notamos ações diárias que intencionam ocasionar rachaduras nos padrões hegemônicos que vinculam uma Educação Antirracista isolada no calendário escolar a um dia do ano, fortemente ancorada na Interculturalidade Funcional. Isto é, uma concepção de Educação Antirracista que propaga um falso ideal de inclusão excludente, restrita às datas comemorativas e festivas, recheada de narrativas hegemônicas que tendem a celebrar as identidades dominantes como superior e as Identificações dominadas enquanto folclóricas, exóticas, inferiores.

Por sua vez, a concepção de Pertencimento, no desenvolvimento de uma Educação Antirracista, perfaz a fala das Colaboradoras, uma vez que suas Identificações estão firmadas no fato de se identificarem como Professoras Negras e Pardas do Território Campesino. Nota-se que a Interseção dessas Identificações, outrora utilizadas como forma de silenciamento/subalternização, foram reconfiguradas pelas mesmas que permanecem re-construindo uma Prática Docente política e transformadora fundada pela Interseção dessas Identificações.

Essas concepções portam as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva, simultaneamente, se apresentando em dois níveis: externo e interno. A primeira corresponde às marcas que, a princípio, podem ser vistas, tais como: Raça,

Gênero, Classe, Território, entre outras. Essa marca externa foi constituinte e constituidora da exterioridade colonial, forjada pelo sujeito de autopoder, e traçou as formas de sujeição sobre o Corpo Feminino Negro. A segunda, marca interna, embora seja produto das marcas externas, é a Dororidade que fica, que é lembrada pelo próprio sujeito em virtude das experiências de Discriminação Racial que vivenciou.

Quanto ao espaço (interno e externo à escola), o tempo (previsto e não previsto) e a forma (como é desenvolvido/trabalhado e se coaduna com a Memória Viva ou Hegemônica), identificamos que os mesmos não estão dissociados, mas funcionam como um todo integrado no exercício da Prática Docente. Isto por que o espaço escolar é o local, por excelência, em que as Colaboradoras mobilizam seus saberes-fazer e vão, paulatinamente, conformando suas Práticas Docentes Antirracistas.

Isto posto, no que se refere ao espaço interno, identificamos: a) sala de aula; b) o pátio da escola; c) laboratório de informática; d) o terreiro de recreação; e) as paredes da escola. Já no espaço externo: a) a praça; b) os familiares; c) os moradores. Como podemos notar, no movimento empreendido pelas Colaboradoras por uma Educação Antirracista, os espaços, sejam eles internos ou externos, têm significado desafiar as estruturas Racistas no chão da escola e em seu entorno ao mesmo tempo em que as coloca vis a vis a Memória Hegemônica que insiste na hegemonia da Branquitude nesse espaço.

Em relação ao tempo, e com base no nosso corpus documental, estruturamos em tempo previsto e não previsto. O primeiro diz respeito às atividades desenvolvidas previamente, ou seja, definido por elas no planejamento curricular, tais como: atividades do cotidiano, datas comemorativas. O segundo se refere às atividades/ações desenvolvidas em sala de aula, mas que não foram planejadas anteriormente, elas advêm de situações/ações que as mesmas consideram pertinente interferir, a exemplo de situações de Racismo.

O tempo é assim significativo para compreender o modo como a Prática Docente Antirracista é desencadeada no contexto da sala de aula e seus imbricamentos com as Identificações que as próprias Colaboradoras estabelecem no ato formativo. Isto porque compreendemos que o tempo e o espaço são, constantemente, atravessados por marcadores de Raça, Gênero, Território, classe, sexualidade, religião, entre outros, que tendem a determinar as distintas formas como

as Colaboradoras percebem o tempo e o espaço em que atuam, em especial no dia a dia da sala de aula.

Frente o caminho percorrido, entendemos que o tempo, previsto e não previsto, é diretamente influenciado pelo contexto da prática. Nele, o tempo curricular passa a ser materializado, envolvendo re-leituras, reinterpretações e até mesmo ressignificações em relação ao currículo prescrito, influenciando diretamente no currículo vivido. Por isso, não entendemos os tempos enquanto um movimento cumulativo, no sentido cronológico, mas é reflexivo, propositivo, possuindo uma natureza transformadora e enraizada no chão da sala de aula. O tempo é assim fluído, na medida em que o tempo-espaço ali vivido ocasiona transformações de ações, de ideias na Prática Docente; ele é assim o espaço de autonomia dos saberes-fazer das Colaboradoras.

Ao nos direcionarmos para as formas como as Colaboradoras desenvolvem as atividades, notamos que as mesmas estão conectadas ao tempo previsto e ao tempo não previsto. No primeiro, tempo previsto, podemos situar: a) vídeos; b) produção e interpretação textual; c) situações problemas; d) contação de histórias; e) teatro; f) desenho/pintura/autorretrato; g) cartazes; h) entrevistas; i) pesquisa dirigida. No segundo, tempo não previsto, situamos: a) diálogo/roda de conversa; b) questionamentos. Ambas estão interligadas, uma vez que determinada situação, no contexto da prática, pode desencadear o desenvolvimento de outra atividade.

A análise empreendida no trilhar dessa tese nos oferece indícios de que as formas que as Colaboradoras desenvolvem as suas Práticas Docentes estão direcionadas para o diálogo no cotidiano da sala de aula e, por vezes, extrapolam as quatro paredes da mesma, espaço externo, com o pretense objetivo de fomentarem um processo de ensino-aprendizagem aliado ao respeito às diferenças e a busca por sensibilizar suas/seus alunas/os para com atitudes Racistas que ferem o outro, inserindo no dia a dia atividades voltadas para a dialogicidade e o enfrentamento do Racismo. Por tal, entendemos que sua Prática Docente das Colaboradoras se direciona para a afirmação de uma Educação Antirracista.

Direcionar o olhar para as Práticas Docentes Antirracistas das Colaboradoras nos permite inferir que as mesmas vêm, paulatinamente, desenvolvendo uma educação epistemologicamente desobediente com enraizamentos na Memória Viva. Isto porque a Prática Docente Antirracista delas vem fragmentando os postulados da

Memória Hegemônica, construída em torno da Racialização e da Racionalização sobre os sujeitos alocados na exterioridade colonial.

Dessa forma, inferimos que a Prática Docente Antirracistas das Colaboradoras apresenta aproximações com a Identidade na Política e a Interculturalidade Crítica, ou seja, do direito de possibilitar, de ensinar, de guiar na construção do pertencimento étnico-racial valorativo, do direito de ter acesso a uma educação que respeite sua Raça, seu Gênero e sua Territorialidade.

Logo, enquanto o Racismo nos espaços escolares, e até mesmo fora dele, tem sido um modelo legitimador de ser sujeito no sistema/mundo, na mesma medida que oprime e explora. A Prática Docente Antirracista vai se forjando como uma ação cotidiana, um trabalho de “formiguinha”, e da mesma forma vai estilhaçando a máscara do silêncio, da negação e da dominação sobre nossos corpos negros.

Cabe aqui, mais uma vez, ressaltar que o movimento empreendido pelas Colaboradoras dessa pesquisa, e tantas outras/os professoras/es que vêm desenvolvendo trabalhos dessa natureza, não isenta as instituições de ensino, como um todo, em nenhum momento no desenvolvimento de uma Educação Antirracista. Como visto, a Educação Antirracista parte, também, do princípio de um trabalho firmado na coletividade, podendo ter suas sementes lançadas no chão da sala de aula, mas as suas raízes e, por conseguinte os frutos, carecem se ampliar, extrapolar essas dependências.

Diante do exposto até aqui, o movimento empreendido até aqui permitiu um movimento heterotópico, redirecionando o nosso olhar para a exterioridade colonial, neste caso, para as Professoras Negras do Território Campesino do município de Caruaru, evidenciando que as Identificações não são fixas, mas cambiantes em virtude do tempo-espaço-histórico, bem como pelos atos de atribuição e pertença que o Corpo Racializado experiencia no sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial ocidentalizado/cristianizado.

Tomar sujeitos (Professoras Negras) e territórios (Território Campesino) tidos historicamente como não-humanos, não-lugares, não-produtoras de epistemes, nos põe de frente da demanda que a Memória Viva tem resistido às investidas de poder assimétrico da Memória Hegemônica. Essa resistência evidencia Corpos e Territórios Geopolíticos engajados em prol do enfrentamento das distintas formas de opressão imposta pela Memória Hegemônica e em especial o desenvolver de Práticas Docentes Antirracista.

Ademais, o caminho trilhado no desenvolvimento dessa tese me direciona a pensar o desenvolvimento da minha Prática Docente, compreendendo essas disputas e tensões constantes no chão da escola, atrelado ao meu papel no processo formativo do corpo discente ao qual sou responsável. Assim como minha relação com minhas colegas e toda comunidade escolar, pois o movimento empreendido aqui nos faz compreender que o desenvolvimento de uma Educação Antirracista não é papel, exclusivo, da/o docente, mas é uma construção coletiva: professoras/es, alunas/os, gestão, pais, isto é, a comunidade escolar como um todo, unido e indissociável no enfrentamento do Racismo escolar.

Por isso, as motivações político-epistêmicas aqui levantadas não cessam, mas abrem caminhos para promover aprendizagens que tenham como lastro os sujeitos e objetivos que visem à formação de indivíduos críticos, considerando que a inserção política, a compreensão da realidade que as/os rodeia pode exercer diálogos, rupturas e ações emancipadoras. Ao colocarmos em debate tais questões é necessário considerar alguns questionamentos: até onde estamos desenvolvendo uma Educação Antirracista? Sendo a Educação Antirracista uma conquista legal, Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, o que falta para sua vivência no chão da escola? Esses questionamentos nos impulsionam a continuar na construção de um processo de ensino-aprendizagem que vislumbre a formação crítica e dialógica, de aberturas de diálogos e troca de saberes em vias da promoção para uma Educação Antirracista.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todas feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AGUIAR, Neuma (org.). **A mulher na força de trabalho na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 270-273, 2019.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ÁLVAREZ-MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVEZ, Odailta. **Letras pretas**. Recife: [s.n.], 2018.
- ANDRE, Maria da Consolação. **O ser negro: um estudo sobre a construção da subjetividade em afro-descendentes**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ANKH, Kwame (Thiago Henrique Borges Brito); MENE, Kulwa (Walkiria Gabriele Elias da Costa); NJERI, Aza (Viviane Mendes de Moraes). Mulherismo Africana: proposta enquanto equilíbrio vital a comunidade preta. In: Ítaca – Especial Filosofia Africana, n. 36, p.281-320, 2014.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).
- ARROYO, Miguel González. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do Campo**. Brasília, Distrito Federal: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. A “guerra” contra o gênero: reações às últimas décadas de políticas de promoção da igualdade de gênero no Brasil. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 51, p. 1-9, janeiro/junho 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-São Paulo, 2007.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Intersectionality and female domestic worker's unions in Brazil. **Women's Studies International Forum**, Oxford, n. 46, p. 72-80, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Práticas de leitura em livro didático**. s. l. s. n. 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Resolução CEE/PE N° 2 de 31 de Março 2009**. (Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco).

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 2013.

BUCCINI, Isabel Cristina. **Identidades de educadoras sociais: trajetórias de vida e formação**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil, 2010.

CANTALUCE LIMA, Mércia Ferreira Paiva de Barros. **A identidade docente no ensino técnico**: as marcas do saber-ser, do saber tornar-se professor. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. São Paulo: Vozes, 2017.

CARVALHO, Rosângela Tenório et al. **Política de ensino e escolarização básica**. Recife: SEE, 1988. (Coleção Professor Paulo Freire. Série: Política de Ensino).

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2020.

CESTARI, Mariana Jafet. Sentidos e memórias em luta: mulheres negras brasileiras no III Encontro Feminista Latinoamericano e Caribenho (1985). **Revista Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**, Rio de Janeiro, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. **Investigaciones Feministas**: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género, v. 8, n. 1, p. 19-39. 2017.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review** v. 43, n. 6, p. 1241-99, 1991.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação**, Campinas, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 93-106. 2010.

CRUZ, Victoria Santa. **Ritmo**: el eterno organizador. Rio de Janeiro: Debate, 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à Brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Relativizando**: uma introdução a antropologia social. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Brasil: Boitempo, 2016.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Porto: Porto Editora, 1977.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgar (ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma voz quilombola na literatura brasileira. Disponível em: <http://www.sec.rj.gov.br/atabaquevirtual/literatura.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FANON, Frantz. Racismo y cultura. In: FANON, Frantz. **Por la revolución africana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1965. p. 38-52.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiro**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, Abr. 2016.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

FIGUEIRA, Vera Maria. O preconceito racial na escola. In: NASCIMENTO, Elisa Laskings (Org.). **A África na escola**. Brasília: Senado federal, Gabinete do senador Abdias do Nascimento, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Fernanda de Lourdes. **A constituição da identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. 2006 Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, janeiro/março. 2005.

GOMES, Fulvio de Moraes. As epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 39-54, julho/dezembro. 2012.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização primária: tarefa familiar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher Negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Professoras Negras: trajetória escolar e identidade, **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abril, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Minas Gerais. v. 9, p. 38-47, dez. 2002a.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set/dez. 2002b.

GOMES, Ana Maria Rabelo. **Professores (as) negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação**. 2003c. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003c.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, agosto. 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003b.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, v. 1, n. 5, p. 55-62, 2017. Recuperado de <http://seer.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988>

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, janeiro/abril. 2016.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes; LEITÃO, Edineide Souza Sá. A contribuição da proposta educacional de Paulo Freire para a prática pedagógica docente na educação infantil e na educação de jovens e adultos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35 – 55 jan/mar. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília, Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 346.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciências Políticas** [online], n. 16, pp. 193-210. 2015. ISSN 0103-3352. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.

INSTITUTO BRASILEIRO De GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE **Censo Demográfico**. Pernambuco: população residente rural - Caruaru, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/pesquisa/23/25207?tipo=ranking&indicador=25199>. Acesso em: 07 nov. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil**. Seção 04 - os níveis de escolaridade no setor público brasileiro. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasestado/arquivos/rmd/4874-conjunto4v10.html#sec1> Acesso em: 28 abr. 2021.

JOAQUIM, Maria Salete. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio Grande do Sul: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.

KILOMBA, Grada. A Máscara: Colonialismo, Memória, Trauma e Descolonização. In: KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, p. 33-46, 2019.

LEITÃO, Edineide de Souza Sá. **A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para que?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias Africanas**. 3. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. 1ª ed. São Paulo: Autêntica, 2019.

LUGONES, María. Rumo a um Feminismo Descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 25, n. 04, setembro-dezembro 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Walter Mignolo**: una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas*, Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco), n. 26, p. 187-194, abril 2007a.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Orgs.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007b.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete classes multisseriadas. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/classes-multisseriadas/>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Geobiografar o corpo-território que se torna docente In: MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e Educação Decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 39-64.

MOCKLER, Nicole. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 17, n. 5, p. 517-528, october. 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomás. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomás (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: E.P.U., 2004.

MORRISON, Toni. **Playing in the Dark**. Whiteness and the Literary Imagination. New York: Vintage Books, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, Guarulhos, v. 4, n. 8, p. 09, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Enfrentando os termos: O significado de raça, racismo e discriminação racial. **Revista para além do racismo: Abraçando um futuro interdependente**. Estados Unidos, Brasil e África do Sul, jan. de 2000.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de vida de professoras negras: Trajetórias de sucesso**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo. Grandes Mães, reais senhoras. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 49-64.

NASCIMENTO, Luciene. **Tudo nela é de se amar**. 1º ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. Discursos sobre a Mulher: uma análise do livro didático língua portuguesa e literatura: ensino médio. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 8 n. 1, jan/jun de 2013.

NJERI, Aza; Ribeiro, Katiúscia. Mulherismo africana: práticas na diáspora brasileira. In: Currículo sem Fronteiras. v. 19. n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019.

NOGUEIRA, Izildinha Beatriz. **Significações do corpo negro**. 1988. 46f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**. São Paulo, v. 19, n. 1, jun. 2007.

NOVAES, Joana de Vilhena. **O intolerável peso da feiura**: sobre as mulheres e seus corpos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Garamond, 2006.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Trabalho Doméstico e Igualdade de Gênero e Raça**: desafios para promover o trabalho docente no Brasil. (2011). Escritório Brasil. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/esp/OITdomestico.pdf> Acesso em: 16 fev. 2021.

OLIVEIRA, Elina. **Mulher negra professora universitária trajetória, conflitos e identidade**. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Maria Luisa Pereira de; MENEGHEL, Stela Nazareth; BERNARDES, Jefferson de Souza. Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 266-274, Aug. 2009.

OLIVEIRA, Sara. Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. **Trabalho Linguista Aplicada**. Campinas, vol. 47, n. 1 Jan./Jun, 2008, p. 91-117.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada da branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECENA, Ana Esther; SADER, Emir. **La Guerra Infinita**: Hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: Clacso, 2002. p. 217-256.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, 2016.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A Latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 17, p. 46-75, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-System Research**. Volume XI, nº 2, summer/fall, p. 342-386, 2000.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a crítica)**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

REIS, Maria da Conceição dos. Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil. 2013. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

REIS, Maria da Conceição dos. **Prática Pedagógica e Cultura Popular**: uma relação possível. Recife: PROEXT-UFPE & Ed. Universitária da UFPE, 2014.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras Brasileiras: de Bertioga a Beijing. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 447-457, 1995.

RODRIGUES, Flora. **Bibi zine**. Recife: [s.n.], 2020.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das Relações Raciais no Distrito Federal**: desafios da gestão. 2010. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSEMBER, Fúlvia. **Mulheres Negras**: a dupla discriminação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Secretaria do Estado de Educação, 1990.

RUFINO, Alzira. **Mulheres Negras**: uma perspectiva histórica. Santos: ITC engenharia, 1987.

RUFINO, Alzira. **Sou negra ponto final**: a poetica de Alzira Rufino. 1ª ed. São Paulo: Horizonte, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, p. 72-87.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções**, n. 8, p. 123-144, 2005. Disponível em: <[www.interacoes-ismt.com/](http://www.interacoes-ismt.com/)> Acesso em: 8 jan. 2021.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: USP, 2005. p. 139-161.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto, Portugal: Porto, 1994.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Rede de Desenvolvimento Humano; São Paulo: Senac, 2007.

SEGATO, Rita Laura; ALVAREZ, Paulina. **Frente al espejo de la reina mala**. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniais en la universidad. Brasília: Universidade de Brasília, 2016, p. 201-215.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 257. 2018.

SILVA, Camila Ferreira da; SILVA, Janssen Felipe da; BOTELHO, Denise Maria. As políticas educacionais para o livro didático do território campesino do Brasil e da Colômbia: uma leitura da memória e do corpo feminino negro. In: PINEDA, Adriana Marcela Ruiz et. al. **Sujeitos e seus olhares sobre a América Latina**. Recife: Editora UFPE, 2020, p. 129-142.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras Negras**: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 162. 2009.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras**: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto. Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de história e geografia da coleção didática projeto buriti multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do sul. 2015. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLD Campo/2013. **Realis**, v. 4, n. 02, Jul-Dez. 2014.

SILVA, Janssen Felipe da et al. Paradigmas da Educação do Campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino americanos. **Reflexão ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 22, p. 9-38, jul/dez. 2014.

SILVA, Janssen Felipe da; SILVA, Camila Ferreira da; SANTOS, Aline Renata dos. Paradigmas de la educación y los libros didácticos seleccionados por el PNLD-CAMPO. In: VIII Encuentro Internacional 'La Educación Hoy: Más allá de la diversidad', **Anais...** 2014, Medellín - Colômbia.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Reveduc UFSCar**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, maio de 2013.

SILVA, Jaqueline Conceição da. **Inflexões pedagógicas sobre as práticas pedagógicas das ações afirmativas no PPGAS/UFSC**. 2019. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

SILVA, Manuela D`Arc da. **Relações étnico-raciais na educação**: contribuições pedagógicas das pesquisas desenvolvidas pela FUNDAJ nos últimos 10 anos. 2018. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Pernambuco, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Formação da Identidade e Socialização no Limoeiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/junho. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular??** Que?? Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, João Francisco de. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, Moema de Poli. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUUF, 2006. p. 14 – 54.

THERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente. **Revista Educação em Debate**, UFC, n. 33, p. 5-10, 1997.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. 2013. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliação e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo**. 2018. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto dos Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. 95p (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLASANTE, Tomás Rodríguez. **Redes e alternativas: estratégias e estilos criativos na complexidade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. Augusto Guzzo **Revista Acadêmica**, n. 6. São Paulo, Faculdades Integradas Campos Salles, 2003.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul-dic 2008.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn. **O livro de saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, setembro/dezembro, 2019.

## Apêndice A – Carta de apresentação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DOUTORADO**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**  
**(SOLICITAÇÃO)**

Eu, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> **Janssen Felipe da Silva**, apresento, na condição de orientador, a Doutoranda **Camila Ferreira da Silva** do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. No presente momento, a doutoranda desenvolve a pesquisa intitulada: **As marcas da Memória Hegemônica e Viva na Prática Docente de Professoras Negras do Território Campesino**. Diante disso, vem solicitar, cordialmente, acesso aos contatos telefônicos das/os gestoras/es das escolas para indicação de professoras/colaboradoras para o desenvolvimento da referida pesquisa.

Caruaru, 23 de março de 2021.

A handwritten signature in black ink that reads 'Janssen Felipe da Silva'.

**Professor Dr. Janssen Felipe da Silva**  
Professor Associado III do Núcleo de Formação Docente do CAA-UFPE  
Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE

## Apêndice B – Questionário de Identificação das Colaboradoras

<b>IDENTIFICAÇÃO PESSOAL</b>	<b>Nome:</b>	
	<b>Cidade/Estado de nascimento:</b>	<b>Idade:</b>
	<b>Identificação de Gênero:</b> ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro	
	<b>Identificação Étnico-Racial:</b> ( ) Preta ( ) Parda ( ) Branca ( ) Amarela ( ) ( ) Outra: _____	
	<b>Pertence a algum Grupo, Coletivo ou Movimento Étnico-Racial?</b> ( ) Não ( ) Sim Qual?	
	<b>Religião:</b>	
<b>CONDIÇÃO SÓCIO-EDUCACIONAL</b>	<b>Reside em:</b> ( ) Área Rural ( ) Área Urbana	<b>Há quanto tempo?</b>
	<b>Qual a profissão das/os suas/seus responsáveis na sua infância?</b> Mãe: _____ Pai: _____ Outro: _____	
	<b>Qual o Grau de Escolarização das/os suas/seus responsáveis na sua infância?</b> Mãe: _____ Pai: _____ Outro: _____	
	<b>Realizou seus estudos em:</b> Ensino Fundamental: ( ) escola pública ( ) escola privada ( ) escola pública e privada Ensino Médio: ( ) escola pública ( ) escola privada ( ) escola pública e privada Ensino Superior: ( ) pública ( ) privada	
	<b>Escolaridade</b> ( ) Ensino Médio (cursando) ( ) Ensino Médio (concluído) ( ) Ensino Superior (cursando) ( ) Ensino Superior (concluído) ( ) Especialização (cursando) ( ) Especialização (concluído) ( ) Mestrado (cursando) ( ) Mestrado (concluído) ( ) Doutorado (cursando) ( ) Doutorado (concluído)	
	<b>Se cursa/cursou nível superior:</b> Qual curso? _____ Onde cursa/cursou? _____ Caso tenha concluído, quando concluiu? _____	
	<b>Se cursa/cursou Pós-Graduação:</b> Qual Pós? _____ Onde cursa/cursou? _____ Caso tenha concluído, quando concluiu? _____	
	<b>Nome da escola que leciona:</b>	
	<b>Em qual Distrito está localizado?</b> ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º	
	<b>Categoria Funcional:</b> Efetiva ( ) Contratada ( ) Celetista ( ) Outro ( )	
<b>Turno de atuação nesta escola:</b> ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno		
<b>Nessa escola é Professora de Turma:</b> ( ) Seriada ( ) Multisseriada		
<b>Trabalha em outra escola?</b> ( ) Não ( ) Sim ( ) Campesina ( ) Pública ( ) Urbana ( ) Privada		
<b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>	<b>Tempo de atuação como Professora?</b> ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 3 a 4 anos ( ) 5 a 7 anos ( ) 7 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos	
	<b>Tempo de atuação como Professora em escola do Campesina?</b> ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 3 a 4 anos ( ) 5 a 7 anos ( ) 7 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos	
	<b>Tempo de atuação nesta escola?</b> ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 3 a 4 anos ( ) 5 a 7 anos ( ) 7 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos	

## Apêndice C – Roteiro de entrevista

<b>OBJETIVOS</b>		
<p><b>Geral:</b> compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Viva na construção identitária de Professoras Negras e sua influência em Práticas Docentes Antirracista em escolas situadas no Território Campesino.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p>a) identificar e caracterizar o processo de Identificação Étnico-racial das Professoras Negras;</p> <p>b) analisar as concepções de Educação Antirracista das Professoras Negras;</p> <p>c) identificar e caracterizar as estratégias das Práticas Antirracista das Professoras Negras.</p>		
<b>Construção da Identidade Étnico-Racial das Professoras Negras</b>	1.No seu contexto familiar como o pertencimento étnico-racial é visto/tratado?	
	2.Como foi sua experiência enquanto Menina Preta/Parda no processo de escolarização?	
	3.Houve alguma situação em sua trajetória, pessoal ou profissional, que você foi apontada/identificada enquanto Preta e/ou Parda e isso lhe marcou positivamente ou negativamente?	
	4.Você poderia nos descrever em que momento de sua trajetória de vida você se identificou enquanto Preta e/ou Parda?	
	5.Quais aspectos você poderia destacar (cabelo, relações interpessoais, coletivos, entre outros), que foram elementos basilares para a afirmação de sua Identidade de Mulher Preta e/ou Parda?	
	6.Para você qual a maior dificuldade enfrentada/vivenciada ao se identificar enquanto Mulher Preta e/ou Parda?	
	7.Em algum momento, nas relações pessoais e/ou profissionais, você chegou a negar a sua Identidade de Mulher Preta e/ou Parda? Em caso afirmativo, poderia compartilhar conosco o porquê dessa postura?	
	8.Qual o sentimento vivido por você no momento que afirmou para si e para o outro sua Identificação enquanto Mulher Preta e/ou Parda?	
	9.Você gostaria de acrescentar algo que considera relevante a respeito dos caminhos que percorrer para chegar na construção de sua Identificação de Mulher Preta e/ou Parda?	
<b>Concepções de Educação Antirracista</b>	1.Para você o que é racismo?	
	2.O que é uma educação antirracista para você?	
	3. Quem você considera que é a/o responsável pelo desenvolvimento de uma Educação Antirracista no espaço educacional?	
	4. Você já participou de alguma atividade (curso, formação, projeto), na escola tratando da temática em questão?	
	5.De que forma a Educação Antirracista faz parte da sua Prática Docente?	
	6.Qual a sua motivação para tratar da Educação Antirracista em sala de aula?	
	7.Você considera que seu pertencimento étnico-racial contribui de alguma forma para o desenvolvimento de sua Prática Docente?	
	8.Quais conhecimentos você destacaria como relevantes para o desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista?	
	9. Para você, o que significa ser uma Mulher Preta e/ou Parda? Qual o seu papel no desenvolvimento de uma Educação Antirracista?	
	10.Você gostaria de acrescentar algo que considera importante em relação à Educação Antirracista?	
<b>Estratégias (espaço, tempo e forma das Práticas Antirracista)</b>	<b>Espaço e Tempo</b>	1.No desenvolvimento de sua aula quais momentos são voltados para o trato com uma Educação Antirracista? Você dedica horas-aula, aulas ou está diluída no exercício de sua Prática Docente?
		2.Em quais componentes curriculares você, normalmente, trata da temática em questão?
		3.As datas comemorativas (20 de novembro, 25 de julho), são trabalhadas em sala de aula nas datas pontuais ou são vividas no decorrer do ano letivo?
		4.Nos livros didáticos utilizados você identifica elementos de uma Educação Antirracista? Em caso afirmativo, exemplifique.
		5. Você procura outros recursos didáticos que lhe auxiliem no desenvolvimento de uma Prática Docente Antirracista?
		6. Na atual conjuntura em que as aulas estão sendo ofertadas você encontra espaço e tempo para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista? Explique.
		7.Nas relações entre alunas/os, professora-aluna/o quais ações você já desenvolveu em relação à temática em questão?
	<b>Forma</b>	8.Descreva as atividades que você realiza ao tratar da Educação Antirracista?
		9.Como você desenvolve essa temática nas suas aulas?
		10.Você solicita alguma atividade extracurricular que perpassa pelo tema em questão?
		11.Você sente alguma dificuldade em desenvolver uma Educação Antirracista na sala de aula? Se sim, qual(is)?
		12.A que você atribuiria essa(s) dificuldade(s)?
		13. Você já se presenciou alguma situação de racismo por parte das/os discentes? Em caso afirmativo, como você agiu?
		14.Deseja adicionar algo que considera importante em relação ao desenvolvimento de sua Prática?

**Apêndice D – Aproximação com o campo e colaboradoras da pesquisa**

<b>DATAS</b>	<b>CONTATOS</b>	<b>FINALIDADE</b>	<b>RESULTADO OBTIDO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
15-02-2021	Recepção Coordenação de Organização Escola (Presencialmente)	-Encontrar o setor responsável pela organização das Escolas; -Solicitar acesso aos dados: quantitativo de escolas Campesinas por distrito e modalidade de ensino.	-Setor localizado, data marcada para recebimentos dos dados solicitados.	30ms
18-02-2021	Coordenação de Organização Escola (via whatzapp e e-mail)	-Recebimento dos dados solicitados	-Finalidade atendida	20ms
02-03-2021 04-03-2021 08-03-2021 11-03-2021	Coordenação de Organização Escola (via whatzapp)	-Solicitação do quantitativo de discentes e docentes por distrito e modalidade de ensino	-Recebimento dos dados adiados em virtude da realocação das/os professoras/es pelas escolas do município	1h
16-03-2021	Coordenação de Organização Escola (Whatzapp e presencialmente)  Departamento Pedagógico (presencialmente)	-Recebimento dos dados via e- mail  - Setor responsável pelo contato com gestoras/es	-Pedido de acesso aos dados solicitados anteriormente disponível via carta de apresentação -Recebimento dos dados solicitados -Encaminhamento, via carta de apresentação, para Departamento responsável para iniciar contato com as/os gestores/as	2h

22-03-2020	Departamento Pedagógico (via whatsapp e presencialmente)	-Pegar carta de autorização e contato dos gestores/professoras	- Autorização e contatos concedidos	1h
22-03-2021	Apresentação aos gestores e professoras (via whatsapp)	- Gestores: indicação de Professoras Negras ou Pardas para colaboração na pesquisa -Professoras Negras: solicitação para participação na pesquisa	-Gestor 01- indicação concedida Gestor 02: entrar em contato com a Professora e depois nos comunica Professora 01 e 02: concordância na participação da pesquisa	3h
22-03-2021	-Colaboradoras 01, 02 e 03	-Envio do questionário de identificação/caracterização (via whatsapp)	-Retorno das colaboradoras 01 e 02	10ms
25-02-2021	-Colaboradora 03	-Resposta do questionário	-Retorno realizado	10ms
27-03-2021	-Colaboradora 02	-Entrevista piloto (Professora Terra)	-Entrevista realizada	2h20ms
29-03-2021	-Colaboradora 04	-Apresentação e envio do questionário	-Retorno concedido	08ms
31-03-2021	-Escola/campo de pesquisa e comunidade campesina – Distrito 01, 02, 03 e 04	-Aproximação com o campo/escola, modos de vida e de subsistência	-Escolas/campo de pesquisa visitadas – Distrito: 01,02 e 03	9h
05-06-2021	Colaboradora 02	Entrevista (Professora Águia)	-Realizado	1h39ms
17-06-2021	Colaboradora 01	Entrevista (Professora Oyá)	-Realizado	2h
24-06-2021	Colaboradora 04	Entrevista (Professora Fava)	-Realizado	1h42ms
07-06-2021 21-06-2021 14-07-2021 20-07-2021 15-11-2021 19-11-2021	Coordenação de Organização Escola (via whatsapp e presencialmente)	Quantitativo de Docentes lecionando no Território Campesino e Urbano	-Realizado	5h