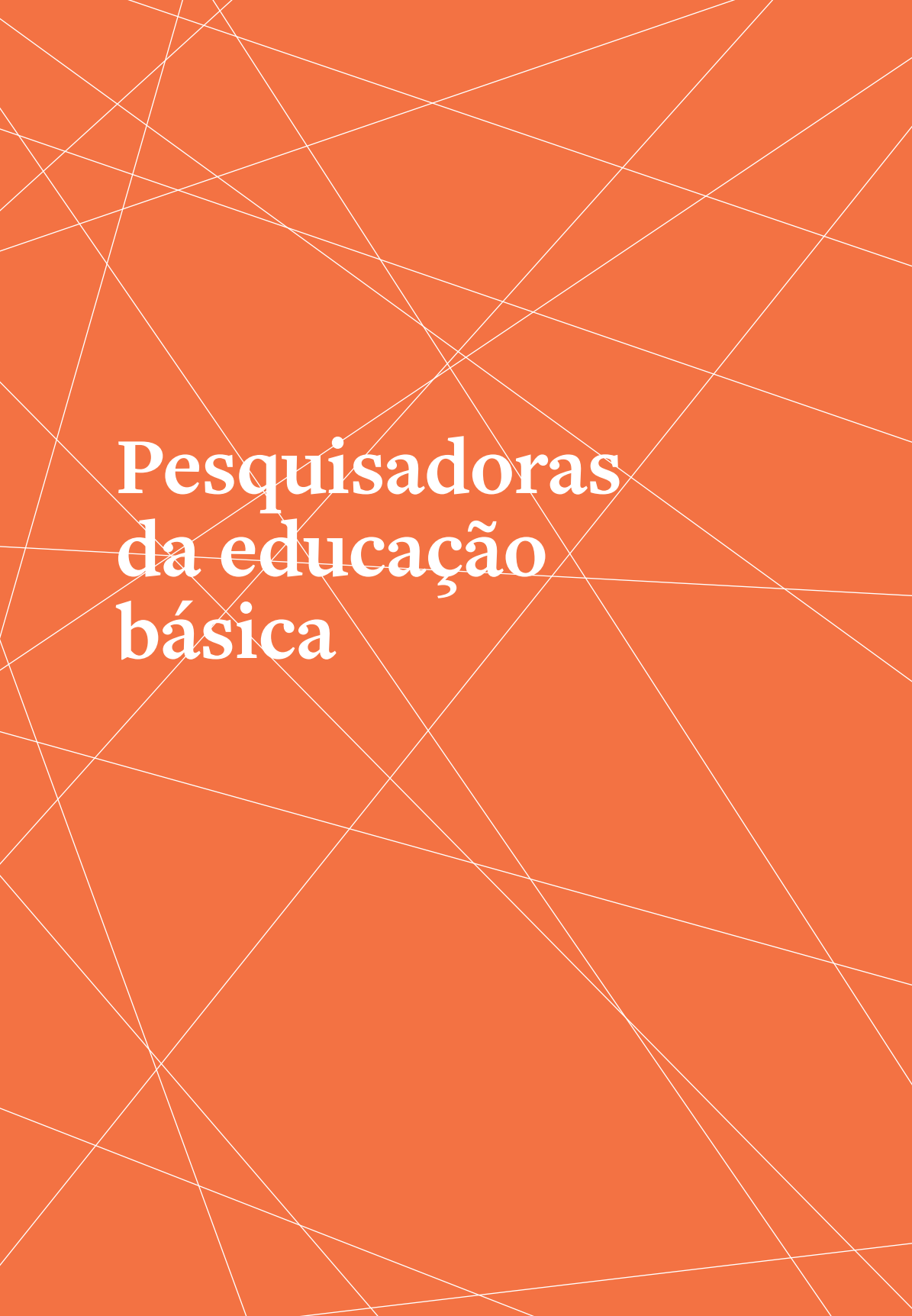


Pesquisadoras da educação básica

GERMINANDO AÇÕES
E SABERES NAS
ESCOLAS PÚBLICAS
PERIFÉRICAS

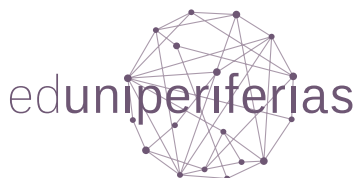




Pesquisadoras da educação básica

Pesquisadoras da educação básica

GERMINANDO AÇÕES
E SABERES NAS
ESCOLAS PÚBLICAS
PERIFÉRICAS



FUTU

ro



ÍNDICE

10 **Escritas periféricas de professores no contexto racial** – uma parceria Instituto Unibanco e UNIperiferias

12 **Prefácio** *Sônia Beatriz dos Santos*

EIXO ESCOLA – FORMAÇÃO EM E NAS REDES

18 **Edital pesquisadoras da educação básica 2019 — Abrindo novos caminhos formativos na Educação Básica** *Ana Beatriz e Cleber Ribeiro*

40 **Negritar as escolas e Construir as Redes Educativas** *André Gomes, Fábio Borges e Lady Cristina de Almeida*

60 **“Pensou que eu ando só”? A potência das experiências formativas em rede e o tecer de encontros com a escola pública** *Natália Viana*

EIXO ESCOLA – TERRITÓRIO

- 90 A escola é um quilombo? Corpo e espaço na perspectiva de uma escola aliada **Aline Martins**
- 116 Novas práticas, velhos compromissos: o trabalho pedagógico com narrativas audiovisuais e seus impactos em mulheres negras **Danieli Balbi**

EIXO ESCOLA – RAÇA / GÊNERO

- 144 “Porque sou todas elas”: Aqualtunes, (Re)conexões ancestrais e Escrivivências Pretuguesas de alunas negras do espaço escolar noturno **Rosália Romão e Natália Romão**
- 174 A literatura afro-brasileira e a escrita negrofeminina como forma de consciência racial e de gênero nas aulas de literatura brasileira **Andressa Cristina Oliveira**

EIXO ESCOLA – OUTROS ENCONTROS

- 200 Guerrilha de Imaginários: Uma Metodologia de Fronteira **Geisa Giraldez**
- 222 “Cadê o abraço coletivo?”: Ciência do afeto e clima escolar: (re)pensando as masculinidades negras na escola pública **William Corrêa de Melo**

ACRE

DITAR

ESCRITAS PERIFÉRICAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO RACIAL

uma parceria Instituto Unibanco
e UNIperiferias

E escrever a partir da parceria e partilha coletiva sempre será uma alegria para nossas instituições, que assumem a seriedade do trabalho a favor da educação. Mais do que isso, significa pensar na relevância de uma agenda que combata as desigualdades raciais e sociais, por isso apostamos, tanto mais, no valor e nas relações com a escola pública.

O Instituto Unibanco atua para a garantia da qualidade da educação pública brasileira, compreendendo que a vocação da escola pública é garantir excelência com equidade para todos e todas as estudantes. A UNIperiferias tem, como caminho da sua intenção, ser um espaço de criação de conceitos e formação crítica a partir das periferias, com diferentes linguagens e ações que tenham sentido de intervenção nas realidades brasileiras e das periferias globais.

O ponto de nosso encontro, Instituto Unibanco e UNIperiferias, tem se constituído em pensar a educação básica nas periferias, mais precisamente com o projeto pesquisadoras e pesquisadores que atuem na educação básica. Pensamos nessa edição em pessoas pesquisadoras que tivessem atuação nos espaços escolares: professores e professoras! Ressignificando a ideia de pesquisador

como alguém que, isoladamente, não apenas trate de um objeto de interesse, mas dê sentido a sujeitos atuantes que buscam sentidos em territórios escolares. Falamos de sujeitos que estão em ações locais, que buscam espaços formativos, dialogam diretamente com os sujeitos da escola, elaboram e desenvolvem metodologias e que, durante o processo, analisam e avaliam seus processos com outras pesquisadoras e pesquisadores. E teremos ao final não apenas um produto, mas um estudo coletivo que é alimentado e modificado na realidade que está sendo inserido.

Nesse momento, celebramos mais uma linda publicação! — Uma escrita que se torna importante para uma sociedade de leitoras e leitores, mas, também, que aposta nas narrativas de sujeitos, que revela conhecimentos e diálogos com sujeitos periféricos historicamente fora de cena. E uma autoria que se fez partilhada, de tornar gigante o que é dito e de dialogar com uma sociedade mais possível, com tessitura de mãos e vozes que se inicia na parceria das instituições, e que se reflete nos sujeitos das escolas, nos estudantes que olham e encontram sentidos em também incluir os seus dizeres — cada um propondo e identificando seu caminho.

Esta pesquisa sempre nos fez pensar a escola pública como potência; é essa nossa aposta ao experienciar esse espaço legitimado por todas nós, não buscando uma lógica de intervenção ou negação, mas assumindo os limites humanos que perpetuam o reconhecimento e o diálogo com os sujeitos e suas diferentes instâncias. Dessa forma, é a partir da ideia das práticas e dos fazeres do que não é hegemônico que descobrimos a potencialidade que se expressa no espaço da escola e, também, de como os questionamentos dos efeitos binários movimentam o campo do conhecimento.

Estamos muito felizes com o caminho percorrido até aqui. Que a parceria entre o Instituto Unibanco e a UNIPeriferias seja de longa duração e que possamos avançar devidamente nesse caminho tortuoso, mas repleto de energias e possibilidades. ✕

Esta é uma coletânea de reflexões elaboradas por pesquisadoras e pesquisadores inseridos no debate sobre a educação pública, seja como estudantes do ensino superior e/ou educadoras/es e professoras/es nas redes estaduais e municipais de ensino. Atuam no ensino de Literatura, Sociologia, História, Biologia, e Pedagogia na educação infantil, ensinos fundamental e médio, e na educação de jovens e adultos. Em seu papel de docentes-pesquisadoras/es, afirmam-se como pessoas comprometidas com a formulação de projetos que propõem repensar a educação sob a perspectiva do “paradigma da potência” e de práticas pedagógicas à luz das questões raciais e de gênero. Assim, em um exercício interessante, dedicaram-se à produção de novos e/ou alternativos termos, categorias, esquemas de pensamento e práxis, buscando redesenhar metodologias, atividades e materiais no interior das instituições em que atuam.

Ana Beatriz da Silva e Cleber Ribeiro analisam a experiência do percurso formativo do Edital 2019, com ênfase nos encontros formativos. O texto propõe uma potente experiência de formação no percurso do edital, com alternativa à universidade

e demais espaços formais de produção de conhecimento, ao caminhar junto às pesquisadoras de outras práxis, outros conhecimentos, outros saberes, outras estéticas e narrativas nesse lugar outro de formação e aprendizagem que acreditamos ser a escola pública periférica.

André Gomes, Fabio Borges-Rosário e Lady Christina Almeida refletem sobre experiências relacionadas à presença negra (em intersecção com as questões de gênero) na escola pública brasileira e também, a importância de se construir redes educativas, sobretudo considerando a riqueza de exemplos de ações de resistência que emergem no contexto de instituições de ensino periféricas.

Natalia Viana busca refletir sobre “as dinâmicas e particularidades do cotidiano das instituições escolares no que se refere à manifestação das questões raciais, e às ações individuais e coletivas de redes que assumem diferentes frentes de combate dessas problemáticas e integram uma agenda pela equidade racial na educação”, destacando o protagonismo do Movimento Negro neste processo. E, a partir desta perspectiva, discute o que nomeia “potência da formação de redes entre professoras da educação básica e outras sujeitas/grupos, em diferentes níveis de articulação, organização e atuação, para a elaboração e a consolidação de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula sob a perspectiva do enfrentamento ao racismo”.

A partir do que nomeou por “uma experiência/prática docente”, Aline Martins propõe pensar a escola à luz das categorias centrais “Corpo-Quilombo” e “Espaço-Quilombo” e, a partir dessas, discorre sobre a possibilidade de “construir uma escola com Corpos-Aliados (pessoas que se unem na escola a partir das diferenças)”, onde “alianças seriam formadas diante de problemáticas étnico-raciais, de gênero/sexualidade e dos corpos periféricos no contexto escolar”.

Danieli Balbi se debruça sob o que identificou como a intersecção do “ser mulher” (frente às formas de instituição de assimetrias

sexistas, patriarcais e misóginas) com o “ser pessoa negra” (diante de estruturas coloniais e imperialistas que sustentaram e fizeram perpetuar uma sociedade com essência escravocrata). E, a partir desta perspectiva procura explorar a “relação entre educação emancipadora e a representação de mulheres negras” nos “currículos praticados”.

Rosália Romão e Natalia Romão “buscam compreender os efeitos do conhecimento de trajetórias ancestrais na construção das identidades negras femininas, no espaço escolar noturno de Campo Grande, Rio de Janeiro”. A reflexão procura atentar para as vivências de alunas negras nos espaços educacionais no que se refere ao enfrentamento do racismo e do sexismo.

Andressa Oliveira discute “o papel da literatura afro-brasileira como meio” de produzir “consciência racial e de gênero em alunas e alunos do Ensino Médio”. Assim, a autora traz um panorama sobre a história da literatura brasileira e respectivos escritores/as negros/as, indicando suas contribuições para a constituição de um movimento literário que pudesse dar conta de pensar o negro enquanto sujeito de sua própria história, tendo como foco o que denomina de “produções negrofemininas”.

Geisa Giraldez apresenta uma metodologia em prol de uma educação antirracista que denominou de “guerrilha de imaginários”. Essa se constitui, segundo a autora, numa metodologia de fronteira que articula diversas artes: audiovisual, “contação” de histórias, artes plásticas e literaturas”, por meio da qual a autora “traz experiências criadoras contra currículos hegemônicos e escuta sensível das vozes crianças.

O texto de William Melo reflete a partir da pergunta “quais são as relações, no plano das percepções de estudantes da Escola Municipal Clério Boechat de Oliveira (Maricá) entre a “Ciência do Afeto” e clima escolar?”. Prossegue discutindo a importância da promoção de estratégias e ações que possibilitem a criação de um ambiente escolar positivo e de acolhimento para estudantes.

Compreendemos que é por meio da prática e da reflexão de professoras/es no cotidiano da escola, em especial na interação da sala de aula, que poderão ser apontados e experimentados os caminhos mais adequados para lidar com demandas geradas a partir de nossas diferenças humanas, sem que tal processo seja transformado em experiências traumáticas e excludentes. E, nesse sentido, este livro se apresenta como um instrumento para pensar e apostar na implementação e promoção de estratégias e ações na educação pública que valorizem o potencial humano em sua diversidade e, ainda, que sejam capazes de criar respostas eficazes para o enfrentamento de estruturas hegemônicas no âmago da sociedade brasileira, sobretudo aquelas que se constituem por meio do racismo e das discriminações fundamentadas nas diferenças de gênero, sexualidade e classe. ✕

SÔNIA BEATRIZ DOS SANTOS

Professora Adjunta da Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

EIXO ESCOLA

FORMAÇÃO
EM REDES E
NAS REDES

Abrindo novos caminhos formativos na Educação Básica

**ANA BEATRIZ DA SILVA
CLEBER RIBEIRO**

O objetivo do presente texto é analisar a experiência do percurso formativo do Edital Pesquisadoras da Educação (2019/20), com ênfase nos encontros formativos. Construir um consistente percurso formativo para as pesquisadoras se colocou como o desafio estratégico no edital para o alcance do seu objetivo central: elucidar práticas pedagógicas com foco racial e/ou de gênero que estejam contribuindo para o desenvolvimento pleno dos estudantes nas redes públicas de ensino, assim como para a melhoria dos resultados de aprendizagem. Em diálogo com: Arroyo (2017) e Silva (2019) propomos a necessidade de construção de outras educações e lugares outros capazes de fomentar, identificar e visibilizar processos e pesquisas na educação básica, desenvolvidas por professoras oriundas de periferias urbanas, com Silva & Silvério (2003:156), ao evidenciar o movimento negro; nos orientam como fonte de formação Fernandes, Barbosa & Silva, ao nos orientar na busca de soluções juntos aos sujeitos e espaços periféricos a partir do o “paradigma da potência” e a “pedagogia da convivência”. Sendo assim, o texto propõe uma potente experiência de formação no percurso do edital, como alternativa à universidade e demais espaços formais de produção de conhecimento, ao caminhar junto às pesquisadoras outras práxis, outros conhecimentos, outros saberes, outras estéticas e narrativas nesse lugar outro de formação e aprendizagem que acreditamos ser a escola pública periférica.

PALAVRAS-CHAVE

encontros formativos, outras educações, escola pública.

Um dos principais objetivos da Universidade Internacional das Periferias - UNIperiferias é contribuir para a formação de especialistas em periferias, dedicados/as a construir e disseminar conceitos e metodologias no campo do paradigma da potência dos/as sujeitos/as das periferias. Assim, trabalhamos para construir uma agenda social e política que tenha como eixo os interesses da população de territórios periféricos, em particular o povo negro, a partir de ações que relacionem pesquisa e formação. No contexto da 2ª edição do Edital Pesquisadoras da Educação Básica 2019¹, desenvolvido em parceria com o Instituto Unibanco², tal relação ocupa um lugar estratégico na produção de conhecimentos pelas pessoas pesquisadoras de escola pública.

O processo de formação deste edital partiu da experiência acumulada em sua 1ª edição, ocorrida em 2018, em diálogo com a realinhamento estratégico desenvolvido pela equipe da UNIperiferias. Mantivemos a prioridade em selecionar propostas de professoras/pesquisadoras negras/os do sistema público de educação. Selecionamos pesquisas com foco em cada etapa do ensino básico. Partimos do entendimento de que a escala em todo ensino básico nos ajudará a compreender os diálogos necessários entre as etapas necessárias de ensino a cada pesquisa proposta. Escolhemos, também, concentrar as pesquisas na região metropolitana do Rio de Janeiro, a fim de que a coordenação mais bem acompanhasse as pesquisas — indo às escolas e favorecendo a participação das pessoas pesquisadoras nos encontros formativos e reuniões de monitoramento em nossa sede.

1 Optamos por escrever o texto do Edital Pesquisadoras da Educação Básica-2019 utilizando o pronome de gênero no feminino referindo-se à “Pessoa Pesquisadora”. Como o emprego desse pronome não é comum numa sociedade patriarcal – onde o masculino foi construído como sinônimo de pessoa humana universal e, o feminino, remetido a um determinado segmento de nossa sociedade, acreditamos que tal emprego estimulou o afastamento dos inscritos que se identificam com o gênero masculino.

2 O Instituto Unibanco é o parceiro financiador do Edital Pesquisadoras da Educação Básica 2019 e, também, parceiro da UNIperiferias pelo segundo ano consecutivo (2018) por acreditar na educação pública como potência.

A equipe diretamente envolvida foi formada pela diretora da UNIPeriferias e professora do Departamento de Educação da UERJ/FFP, Prof.^a Dra. Patrícia Santos³, pelo coordenador de pesquisa, pesquisador em educação e geógrafo Cleber Ribeiro, pela coordenadora do edital-2019, a geógrafa e mestre em educação Ana Beatriz da Silva, em conjunto com nossos/as interlocutores/as das setes pesquisas selecionadas nesse processo formativo: Prof. Me. André Gomes, Prof. Me. Fábio Borges e Prof.^a Ma. Lady Cristina Almeida, com apoio da estagiária e estudante de Ciências Sociais Andressa Oliveira. Cabe ressaltar que os/as interlocutores/as, coordenações e a direção da UNIPeriferias já estiveram envolvidas/os na 1^a edição deste edital, no ano de 2018, como pesquisadoras da Educação Básica, em parceria com o Instituto Unibanco.

Com um significativo número de propostas inscritas, foi possível selecionar professoras/pesquisadoras negras (quadro 1), de diferentes áreas da região metropolitana do Rio de Janeiro, com formações acadêmicas diversas, sobretudo nas áreas das ciências humanas e sociais, ativistas, militantes de movimentos sociais plurais, como do movimento negro, movimento de mulheres negras, partidos políticos, LGBT, rap & hip hop, poesia falada (slam), movimentos e coletivos de favelas e periferias e frentes em favor da educação.

3 Patrícia Santos é Diretora da UNIPeriferias e professora adjunta da UERJ/FFP, no Departamento de Educação.

1. QUADRO DAS PROFESSORAS/PESQUISADORAS DO EDITAL PESQUISADORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019

PROFESSORAS/ PESQUISADORAS	ESCOLA	SEGMENTO	ÁREA
1. Andressa Oliveira	Instituto de Educação Carmela Dutra (Curso Normal-Formação de Professores-Regular)	Ensino Médio	Prof. ^a . Port. Literatura
2. Aline Martins	Colégio Estadual Nova América	Ensino Médio	Prof. ^a . Sociologia
3. Danielle Balbi	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV)	Educação para Jovens e Adultos - EJA Prof. ^a . Port. Literatura	Educação para Jovens e Adultos - EJA Prof. ^a . Port. Literatura
4. Geisa Giraldez	EDI- Espaço de Desenvolvimento Infantil Zélia Gattai Amado	Ed. Infantil	Prof. ^a Educação Infantil
5. Natália Viana	Redes Educativas	Educação Básica	Pedagoga
6. Rosália Romão	Ciep 435 Hélio Pelegrino	Ensino Médio	Prof. ^a . História Prof. Língua Portuguesa
7. William Côrrea	Escola Municipal Clério Boechat de Oliveira	Educação Fundamental	Prof. de Ciências

FONTE: Relatório executivo da 2ª edição do Edital Pesquisadoras da Educação, 2019.

Cada profissional escolhida nesse processo formativo traz em si, além de seus projetos relacionados às questões de gênero e raça no espaço escolar, sempre mote deste edital, a discussão “suleadora” sobre o paradigma da potência.⁴ Acreditamos que elas/es carregam em seus corpos vivências diárias dos seus ativismos, lutas cotidianas em seus espaços escolares, com saberes e conhecimentos de suas práticas pedagógicas que, juntos con- dizem com todo esse arcabouço teórico, prático e de resistência.

Observar essas formas de resistências, a partir do campo da edu- cação e dos movimentos sociais, ganha grande importância, ao en- tendermos que, até pouco tempo, ainda no século 20, poucos eram os processos formativos que abarcassem tais pesquisadoras/es nas áreas acadêmicas científicas em âmbito universal e, ainda, com ques- tões pertinentes às questões étnico-raciais. No entanto, ao fim do século 20 e início do século 21, há mudanças significativas nesse qua- dro da pesquisa acadêmica e científica em nosso país, sobretudo na maneira relevante com que se trata a temática das relações étnico- raciais, com discussão ampla, aportada pelas políticas de ações afir- mativas e pela lei 10.639/03⁵, ampliada em 2008 para a lei 11.645/08.

4 Paradigma da potência é o poder inventivo das Periferias, traduzido por Potência, ou pela capacidade de gerar respostas práticas e legítimas, as quais se configuram como formas contra hegemônicas de vida em sociedade. Trata-se do reconhecimento do poder inventivo dos grupos marcados pela desigualdade social e estigmatizados pela violência – e ainda mais ampliado, das periferias urbanas – que precisa ser tomado como referência para a construção do “Paradigma da Potência”, a partir do qual o estilo de vida (em vez das condições de vida) é reconhecido pelos termos que lhes são próprios (e não comparado aos padrões hegemônicos presentes na cidade) [http:// revistaperiferias.org/materia/o-paradigma-da-potencia-e-a-pedagogia-da-convivencia/](http://revistaperiferias.org/materia/o-paradigma-da-potencia-e-a-pedagogia-da-convivencia/).

5 A lei 10.639 foi aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em cumprimento de promessa de campanha, quando havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra. A lei 10.639 estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro- brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra no calendário escolar. Em 10 de março de 2008, a lei 11. 645 veio a ampliar a ação da lei 10.639, ao incluir, dentro da temática obrigatória, a

Essas leis garantiram o debate político público com entroncamentos e avanços, proporcionando aos especialistas, pesquisadores/as nessas áreas de pesquisas a produção de um número relevante de trabalhos acadêmicos e científicos em diversas áreas das ciências sociais e humanas sobre as relações étnico-raciais, sobretudo no campo educacional, com um grande número de pesquisas produzidas. Um grande aporte dessa possibilidade são as ABPN⁶:

Desde que organizamos a Associação de Pesquisadores Negros em 2000, com o intuito de acelerar o processo de pesquisa das temáticas de interesse de afrodescendentes, tenho ouvido pelos corredores, e, às vezes, explicitamente, os seguintes argumentos: pesquisa não tem cor, as temáticas abordadas por nós não são suficientemente universais, ou seja, não fazem parte da ciência. Concordo que a pesquisa não tem cor, mas as políticas científicas, que não tem nada a ver com o cerne do fazer científico, essas têm os atributos de cor, de grupo social, de grupo histórico, de marginalizações e de produção das desigualdades econômicas e políticas (CUNHA, 2003:159).

temática “história e cultura indígena”. https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_Federal_do_Brasil_10639_de_2003.

6 ABPN-Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil. Fundada em agosto do ano 2000, destina-se à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou de espaços afins, realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sócio político e cultural da sociedade. <https://www.abpn.org.br/>

Nesta continuidade, ressaltamos que toda essa luta tem a ver com a luta histórica do movimento social negro, que formou e continua formando diversos ativistas, militantes por esse país afora. Nossas professoras/pesquisadoras são parte disso, desse fruto do processo de luta e compreensão pela busca por equidade pela população negra e empobrecida desse país.

É sempre bom pontuarmos e sinalizarmos, como colocou Silva & Silvério (2003:156), que “a única fonte de formação tem sido o próprio movimento negro” e, nesse contexto, em conjunto com a UNIPeriferias, tentamos buscar aportes capazes de destrinchar novas formações, a partir desses corpos potencializados por todas essas vivências e expertise voltadas para a construção de novas possibilidades de narrativas, imagens, memórias e escutas de si e de nós — professoras/os pesquisadoras/es negras/os.

A equipe envolvida diretamente no edital propôs questões “suleadoras”,⁷ fundamentais à construção de outras educações (ARROYO, 2017) que sejam capazes de fomentar, identificar e visibilizar processos e pesquisas na educação básica, desenvolvidas por professoras oriundas de periferias urbanas. Com isso, contribui para uma formação contra-hegemônica das professoras/pesquisadoras, que aposte e acredite que a escola pública, municipal, estadual ou federal, seja lugar de potência. Um “lugar outro” na valorização das diferenças que expressa a reflexão da multiplicidade de saberes e conhecimentos nesses espaços educacionais,

7 Sabe-se que o termo “suleador” foi citado por Paulo Freire numa crítica menção aos intelectuais da academia que faziam do hemisfério norte referência de cultura, em detrimento de um hemisfério sul supostamente aculturado. Em artigo disponível em http://entretexto.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html, os autores fazem menção a essa citação de Freire, mas sem identificar um local específico. Utilizamos o termo “suleadores” para problematizar e contrapor o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante, a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.

sob a perspectiva do enfrentamento ao racismo e sexismo, como afirma a geógrafa Ana Beatriz da Silva (2019).

O desafio em construir um consistente percurso formativo para tal proposta se pôs estratégico para o alcance do objetivo central do edital: elucidar práticas pedagógicas com foco racial e/ou de gênero que estejam contribuindo para o desenvolvimento pleno dos estudantes nas redes públicas de ensino, assim como para a melhoria dos resultados de aprendizagem. Foram, com isso, construídas ações a serem desenvolvidas ao longo da execução do edital, fortalecendo seu caráter integrador para pesquisa e formação: encontros formativos, reuniões de monitoramento das pesquisas e visitas às escolas onde as pesquisas foram desenvolvidas.

Os encontros formativos construíram momentos de trocas entre o grupo de pesquisadoras selecionadas e pessoas associadas à rede de pesquisadoras, capazes de ajudar no desenvolvimento das pesquisas. As reuniões de monitoramento foram momentos de ricos encontros entre as pessoas pesquisadoras e a coordenação do edital para avanços dos projetos selecionados e de seus processos pedagógicos, assim como para as trocas de experiências desenvolvidas, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento na escola. As visitas às escolas foram realizadas pela coordenadora, pessoas interlocutoras deste Edital, e pelas pesquisadoras. O objetivo foi contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, articulando, assim, equipe diretora e docente, participando de suas ações.

O desafio do processo formativo proposto pelo edital nos trouxe, sobretudo a necessidade de (re)pensar como cada pesquisa iria indicar possibilidades de produção de proposta educativa antirracista, antissexista e anti-homofóbica. Um dos principais elementos para o caminhar desse processo formativo das professoras e pesquisadoras negras foi a presença de afetos, das escutas sensíveis entre as pessoas envolvidas. Com isso, foi fundamental que o processo formativo indicasse a necessidade de produzir

outras narrativas em cada etapa das pesquisas — outros olhares e vivências coletivas na elaboração dos planejamentos, metodologias e estratégias.

A caminhada formativa que o edital desenvolveu foi capaz de provocar outras experiências, vivências, sentidos, discussões, enegrecimentos possíveis nessa construção metodológica, educativa, didática e dialogal. Não nos restringimos em debater o conceito de “paradigma da potência” a partir das questões de raça e gênero, primordiais para a execução deste edital. Foram desenvolvidos potentes encontros formativos para se discutir e compreender as práticas pedagógicas, currículos, metodologias que se estabeleceram no processo de desenvolvimento da pesquisa na escola. Justamente por isso, nesta escrita daremos maior foco de análise para os encontros formativos. Compreendemos que tais encontros ocuparam lugar estratégico para a compleição do objetivo do edital.

PROCESSOS FORMATIVOS: PERCURSOS PARA OUTRAS EDUCAÇÃOES

O primeiro encontro formativo foi realizado entre os dias 16 a 20 de julho de 2019. Ao dar início ao edital, teve os seguintes objetivos: estimular que as pesquisadoras se apropriassem dos objetivos e da dinâmica de funcionamento da UNIPeriferias; tornar todas as pesquisas conhecidas por todas as pessoas envolvidas; apresentar a estrutura da dinâmica de desenvolvimento do edital (monitoramento, formação e articuladores); estimular a aproximação do “paradigma da potência” das periferias, com foco na educação pública e, por fim, alinhar as metodologias de pesquisa ao objetivo do edital.

Nessa perspectiva de se equiparar há “pedagogia da convivência” capaz de provocar e refletir sobre outros alinhamentos formativos estabelecidos nas diversas formações pedagógicas no

campo da educação tradicional, estimulando o reconhecimento de outras práticas pedagógicas, de outros corpos docentes, a partir de narrativas e estratégias educativas contra-hegemônicas provenientes de pares que atuam em campos epistemológicos decoloniais, anticolonial, periférico, feminista negro, antirracista, antissexista e anti-homofóbica.

No dia 15 de julho de 2019 realizamos a roda de conversa “Falas de Si”. Essa foi a atividade de apresentação das professoras pesquisadoras ao coletivo, com falas de cunho pessoal, profissional, militante e ativista de diversas ordens, também com a toda equipe de interlocução e coordenação do projeto, contando, ainda, com a leitura da poesia de Lubi Prates⁸, *Um corpo negro*, que embalou a manhã do primeiro dia de formação. Sua reflexão estimulou a abertura para as futuras performances cartografadas num caminho e destino em exercício de criar limites, ampliações de novos territórios e mapas possíveis para se arrancar da raiz, ou melhor, do chão da escola pública, os elementos que acreditamos ser potentes em narrativas, ações, e cultiváveis para as próximas sementes do projeto. Na sequência, foi realizado o debate a partir da exibição do vídeo de Jailson de Souza e Silva,⁹ “Significações da periferia: representações, confluências e transgressões — das ausências às potências das periferias: representações em disputa”. O vídeo estimulou o debate sobre o “paradigma da potência”, sobre as periferias das cidades, a diferença entre urbe e pólis, e sobre o território inventivo, que são os espaços periféricos, onde as criatividades e inventividades estão dentro das favelas e potencializam esses espaços.

A formação nesse dia também contou com a presença dos nossos parceiros do Instituto Unibanco, mostrando-nos um pouco de suas ações e projetos voltados a Educação Básica e suas frentes,

8 Lubi Prates é poeta, paulistana, editora e tradutora.

9 Jailson de Souza e Silva é diretor geral da UNIPeriferias, e cofundador do Observatório de Favelas.

aplicadas a projetos de gestão educacional, pesquisa, estudos sobre debates e evidências empíricas na produção e difusão de conhecimentos alinhados a resultados de aprendizagens e da equidade entre as escolas no ensino médio.

No segundo dia de encontro formativo, a Max Moraes¹⁰, formada em artes, mestranda do programa de pós-graduação em educação da UFRJ, pesquisadora selecionada na 1ª edição do edital, desenvolveu uma oficina com o tema “corporalidade na pesquisa”. Partiu das seguintes questões: O corpo é um dado que está na pesquisa? Quais as aproximações e distanciamentos entre corpos na pesquisa? O que nos informa sobre a pesquisa alinhada ao “paradigma da potência”? As pesquisadoras foram estimuladas, a partir do seu corpo, a pensar pontos de implicações com a pesquisa. Em seguida, Jorge Barbosa¹¹ e Patrícia dos Santos mediarão uma roda de conversa com o tema “Ferramentas metodológicas para pesquisa, partindo dos projetos da Educação Básica”. Nesse momento, as pesquisadoras puderam apresentar suas pesquisas para que os professores convidados pudessem ser provocados a indicar possíveis caminhos metodológicos para sua execução.

No terceiro dia do encontro, Aruan Oliveira¹² e Natalia Viana¹³ compartilharam com o grupo o desenvolvimento e resultados da pesquisa Racismo Institucional na escola, realizada pelo Observatório de Favelas¹⁴. Sendo uma pesquisa sobre o tema central do edital, realizada em inúmeras escolas, trouxe importantes

10 Max Moraes é Formada em Artes pela UERJ e mestranda em Educação pela UFRJ.

11 Jorge Luiz Barbosa é cofundador do Observatório de Favelas e professor associado na UFF.

12 Aruan Oliveira é diretor executivo do Observatório de Favelas.

13 Natália Viana é pedagoga, pesquisadora bolsista da UNIPeriferias em 2019.

14 O Observatório de Favelas é uma organização da sociedade civil de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos. Buscam afirmar uma agenda de Direitos à Cidade, fundamentada na ressignificação das favelas, também no âmbito das políticas públicas.

considerações sobre como o racismo institucional na escola é trabalhado pelos profissionais da educação. Em seguida, a Prof.^a Dra. Fátima Lima¹⁵ realizou a roda de conversa com o tema “Necropolítica” — Raça, Gênero da política da mutabilidade e das persistências da vida, quando abordou o conceito da “necropolítica” e nos possibilitou refletirmos sobre *quem pode aprender na escola? E quem pode morrer? E quem vai poder viver?* Estimulou, sobretudo, a reflexão sobre a “necropolítica” presente na escola, com tanto epistemídio em curso, e sobre como impulsionar outros percursos e outras educações.

No quarto dia, o professor Ernani Alcides¹⁶ orientou o grupo numa aula campo no Conjunto de Favelas da Maré¹⁷ como atividade formativa, social e cultural. Andamos por parte desse por conjunto de dezesseis favelas e aprendemos sobre a história, lutas sociais e cultura das favelas inseridas nesse contexto. Encontramos nessa aula-campo um pouco do dia a dia de moradores/as desses territórios com histórias de vidas diversas e de lutas implacáveis pela dignidade humana e sobrevivência. Contudo, acreditamos e apostamos nesse lugar outro que é a Maré em suas potências reais e de inventividades criativas e subversivas.

Após a aula campo, Ednéa Gonçalves¹⁸ realizou debate com a turma sobre gestão educacional frente às necessidades e urgências de torná-la antirracista e antissexista, sendo esse o grande desafio a que cada pesquisa se lançou. A professora evidenciou

15 Fátima Lima é Antropóloga, feminista alinhada ao Feminismo Negro, decolonial e Anticolonial. É Professora Adjunta da UFRJ/Macacé.

16 Ernani Alcides é coordenador pedagógico e professor da Redes da Maré, coordenador do Pré-Vestibular da Redes da Maré e professor da rede estadual do Rio de Janeiro.

17 O Conjunto de Favelas da Maré se constitui com um agrupamento de favelas, micro bairros com casas, e conjuntos habitacionais. Com cerca de 130.000 moradores (2010), possui um dos maiores complexos de comunidades do Rio de Janeiro, consequência de baixos indicadores de desenvolvimento social que caracterizam a região (IBGE).

18 Ednéa Gonçalves é diretora executiva adjunta da Ação Educativa, São Paulo.

a necessidade de alargamento da análise sobre os espaços e relações na escola para se construir uma educação antirracista e antissexista, trazendo a figura da direção e da coordenação escolar. Em seguida, a professora Dra. Andreia Gill¹⁹ e Thiago Braz²⁰ conversaram sobre “Escrita decolonial.” Tal diálogo teve como objetivo auxiliar na escrita do relatório diagnóstico das pesquisadoras. Perseguimos, ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa, a construção de uma (nova) escrita capaz de trazer para a cena os sujeitos, conhecimentos e práticas que há tempos foram invisibilizados na pesquisa educacional.

No dia seguinte, Nell Araújo, coordenador do Teatro Escola Jorge Amado, Salvador, Bahia, apresentou a experiência formativa do teatro como espaço educativo, em diálogo com a escola. Sua fala contribuiu para deslocar o sentido determinista e monopolizador da educação dos estudantes, o que é fundamental para pesquisa que se propõe a quebrar com a lógica centralizadora da escola na vida das crianças e jovens negros. Esses vivem outros espaços de formação de grande potência.

No dia seguinte, foi realizada aula-campo Pequena África com o Prof. Denílson Oliveira²¹, que abordou com o grupo o sentido de herança, memória e identidade para se pensar a configuração espacial da parte da cidade do Rio de Janeiro denominado “Pequena África”, refletindo sobre quais heranças no espaço produzem memória e estimulam a produção da identidade das pessoas negras em interação com este espaço urbano. Tal atividade encerrou o primeiro encontro formativo. Trouxe, com ela, a ancestralidade marcada no espaço da cidade do Rio de Janeiro como um dos meios da atualidade dos temas e objetivo de cada pesquisa selecionada pelo edital.

19 Andréa Browning Gill é professora do Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e pesquisadora e colaboradora na UNiPeriferias.

20 Thiago Alves Braz é doutorando no Instituto de Relações Internacionais da PUC-RJ.

21 Denílson Oliveira é professor adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

O segundo encontro formativo foi realizado após a entrega do relatório diagnóstico. Teve os seguintes objetivos: aprimorar o uso de dados quantitativos e qualitativos pelas pesquisas; conhecer a metodologia de análise descritiva; avançar no diálogo entre a pesquisa e os conceitos de equidade e aprendizagem; avançar no diálogo entre as pesquisas de 2019 com as pesquisas do edital de 2018.

No primeiro dia, iniciamos com uma roda de conversa com Vinebaldo Aleixo²² e Luciene Antunes²³. Realizaram uma oficina de escrita denominada “Escrita de mil gesto” influências/escrita/poesia como método de expressão da subjetividade “amefricana”. O encontro estimulou a pesquisadora a identificar o quanto sua subjetividade sustenta sua escrita científica e o quanto ela é necessária para a pesquisa proposta pelo edital.

Em seguida, o professor Dr. Marcelo José Derzi de Moraes²⁴ participou da roda de conversa sobre a produção de “Outros saberes: a prática filosófica produzidas nas margens”. Essa atividade foi fundamental para “destravar” a escrita das professoras/pesquisadoras para se aventurarem em outros formatos de escrita capazes de auxiliá-las no cuidado da pesquisa.

A realização da oficina “corpo e escrita” com a professora de dança Simonne Alves²⁵ foi construída com e para as professoras/pesquisadoras, a partir da possibilidade de seus corpos refletirem suas potencialidades, gestos, sentidos, escutas, fragilidades e novos contornos que essa reflexão faz reverberar em nossos sentidos, gestos e escritas — de forma lúdica, musical e emotiva.

22 Vinebaldo Aleixo é mestre e doutorando em Sociologia pela UNICAMP

23 Luciene Antunes é mestra em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo. Foi pesquisadora da Pesquisa Educação Básica em Periferias, pela UNIPeriferias, em 2018.

24 Marcelo J. de Moraes é Professor Dr. de Filosofia da UERJ/FFP.

25 Simonne Alves é mestranda em Antropologia social, e Licenciada em dança pela UFRJ. É Idealizadora do Projeto Mulheres ao Vento.

A professora Dra. Sônia Beatriz Santos²⁶ trabalhou com nossas professoras/pesquisadoras sobre metodologias de pesquisas qualitativas e análises descritivas nas ciências humanas e sociais, explorando o lugar de que partimos para produzirmos nossos trabalhos e pesquisas, em nosso caso, a UNIPeriferias e demais espaços de construção de saberes e conhecimentos. O encontro foi um momento revelador da potência de cada pesquisa, pois elucidou nos textos e demais narrativas das pesquisadoras os espaços e sujeitos da construção de saberes e conhecimentos.

Em seguida, o professor Dr. Valter Roberto Silvério²⁷ mediou uma roda de conversa sobre a influência do movimento negro na criação das ações afirmativas no Brasil. Após escutar com atenção cada pesquisa, o professor Valter apresentou sua trajetória de formação política e acadêmica. Apresentou alguns pensadores/as africanos/as que construíram pontos de análise da realidade para compreender a sociedade, com ênfase a Kwame Anthony Akroma-Ampim Kushnir Appiah. Indicou, para o caminho de produção de conhecimento o livro de Appiah “Na casa de meu Pai”, resultado dos diálogos que o autor realizou ao longo de sua vida com o seu pai.

Como podemos ver, cada momento dos encontros formativos foi pensado em seu formato e conteúdo para provocar outras experiências, vivências, sentidos, discussões, enegrecimentos possíveis nessa construção metodológica, educativa, didática e dialógica. A estrutura de roda, conversa, escuta, compartilhamento

26 Sônia Beatriz dos Santos é Professora Adjunta da Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/FEBF-UERJ.

27 Valter R. Silvério é professor titular do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar.

trouxe, para a formação das pesquisadoras, novos contornos para o sentido acadêmico de pesquisa. Conseguimos, enquanto equipe cuidadora desses encontros, dar corpo ao conceito de “paradigma da potência” em cada encontro, cada roda de conversa, o que certamente contribuiu na escolha de conceitos e metodologias do campo do paradigma da potência pelas pesquisadoras.

Foram cuidadosamente gestados os desafiadores sentidos acerca das questões de raça e gênero propostas neste edital, o que auxiliou as pesquisadoras em seu desvelamento nas práticas pedagógicas, currículos, e metodologias educativas investigadas nas pesquisas. Entendemos, com isso, que esse processo formativo, desenvolvido por tais encontros, deu-se a partir dos confrontos no campo do conhecimento, dos valores e saberes, das culturas e identidades, das cosmovisões e dos modos de pensar de parte da formação de nossas sociedades (ARROYO, 2014:38).

ABRINDO NOVOS CAMINHOS

Sabemos que o caminho ainda é longo para o objetivo que o edital se lançou nesses dois anos e para o qual pretende se lançar em 2020. Contudo, acreditamos que sua urgência e demanda social impõem à nossa instituição e parceiros um caminhar intenso e consistente junto às professoras e demais profissionais da educação básica, o da construção de propostas educativas antirracista, antissexista e anti-homofóbica.

Acreditamos e investimos nossas energias por acreditar que a escola pública necessita de novas narrativas, métricas, corpos e impactos propositivos capazes de provocar rupturas, desconfortos com o instituído e estimular, assim, empenhos escolares “outros”, ou melhor, potentes, nesse espaço educativo público estigmatizado, estereotipado e rotulado, como bem sabemos, por ser

ocupado em sua maioria por sujeitos estudantes e professores/as de territórios periféricos.

Ao longo de nossa caminhada foi possível desenvolver outras pedagogias de convivências, críticas, decoloniais e feministas para tais situações, a partir das/os professoras/es pesquisadoras/es negras/os insurgentes, ativistas e comprometidas, como diria bell hooks (2017), com práticas e nos fazeres do que não é hegemônico, nesses espaços escolares onde temos diversas potencialidades de expressões.

Sendo assim, entendemos que estamos construindo brechas formativas, alternativas à universidade e demais espaços formais de produção de conhecimento ao caminhar junto às pesquisadoras de outras práxis, outros conhecimentos, outros saberes, outras estéticas e narrativas nesse “lugar outro” de formação e aprendizagem que acreditamos ser a escola pública periférica. ✕



SWAN ORO
FAVELAS



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

CUNHA Júnior, H. (2003). **A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas**. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 155-160

FERNANDES, Fernando; BARBOSA, J; SILVA, J. **Paradigma da Potência e a Pedagogia da Convivência**. Revista Periferias, v. 1, n. 1, 2018

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos de significações**. Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Produzir conhecimento é um pensar militante**. Disponível em: http://www.institutobuzios.org.br/documentos/Luiz%20F.%20de%20Oliveira_Produzir%20conhecimento%20%C3%A9%20um%20pensar%20militante.pdf. Acessado em 27/01/2020.

SILVA, Ana Beatriz. **Professoras/os Pesquisadoras/es Negras/os da Escola Pública Periférica: Caminhos de Outras Práxis num “Lugar Outro”** Resistências - Ser Negra - Salvador. Bahia, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003b, p. 115-128. In: Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas.



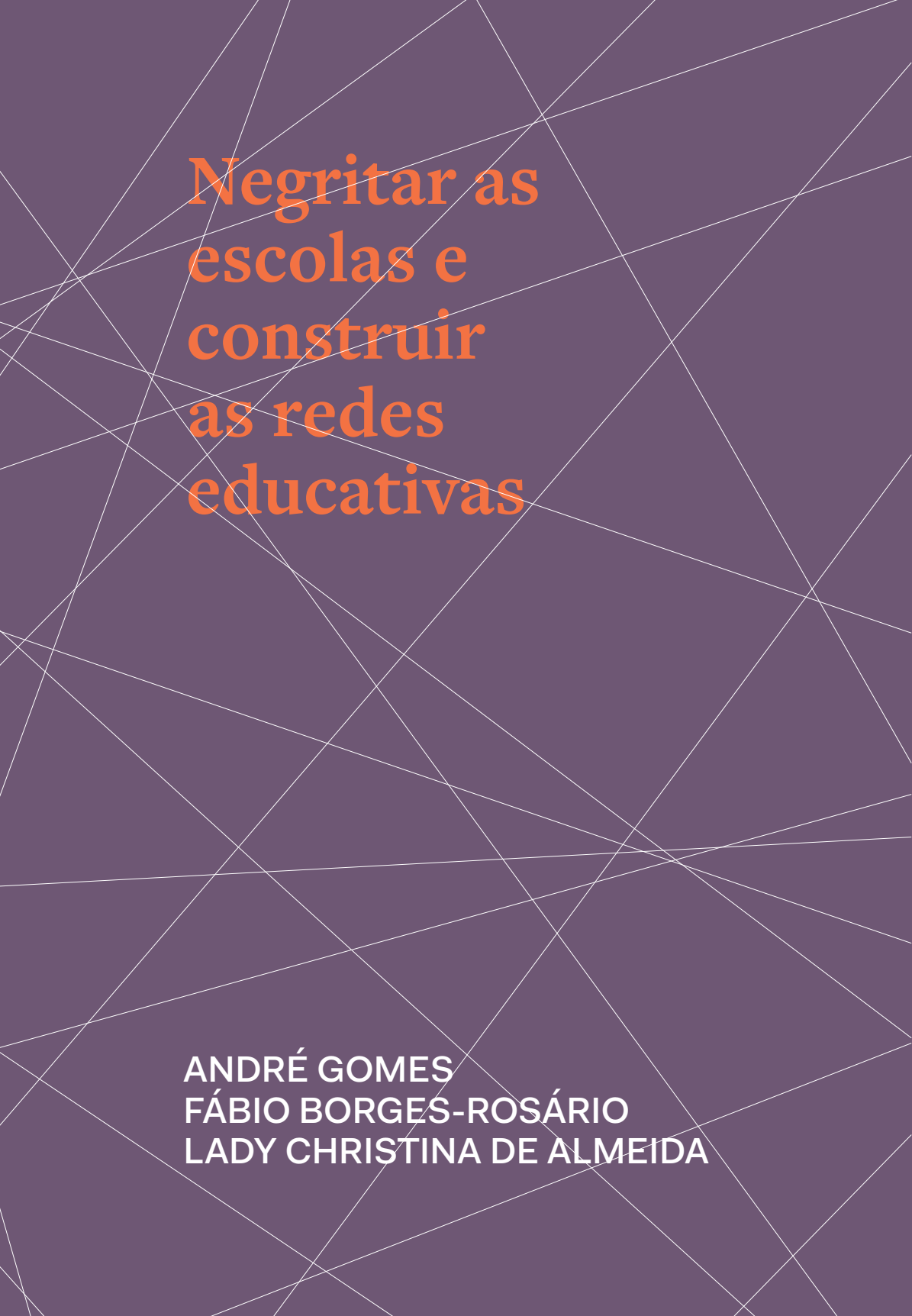
ANA BEATRIZ DA SILVA

é coordenadora do Edital Pesquisadoras da Educação Básica – 2019, pesquisadora e educadora da Educação Básica do Instituto Maria e João Aleixo (UNIperiferias-IMJA). Mestre em Educação pela UNIRIO, Bacharel e Licenciada em Geografia pela UFRJ, especialista em Gênero e Sexualidade em práticas pedagógicas pelo CLAM/IMS-UERJ. É Diretora da Casa das Pretas/RJ e Ativista dos Direitos Humanos das Mulheres.



CLEBER RIBEIRO

é coordenador de Pesquisa da UNIperiferias, geógrafo e professor de Geografia da educação básica. É especialista em Gestão e Gerenciamento de Projetos e coordenador do eixo de pesquisa da UNIperiferias e Instituto Maria e João Aleixo. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência em coordenação de projetos e pesquisas em educação escolar, atuando principalmente na gestão democrática da escola pública.



Negritar as escolas e construir as redes educativas

ANDRÉ GOMES
FÁBIO BORGES-ROSÁRIO
LADY CHRISTINA DE ALMEIDA

RESUMO

41

Narramos neste artigo uma compilação das experiências que tivemos com as pesquisas na Educação Básica em 2018 e 2019. A pesquisa resulta da parceria entre a UNIperiferias e o Instituto Unibanco com vista a conhecer experiências antirracistas e antissexistas fomentadas por pessoas docentes comprometidas com a luta contra as opressões de gênero, sexualidade, raça e classe. Destacamos nestas experiências a escuta das pessoas discentes, assim como o seu envolvimento e engajamento em ações que desconstruam a escola atual. Finalizamos apelando para a construção das redes educativas da UNIperiferias como espaço de escuta, formação teórica e prática das pessoas discentes, docentes, gestores que deputarão a escola por-vir.

PALAVRAS-CHAVE

redes, juventudes, negritar.

NOSSOS CORPOS TECEM AS REDES

Concebido, organizado e escrito por pessoas negras²⁸ e por pessoas enegrecidas que sentem a escola pública brasileira como lugar da sororidade que chega através das rodas de samba, pagodes, jongos, capoeiras, e tantas outras. Performances que são verdadeiros acontecimentos que expressam a potência das singularidades que atravessam as instituições de ensino periféricas. E estes corpos que ocupam as escolas são negros — com pigmentação preta, marrom, branca, etc., — amarelos ou brancos.

As pessoas pesquisadoras, escolhidas para participar dos Editais em 2018 e em 2019, processos organizados consensualmente pela UNIPeriferias e pelo Instituto Unibanco, experimentam em seus corpos semelhantes vivências que colheram nas escolas pesquisadas. Escolher corpos negros periféricos ou identificados com a periferia foi a primeira ousadia dos institutos quando conceberam a pesquisa. Logo, já indicavam a motivação da investigação: colher metodologias, pistas, trajetórias, caminhos que estruturam as escolas públicas como locais de acolhida e impulsionadores da potência de cada singularidade que atravessa a escola e sobre a necessidade da pergunta “Por que uns e não outros?”²⁹.

Corpos negros, mulheres e homens, binários e não binários, trans e cis são as pessoas que herdaram de suas mães-griots a potência, força, energia, axé para resistirem ao discurso estruturado e estruturante das desigualdades no país e que, nesta obra, escrevem e se expressam. Atentas que a escola reproduz consciente

28 Auscultamos em nossa caminhada e neste artigo: DAVIS, 2016; GOMES, 2017; hooks, 2013, 2019; MUNANGA, 1999, 2012; MUNANGA et GOMES, 2006; NOGUERA, 2014; PINSKY et PEDRO, 2012; SANTOS, 2018; SANTOS, 2002; SILVA, 2011; SILVA, et PEREIRA, 2014; HERNANDEZ, 2008; HILGERS et BARBOSA, 2017; THEODORO, 2018; VIANA, RIBEIRO et SANTOS, 2019; WOODSON, 2018.

29 Livro homônimo de Jailson de Souza e Silva (2003), apresenta como reflexão relatos de jovens moradores da Maré, maior favela do Rio de Janeiro, a respeito de suas caminhadas escolares até a universidade.

e inconscientemente a narrativa que valoriza exclusivamente a dororidade das comunidades negras, buscaram, na fala das pessoas estudantes e nas redes de resistência, não as narrativas que notam as ausências, outrossim valorizaram as potências e os outros modos de convivências. Nesta direção à organização das discentes durante o período de ocupação das escolas, os encontros para reelaboração dos projetos-políticos-pedagógicos (PPP) das escolas, as rodas de conversas, etc., demonstram que, quando convocadas, as discentes assumem o lugar de transformadoras da escola num ambiente acolhedor de todas e todos em sua diversidade.

As discentes quando se organizam ou, quando conclamadas a se organizarem, rasuram as relações hierarquicamente estruturante das relações nas comunidades escolares. Se ouvidas pelas docentes, coordenadoras, diretoras, etc., elencam críticas, propostas, sugestões e encaminhamentos que deputam pedagogicamente novas convivências. Logo, as escolas atentas à fala das discentes encontram pistas para ampliar a participação nas atividades, a dedicação aos estudos assim como a compreensão sobre quais temas interessam às estudantes.

Escolas que exercitam a escuta das alunas e acolhem suas sugestões de temas experimentam o *ubuntu*, pois cada pessoa docente vivencia sua humanidade ao sentir a potência, a energia, o axé emanado pela humanidade de cada singularidade discente. Quando as docentes negritam a tradução das teorias e práticas aprendidas ao longo de suas formações acadêmicas ou extra-acadêmicas transformam a identificação das discentes com a pesquisa e a investigação como trajetória para solucionar as demandas que trazem de seu cotidiano.

A experiência da tradução desponta os limites da atual formação, pesquisa e extensão pensada pela academia brasileira, quando ainda cerra os ouvidos para a fala periférica/favelada por entender que nestas escolas e territórios só há ausência. Outrossim, cabe às docentes, coordenações, direções de essas escolas ampliarem

a formação continuada, estabelecendo parcerias com pesquisadoras que labutam com a potência das favelas–periferias e com as griots dos territórios onde se localizam as escolas.

Quanto menos se notar a ausência da estética branca nos corpos que frequentam a escola, mais se valorizará os corpos amarelos, marrons, pretos, etc. Tanto quanto as narinas, as orelhas, a pequenez, a altura, a magreza, a não-magreza, a crepidez dos cabelos, a calvície, resultando num ambiente onde a convivência se pauta pela acolhida incondicional de todas e todos em suas diferenças, *différance*.

Na medida em que se justificar menos a não-participação das famílias nas reuniões de pais e de se buscar mais novos formatos de participação que privilegiem a escuta de suas trajetórias e colhida de seus interesses, melhor entenderemos os atravessamentos que marcam o dentro e o fora da escola. Para além de notar as fronteiras físicas que delimitam o lugar da escola no território, sentir como as famílias entendem a escola como lugar de socialização, ensino-aprendizagem e de acolhida de suas filhas, que garantirá seus pertencimentos à cidade. Logo, aprender a ensinar com as famílias, discentes e docentes a abandonar a cisão simbólica da cidade, divisão que adoce as singularidades, e assumir a circulação pelos bairros, o conhecer os diferentes equipamentos, tais como as rodas de capoeira e os museus, as rodas de samba e os teatros, os terreiros e as catedrais como pertencentes a todas as pessoas que habitam ou visitam as cidades.

Entendemos os encontros, as rodas de conversas, momentos formativos, as idas aos centros culturais, etc., que vivenciamos e relatamos nesta obra como uma metodologia. Não como passos marcados a serem seguidos fielmente ou mecanicamente reproduzíveis. Outrossim, vemos–ouvimos–cheiramos–tateamos cada prática identificada como uma metodologia no sentido de caminhos ou trajetórias que, quando replicados como uma experiência nova, única e singular, permite que a potência de cada escola apareça.

As pessoas docentes muitas vezes reclamam a urgência da formação continuada. Cientes que a formação acadêmica ainda experimenta a inclusão de disciplinas que fomentem a reflexão e iniciem uma caminhada de apelo pela acolhida da diversidade pigmentar, de gênero, afetiva-sexual, de classe, etc., como necessária para a construção de uma sociedade democrática e acolhedora.

As redes de solidariedade e difusão de saberes ao longo das últimas décadas experimentaram diferentes formatos de organização e mobilização. Algumas docentes os encontraram nos sindicatos docentes ou nos movimentos sociais de luta pela democratização do ensino ou nos partidos políticos; outras organizaram entidades (organizações não-governamentais); houve, ainda, as que se organizaram nas brechas das instituições superiores de ensino ou instituições de fomento a pesquisa; assim como as que se articularam dentro das instituições religiosas, especialmente as cristãs e as de matriz africana. Todas imbuídas com o deparar de novas relações humanas, comprometidas com a luta contra as opressões raciais, pigmentares, sexistas, classistas, etc.

Dentre os eventos organizados nas escolas e que resultam diretamente dessas redes de solidariedade são as semanas da consciência que ocorrem no mês de novembro de cada ano. As semanas da consciência resultam da necessidade das docentes promoverem e fomentarem, nas escolas, a discussão sobre a história e cultura africana em África e na Diáspora. Assim como, conclamarem a discussão sobre as histórias e culturas das etnias ameríndias, asiáticas, etc.

As redes de solidariedade promovem o intercâmbio de saberes e conhecimentos das docentes de diferentes escolas. Geram ambientes de acolhida e esmorecem o isolamento que muitas vezes marca a prática da regência. Rasuram a fronteira de cada unidade escolar e comprometem cada docente com a rede de escolas.

Em nossa caminhada experimentamos a rede de solidariedade quando visitamos o Ciep Mario Quintana para participar do *Encontros a nós*. Numa experiência de “polidiálogo” entre docentes e discentes. “Polidiálogo” que ultrapassou os muros da escola e levou os estudantes a apresentarem suas escritas na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em São Gonçalo, no evento I Encontro de Questões Raciais em Filosofia e Educação, organizado pelo Grupo de Pesquisa. E, após serem aprovados para o ensino superior, já na condição de estudantes universitários retornam a FFP-UERJ para conversar sobre “Trajetórias de jovens periféricos” no evento II Encontro de Questões raciais em Filosofia e Educação.

Fomos ao Ciep 370 Sylvio Gnecco de Carvalho em Duque de Caxias, ao Ciep 415 Miguel de Cervantes e ao Colégio Estadual João Borges de Moraes para o lançamento livro *Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias*. Momento de devolutiva para as escolas dos resultados de cada pesquisa e, também, momento de troca e acolhimento das pesquisas desenvolvidas noutras escolas. Cada escola ouviu o relato das experiências colhidas nas escolas, o que possibilitou perceberem que não estão sós na caminhada, antes, que a solidariedade é o que cimenta o horizonte das escolas hospitaleiras e da democracia.

Na Semana da Consciência e da Diversidade Étnica: Ubuntu (2018) e na Semana da Consciência e da Diversidade Étnica: caminhos para a Paz (2019) no Ciep 415 Miguel de Cervantes em Itaboraí: para além de um evento que conflua pessoas discentes e docentes da unidade escolar, convidamos pessoas discentes e docentes da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ) dos programas de pós-graduação em Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, assim como pessoas com outras formações acadêmicas (tais como Moda, Teologia, etc.) Acontecimento que deputa

pensar que a unidade da luta contra as opressões pigmentares, raciais, sexistas, classistas, etc., deveriam confluir pessoas pretas, marrons, amarelas e brancas num apelo pelo reconhecimento das nossas raízes macuraps, aruás, jabutis, ajurus, arikapus, tuparis, kaingangs, guaranis, kanoés, cambindas, lubas, suahilis, shonas, haussás, ashantis, ewes, fons, ibos, yorubanas, japonesas, chinesas, libanesas, sírias, romanis, pomeranas, judaicas, etc.

No Instituto de Educação Carmela Dutra, no projeto desenvolvido pela pesquisadora Andressa, aprendemos a cantar-rimar com as discentes. Jovens que empregam o rap *slam* como acontecimento de denúncia do patriarcado e das opressões sexistas que se apresentam sob matizes diversos. E na EDI Zélia Gattai Amado, com a pesquisadora Geisa, vimos como a educação infantil é um espaço de construção e fomento de uma unidade escolar comprometidas com a formação de um ambiente escolar hospitaleiro para as famílias das crianças. Se lidas lado a lado, nossa experiência na escola de formação das futuras professoras da educação infantil e numa escola de educação infantil demonstraram a importância e emergência das redes de solidariedade. Essas jovens que denunciam as opressões que sofreram quando estudaram em unidades de ensino infantil e fundamental conservadoras, e que experimentam a educação como um apelo pela diversidade no ensino médio se comprometem a, quando estiverem nas salas de aula, promover espaços de acolhida de todas e todos em suas diferenças, *diferencias*, *différance*.

No Ciep 435 - Hélio Pellegrino em Campo Grande, Rio de Janeiro, conhecemos o projeto “Codinome: Aqualtunes”, desenvolvido pelas professoras/pesquisadoras Rosália Romão e Natália Romão, cujo objetivo foi estudar as intelectuais negras nas aulas-encontro, realizando debates, entrevistas, leitura de textos, reflexões em cima de músicas e documentários e oficinas, produzidos prioritariamente por mulheres negras. A partir dessa iniciativa, as professoras produziram um evento culminante, em parceria com

as alunas, com exposições escritas, orais, fotográficas, intervenções artísticas e audiovisuais; a I Exposição Codinome: Aqualtunes, como parte do vernissage “Áfricas que há em nós”, contando com o envolvimento de toda escola, gestão, funcionários, professores e estudantes, e com redes externas. A parte musical ficou a cargo da banda da escola e de artistas locais convidados, como: Zeca do Trombone, Weber Werneck, Lis Donato e Walda Domingues.

Nesse trajeto de construção de redes, fomos também participar da semana de consciência negra no Colégio Estadual Nova América, localizado na Taquara, em Duque de Caxias. A partir do projeto: “A escola é um quilombo?” A professora e pesquisadora Aline Martins, juntamente com seus estudantes, realizou atividades culturais e artísticas, com música, dança, poesia, peças de teatro sobre quilombo. Nossos fluxos em rede foram tecidos na valorização da diversidade, no reconhecimento dos sujeitos/estudantes, na produção do conhecimento, no compromisso com as questões étnicos-raciais, de gênero, de orientações sexuais e no combate ao preconceito e discriminações sociais.

Na visita à Escola Municipal Clério Boechat de Oliveira, com o pesquisador William Corrêa, entendemos a importância dos afetos na construção das masculinidades de meninos negros e brancos da cidade de Maricá, quiçá, de todas as cidades brasileiras. Assim como, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio³⁰, com a pesquisadora Danieli Balbi, entendemos a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um espaço de reencontro de jovens e adultos com a formação escolar. Sentimos, também, que a chamada evasão escolar escamoteia um processo de expulsão de meninas e meninos das nossas escolas e que urge pensar a EJA como um espaço criativo e acolhedor, negritado. Com a pesquisadora Natalia conhecemos as redes de solidariedade criadas pelas pessoas docentes na cidade do Rio de Janeiro.

30 Unidade Técnica-Científica da Fundação Oswaldo Cruz/ Ministério da Saúde.

Nossa experiência na Pesquisa em Educação Básica em 2018 e 2019 possibilitou a construção de redes docentes, como também, discentes. A construção de redes dos jovens estudantes se desenvolveu no processo de articulação-mobilização-proposição, desde o primeiro encontro entre jovens estudantes das escolas públicas parceiras no CCBB, em 16 de setembro de 2018, no Rio de Janeiro. Esse evento marcou o início da aproximação dos estudantes, e das oito escolas públicas parceiras do Estado do Rio de Janeiro. Foi um momento que possibilitou escutar os gestores das escolas presentes e, principalmente, os jovens estudantes que protagonizaram o encontro, com seus pensamentos, e falas potentes sobre educação, escola pública, e ser estudante de escola pública. Foi um momento único em que o debate sobre educação transcorreu a partir do ponto de vista dos sujeitos/estudantes, com críticas ao currículo formal, à escola não acolhedora que, na maioria das vezes, não respeita a diversidade humana: cultural, étnica, racial, de gênero e orientação sexual. Os jovens estudantes demonstraram que as práticas educativas, as teorias sobre educação, as políticas públicas e projetos educacionais devem ter os sujeitos/estudantes como ponto de partida.

Após esse encontro presencial, os jovens estudantes, no processo de articulação de rede, criaram grupo no WhatsApp. Iniciou-se uma relação de amizade, em que os estudantes começaram a conversar, saíram juntos e visitaram as escolas uns dos outros. Os estudantes do Ciep 370-Sylvio Gnecco de Carvalho de Duque de Caxias/RJ, por exemplo, participaram da Semana de Consciência Negra do Colégio Estadual José de Souza Marques, em Brás de Pina/RJ, numa mesa de debate composta de estudantes de ambas as escolas, como, também, da Semana da Consciência e da Diversidade Étnica no Ciep 415 Miguel de Cervantes em Itaboraí, compondo uma mesa com a professora Lady.

Outro ponto a ser destacado nesse movimento de coletividade foi a mobilização dos estudantes do Ciep 370-Sylvio Gnecco de Carvalho na formação do coletivo de jovens periférico, denominado Coletivo Dijô³¹. Os Encontros Jovens Pensadores, realizados em 2018, estimularam os estudantes a construir narrativas, discursos sobre si, tornando-se sujeitos, autores do seu próprio pensamento e discurso, conquistando autonomia. Nos Encontros Jovens Pensadores foi realizada uma escuta sensível, em que os estudantes se sentiram à vontade para falar sobre suas questões, anseios, desejos, medos, construindo uma relação de solidariedade e acolhimento. Esses momentos de formação humana ressignificaram conceitos e saberes, e reconstruíram identidades, com apoio uns dos outros, num movimento coletivo de aquilombamento educador, semelhante ao que Nilma Lino Gomes salientou sobre o movimento negro nos reeducar na caminhada e não nos deixar desistir da luta.

Em 2019, esses jovens estudantes articularam e fomentaram a construção do Coletivo Dijô no espaço escolar, surpreendendo professores e gestores com essa iniciativa. Os sujeitos/estudantes, em reunião com a direção do Ciep 370, solicitaram uma sala para abrigar o coletivo juvenil. Assim, conquistaram uma sala que, aos poucos, foi ficando do jeito deles, com cantinho de estudo, almofadas arrumadas em círculo para rodas de conversa, minibiblioteca, nas paredes frases e desenhos antirracistas, antissexistas, e exposição em cartazes de biografias das heroínas negras, confeccionada em 2018. De fato, a sala do Coletivo Dijô é um capricho, aconchegante, com a cara dos jovens estudantes. Nesse processo de mobilização-articulação-proposição-realização foi possível perceber o fortalecimento dos laços dos estudantes, com acolhimento, solidariedade e resistência no espaço escolar, como um quilombo.

31 Nome escolhido pelos estudantes para o coletivo de jovens negros e periféricos criados por eles. A palavra Dijo significa juntos, em Yorubá.

Outras conexões foram realizadas: os estudantes criaram grupo WhatsApp e uma página no Facebook, onde são postadas fotos, textos produzidos por eles; realizaram rodas de conversa na escola sobre o questionamento *uma nova educação é possível?* Com participação de estudantes e mediadas pelos sujeitos/estudantes do coletivo Dijô construíram uma nova identidade coletiva: a de jovens negros e periféricos. Nesse sentido, o coletivo Dijô buscou aproximação com outros estudantes e com o Grêmio Estudantil recém-formado na escola, com o intuito de estreitar a relação e estabelecer parceira na movimentação do espaço escolar. Essa experiência de mobilização-articulação-proposição coletiva dos jovens estudantes representou o poder inventivo destes e a potência da escola pública. Igualmente, significou uma contraposição ao discurso hegemônico da falta de interesse dos jovens estudantes.

DISSEMINANDO AS REDES

O exemplo prático de disseminação de redes é a experiência de construção de redes educativas, a partir da proposta da UNIperiferias, de pensar as vozes das periferias, tendo a questão do território como lugar de potência, a identidade como instrumento subjetivo que fortalece o sujeito, e a questão de gênero, que busca quebrar paradigmas e provocar outras possibilidades, as mais diversas possíveis no que diz respeito à vivência da sexualidade de cada indivíduo. Podemos trazer então, para esta conversa, a ousadia em termos construído propostas a partir de diálogos sobre raça e gênero que se disseminaram dentro e fora do território da Maré.

A experiência de diálogo com escolas de São Paulo, onde jovens e adultos se envolveram para pensar Literaturas Negras e, dessa forma, foram redescobrimo identidades e de algum modo foram trazendo novos significados para suas histórias, fora uma experiência de extensão do diálogo para outras periferias. Ao mesmo

tempo, se pensarmos na experiência de diálogos com escolas de Belo Horizonte, onde a discussão sobre gênero voltou-se para a questão da “sororidade” e suas influências nas potencialidades da escola, fora um ganho profundo para disseminação de uma rede educativa em que a mulher Negra fala de suas conquistas, dores e de suas alianças. Pensemos, também, na experiência de Salvador, em que a questão da arte envolveu jovens que se mobilizaram diante de tantas adversidades e questionamentos que saltavam dos subúrbios de Salvador, trazendo à tona a necessidade de estranhar e desnaturalizar a questão do racismo na escola.

No território da Maré, onde se localiza a UNIPeriferias, lugar onde se dissemina as redes educativas, a base foi a Escola Estadual João Borges de Moraes. O primeiro processo de diálogo entre esses dois universos, compostos por uma organização da sociedade civil e uma instituição escolar estadual, se dá, também, a partir da proposta de se pensar raça e gênero com jovens que convivem no ambiente escolar. Entretanto, a dinâmica das ações no dia a dia foi crescendo e, desse modo, a disseminação de diálogos com outras organizações do território foram se fortalecendo. Com isso, a escola colocada quase que naturalmente como eixo proporcionou a disseminação de uma rede de trocas em que Educação, Cidadania, Negritude e Direitos Humanos conversavam sem constrangimentos ou mesmo estranhamentos, sendo que o melhor de toda essa articulação é que os alunos da unidade escolar eram o público alvo. Deles se esperava atitudes que pudessem justificar todo esse investimento no diálogo entre organização e instituição.

Vale ressaltar, apesar de a rede UNIPeriferias ter surgido em um território familiar a todos, o estranhamento saudável que tomou conta das outras instituições locais, tendo sido diluído de modo positivo nos encontros, rodas de conversa que a instituição escolar parceira fora capaz de acolher, quando também ocorria da própria rede UNIPeriferias convidar esses parceiros

para colaborar no processo de formação. Aí está o surgimento de uma rede educativa em um território chamado Maré.

Imbuída na construção e articulação de uma rede internacional, livre e periférica que elabora conhecimentos na e a partir das periferias, a UNIPeriferias é um lócus de elaboração de práticas educativas a partir do “paradigma da potência” e da “pedagogia da convivência” enquanto elementos balizadores de um projeto de rede na valorização da educação pública.

Compreendemos as periferias como territórios de resistência e existência em que, dadas às especificidades, constrói-se relações pessoais que garantam a moradia digna das pessoas e que essas se articulam e se aproximam pelos valores, práticas, vivências, memórias, etc. Desse modo, é a partir do diálogo da “pedagogia da convivência”, tão cara à UNIPeriferias, que nossos projetos buscam reconhecer as diferentes práticas e corpos presentes no espaço-tempo de coexistência que é a escola, valorizar as experiências de cada pessoa discente e fomentar práticas fundadas nos princípios da solidariedade, fraternidade e respeito às diferenças. Da mesma forma, por meio do conceito de “paradigma da potência”, nos é possível repensar as escolas públicas em que atuamos como produtoras de práticas, metodologias e conhecimentos que puderam nos mostrar outros trajetos e sentidos para a educação, para além do “paradigma da ausência”.

Argumentamos que o “paradigma da ausência” é caracterizado por uma visão unilinear e estigmatizada dos territórios populares e seus moradores, marcados por uma somatória de atributos negativos difundidos pelos meios de comunicação de massa — precariedade, violência, pobreza, carência, entre outros. Essa visão depreciativa simbólica sobre esses territórios e seus habitantes é redutora porque os impossibilita de perceber as múltiplas realidades que compõem as periferias, como suas dimensões: arquitetônicas, artísticas, identitárias, políticas, lúdicas, epistêmicas, empreendedoras, recreativas, esportivas, educacionais, entre outras.

Ver as potências das periferias não é negar a materialidade das desigualdades e processos históricos de exclusão, mas sim expandir o olhar, percebendo suas inúmeras possibilidades e realidades concretas e imaginadas, enfatizando como é essencial o protagonismo de seus sujeitos sociais. São justamente expressões dessas múltiplas periferias dentro das periferias que buscamos apreender e colaborar por meio de nossas pesquisas em espaços educativos e culturais. Como sinaliza a *Carta da Maré, Manifesto das Periferias* reconhecemos e denunciemos que a atual representação–conceituação–imaginário social sobre a periferia funda os estigmas que norteiam as ações públicas e privadas direcionadas aos territórios e comunidades periféricas. Os resultados de tais ações ou não refletem as reais demandas ou reforçam a expropriação material e simbólica, cujo resultado é a manutenção da fragilidade na obtenção de direitos e no acesso à cidade pelas pessoas periféricas.

Com o sentido e na direção de um deslocamento da leitura de tais territórios e das pessoas que os habitam, para reconhecer a potência de cada uma nas ações individuais e coletivas nas diversas lutas e estratégias empreendidas, entendemos as redes educativas da UNIPeriferias como um compromisso com as questões étnico-raciais e com o olhar sobre o território a partir da escuta das suas juventudes. Nessa direção, propomos um projeto educativo em que o reconhecimento das questões étnico-raciais, de gênero e classe seja uma agenda para o protagonismo juvenil em suas narrativas, corpos e práticas, assim como mobilizadora na implementação de *outras metodologias*, práticas de ensino-aprendizagem formulados a partir dos saberes históricos e das experiências negras.

Tal projeto educativo, comprometido com as relações de gênero e raça e outras metodologias, pretende contribuir para evidenciar que os caminhos de combate à evasão escolar se encontram no fortalecimento do diálogo com as pessoas dos territórios periféricos, e no embrenhar das pessoas docentes no contexto escolar.

Apostamos na escola como um lugar de reelaborar encontros, de produção e de organização de conhecimentos críticos, antirracistas, antissexistas, não discriminatórios, emancipados e criativos. Nossas ações são desenvolvidas nas escolas públicas e em universidades parceiras, articulando as pessoas jovens através de mobilização, mediação e diálogo, considerando o poder inventivo e criativo dos sujeitos/estudantes e a construção e fortalecimento de suas identidades raciais, de gênero e de orientação sexual.

NEGRITAR O HORIZONTE: NOSSAS CONSIDERAÇÕES QUASE-FINAIS

Negritar o horizonte é comprometer a escola como um espaço construído pelas pessoas discentes e suas famílias, pelas pessoas docentes e demais trabalhadoras da educação. Pessoas que se comprometem e prometem à escola um espaço acolhedor de cada singularidade humana em sua diferença, em sua diferenciais, em sua *différance*. E quando dizemos *différance* queremos afirmar que a diferença não será notada para a exclusão, mas percebida apenas quando necessário para gerar as condições de hospitalidade de cada pessoa.

Escola que responda aos desafios da convivência indo além da tolerância, caminhando rumo à hospitalidade de todas as heranças étnicas que aportaram nas terras brasileiras — anterior ou posterior à chegada dos lusitanos. Que enfrente os desafios do silenciamento das memórias das etnias da América, da África, da Ásia e da Oceania com a oferta de formação continuada a toda a comunidade escolar, especialmente nas Semanas da Consciência e da Diversidade Étnica, cuidando para que diversas formas de formação ocorram ao longo do ano letivo como medida de impedir que o mês de novembro se torne o único momento para se discutir o combate às opressões.

Instituições que valorizem a diversidade pigmentar da população brasileira. Explicitando que as pigmentações das peles — o amarelo, o preto, o marrom e o branco ou as gradações delas resultantes — não deveriam estigmatizar as pessoas ou condicioná-las a situações de opressão ou desumanidade. Escolas que apelam soçobrar os efeitos do racialismo e do racismo fundados na pigmentação da pele buscam na literatura, no cinema, nas artes, nas ciências, nas filosofias, etc., a história das pessoas — mulheres e homens, cis e trans, amarelas, pretas ou brancas — comprometidas com a diversidade pigmentar e que se destacaram nas suas áreas de atuação, legando para a humanidade importantes obras.

Compreendendo as opressões de gênero ou sexualidade como sintomas de uma sociedade doente. Uma sociedade sadia não oprime as pessoas e nem as estigmatizam por seu gênero, sexualidade e afetividade; compreende não haver hierarquia biológica entre os gêneros e que estes são socialmente construídos; entende que a sexualidade é individualmente construída e constitui uma dimensão necessária para a vida plena de cada pessoa; sente a afetividade como uma expressão íntima da necessidade de cada pessoa humana de compartilhar sua existência com outra pessoa, com a qual experimenta o amor; isto é, gênero, sexualidade e afetividade são expressões identitárias de cada personalidade com implicações estéticas, éticas e políticas em seus vários pertencimentos.

Entendemos que negritar as escolas é valorizar a efetiva participação das pessoas discentes e suas famílias na construção do cotidiano escolar. É entender a importância e confiança que tais pessoas depositam na escola enquanto espaço formador da pessoa humana e mediador da mobilidade social e econômica. ✕

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ. Vozes 2017.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. SP, Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

MUNANGA, Kabengele et GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi et PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Mirian dos. **Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Maiê, 2018.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp: Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, Jailson de Souza e. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

SILVA, Joselina et PEREIRA, Amauri Mendes (Orgs.). **O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HILGERS, Tina et BARBOSA, Jorge Luiz. **Identidade, territórios e política em contextos de violência na América Latina**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2017.

THEODORO, Helena. **Martinho da Vila: reflexos no espelho**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

VIANA, Douglas, RIBEIRO, Luciana et SANTOS, Patrícia Elaine Pereira (Orgs.). **Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro**. Tradução Kwame Asafo Nyabsafo Atunda. São Paulo: Medu Neter Livros, 2018.



ANDRÉ GOMES

é Doutorando em Ciências Sociais pela PUC-RJ. Mestre em Política Social pela UFF. Especialista em Segurança Pública e Cidadania pelo CeSeC-UCAM. Pesquisador da UNIperiferias. Professor na Seeduc-RJ.

andreluisgomes23@gmail.com



FÁBIO BORGES-ROSÁRIO

é Doutorando em Filosofia pela UFRJ. Mestre em Filosofia e Ensino pelo CEFET-RJ. Especialista em Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo IFRJ. Pesquisador da UNIperiferias. Professor na Seeduc-RJ.

professorfilosofiafabio@gmail.com



LADY CHRISTINA DE ALMEIDA

é Mestra em Ciências Sociais pela PUC-RJ. Pesquisadora da UNIperiferias. Professora na Seeduc-RJ.

ladyebano@yahoo.com.br

**“Pensou que
eu ando só?”:
potência das
experiências
formativas em
rede e o tecer
de encontros
com a escola
pública**

NATALIA CONCEIÇÃO VIANA

O presente artigo visa se concentrar nas dinâmicas e particularidades do cotidiano das instituições escolares no que se refere à manifestação das questões raciais, e nas ações individuais e coletivas de redes que assumem diferentes frentes de combate destas problemáticas e integram uma agenda pela equidade racial na educação, na qual pontua a centralidade do Movimento Negro enquanto “ator coletivo e político” (GOMES, 2012, p. 735). Nesse sentido, tem-se por objetivo discutir sobre a potência da formação de redes entre professoras da educação básica e outros sujeitos ou grupos, em diferentes níveis de articulação, organização e atuação, para a elaboração e a consolidação de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula sob a perspectiva do enfrentamento ao racismo. Buscou-se, diante de tal proposta, dialogar com professoras atuantes na educação pública do Estado do Rio de Janeiro que possuam conexões com redes afetivas, formativas e/ou educativas, colocando em foco as suas percepções sobre as interações e relações construídas nestas redes enquanto potência para a construção de um projeto democrático de valorização da escola pública.

PALAVRAS-CHAVES

rede, educação pública, prática pedagógica, experiência formativa.

A conversa proposta neste texto se concentra em torno das dinâmicas e particularidades do cotidiano das instituições escolares, especificamente no que se refere à manifestação das questões raciais³², no intuito de produzir uma ponte de diálogo entre a escolarização da população negra e os movimentos em rede que têm continuamente impulsionado ações em vias de investigar e intervir sobre as desigualdades sociais e raciais históricas que persistem neste espaço/tempo (GOMES, 2011), contemplando, especialmente, as implicações de ambos os processos para a elaboração e consolidação de práticas pedagógicas e para o desenvolvimento educacional de jovens negros das escolas públicas.

Em vista de construir uma agenda política que ressalte “a importância do reconhecimento da especificidade do ser negro e da discriminação racial e o racismo presente no currículo e no espaço escolar” (SILVÉRIO, 2015, p. 54), o Movimento Negro³³ tem intensificado a sua atuação no campo da educação pelo enfrentamento direto (ou, quando necessário, “nas brechas”) das raízes que impedem a tomada de consciência étnico-racial e vulnerabilizam os negros a todo tipo de violência física e simbólica. Em destaque neste debate, localizo as ações individuais e coletivas de redes antirracistas que assumem diferentes frentes de combate dessas problemáticas, e integram uma agenda pela equidade racial na educação, com a qual busco reforçar a centralidade do Movimento Negro enquanto “ator coletivo e político” (GOMES, 2012, p. 735) responsável pela construção e implementação de políticas de promoção da igualdade racial sob uma perspectiva crítica e emancipatória (GOMES, 2017).

32 O conceito de “raça”, neste artigo, é compreendido a luz de Almeida (2018) e Gomes (2005, 2017) e, portanto, ressignificado e politizado pelo Movimento Negro.

33 Como Movimento Negro, deve-se aqui entender como “um movimento social organizado que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial”, formado por um “conjunto de entidades, organizações e indivíduos” (PEREIRA, 2011, p. 26) “politicamente posicionados na luta contra o racismo” (GOMES, 2017).

A proposta da pesquisa tem por objetivo dialogar com professoras atuantes na educação pública do Estado do Rio de Janeiro que possuam conexões com redes afetivas, formativas e educativas, colocando em foco as suas percepções sobre as interações e relações construídas nestas redes. Diante do objetivo proposto, questiono, afinal: qual é a potência da formação de redes entre professoras da educação básica e outros sujeitos ou grupos, em diferentes níveis de articulação, organização e atuação, para a elaboração e a consolidação de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula sob a perspectiva do enfrentamento ao racismo? E mais: de que modo essa potência impacta na construção de um projeto democrático de valorização da escola pública?

Dada à natureza dos objetivos explicitados, o principal desafio compreendeu a busca por caminhos metodológicos que fizessem ecoar vozes coletivas em rede a partir da apresentação de narrativas individuais. A metodologia adotada na pesquisa buscou, portanto, acolher este desafio promovendo estreito diálogo com outras epistemologias que possibilitam o reconhecimento das identidades “que têm sido silenciadas e desautorizadas “epistemicamente” ao entender que “experiências em diferentes localizações são distintas e que a localização importa para o conhecimento” (ALCOFF, 2016, p. 136). Esta pesquisa se constituiu sob a abordagem qualitativa e exploratória, tendo realizado entrevistas semiestruturadas com quatro professoras negras³⁴ de três redes antirracistas, bem como a observação dessas redes através do acompanhamento de eventos e interações no qual algumas das experiências organizadas pelas redes foram desenvolvidas.

34 Visando preservar a identidade das entrevistadas, suas falas não foram identificadas nominalmente ou a partir de qualquer outra identificação, compreendendo suas narrativas neste artigo como falas individuais que expressam como vozes coletivas.

No que concerne à perspectiva teórica adotada, assumo o “paradigma da potência” (FERNANDES; SOUZA; BARBOSA, 2018), como fio condutor do olhar produzido sob o contexto analisado. Este conceito, por meio da manifestação e do reconhecimento das potências e do poder inventivo das periferias, desloca o ângulo de observação no qual esses territórios são enquadrados pelas narrativas hegemônicas. Estabelecer o a centralidade do “paradigma da potência” para as reflexões aqui propostas significa produzir, sob a marcação deste posicionamento ético, político e teórico, atravessamentos que nos possibilitem ampliar os caminhos que produzem diferenciados olhares, percepções e provocações sobre as escolas públicas, os territórios e os sujeitos periféricos, partindo da enunciação das suas potências, no plural.

A partir da discussão do “paradigma da potência”, compreendemos as experiências formativas vivenciadas em redes formadas por professoras da educação pública enquanto potência nesta disputa, entendendo as estratégias que são desenvolvidas e acionadas por essas redes como elemento fundamental para a implementação e consolidação da Lei nº 10.639/03, ao ampliarem as possibilidades de construções críticas coletivas que produzam impacto sobre a educação das relações raciais com estudantes da educação básica.

O artigo encontra-se organizado em três tópicos de discussão, excetuada a introdução. Na primeira seção, apresento uma breve discussão sobre os desafios e as potências da educação pública. Na segunda seção, discuto sobre a relevância do Movimento Negro para a consolidação de uma agenda pela equidade racial, produzindo reflexões em torno das denúncias e intervenções. E, por último, busco visibilizar as estratégias desenvolvidas para o enfrentamento do racismo e a potência da formação de redes antirracistas para elaboração e consolidação de práticas pedagógicas.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E A VALORIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: VOZES DE DENÚNCIA QUE SE SOMAM COMO POTÊNCIA

O primeiro passo desta conversa parte do chão das escolas públicas de educação básica, este território³⁵ complexo, permeado por contradições, conflitos e acordos que configuram o contexto escolar como um campo político, cultural, estético e social privilegiado no que se refere à promoção do diálogo com a alteridade, a socialização dos saberes e a formação da subjetividade humana, entendendo o papel fundamental que esta instituição apresenta para a construção de uma sociedade mais democrática. A escola pública se constrói como produto da luta dos movimentos sociais, marcado historicamente pelo dinamismo das tensões progressistas e conservadoras que disputam o seu potencial formativo.

A complexidade das relações que são construídas neste espaço se entrelaça com a complexidade das construções identitárias que constituem nossa sociedade e com a complexidade dos conflitos que são parte da vida social. Sendo a “instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto de globalização capitalista” (GOMES, 2017, p. 134), a escola pública desafia grupos e sujeitos interessados neste campo a se aprofundarem no debate no campo teórico sobre a construção identitária da população brasileira, tendo em vista a diversidade que a compõem. Nesse cenário, a difícil tarefa de construir a própria identidade se torna “ainda mais complexa” no caso dos negros, “uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social” (GOMES, 2011).

35 A escola é, nesta discussão, compreendida como um dos territórios marcados, definido e delimitado por relações de poder (SOUZA, 2000), onde são forjadas as identidades e os modos como os sujeitos interagem e constroem as suas dinâmicas individuais e coletivas da vida social.

Pautada na noção de raças biológicas, utilizada “para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (ALMEIDA, 2018, p. 24), a ideologia racial no contexto brasileiro incorpora como marco significativo histórico o sistema escravocrata, que perdurou legalmente por séculos e as suas ramificações, as quais atualizam estratégias sofisticadas de dominação e executam, por muitas vias, a manutenção desse sistema a partir de novos parâmetros de opressão. Com efeito, o processo de integração da população negra no pós-abolição permanece desmantelado e pouco eficiente no que se refere à viabilização concreta de oportunidades “de ganhos materiais ou simbólicos para a população negra” (DOMINGUES, 2007, p. 102), visto que os negros são os mais afetados pela desigualdade social no país quando observados indicadores como o trabalho, a distribuição de renda, a violência³⁶.

No mesmo sentido, os indicadores educacionais³⁷ ratificam o modo como o racismo institucional forja nas instituições escolares dinâmicas que atribuem, a partir da raça, desvantagens e privilégios ao estabelecer nos mecanismos institucionais parâmetros discriminatórios que camuflam os efeitos do racismo (ALMEIDA, 2018) e agravam a disparidade na situação educacional entre negros e brancos, “em todos os níveis de ensino, com destaque para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio” (CINTRA, 2019).

36 Ver mais no relatório “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” (IBGE, 2019) e “Atlas da Violência 2019” (IPEA, 2019).

37 Nos indicadores sobre a frequência escolar líquida (pessoas que concluíram o nível de ensino adequado à faixa etária) a disparidade entre brancos e negros corresponde respectivamente a 90,4% e 84,4%, entre 11 a 14 anos, e respectivamente a 76,4% e 64,8%, entre 15 a 17 anos (IBGE, 2019). Já nos indicadores sobre o analfabetismo, 9,1% das pessoas analfabetas de 15 anos ou mais do país, entre os anos de 2016 e 2018, são negras, enquanto 3,9% são brancas, sendo que a situação se agrava para negros residentes em zonas rurais (IBGE, 2019).

Como direciona Henriques (2002), “as oportunidades educacionais contribuem, de forma decisiva, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas” sendo, portanto, atribuído à educação um peso significativo no caminho da redução das desigualdades devido a sua capacidade de influenciar “diretamente as chances de integração do indivíduo na sociedade e sua capacidade de mobilidade ou ascensão social” (p. 15).

É justamente por reconhecer a educação como “variável crucial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças” (HENRIQUES, 2002, p. 15), especialmente a educação pública, que grupos dominantes legitimam e engendram projetos político-ideológicos que intencionalmente sustentam o desmantelamento (no campo da gestão e do financiamento) do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade. No sucateamento da educação “regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental” (GOMES, 2017), narrativas estigmatizantes tencionam as políticas educacionais com propostas que reforçam a ênfase na ausência de criticidade como elemento essencial para a consolidação da educação como mercadoria, diante da produtividade de uma escola que deve ter, por objetivo, antes de tudo, atender a demanda do mercado de trabalho por mão de obra qualificada para postos de trabalho precarizados.

O processo de “monstrualização” da educação pública e a negação da oferta de uma educação de qualidade³⁸, que se estende a todos os níveis de ensino, intensifica-se quando aproximada dos corpos que carregam marcas de identidades subjugadas e silenciadas em suas práticas, pensamentos e saberes, como no caso da população majoritariamente negra e periférica atendida nas redes

38 Por qualidade educacional, destaco três eixos fundamentais produzidos pela Ação Educativa, sendo eles: “garantir as condições materiais, promover a participação social efetiva e enfrentar desigualdades e discriminações” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 15).

públicas de ensino. Como salientam Miranda e Passos (2011, p. 3), o “racismo está contido nas estratégias do empreendimento colonial e reproduz, historicamente, esquemas hierárquicos em que as divisões do saber/poder são marcadas pela interseccionalidade racial, sexual e de gênero”, o que requer que as políticas educacionais voltadas para o combate ao racismo sejam formuladas sob o reconhecimento dos corpos que marcam e são marcados por este território em seus contextos e modos de existir.

O racismo, operando de forma enraizada nas instituições escolares e aliada a outras formas de opressão, nega os efeitos da discriminação para a produção de desigualdades, aumenta as barreiras para o acesso à aprendizagem e cria obstáculos concretos na escolarização (CARREIRA; SOUZA, 2013). Com foco nas instituições situadas em contextos periféricos (ou alimentadas por estudantes periféricos), os desafios lançados sobre a escola pública se intensificam pois, para além de lidarem com as questões estruturais de precarização, são forçadas a desenvolverem estratégias que subvertem as “intervenções ‘arbitrárias’ (ou supostamente democráticas)” promovidas por políticas de Estado que interdita e violentam os sujeitos desse território, conferindo visibilidade “única e exclusivamente na ausência ou no que os territórios não são” (FERNANDES; SOUZA; BARBOSA, 2018).

Contudo, ainda que a escola seja parte das instituições reguladas pelo Estado e, portanto, atravessada por demandas regulatórias próprias do Estado, o campo educacional se configura “como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos” (GOMES, 2017, p. 25), os quais não se posicionam passivamente diante da realidade apontada anteriormente ao atuarem como indutores para a promoção de políticas públicas pela equidade na educação. Como consideram Souza e Gonçalves (2016, p. 138) o “enfrentamento do racismo no sistema educacional deve conjugar políticas públicas abrangentes que repercutam em todas as dimensões da

vida social (...) e isso somente se faz com debate, troca de ideias e exercícios de criticidade”.

O debate, a troca de ideias e os exercícios de criticidade, destacados pelas autoras como determinantes para a conjugação de ações para o enfrentamento do racismo na educação, são também aliados no estreitamento das ações do Movimento Negro, embasados pela constatação do racismo como “uma decorrência da própria estrutura social” (ALMEIDA, 2018, p. 38), com as instituições escolares e com as ações de caráter educativo protagonizadas por esse movimento. Ao aprofundar estes e outros debates, conferindo “visibilidade à questão racial (...) como trunfo (...) para a construção de uma sociedade mais democrática” (GOMES, 2012), os ativistas do Movimento Negro incorporaram a educação como uma das principais bandeiras de luta, principalmente devido ao reconhecimento de seu papel estratégico na sociedade (GOMES, 2011). Em diálogo com Gomes (2017), destaco brevemente no tópico a seguir, a partir de alguns apontamentos sobre a ação do Movimento Negro no campo da educação, as dimensões do seu caráter “emancipatório, reivindicativo e afirmativo” que o caracterizam como importante ator político e educador.

MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: APRENDER PELA COLETIVIDADE, EDUCAR PELA MEMÓRIA E GUIAR PELA ANCESTRALIDADE

O Movimento Negro no Brasil cumpre, ao longo de décadas, o papel fundamental no processo de democratização e de luta por direitos sociais, políticos e civis, sendo sobretudo responsável pelo despertar da denúncia do racismo como problema nacional e pela estruturação coletiva da ampla agenda política de luta que visa concretizar a emancipação dos negros. Como sinaliza Gomes (2017, p. 18), “se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas

diversas formas de expressão e de organização — com todas as tensões, os desafios e os limites —, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido”.

Nas articulações, negociações, estratégias e ações promovidas, os ativistas, militantes e pesquisadores do Movimento Negro foram capazes de inserir no debate público a questão racial, denunciar desigualdades estruturais enfrentadas pela população negra, assim como ampliar caminhos para a superação dos obstáculos impostos pela ideologia racista como, por exemplo, na desmistificação do mito da democracia racial. O Movimento Negro é o principal responsável por fomentar tanto a produção de saberes sobre e para a emancipação da população negra, quanto por articular frentes de organização política que reivindicam direitos e cultivam ações voltadas para afirmar e valorizar a cultura e história africana e afro-brasileira.

Caminhando em diálogo com a produção de estratégias favoráveis ao enfrentamento do racismo como “ator coletivo e político” (GOMES, 2012, p. 735), o Movimento Negro assume a centralidade da raça como “fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação” (DOMINGUES, 2007, p. 102), destacando, também, a importância de se fincar novos paradigmas de disputa nas arenas políticas, econômicas e educacionais. Especificamente no campo educacional, o reconhecimento dos ativistas no Movimento Negro do lugar ocupado pela educação para a produção desses novos paradigmas foi significativo para o surgimento de entidades negras³⁹, organizadas em torno do objetivo de “aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra” (GONÇALVES; SILVA, 2000,

39 Como, por exemplo: Frente Negra Brasileira (1931-1937), Teatro Experimental do Negro (1944-1968), Movimento Negro Unificado (1978), bem como a atuação de entidades negras na criação de espaços de formação para a alfabetização da população negra (PEREIRA, 2011).

p. 139), passando a situar, ao longo dos anos, o direito à educação como uma principais pautas da agenda política desse movimento.

A disputa nesse cenário vem da aposta do Movimento Negro na educação como um espaço favorável à “produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes”, bem “como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação” (GOMES, 2012, p. 735), demandando a ampliação de estratégias que possibilitem o alcance das reivindicações coletivas em diferentes esferas institucionais. Em vista desse desafio, o Movimento Negro tem investido ativamente nas demandas por políticas públicas educacionais, com foco no plano legislativo, na aprovação de leis no âmbito federal, estadual e municipal; no plano jurídico, na instrumentalização e fundamentação nos preceitos e provisões constitucionais; e no plano executivo, na implementação dos dispositivos legais conquistados no plano legislativo, a exemplo da formação de professores e gestores para atuarem sob a Lei nº 10.639/03 (SILVÉRIO, 2015).

A Lei nº 10.639/03, conquista fundamental e fruto da articulação do Movimento Negro, confere contornos particulares na educação a partir da disputa pela visibilização de narrativas outras sob a perspectiva do estudo da história e cultura da África e dos africanos (BRASIL, 2003), como parte do conjunto de reivindicações por políticas de reparação para a população negra na educação, visando o acesso da permanência e da continuidade nos estudos com qualidade (BRASIL, 2004).

Como resultado desse extenso histórico de luta, as ações do Movimento Negro são continuamente ramificadas em pautas que plantam sementes em diferentes campos de disputa político-ideológica. No campo da educação, a ampliação e consolidação de redes antirracistas, mobilizadas e articuladas em intervenções estratégicas, são responsáveis por propor o reposicionamento de saberes hegemônicos em disputa curriculares, o fortalecimento de representações que constroem a negritude

nas dimensões do reconhecimento do corpo, da intelectualidade e da subjetividade negra, a restituição, dentro das salas de aula, da fala dos que são oprimidos pela estrutura racista de segregação e silenciamento, e a reverência às forças ancestrais que pavimentaram caminhos insurgentes.

Visando colocar em debate a potência do caráter “emancipatório, reivindicativo e afirmativo” (ibid., 2017) do Movimento Negro para as práticas educativas antirracistas desenvolvidas no campo da educação e, especificamente nas escolas públicas periféricas, invisto no deslocamento do reconhecimento das ações deste movimento na denúncia das opressões, exclusões e silenciamentos que são vivenciados por grupos raciais, anunciada pontualmente ao longo do trabalho, para visibilizar estratégias desenvolvidas para o enfrentamento destas realidades a partir das redes, possibilitando que as discussões aqui estabelecidas sejam continuamente movidas pelo resultado desses deslocamentos.

TECER DE ENCONTROS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, ESTRATÉGIAS E REDES ANTIRRACISTAS

Direcionando novamente a atenção para as salas de aula das escolas públicas, para os atores que protagonizam as interações neste contexto e para os desafios que as redes assumem quando confrontadas com as questões raciais no cotidiano escolar, encaminho o debate a ser proposto a seguir através da afirmação de bell hooks (2017):

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos

permita **encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir**. Isso é a educação como prática da liberdade (p. 174, grifo da autora).

Apostando no investimento da criação de uma atmosfera que permita politicamente e coletivamente que educadores sejam capazes de projetar esquemas que cruzem as fronteiras, identifico não somente a escola (em especial as escolas públicas) como ambiente de possibilidades, assim sinalizado pela autora, como, também, as redes que se estabelecem na conexão entre esses educadores.

Mas afinal, qual é a potência da formação de redes entre professoras da educação básica e outros sujeitos ou grupos para a elaboração e a consolidação de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula sob a perspectiva do enfrentamento ao racismo? Partindo dessa questão central, a presente pesquisa buscou dialogar com professoras atuantes na educação pública do Estado do Rio de Janeiro, colocando em foco as suas percepções sobre as interações e relações construídas na conexão com redes antirracistas, sendo elas: *Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras*; o *Coletivo de Professorxs Agbalá: Axé, Circularidade e Coletividade na Educação*; e o *Grupo Ujima: Contadores de História Negra*.

As redes alcançadas representam, no nível do associativismo local, interesses caros à sociedade civil organizada (SCHERER-WARREN, 2006, p. 110), e se aproximam, em maior ou menor proporção, a formas organizacionais que possuem certa institucionalidade (ibid., p. 111). Sob a perspectiva da agenda política de combate ao racismo proposta pelo Movimento Negro, essas redes assumem ações propositivas contundentes que refletem o posicionamento político coletivo sustentado pelos sujeitos que a compõem, ainda que possa haver divergências quanto ao modo como essas ações são estruturadas. Todas as redes desenvolvem

propostas direcionadas para o campo da educação, incidindo direta ou indiretamente nas escolas públicas, e são formadas totalmente ou majoritariamente por profissionais da educação básica, em sua maioria mulheres, negros e pertencentes ao setor público.

Ainda que o objetivo da pesquisa não envolva uma abordagem analítica sobre redes ou redes de movimentos (SHERER-WARREN, 2013), cabe iniciar esta discussão pontuando que a concepção de rede, embutida de uma complexidade e diversidade de definições desenvolvidas em múltiplos campos do conhecimento (ACIOLI, 2007), aproxima-se, neste trabalho, da ideia de conexões e interações promovidas por organizações, associações, coletivos, centros e outros formatos de organização coletiva que compõem os movimentos sociais, com destaque a complementaridade de suas ações em torno de uma proposta comum de luta pela emancipação de grupos socialmente marginalizados, direcionadas prioritariamente pelos interesses do coletivo.

O modo como proponho o pensar em rede, como explicitado acima, encaminha a compreensão da potência dessas redes por destacar a importância da ampliação das conexões que são estabelecidas entre aliados, nas quais se firmam “barricadas” sólidas em outras frentes. Quanto mais plurais, diversificadas e potentes forem essas redes e suas conexões, ainda sob a perspectiva da complementaridade de suas ações, maiores são as possibilidades para que outros sujeitos e/ou grupos sejam conscientizados e instrumentalizados adequadamente para a atuação antirracista em diferentes esferas da sociedade.

O pensar em rede se dá, portanto, pela troca e pela construção dos modos de nos fazer na coletividade. Como aponta uma das entrevistadas, rede é “pertencimento coletivo”, onde é possível se ver como coletivo dentro de um processo de “conhecimento e autoconhecimento”. Ainda que dentro da coletividade pessoas possam abraçar perspectivas diferentes do sentido de se inserir em rede, para a entrevistada, o central é compreender que “a

rede é gente, a rede pulsa, a rede tem sentimentos”, o que requer cuidado constante na manutenção das relações entre sujeitos e da intencionalidade das propostas de ação organizadas pela rede.

No caso das redes antirracistas no campo da educação, a ampliação de conexões nos possibilita, inclusive, que sejam direcionadas denúncias e propostos diálogos com diferentes projetos que fomentam uma educação mais democrática, inclusiva e plural, que se fortalece e se efetiva quando reconhecidos são os entraves que silenciam as desigualdades. Nos possibilita, por exemplo, traçar estratégias para a cooptação de aliados dentro e fora das instituições escolares, não apenas no sentido de encontrar apoio para que as práticas antirracistas não sejam ‘boicotadas’, como também para encontrar vias possíveis que capilarizem essas ações na comunidade escolar. Como na fala de uma das entrevistadas, a rede assume o significado de parceria, “sair um pouco dessa solidão da sala de aula, desse espaço de militância e poder abraçar”. Rede é ter “pessoas que acreditam no que você acredita e que trocam”.

Essas conexões alcançam uma relevância significativa quando observados indícios, a partir da análise das percepções das entrevistadas, do modo como essas redes impulsionam a incorporação de mecanismos práticos de resistência no desenvolver de apostas pedagógicas, que são resultantes, “antes de tudo, da tomada de posturas e das ações de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2018, p. 40). Sugestões de atividades, compartilhamentos de experiências e inquietações, disseminação de referenciais bibliográficos e a exposição de práticas educativas em diferentes alcances, são algumas das atividades relatadas que alimentam os repertórios estéticos, éticos e políticos que caminham junto e fomentam o desenvolvimento das práticas educativas antirracistas.

É nas conexões que se estabelecem nas trocas em rede que as experiências formativas promovidas e vivenciadas em rede são reconhecidas pela sua centralidade e pela sua potência. As

experiências formativas assumem a centralidade na análise sobre a potência das redes devido ao modo como as narrativas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa apontam para a percepção de que interações, ações e vivências, resultantes da conexão que essas estabelecem com as suas redes, são relevantes principalmente para a diversificação e ampliação do alcance às referenciais que compõem esse repertório. Esse impacto é também produto de experiências formativas significativas vivenciadas em suas trajetórias pessoais, educacionais e profissionais, que se complementam.

A experiência, como discute Larrosa (2002, p. 20), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e, portanto, a experiência emerge por meio da aproximação com o diálogo e da sensibilidade do estar presente, do estar suscetível a se sentir impactado e provocado pelo encontro com os múltiplos fluxos e contra fluxos que nos envolvem no cotidiano. A experiência, portanto, “requer um gesto de interrupção” (ibid., p. 24) que possibilite a receptividade de sentir o que se dá no encontro, sendo “um evento que transforma os modos pelos quais pensamos, organizamos e sentimos o mundo, por isso é um acontecimento com significado que não obedece a critérios temporais” (SANTOS; DAMASCENO, 2019, p. 85). As oportunidades de refletir e ressignificar situações de racismo vivenciadas na infância, as discriminações observadas no exercício da docência, as rupturas resultantes de formações continuadas, os aprendizados no chão dos movimentos sociais e das salas de aula, o olhar para si no sentido de fortalecer a própria identidade como mulher negra, são exemplos de experiências formativas citadas pelas entrevistadas. Encontros são como pontos conflitantes e disruptivos da trajetória, são produtores de incertezas que movimentam.

O choque gerado pelos encontros, pelos conflitos que desestabilizam, pela colisão de ideias pré-concebidas, são potentes para a geração de experiências que estruturam e fomentam a construção de práticas em diálogo com outras epistemologias. As

experiências formativas são, portanto, aquelas que são geradas por *gestos de ruptura* e que são fomento no investimento em *estratégias de transgressão*, neste debate especificamente direcionadas para o enfrentamento ao racismo.

Ruptura e transgressão são chaves estratégicas para que sejam movimentadas radicalmente estruturas sustentadas pela desumanização e objetificação do outro, compreendendo particularmente esses processos enquanto elementos balizadores de um projeto de valorização da educação pública que possibilite a promoção da “cultura da convivência, com a qual diferenças e conflitos são reconhecidos como dimensões fundamentais da interação humana” (FERNANDES; SOUZA; BARBOSA, 2018).

A ruptura, como ato de romper ou quebrar com o “contrato” (quase sempre) silencioso e persuasivo de extermínio que legitima práticas e discursos pautados no paradigma da ausência (ibid., 2018), é produto dos encontros que desestabilizam lógicas hegemônicas pautadas na opressão. Os gestos de ruptura contribuem para que sejam reconhecidas como legítimas as dinâmicas culturais, sociais e políticas particulares de grupos ou sujeitos que vivem sob a marca da marginalização de seus saberes e práticas. No caso das professoras entrevistadas, os gestos de ruptura se deram, por exemplo, no encontro com episódios de racismo vivenciados nas trajetórias pessoais e profissionais; no encontro com ações vinculadas aos movimentos sociais, como palestras, projetos e formações, no geral; ou no encontro com o reconhecimento do corpo e identidade como ato construtivo para a ressignificação das próprias experiências.

A transgressão, como ato de criar ou (re)produzir outras narrativas que reconheçam “o poder inventivo dos sujeitos coletivos oriundos de espaços marcados pela desigualdade” (ibid., 2018) e as vozes que estes sujeitos produzem sobre si mesmos em “termos que lhes são próprios”, coloca-se em diálogo direto com bell hooks (2017, p. 24), admitindo a transgressão como parte

do movimento de “conhecer o que está além de fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões”, em múltiplas possibilidades criativas e criadoras no cotidiano escolar. A partir da análise das narrativas, identifico a manifestação desses atos na elaboração de estratégias transgressoras que incidem especialmente sob o plano das práticas pedagógicas, corroborando com o que sinaliza hooks sobre o dever, a ser assumido pelos educadores, “de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento (ibid., p. 23)”.

Cabe aqui aprofundar esse debate e questionar: o que seriam *estratégias transgressoras* sob a perspectiva da potência das redes antirracistas? De que modo estas estratégias potencializam a elaboração e consolidação das práticas educativas? De modo geral, as estratégias transgressoras se traduzem na construção de mecanismos práticos de resistência no cotidiano. Concebo estratégia como a articulação de táticas cunhadas ou acionadas pelos sujeitos como parte das políticas estruturadas individual ou coletivamente para a superação de condições desfavoráveis no campo das vivências cotidianas. Transgressão enlaça as estratégias, adjetivando a potência que essas possuem quando assumida uma postura de enfrentamento que seja pautada pelas dimensões da inovação, da afetividade e da coletividade no fazer educativo pela ruptura com paradigmas que legitimam a exclusão dos sujeitos marginalizados.

As estratégias transgressoras, quando produzidas a partir das redes antirracistas, intervêm no combate ao racismo, assim como outras formas de opressão relacionadas, ao produzir saberes que visem à consolidação de práticas educativas como um dos caminhos que, como fim, garantam direitos para o bem viver da população negra. No campo da educação para as relações étnico-raciais, as estratégias transgressoras são ferramentas potentes para que

sejam assumidos, como princípios do processo educativo, a “consciência política e histórica da diversidade”, o “fortalecimento de identidades e de direitos”, e as “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004), assim como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da Lei nº 10.639/03. Como exemplo de algumas estratégias transgressoras relatadas pelas entrevistadas, podemos citar:

- a perspectiva de professor-pesquisador adotada por esses docentes visando o aprofundamento qualificado na temática e a instrumentalização com materiais didáticos;
- as articulações estabelecidas para a captação ou acionamento de aliados, tanto no contexto escolar quanto nas redes, que estejam alinhados com a proposta desenvolvida;
- o estreitamento na relação com a comunidade escolar, em especial com o núcleo familiar dos estudantes, com o objetivo de estabelecer um diálogo aberto sobre a proposta de trabalho e, quando possível, apoio e adesão às ações;
- o manejo dos dispositivos legais conquistados pelo Movimento Negro, como apoio para o desenvolvimento das práticas, consolidando-se especialmente como respaldo para os ataques e recusas que avançam sob a execução das ações.

As estratégias transgressoras que vêm sendo desenvolvidas por profissionais da educação no combate ao racismo não são iniciativas inéditas, visto que suas raízes são fincadas no longo histórico de luta do Movimento Negro, e representam os passos que cotidianamente são caminhados por docentes comprometidos com o trabalho com a diversidade e o diálogo com a diferença. Por não existir uma via única para uma formação, as experiências produzidas em suas trajetórias consolidam estratégias diversificadas, próprias para serem enraizadas em seus contextos particulares, como no caso de docentes que enfrentam obstáculos

institucionais como o silenciamento, a perseguição e a recusa de propostas pedagógicas sob o viés da educação das relações étnico-raciais nas escolas em que atuam.

Essa diversidade de estratégias é fruto dos seus percursos afeto-formativos⁴⁰, dos diversos fluxos e caminhos que foram trilhados por essas professoras e que possibilitaram a costura dos fios das experiências formativas vivenciadas com os fios de sua trajetória individual e coletiva, dentro e fora das redes, onde foram construídas as rupturas e fundamentadas as transgressões. Quando esses docentes passam a pertencer, compartilhar e estruturar ações em rede, essas estratégias são potencializadas na medida em que novos encontros agregam outros modos de pensar, escrever e falar, em vista de lecionar em comunidades diversas (hooks, 1995). Passos fundamentais para uma educação antirracista são dados quando a coletividade, moldada pela potência das experiências formativas de cada docente, costura-se com estratégias transgressoras no combate ao racismo.

CONSIDERAÇÕES DO CAMINHO

Um dos maiores desafios da educação para as relações étnico-raciais se configura na multiplicação de meios, coletivos e individuais, para que as ações de enfrentamento ao racismo sejam capilarizadas nas instituições de ensino. Como afirma Gomes (2011,

40 Como parte do roteiro proposto para a pesquisa de campo foi desenvolvida a metodologia dos percursos-formativos, que propõe um movimento reflexivo das professoras sobre si e sobre as redes a partir de uma dinâmica de imersão nos valores civilizatórios afro-brasileiros, evocando palavras que se tornam indutoras para o resgate na memória de falas, movimentos, conversas e vivências que contribuam para que esses percursos sejam vistos como fluxos, mais do que como estruturas. O movimento proposto com esta a metodologia objetivou que a percepção destes sujeitos sobre o próprio percurso as possibilitasse expressar a individualidade que nega a universalização das experiências formativas, assim como a coletividade que as reafirma dentro de uma caminhada coletiva.

p. 116), as iniciativas para a concretização da Lei 10.639/03 ainda carecem de enraizamento, sendo necessária a “mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais”.

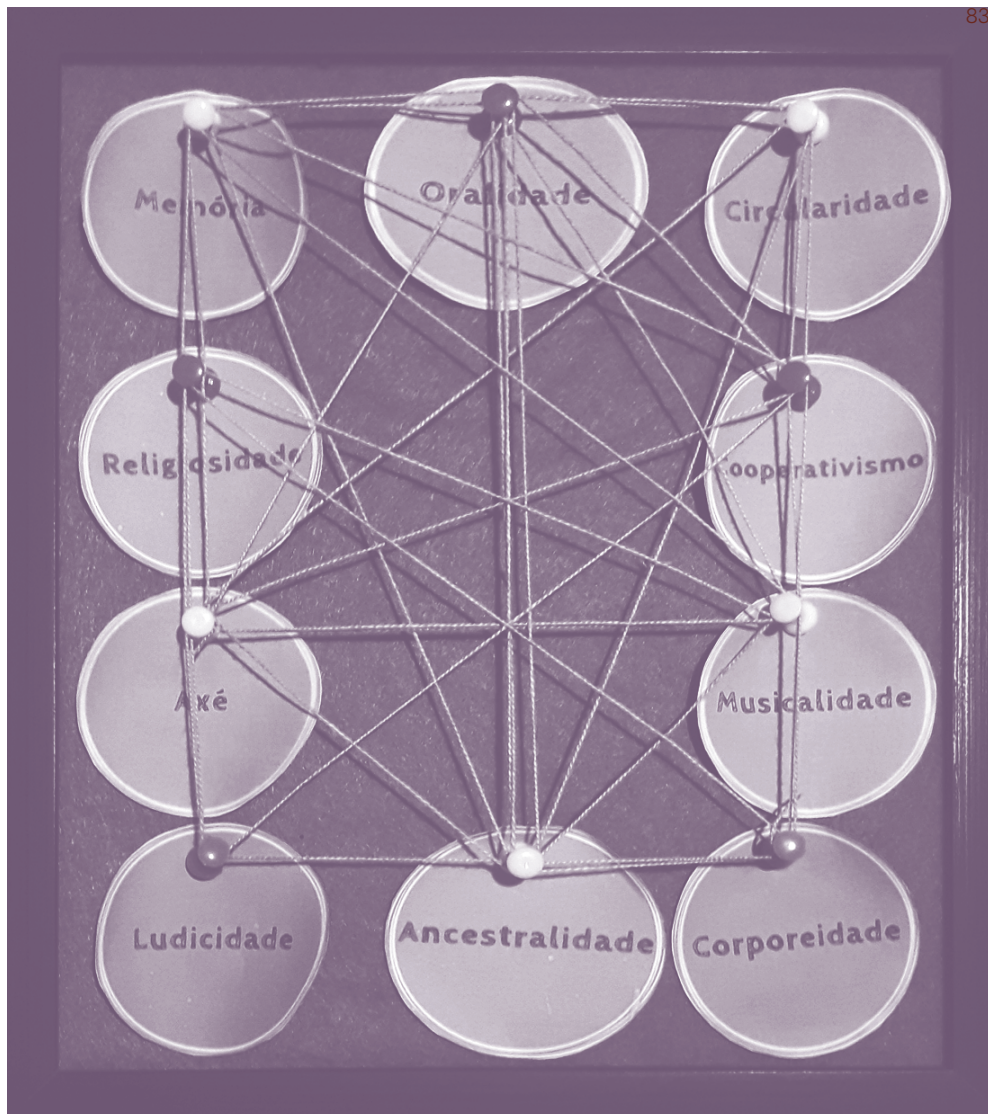
Essa afirmativa é recorrente também nas percepções dos sujeitos da pesquisa sobre as práticas que desenvolvem em sala de aula, onde a emergência pelo aquilombamento foi um dos elementos que mais repercutiu em nossas conversas, junto à constatação dos retrocessos no campo dos direitos humanos, observados dentro do cenário caótico da política brasileira atual. Dentro dessa constatação, a maior parte das falas, por caminhos diferentes, convergiram para uma perspectiva comum em que as “fichas” para a construção de uma sociedade mais justas e democrática deveriam ser apostadas no chão da escola pública e na coletividade. Como direciona uma das entrevistadas, a rede “é um espaço de esperança”, onde a vontade de continuar em coletivo mesmo diante das adversidades “mostra que tem muita gente boa, tem muita gente que luta, tem muita gente que acredita, e a gente faz parte desse grupo”.

Como fruto da análise preliminar proposta, aposto (assim como elas) na valorização da escola pública e na mobilização das redes em torno de ações e interesses coletivos. Aposto nas pontes de diálogo que podem ser estabelecidas ou fortalecidas na conexão entre elas. Aposto principalmente nos grupos e sujeitos que, em seus próprios contextos de ação, agem para transgredir concepções, pressupostos e epistemologias excludentes e navegam por mares incertos em sua complexidade e inventivos em sua potencialidade, tendo, como horizonte, alcançar coletivamente um projeto político maior de enfrentamento(s) das desigualdades na sociedade. Como Petronilha Silva (2015, p. 169) argumenta, as escolas podem, por um lado, favorecer as relações de dominação, atualizar o modo como operam os racismos e as

discriminações entre grupos e pessoas e, por outro, construir um caminho significativo para que estes sejam reeducados no sentido do convívio construtivo, do reconhecimento e da valorização da diferença.

Acreditando no comprometimento coletivo e político com a (re)educação da sociedade partindo da escola, aposto também no investimento em processos de formação inicial e continuada voltados para profissionais da educação, atendendo a demanda por qualificação de professores e gestores para a Lei nº 10.639/03, que projetem mais possibilidades e encontros do que certezas e modelos, no qual estes possam mapear as próprias estratégias transgressoras que desenvolvem e também conhecer estratégias outras produzidas a partir das experiências formativas de outros sujeitos em movimento, especialmente dos que caminham sobre o apoio das redes antirracistas.

As redes, como esse espaço de apoio emocional, afetivo e pedagógico, suscitam debates, trocas e propostas de ação que são fundamentadas na dimensão prática e teórica do processo educativo, e diversificam os caminhos polifônicos que as estratégias transgressoras podem assumir, ocupando as “lacunas” deixadas pelo racismo estrutural. No lugar dos “modelos de práticas”, surgem as possibilidades, as inseguranças e os desafios, vividos e aprendidos no contato com os pares, propiciado pelo movimentar-se em rede. No lugar do currículo eurocentrado, surgem quadros teóricos, metodologias e epistemologias que deslocam o eixo de exclusão dos saberes contra hegemônicos. No lugar da solidão da prática antirracista, surgem as parcerias e alianças no campo de disputa coletiva pela educação pública que reafirmam que em rede, ninguém anda só. ✕



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Sônia. **Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos dos conceitos**. Inf., Londrina, v. 12, n. esp., 2007.

ALCOFF, Linda M. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2016.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** (Coleção Feminismos Plurais). Belo Horizonte: Letramento, 2018. 204 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CINTRA, E. D. **Um olhar sobre a experiência da juventude negra brasileira no ensino médio: desafios e alternativas**. In: OLIVA, A. R. [et.al.] (Orgs.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis e Portugal**. (Coleção Cultura Negra e Identidades). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

COLLINS, Patrícia. H. **Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória**. *Parágrafo*, v. 5, n. 1, jan./jun., 2017.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. *Tempo* [online], vol.12, n.23, p. 100-122, 2007.

FERNANDES, Fernando; BARBOSA, Jorge; SILVA, Jailson. **O Paradigma da Potência e a Pedagogia da Convivência**. *Revista Periferias*, v. 1, n. 1, 2018.

GOMES, Nilma L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: SECAD. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/2003. (Coleção Educação para todos). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAAE, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. e. **Movimento Negro e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 15, set./out./nov./dez. 2000.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação.** Brasília: UNESCO, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, n. 41, 2019. 12 p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2019.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002

MIRANDA, Claudia; PASSOS, A. H. I. **Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais.** Subprojeto Iniciação

à docência: qualidade e valorização das práticas escolares – Ensino Médio. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (UNIRIO), 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

PEREIRA, Amílcar A. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º sem., 2011.

SANTOS, Sônia B.; DAMASCENO, Ilaina. **Experiências de professoras/intelectuais negras na Universidade: entre o direito à diferença e a competência pedagógica**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista (BA), v. 15, n. 32, p. 69-88, abr./jun. 2019.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan-abr., 2006.

_____. **Redes e Movimentos sociais projetando o futuro**. Revista Brasileira de Sociologia, v. 1, n. 1, jan./jul. 2013.

SILVA, Petronilha B. G. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVÉRIO, Valter. **Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 35-65, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia S.; GONÇALVES, Ednéia. **Reeducação nas relações raciais e ESP**. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SOUZA, Marcelo J. L. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceito e temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.



NATALIA CONCEIÇÃO VIANA

é Pesquisadora da UNIperiferias. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEAB/UERJ).

vianacnatalia@gmail.com



**EIXO
ESCOLA
TERRITÓRIO**

**A escola é
um quilombo?
Corpo e espaço
na perspectiva
de uma escola
aliada**

ALINE MARTINS

RESUMO

91

Este trabalho visa refletir a escola, pensando na construção das categorias centrais “Corpo-Quilombo” e “Espaço-Quilombo”, desdobrando-as para pensar se a partir delas pode-se construir uma escola com “Corpos-Aliados” (pessoas que se unem na escola a partir das diferenças). As alianças seriam formadas diante de problemáticas étnico-raciais, de gênero e sexualidade e dos corpos periféricos no contexto escolar.⁴¹

PALAVRAS-CHAVES

escola, corpo-quilombo, espaço-quilombo e corpos-aliados.

41 O projeto “A Escola é um Quilombo?” foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2019, com estudantes de uma escola da Baixada Fluminense, onde sou docente da disciplina Sociologia.

Ao iniciarmos este texto, cabe ressaltar que esta escrita é relativa a uma experiência e a uma prática docente dentre tantas outras experiências eficazes realizadas dentro da Colégio Estadual Nova América, localizado em Duque de Caxias/RJ. Também ressaltamos que não pretendemos construir verdades pedagógicas, modos de ensinar, um modelo pedagógico único. A escola tem potência para ser diversa e intensa; a potência da diversidade proporciona várias formas de pensar e atuar. Porém, mesmo com toda essa potencialidade, assim como outras instituições brasileiras, a escola pode ser refém também de uma estrutura machista, elitista, homofóbica e racista.

O trabalho propõe pensar a definição teórica sobre as categorias *Corpo-Quilombo* e *Espaço-Quilombo* e como os estudantes percebem a escola, entendendo Quilombo no sentido agregador e receptivo dos marcadores sociais de diferença, a partir de outra categoria chave, a categoria dos *Corpos-Aliados*.

Da perspectiva curricular — especialmente na área de Ciências Humanas —, questões como gênero, sexualidade e raça poderiam ser trabalhadas cotidianamente, em um ambiente de liberdade pedagógica. No entanto, tais temas enfrentam cerceamento com as atuais polêmicas geradas pelo ESP⁴², que persegue e desestabiliza a atuação de muitos profissionais da educação, com a justificativa de que o ensino seria ideológico. Essa ideologia usada pelo ESP busca induzir as pessoas a acreditarem que existe professores que influenciam seus discentes na construção da sexualidade/gênero.

Outra questão a pensar é a pouca representatividade de professores negros na escola, dado apontado no relatório do

42 Escola sem Partido é um movimento de cunho político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib, alegando que professores levariam ideologia de esquerda às escolas. O projeto buscava direcionar o que profissionais da educação deveriam ensinar, em uma tentativa de cercear a livre expressão de pensamento e manifestação.

INEP⁴³, pela pesquisadora Maria Regina Viveiros de Carvalho. Esse relatório aponta dados interessantes para pensar o perfil do professor em sala de aula, trazendo a informação de que o ensino básico conta com 4,1% de professores autodeclarados pretos.

Cabe aqui a indagação sobre a proporção de pessoas autodeclaradas pretas no exercício do magistério e os dados indicados pelo IBGE⁴⁴, que apontam para uma quantidade bem maior de pessoas pretas na população brasileira. Aposto na hipótese de que existe mais pessoas pretas no magistério do que a pesquisa do INEP permite inferir. Antes que se interponham as justas críticas sobre como a autodeclaração deve ser interpretada em trabalhos sociológicos, proponho um exercício de imaginação do leitor sobre motivações e consequências do auto e hetero-identificação racial no Brasil⁴⁵. Para além disso, proponho refletir sobre a realidade psíquica e cultural daqueles indivíduos que se autodeclararam pretos, especialmente a noção de “empoderamento” que pode estar por trás da situação de autodeclaração. Essas reflexões são válidas para pensar na atuação e nas escolhas de currículo e prática docente em sala de aula.

Daí podemos também refletir sobre a relação entre professores e estudantes, considerando suas respectivas identificações raciais. Como os professores veem os estudantes e como são vistos por eles? Como pessoas pretas são atingidas pelas noções colonizadoras⁴⁶ em sala de aula?

43 O INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira realizou, em 2017, pesquisa Perfil do Professor da Educação Básica, dentro da Série documental “Relatos de Pesquisa 41”.

44 O IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, informa que mais da metade da população se declara como não branca (pardos, pretos, amarelos e indígenas).

45 Ver NOGUEIRA, Oracy. *Tanto Preto Quanto Branco. Estudos de Relações Raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz. 1985.

46 Em trabalho com o conceito de “noções colonizadoras” de Chimamanda Ngozi Adichie (CALLEGARI, 2017)

A pesquisadora e professora Mailsa Passos (2014) descreve: “A branquitude é a norma-cidadã, o que é diferente desta normatividade está maculado pelo, em alguns casos, desconfortável lugar do “diferente” (p. 232). O que é potente pensar é como os corpos se colocam em sala de aula. Se a autodeclaração negra é tão baixa, qual é a relação, pelo menos conceitualmente, entre professores pretos e estudantes pretos em sala de aula?”

PENSANDO UM CURRÍCULO NO COTIDIANO QUE ENFRENTA AS DIVERSAS PROBLEMÁTICAS

Para desestabilizar o currículo branco-eurocentrado-masculino é preciso enfrentar a história contada sob apenas uma vertente, a do europeu colonizador. Nilma Lino Gomes (2012) sinaliza: “(...) a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociação e produz algo novo”. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber (GOMES, 2012). Descolonizar o saber é um desafio muito árduo, inclusive nós, profissionais da educação, mesmo adentrando no caminho da desconstrução dos paradigmas eurocêntricos, fomos educados e formados na maioria das vezes na perspectiva eurocentrada.

Um exemplo para refletirmos foi um episódio que ocorreu em sala de aula, durante a visita das pesquisadoras da UNIperiferias, quando uma estudante com fenótipos parecidos com o das pesquisadoras que se veem como pretas disse: “Adoraria ser uma pessoa preta” — evidenciando um distanciamento classificatório racial. Uso esse exemplo para pensar o quanto é necessário, no cotidiano de sala de aula, trabalhar questões étnico-raciais não apenas com estudantes, mas, também, com os profissionais da educação.

Tal trabalho é amparado pela lei federal 10.639/03, ampliada pela lei 11.645/08, que orienta professores a incluir história

afro-brasileira e indígena no currículo formal. No artigo “A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática”, Anderson Ribeiro Oliva (2003), assinala que:

Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros, ou textos, lemos sobre a questão? Tirando as breves incursões pelos programas do *National Geographic* ou *Discovery Channel*, ou ainda pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da fome que esmaga, das etnias que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África? (OLIVEIRA, 2003, p. 423)

Como abordar as epistemologias afro-brasileiras em sala de aula, se a formação do professor no ensino superior também é eurocentrada? Convido a pensar quão complexo é o desafio que os profissionais de ensino básico enfrentam ao trabalharem as questões étnicas-raciais. Abdias do Nascimento, em “O Genocídio do Negro Brasileiro” lembra que a nossa história sempre foi invisibilizada:

[...] sem exceção, tudo o que sobrevive ou persiste da cultura africana e do africano como pessoa, no Brasil, é a despeito da cultura ocidental europeia e dominante, do “branco” brasileiro, e da sociedade que, há quatro séculos, reina no país. Os africanos e seus descendentes, os verdadeiros edificadores da estrutura econômica nacional, são uns verdadeiros coagidos, forçados a alienar a própria identidade pela pressão social, se transformando cultural e fisicamente em brancos. (NASCIMENTO, 2017, p. 153)



Nossos corpos vem de longe!
ÁFRICA, ORIGEM DA HUMANIDADE



Aprofundando as questões sobre diversidade, podemos pensar quem seriam os corpos aliados na escola. Conceituo que “Corpos-aliados”⁴⁸ são todas as pessoas que se unem para construir um espaço coletivo, inclusivo e cooperativo.

Em redação, educandos do 1º ano do ensino médio escrevem: “A escola pode ser um lugar que podemos pensar novas formas, formando pessoas mais críticas e com conhecimentos.” Seu discurso reflete sobre a necessidade de a escola ser um espaço que deve se relacionar com atualidade.

Em relação a gênero e sexualidade, acusações recaem sobre os professores: há discursos em que professores não deveriam abordar ou lidar com o tema e que esse seria um tema estritamente familiar. Ademais, existe uma percepção de que todo posicionamento sobre o assunto representa um posicionamento político de esquerda. Tomaz Tadeu da Silva (2017) afirma que “como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais, centradas nas relações de gênero, raça e etnia” (p. 99). Acredito que escola é o espaço de uma vida experienciada e como tal, não deve se abster das questões vivenciadas pelos estudantes e profissionais que convivem no espaço.

Tocar na dimensão de uma escola humana é pensar em interações e realidades de cada escola, suas particularidades. Há algum tempo, compreendemos a necessidade de captar e tentar dar sentido às questões trazidas pelos discentes, por meio da teoria. Tarefa complexa que nem sempre traz um resultado esperado.

47 C.f definição de corpo em SODRÊ, Muniz. Cultura, Corpo e Afeto. Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, 2014.

48 Conceito criado a partir de: *Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembleia*, de Judith Butler (2016).

Como parto aqui de um currículo crítico, pós-colonial e pós-crítico, considero as subjetividades.

Entendo que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” (Ibid, p. 148). Assim, mesmo com a premissa de que há poder em toda parte, algumas formas de exercer o poder são mais perigosas e danosas do que outras, por exemplo: quando usamos o lugar de autoridade para inibir, cercear o desejo do outro ou até mesmo desmerecer as demandas alheias avaliando não serem relevantes para o currículo mínimo.

CORPO COMO ESPAÇO-QUILOMBO

“Falar é existir absolutamente para o outro”
(Fanon)⁴⁹

Inspirei-me no trabalho na autora Beatriz Nascimento para desdobrar teoricamente a categoria Quilombo. A pesquisa realizada na escola e também a representação do meu corpo vai de encontro à perspectiva estética-política da autora. O conceito Quilombo é debatido por autores como Abdias Nascimento (2002), que o define como “projeto de emancipação política e social do negro, inspirado na sua cultura”.

Estudantes mencionam, nos trabalhos realizados em sala, sua concepção de Quilombo:

Assim como quilombos quando escravos fugiam das senzalas para um lugar... para pensar maneiras de melhorar o modo de vida das que menos têm. (sic) Os quilombos assim como a escola tem uma importante salvação para vida das crianças que

49 *Pele Negra, máscaras brancas* (FANON, 2008, p.33)

seriam escravizadas assim para os estudantes que tem oportunidade de mudar a vida. E assim como quilombos as escolas são nossas casas (Amiel, Nair e Ariel)⁵⁰

Assim como concebem o termo Quilombo, estudantes percebem o corpo da professora preta; não só a cor, mas a forma de trabalhar e as escolhas metodológicas — inclusive quanto à postura ao me colocar como mulher negra em um espaço público em uma sociedade em que o racismo é estrutural. O racismo transparece em todas as relações — tanto pessoais quanto profissionais — e o ambiente escolar é uma mistura desses dois “lugares”, como escreve o intelectual Silvio Almeida (2018) no livro “O que é racismo estrutural?”

Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos (ALMEIDA, 2018, p. 53)

O autor deixa explicitado que vivemos em um complexo sistema de representações que conhecemos e que existem *a priori* em relação a nossa percepção. Parto da ideia de que as representações são construídas e modificadas. Ao trabalhar com meu corpo na escola, colocando-me como mulher preta, periférica e feminista, precisei, como educadora, pensar estratégias de aproximação e não de competição contínua com os/as estudantes — que, apesar de serem periféricos e em grande parte negros, poucos se veem e se classificam dessa forma.

50 Nomes fictícios.

Trazer uma classificação de “fora” para “dentro” é impor que os educandos se vejam como periféricos e não-brancos. O desafio, então, era fazer aproximação dos alunos a partir do meu corpo, de uma política interna de aliança na escola. Penso que a melhor estratégia é pensar em uma relação com corpos que são aliados no espaço escolar. Sem classificá-los, mas usando exemplos, levando outros corpos similares aos deles e compreendendo que a construção de identidades é sempre processual. Por isso, ter um corpo Quilombo no espaço é importante não só como representação, mas como aproximação dos demais corpos. No trabalho escrito por Martins (2017), “Experimentações interseccionais no ensino de Sociologia: marcas de um cotidiano”, está definido:

Um corpo Quilombo é um corpo que entende e se percebe como dentro de uma estrutura opressora e traça estratégias de manutenção, reconhecimento, resistência e memória. É um corpo que acomoda e recebe outros corpos que são inadequados. Pode ser um corpo com aproximação de cor ou um corpo visto como diferente. Quando o corpo se reconhece como um Quilombo, entende que carrega consigo uma ancestralidade, uma história que veio antes dele ou o corpo que reconhece que, para existir em um espaço, outros fizeram ações para estar neste espaço. (MARTINS, 2019, p. 70)

A importância de um corpo negro em sala de aula — não apenas por ser negro, mas por escolher trabalhar as questões de gênero e raça — auxilia na desconstrução de estereótipos que refletem também nos corpos dos alunos, na construção da autoestima, na potência e, principalmente, na fala. Venho experienciando, nos últimos anos, a aproximação e o desejo de fala dos e das discentes em situações de racismo, homofobia e machismo. E

venho percebendo, ao longo do tempo, que as nossas discussões são levadas por eles e elas para outras experiências da escola e da vida.

Para trabalhar com esses temas é preciso lembrar que as escolhas de intelectuais e as formas como aparecem nos livros didáticos de todas as áreas, com autores que são maioria absoluta masculina e branca, fazem com que nós (tanto discentes quanto professores) vejamos nessa seleção não apenas coincidência. Como mulher preta me aproximo rapidamente (não por escolha) do conjunto das alunas, pelas opressões vivenciadas por nós mulheres, como descreve a teórica bell hooks (1981) em “Mulheres negras: moldando a teoria feminista”.

Um preceito central do pensamento feminista moderno tem sido a afirmação de que “todas as mulheres são oprimidas”. Essa afirmação sugere que as mulheres compartilham a mesma sina, que fatores como classe, raça, religião, preferência sexual, etc. não criam uma diversidade de experiências que determina até que ponto o sexismo será uma força opressiva na vida de cada mulher.” (hooks, 1981, p.197)

Retomando o conceito quilombo no espaço da escola, tracei a estratégia de pensar o quilombo começando pelos corpos e, nada mais desafiador do que colocar meu corpo de professora negra como base da reflexão. Entendo que “O corpo é Quilombo quando este corpo se reconhece como um corpo de resistência”. (MARTINS, *Ibidem*, p.69). Além do mais, não só resistência mas, apoio e parceria, aliados em lutas sociais. Obviamente não acredito ser pertinente dizer que o professor ou qualquer profissional é obrigado a ter um engajamento político-estético-social, mas é de bom tom que o profissional que trabalhe com educação não

ignore as questões que estão no ambiente escolar, inerentes da sociedade que vivemos. A relação entre conhecimento e afeto não estão dissociadas, em sua maioria.

Penso o Quilombo a partir da descrição de Beatriz Nascimento e transponho essa discussão para os corpos. Como a partir deles (corpos) podemos agregar outros corpos marginalizados e criar um espaço para que diversos corpos diferentes se aliem, sendo marginalizados ou com algum tipo de privilégio; que todos possam compreender e se aliar e estes corpos desprivilegiados.

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho o direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou.” (NASCIMENTO, 1989 *apud* RATTS, 2006, p. 59)

Para pensar escola e Quilombo, além de colocarmos as questões raciais, muito pertinentes e importantes nas periferias, a minha pesquisa vem demonstrando que, além das mulheres tenho, como grandes aliados para todos os projetos, debates, conteúdos, participação em aulas, pessoas LGBTIs no espaço escolar.

Desde o começo do trabalho, antes do projeto: a escola é um quilombo? Já havia experimentado, durante mais de dez anos de magistério, o apoio e o trabalho coletivo e os feedbacks de estudantes que são LGBTIs, para pensar em aliados; as primeiras declarações verbais e defesa da importância das questões de gênero, raça e sexualidade vieram de discentes LGBTIs e meninas cis, que pediam para debater o feminismo; nos últimos anos, com um trabalho mais focado nas questões raciais, gênero e sexualidade no currículo, as questões sobre racismo apareceram da maneira mais interessante possível. Estudantes apresentam trabalho em outras disciplinas sobre os temas cada vez que aparece um projeto⁵¹ na escola.

Em projetos interdisciplinares conduzidos na escola, os alunos fizeram trabalhos sobre casos e ocorrências de mortes de jovens negros, violência obstétrica ou violência contra a mulher, sempre procurando o recorte racial e de gênero, mesmo aqueles que não eram mulheres e não se classificavam como negros. Não foi fácil ter essa relação, mas a liberdade argumentativa dada aos alunos lhes permitiu discordar sem sofrer constrangimentos, com um efeito de abertura para dialogar com ideias novas.

Quando o estudante se posiciona, está reafirmando sua existência: através das palavras, das discordâncias e muitas vezes desafiando o meu conteúdo, a teoria e os livros usados para argumentar sobre racismo, desigualdade social, direitos humanos. Nesse sentido, são importantes as contradições, as disputas pelo espaço de fala comigo ou entre eles.

Eliane Almeida (2004), ao falar sobre Lélia Gonzalez em “Lélia por ela mesma”⁵², afirma que o conjunto de protagonistas

51 Alguns projetos têm orientação do SEEDUC ou são escolhidos pela escola no conselho de classe para serem executados por todos professores.

52 Entrevista realizada com Eliane de Almeida, sobrinha de Lélia, em 05 de julho de 2004.

políticos formaria uma “maioria silenciada” (p. 29), ao invés da ideia de “minorias”, já bastante institucionalizada e banalizada para se referir a mulheres, negros e LGBTIs. No caso da escola, incluem alunos periféricos, que são uma maioria silenciada de direitos, acesso a bens de consumo e que sofrem uma gama de preconceitos. Intitular o meu corpo de Quilombo, de começo pode parecer um pouco ousado, mas cabe lembrar que mulheres em sala de aula, negras — que se colocam nesse lugar — são corpos que evidenciam uma ancestralidade de resistência não apenas por existirem, mas sobretudo por lembrarem das existências dos seus antepassados.

A intelectual negra Valéria Lima⁵³, em comunicação pessoal, poeticamente afirmou “Nós (mulheres negras) somos as ancestrais do futuro”. Cabe refletir sobre a importância que mulheres negras à frente da sala de aula, como condutoras, carregam não apenas um conteúdo, mas por poder trazer o saber do *aquilombamento* a partir do seu corpo e de suas referências. Igualmente, cabe refletir sobre a importância de contar com a presença de uma história que não seja colonial e que não seja uma história de corpos que são exceção, afinal são uma maioria que merece falar⁵⁴.

E, como corpo de uma mulher negra que troca saberes, que está em sala em uma posição privilegiada, no sentido de liderança, em um espaço onde muitos nos escutam, falam e trocam. É no corpo que produzimos novos e potentes significados, como o do corpo da mulher negra, e fazemos aproximações com os demais corpos: o corpo-quilombo é transformador de categorias de marginalidade.

53 Valéria Lima de Almeida é graduada em Letras - Português/Inglês, tradutora e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA/UFRJ).

54 Ver Lélia Gonzalez, Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, 1984, p. 223-244.

Para a existência do corpo quilombo é necessário somar com outros corpos, transformar os espaço-tempos em lugares de aliança. Indagamos aos alunos a concepção de Quilombo pensando na conhecida figura de Zumbi dos Palmares, mas, como referência e alicerce teórico me ancoriei na intelectual negra Beatriz Nascimento, referência em todo o meu projeto “A escola é um Quilombo?”. O Quilombo é o espaço onde estamos, temos significados e, sobretudo, funções e voz.

Entendo que pensar em espaços-quilombo é compreender que esses espaços são quaisquer locais em que habitam corpos considerados periféricos, marginalizados e que resistem de alguma forma coletivamente. Mas corpos negros já carregam a herança ancestral do Quilombo em seus corpos. O educador negro, que se coloca como tal é, na sua existência, um corpo Quilombo, de referência a outros demais corpos considerados à margem. É no conflito e no diálogo que se constrói um espaço-escolar múltiplo. Nilma Lino Gomes (2003) em seu artigo “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”, descreve:

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las

e até mesmo negá-las. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (GOMES, 2003, p. 172)

Potencializo a categoria corpo-quilombo, lembrando que o corpo da mulher preta feminista é um exemplo de resistência em uma categoria de maioria feminina, que é classificada como branca. A intelectual bell hooks (2015) pontua:

As mulheres brancas que dominam o discurso feminista — as quais, na maior parte, fazem e formulam a teoria feminista — têm pouca ou nenhuma compreensão da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista. (hooks, 2015, p. 196)

Essas noções adequam-se perfeitamente ao diálogo com alunos das noções do feminismo e, principalmente, do feminismo negro, corpo-quilombo e espaço-quilombo. Retirei alguns fragmentos de textos elaborados pelos discentes e colocados em um quadro na semana de culminância do nosso projeto *Semana da Consciência Negra*, realizada no Colégio Estadual Nova América, no mês de novembro. Destacamos as seguintes falas:

Os estudantes, muitas das vezes, constroem laços com a escola e essa relação está envolvida no

crescimento dos valores e princípios que o estudante pode levar para sua vida.” (Josimar e Sirlei)

“De acordo com o nosso ponto de vista a escola deveria ser como um quilombo para os alunos, mas muita das vezes não é. Dentro da escola, precisamos aprender a ampliar nossa visão e ideia de mundo para entendermos quem está ao nosso redor, também a ter um bom convívio social. (Dominique, Leonor e Francis)

Os alunos que fizeram as redações concordam que o espaço escolar tem a potencialidade de ser um espaço de aliança. Percebe-se que os alunos aprovam a ideia do Quilombo, não como símbolo de rebeldia, mas de configuração receptiva e manutenção de valores. Em uma redação, um/a aluno/a que não assinou o texto, descreve: “A escola é um quilombo, pois existe na escola descendentes de escravos, índios e pessoas até europeia que fugiram para sobreviver”.

Percebo que há um mito de que jovens têm uma relação negativa com a escola; essa ideia desaparece quando os estudantes descrevem a potencialidade desse ambiente. Que profissional da educação não escuta que os “alunos ruins vão para escola para perturbar?” A escola tem a capacidade de reunir, em um espaço, corpos muito diferenciadas, que passam por algum tipo de exclusão, principalmente na escola pública em uma periferia.

No final do ano, durante o evento da Semana da Consciência Negra, muitos alunos entrevistaram colegas do bairro para perguntar sobre racismo. Houve uma mudança enorme pelas formas verbalizadas e pelas lutas, discursos realizados por eles: percebi que, há poucos anos, aqueles que se recusavam a admitir a existência do racismo, homofobia e machismo, hoje/agora/já não só apoiam verbalmente, mas trabalham com alunos e se colocam como aliados.

Ao entrar no evento da Consciência Negra, realizado anualmente na escola por mim, os alunos deixaram espontaneamente um recado na quadra, que foi decorada ao longo de uma tarde: “Vidas negras importam”, “Protejam as crianças negras”, “Você não é feio”, “Preto sim”, “Solta esse *black* menino”⁵⁵, “África também é história”, “Sua pele não é só negra, ela brilha e conta sua história” e “Racistas não passarão!”. Essas frases foram escritas autonomamente, assim como a decoração e o tom do evento. Demonstraram não apenas a autonomia, mas a compreensão de que a mensagem é de interesse coletivo; o desejo e o afeto de estar e compor o espaço são dos alunos e pertencem a eles — antecipar e passar uma tarde pensando no evento, no discurso do evento, no alcance da mensagem para o máximo de interlocutores e uma forma de se aliarem com os colegas, com o espaço e com a professora.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pergunta que norteia o projeto realizado na escola e também este texto: a escola é um Quilombo? Não é uma questão a ser respondida e sim uma pergunta que tem a intenção de levar o leitor, os alunos e todos nós a pensarmos na capacidade de transformar os espaços educativos para além de um espaço conteudista, até porque a escola, tendo em vista sua trajetória, seria incoerente se apenas fosse conteudista. Ainda mais em um momento em que se discute o papel do professor e das políticas públicas de equidade, é importante pensar feminismos e LGBTIs ou mesmo aliados.

Como educadora e pesquisadora percebi, ao longo dos anos, que me colocar em um lugar receptivo, atuando e falando das questões étnico-raciais e assumindo um lugar de mulher preta e feminista

⁵⁵ Referência aos alunos LGBTIs da escola.

me trouxe muito mais alunos em uma lógica de aliança do que afastamento. Além disso, trouxe a possibilidade de discentes e funcionários perceberem que existe a possibilidade constante de parcerias para debates, diálogos, inclusive externos ao espaço escolar.

O professor pode ser um aliado ou apenas uma pessoa que transmite conhecimento. Ambos são importantes, mas, pela experiência vivenciada, o meu currículo foi se adequando às relações de aliança estabelecidas com alunos sem perder o conteúdo necessário para provas. Como relatado neste trabalho, percebi que questões foram se misturando a outros projetos, outros professores, e me transformando. GOMES (1996), em “Educação, raça e gênero: relação imersas na alteridade”, traz essa ideia quando diz:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/a. (GOMES, 1996, p. 69)

As pessoas perceberam que, a partir da ideia de “Corpo-Quilombo” e “Espaço-Quilombo”, poderiam constituir novas formas de se associarem para outras questões — por exemplo com alunos com depressão, funcionários que queiram entender questões de classe, gênero e questões étnico-raciais —, mas tudo partiu das questões raciais e de gênero. Tendo a acreditar que um espaço só é capaz de ter características de quilombo se os corpos que ali estão conseguem se aproximar a se tornarem fortes politicamente, além de provocarem as normas eurocêntricas heteronormativas e machistas. Para (in)concluir, acredito ser produtivo trazer inquietações ao final deste texto. Logo pergunto: Currículo

e diretrizes educacionais, por mais atuais que sejam, podem dar conta das questões dos corpos periféricos? Interfere positivamente no aprendizado identificar em um educador um corpo também periférico e negro? Cabe a nós provocarmos mais perguntas para pensar se o espaço da escola; os corpos que ali convivem são capazes de produzir novas e constantes epistemologias a partir da vida e troca no espaço escolar. Encerro essas reflexões com as palavras de Conceição Evaristo:

Tempo de nos aquilombar
 É tempo de caminhar em fingido silêncio,
 e buscar o momento certo do grito,
 aparentar fechar um olho evitando o cisco
 e abrir escancaradamente o outro.
 É tempo de fazer os ouvidos moucos
 para os vazios lero-leros,
 e cuidar dos passos assuntando as vias,
 ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.
 É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
 mas olhar fundo na palma aberta
 a alma de quem lhe oferece o gesto.
 O laçar de mãos não pode ser algema
 e sim acertada tática, necessário esquema.
 É tempo de formar novos quilombos,
 em qualquer lugar que estejamos,
 e que venham os dias futuros, salve 2020,
 a mística quilombola persiste afirmando:
 “a liberdade é uma luta constante”.
 Conceição Evaristo⁵⁶ ✕

56 Fonte: jornal O Globo, Rio de Janeiro, 31 de dez. de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escretores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>

ALMEIDA, Silvio L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BARRETO, Raquel de A. **Enegrecendo o feminismo ou feminizando a raça: narrativas de libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez.** Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira.** In: Nascimento, Elisa Larkin (Org.). *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 71 -91.

CALLEGARI, Lara da R. **“Identidades plurais e em trânsito no romance Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie: Interseções de gênero e raça”.** Dissertação (Mestrado e Estudos da Cultura, Literatura e Línguas Modernas). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2017. Disponível em: https://eg.uc.pt/bitstream/10316/81908/1/Lara_tese.pdf Acesso em: 31.01.2020

CARVALHO, Maria R. V. de. **Perfil do Professor da Educação Básica, Série Documental Relatos de Pesquisa 41.** Ministério da educação, DF. Brasília, DF, Inep/MEC2018

GOMES, N.L. (2012). **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo Sem Fronteira*, 12, 98-109

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 29, n. 1, p. 167-182. jan./jul. 2003. ISSN 1678-4634.

_____. **Educação, raça e gênero: relação imersas na alteridade.** *Cadernos* págs. 6-7) 1996: pp.67-82.

HOOKS, Bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista.** In *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* 2015, n.16 pp. 193-210 Disponível em: Acesso em: 17 jan. 2019.

PASSOS, Mailsa C. P. **Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação.** *Educ. rev.* [online]. 2014, n.51, pp.227-242. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602014000100014>.

MARTINS, A. C. **Experimentações Interseccionais no ensino de Sociologia: Marcas de um cotidiano** - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado.** São Paulo: Perspectiva, 2017.
_____ **O quilombismo.** 2 ed. Brasília/Rio: Fundação Cultural Palmares; O.R. Editora, 2002.

OLIVA, Anderson R. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421 – 461.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** São Paulo: Instituto Kwanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



ALINE MARTINS

é Professora e pesquisadora de Educação básica da UNIPeriferias, Mestre em educação pela UERJ, Professora de Sociologia pela SEEDUC, Membro do grupo de pesquisa Geni/UERJ e Doutoranda pelo Proped/UERJ.

acmartins730@yahoo.com.br

**Novas práticas,
velhos
compromissos:
o trabalho
pedagógico
com narrativas
audiovisuais e
seus impactos em
mulheres negras**

DANIELI BALBI

O presente artigo trata das práticas emancipacionistas do fazer educação, articulando as proposições teóricas e metodológicas que caminham no bojo do paradigma da potência com a pedagogia da libertação, de Paulo Freire e comentadores e, também, com as as práticas pedagógicas emancipatórias de Boaventura Souza Santos. Para tanto, avaliamos de forma breve as práticas curriculares adotadas e em disputa pelos agentes públicos e gestores diretos e indiretos da educação, traçando um sucinto panorama do fundo das disputas entre os atores políticos interessados — governos, sindicatos e organismos em defesa da educação pública. Tudo isso amparado e a partir da nossa prática em oficina com material audiovisual provocador, a partir do desenvolvimento de pesquisa conduzida junto ao grupo de pesquisadoras da educação básica da UNIPeriferias.

PALAVRAS-CHAVE

educação emancipacionista, audiovisual, paradigma da potência, currículo.

A REFLEXÃO SOBRE NOVAS PRÁTICAS NO SEIO DO MOVIMENTO EDUCACIONAL

As práticas pedagógicas expressas em espectro de larga escala na maior parte dos currículos praticados no ensino público no país, além de demonstrarem descompasso com os currículos registrados no âmbito da formulação pedagógica pela gestão pública da educação, desacordo com o acúmulo dos profissionais e dos organismos de debate e controle social e político da educação, estão em total desencontro em relação às demandas da comunidade escolar, que pouco ou nada participa dos processos de reflexão e construção de ações pedagógicas na qual é parte diretamente interessada e que, portanto, deveria ocupar o centro de proposição e formulação no que se refere à efetividade das estratégias da formação entregue pelos agentes públicos. Impera, na realidade do cotidiano escolar, a descontinuidade das atividades, a debilidade ou nulidade dos planos políticos pedagógicos das unidades escolares, os embates entre os gestores da educação posicionados em diversas esferas de poder e locações de comando, o corpo técnico, científico, de apoio pedagógico, docente e discente. Ainda, para completar o quadro, tal descontinuidade, agravada pela rotatividade do poder executivo — quase que senhor absoluto das ações estruturantes da educação pública —, flagra a ineficiência e a carência de autonomia dos mecanismos de controle social, em tese independentes e supragovernamentais (Conselhos federais, estaduais e municipais, conferências e planos diretores, entre outros), os quais, na prática, podem ser descaracterizados, reformulados, estrangulados ou mesmo desmantelados a depender do cariz ideológico dos agentes dos poderes executivos e da centralidade que a educação ocupa em seus programas de governos. Soma-se a isso o isolamento e a dispersão das redes dos movimentos sociais de educação (sindicatos e centrais sindicais dos profissionais de educação e as

entidades de representação estudantis), o que tem dificultado, ao menos em parte, uma atuação direcionada, canalizada e coesa no que se refere a diagnóstico e reformulação (WERLE, 2014).

Em países com altíssimo índice de concentração de renda, enxugamento de oportunidades de mobilidade social, mercado de trabalho instável e instabilidade no emprego, renda per capita discrepante, diversidade regional e cultural refletida em disparidades que impactam a qualidade de vida percebida, racismo como práticas estruturantes do Estado e dos agentes garanti-dores de efetivação da cidadania, plutocracia e patrimonialismo como prática de ocupação dos espaços de dispersão política, a educação está, de diversas formas, no centro do debate de estabilização da democracia, como a única possibilidade de estabelecimento de um estado de direitos. Esse é o caso do Brasil. Por essa razão, o debate sobre a educação pública implementada tem sido, desde que surgiram os movimentos por um alargamento e pela responsabilização da educação básica como direito universal entregue pelo Estado, um dos maiores polarizadores da arena de debate pública.

Desde a constituição cidadão de 1989, quando se estabeleceu o sistema de solidariedade e cooperação entre as esferas do poder executivo municipal, estadual e federal na construção das plataformas de educação básica no Brasil, o foco sobre as discrepâncias nos planos de educação em todo país tem sido o avalizador das tentativas de medição dos índices de qualidade da educação no país, pública e também privada. Os órgãos consultivos e de controle da educação foram reformulados e a elaboração de metas e planos acaba sendo determinada por ser sua função primeira, quando muito acompanhado de escrutínio de eficiência de ações progressas e, em alguns casos, com participação estendida à sociedade civil. Metas, na maioria dos casos, ligadas aos indicadores de desempenho em avaliações institucionais e controle percentual de aprovação. Por parte dos movimentos de categoria

dos profissionais e usuários da educação, as bandeiras em torno das melhorias da estrutura da educação têm predominado, numa espécie de agenda responsiva à descontinuidade dos investimentos que acumula estagnação e retrocessos, com saltos e melhorias discretos, em raríssimos casos.

Esse cenário, brevemente descrito, com suas implicações mais adensadas, relegou a segundo plano os debates acerca da educação necessária à maior parte da população brasileira, que sofre com a escassez de recursos, com o racismo, as expectativas quase nulas de emancipação e integralização de sua situação de cidadã. O impacto das formulações sobre reforma estrutural da educação, participação da comunidade escolar na elaboração dos planos estratégicos governamentais e dos planos político-pedagógicos das unidades escolares, sobre os currículos praticados e registrados, educação continuada em todos os níveis, dentre tantas outras variáveis educacionais, é bastante reduzido, haja vista a urgência das respostas demandadas por essa agenda responsiva de governos de cariz liberalizante, cuja visão sobre educação é, em geral, tecnicista e com vias à privatização da educação pública no Brasil, nos limites da nossa constituição.

Nesse sentido, a estrutura da oferta da educação, o formato da mediação e a construção dos dispositivos curriculares não têm tomado a dianteira das negociações da reforma educacional que os organismos comprometidos com a educação emancipatória e potente encampam em direção ao enfrentamento das mazelas endêmicas que contribuem para a reposição das desigualdades e para o fortalecimento do papel da educação pública nesse enfrentamento. Sabemos nós, agentes educacionais que apresentamos em nossa prática esse compromisso no horizonte, que a valorização dos profissionais de educação e a garantia de recursos à continuidade da agenda das secretarias e unidades escolares é fundamental para que possamos caminhar em relação a uma educação transformadora, politicamente poderosa e emancipadora.

Contudo, temos acúmulo suficiente para afirmar que apenas a luta por irrigação de recursos que visem garantir a solidez das políticas educacionais aplicadas é insuficiente, na medida em que observamos que a manutenção das práticas educacionais arraigadas reproduzem de forma insuspeita e ajudam a formar a matriz ideológica que camufla a naturalização da servidão, da injustiça social, das saídas individualistas para problemas de ordem coletiva. Assim, os sentidos basilares da educação de um povo e de sua base de movimentação política devem ser radicalmente transformados para que possamos falar da construção consistente de uma educação emancipadora, da qual se imprecinde quando tratamos de uma realidade social em colapso civilizatório como a que observamos em 2020. (WERLE, 2014)

Se a constituição de 1988 definiu paridade e simetria ao tratar das responsabilidades dos entes da federação (municípios, estados e união) no que seria a maior conquista do movimento dos organismos da sociedade civil em defesa da educação pública — a gestão democrática —, na prática assistimos, ao longo das últimas três décadas, o estabelecimento arrojado de um consenso em torno do ideário liberal de eficiência, de educação para formação de mão de obra pautada nas necessidades de investidores e agenciadores financeiros do mercado de trabalho, no Brasil e no mundo. Os esforços centrados na produção artificial de um rendimento escolar estatístico sustentaram os planos de gestão da educação sem que houvesse fôlego e brechas para a contrapartida de construção de indicadores de qualidade escolar em dissonância da lógica produtivista e que se opusessem às cartilhas liberais que marcaram a década de 1990. Certamente, foram as sucessivas experiências na tentativa de controle de rendimento e centralização que levaram à criação de modelos de desempenho amostrais cada vez mais padronizados — SAEB, Prova Brasil, ENEM e ENADE — e impulsionaram a criação do FUNDEF/FUNDEB e a ampliação da responsabilização do Estado

na oferta da educação básica, sobretudo a partir da Emenda Constitucional 59/2009, a qual estende o conceito e o espectro de educação básica, abarcando crianças de 4 a 17 anos, incluindo, portanto, a oferta do Ensino Médio. Também observamos a centralização do controle de qualidade visando a padronização como elemento constrangedor do poder executivo federal, o que se imbui, através de diversos expedientes legais, de fiscalizar a qualidade do ensino empregado, prestar auxílio imediato e de longo prazo e estabelecer um modelo qualitativo do emprego da educação pública em todo território nacional.

Há que se ressaltar, como parte estruturante mais elaborada da ação das políticas públicas educacionais orquestradas sobre a tríade controle-avaliação/alargamento-centralização/eficiência-desempenho, a construção do PNE (Plano Nacional de Educação) que, mesmo diante da forte pressão dos movimentos por uma educação emancipatória, foi reconhecidamente construído em acalorado e democrático espaço de discussão no âmbito nacional. (WERLE, 2014).

Obviamente, em anos de fortíssima implementação da agenda neoliberal, caracterizando os anos de 1990 e 2000, tal controle e padronização impactaram na autonomia de diversas secretarias de educação e de movimentos mais ou menos articulados, sobretudo no que se refere à construção de um currículo que, na prática, pudesse contemplar a diversidade regional, em todos os níveis, que conforma o Brasil. A refração dos movimentos pela educação emancipadora que, a um só tempo, espectam a educação no centro de um projeto de país e denunciam a estrutura arcaica e excludente da sociedade brasileira e de seu estado reflexo, reduziu o horizonte da atuação mais propositiva e desafiadora desses movimentos, encurralados na defensiva pela continuidade mínima das políticas públicas de engrenagem.

Neste artigo, preocupamo-nos com a intersecção de duas matrizes ordenadoras de cidadania no Brasil. A primeira delas

se relaciona ao ser mulher na sociedade brasileira, cujo espaço social é fortemente restrito, ainda hoje, por formas de instituição de assimetrias de cunho sexista, patriarcal e misógino, fundamentos da forma de organização de diversas práticas que azeitam a nossa socialização no espaço nacional. A segunda diz respeito ao ser pessoa negra no Brasil, para quem a experiência de vida é diretamente afetada pela persistência de ferramentas de controle herdadas da colônia e do império, o que testemunha a continuidade da sociedade escravocrata, apenas com algumas chaves trocadas.

Nosso interesse, bem assim, é rastrear alguns pontos que nos levem a elucidar a relação entre educação emancipadora como projeto político, público, com todas as implicações que apresenta, e a representação de mulheres negras no âmbito dos currículos praticados, através de pesquisa bibliográfica e de considerações de cunho teórico-metodológico, a partir da forma como se entrecruzam na realidade da região central do Rio de Janeiro, particularmente do Município Capital.

Assumimos, assim, que, para uma educação de fato emancipadora, precisamos de práticas radicalmente diferentes das que vêm sendo implementadas pela gestão pública da educação, com mais ou menos fôlego, mesmo desde a Constituição Federal de 1988 e dos programas que lhe deram consequência. É necessário que os agentes educacionais e os movimentos sociais em favor de uma educação democrática possam ter espaço para caminhar para além da disputa pela continuidade dos investimentos e do financiamento estruturante; é de suma importância que as ações do poder executivo responsável pela gestão da educação avancem significativamente para um controle social que inclua a sociedade civil que acessa a educação pública e, sobretudo, que seja maior, em termos qualitativos, do que a construção de mecanismos de aferição de desempenho orientados ideológica e programaticamente; é urgente que a reformulação das práticas

pedagógicas sejam metodológicas e sejam semióticas também, procurando reverter a forma como se apresenta e representam os maiores contingentes populacionais do Brasil na segunda década do nosso século: as mulheres e a população negra. Contingentes populacionais esses que, como sabemos, formam a base da pirâmide social em todas as colunas indicativas, sejam elas ligadas ao fluxo de renda do trabalho, à percepção de violência do estado ou perpetrada por civis, à produção valorativa de imagem, etc.

Como nos alerta Boaventura de Sousa Santos, a tônica produtivista e a lógica da racionalização da vida que impera na contemporaneidade legam-nos, em nosso tempo, uma subtração de sentido a todas as dimensões da reprodução da vida humana. Nesse tempo, somos levados à incapacidade de uma reflexão que propicie uma atuação política provocada pela desnaturalização dos sentidos da história, dos povos, dos processos que parecem residir no passado sem uma relação ideológica de fundo causal que amarre, por fim, a continuidade das atrocidades do passado à sua reposição e naturalização no presente. Para o teórico e militante por uma educação emancipatória, cabe a uma nova teoria da história a tarefa de começar a politização da educação, impregnando de temporalidade, de disputas e dissensos de todas as práticas que se fazem no chão da escola. É nesse sentido que construir-se-á uma educação emancipadora. A capacidade, pois, de levar à indignação, à desnaturalização e desautorização de práticas que constroem a desigualdade, as assimetrias, violências e barbáries características do nosso tempo devem ser o cerne de um projeto de educação revolucionária, avesso ao neoliberalismo. É, dessa forma, um projeto comprometido com a história dos vencidos, das populações subjugadas e desapossadas, da diversidade abandonada a uma narrativa cínica da fatalidade:

A mesma teoria da história contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e os sofrimentos humanos de que é feita a repetição do presente neste fim de século. O sofrimento humano mediatizado pela sociedade de informação está transformado numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores. Esta trivialização traduz-se no espanto da morte e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia. Penso, pois, ser necessária uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano [...] Trata-se de um projeto orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido, não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Um passado indesculpável precisamente por ter sido produto da iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e à natureza. Deste modo, o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e indignação, e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. (SANTOS, 1996, p. 16-17)

PARA

UMA CR

NECESSA

ALDEIA

EDUCAR
RIANÇA, É
ÁRIO UMA
INTEIRA"

PROVÉRBIO AFRICANO

IMAGENS AUDIOVISUAIS NO AGENCIAMENTO DA REALIDADE DE ALUNAS NEGRAS E PERIFÉRICAS

A metáfora proposta por Santos abre-nos à investigação da materialidade da educação reposta sob signos que autenticam a naturalização do lugar a que a população negra, em especial as mulheres negras, são colocadas dentro de um tratamento dos currículos que não se propõem a enfrentar as formas de subalternização das figuras e do espaço a nós dispensados. Torna-se urgente enfrentar narrando, calculando, produzindo de outras formas e, também, elegendo como objeto para a construção de dissenso os mecanismos e aparelhos de afirmação da ideologia dominante, que é a ideologia da subcategorização das vidas das mulheres negras no Brasil, diretamente.

Os produtos midiáticos, ao tratarem essas mulheres como mucamas, empregadas domésticas, refugio sexual e esteio de homens e/ou famílias inteiras, auxilia diretamente no rebaixamento da autoestima, na lógica da segregação, na naturalização das desigualdades em termos de colocação no mercado de trabalho de forma autônoma e mesmo competitiva, na relação assimétrica no seio do núcleo familiar, etc. Uma educação que não se preocupe frontalmente com a desconstrução urgente dessas imagens massacrantes conduzidas cotidianamente não poderá servir a um projeto de emancipação de um país que ocupa o topo dos rankings de feminicídio e etnocídio de população negra.

No caso particular do Rio de Janeiro, a persistência das desigualdades estruturais assume nota dramática por razões de cunho histórico-sociológico que, se bem conhecidas, carecem, ainda, de investigação de maior aprofundamento acerca do impacto que sua persistência adquire na produção das desigualdades do tempo presente, principalmente se considerarmos a forma como a sociedade de classes organiza a sua dinâmica de manutenção refletida no layout de ocupação da cidade. Capital

da colônia e do império por mais de dois séculos, foi no Rio de Janeiro que as práticas escravocratas se estabeleceram em todas as suas formas e dimensões. A ocupação das regiões de fluxo de diligência, a ordenação da faixa da cidade, a estratificação das atividades dos seres humanos cativos, a interdição mais acentuada da vida pública às mulheres, a hierarquização das ocupações fundamentadas em sexismo e misoginia, o estabelecimento de uma guarda de milícias, as práticas de remoção da população pobre, etc. são o nascedouro das políticas que dão corpo ao estado brasileiro e se mantêm até hoje. As carreiras de estado foram pensadas para ordenarem a vida pública no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro, onde a lógica patrimonialista se observa com maior força. Não percamos de vista que o patronato político apresentado por Raymundo Faoro é a superfície da lógica misógina e racista que entregou o estado aos homens brancos de classe média, donos de terras e senhores de humanos escravizados (FAORO, 1995).

Dessa forma, as políticas educacionais no Rio de Janeiro foram se moldando à realidade excludente da região e serviram como espelho para outras partes do Brasil. Nas décadas de 1920, quando das primeiras reformas modernizantes/conservadoras do estado, a construção de Escolas e Liceus esteve vinculada às demandas de uma elite letrada que reclamava ao estado — que lhe era propriedade — oferta de capital intelectual para acesso às escolas de Ensino Superior no Brasil, nessa época transformadas em Universidades. Os colégios Pedro II e Militar, além do Instituto de Educação e o Liceu Nilo Peçanha, projetos de educação que remontam ao Primeiro e Segundo Reinado, passam pela primeira tentativa de reforma unificadora neste período, para atender à finalidade de credenciar os filhos da elite ao acesso ao recém-regulado Ensino Superior Universitário no Brasil, com a passagem da dispersão das Escolas Superiores e dos Colégios para a formação mosaica da estrutura universitária brasileira.

A tradição do ensino privado religioso e dos internatos, além do ensino por preceptoria, permanece forte até a década de 1950, quando novas regulamentações um pouco mais rigorosas exigem acesso à escola para conclusão da diplomação. Somente com a reforma educacional da década de 1970 — Emenda Constitucional nº 1/1969 e Lei 5.692/71 (primeira redação da LDB) — pudemos observar o atendimento bastante limitado das demandas da população periférica, preta e trabalhadora em relação ao alargamento do ensino público no Brasil. Contudo, a extensão da educação aos jovens até catorze anos de idade, entendida como atribuição do estado, vem acompanhada de um caráter tecnicista ainda mais acentuado em relação à oferta dessa educação, instituindo a formação profissional sem regulamentação rígida no âmbito do ensino de segundo grau. Ainda, os mecanismos de controle da qualidade da educação, bem como os recursos de irrigação do sistema educacional brasileiro, não acompanharam o crescimento exponencial das redes públicas, o que, além das divisões de formato que funcionavam como verdadeiros dispositivos de hierarquização, contribui para o estabelecimento de um sistema público de ensino para a classe média e um outro sistema público de ensino para a classe trabalhadora: naquele, restrito a escolas em que o acesso era dificultado por exames de alta complexidade e cujo tempo dispensado à formação era superior à média das escolas públicas, observava-se mais aporte de recursos, solidificação de uma carreira docente atrativa, incentivo à qualificação e formação continuada, participação dos pais na dinâmica da vida escolar; neste, o tempo dispensado à formação é reduzido, as práticas experimentais sufocadas, os recursos para investimento em pessoal docente e técnico e, em infraestrutura, eram minguaos, tendo inflando, na mesma medida, o corpo discente. Ao mesmo tempo, o incentivo ao surgimento da rede privada de educação superior dava conta de atender, dentre outras coisas, a necessidade de formação de um contingente de pessoal docente com

rapidez; consolidavam-se também núcleos de educação básica privada que puderam oferecer, de forma mais “atrativa”, a formação e a garantia de acesso ao Ensino Superior à classe média e às elites, fazendo frente ao ensino público em franco processo de precarização (ALGEBAILLE, 2009; 2013).

O adensamento populacional das grandes cidades é também uma característica do período, com carestia e a precarização da vida cada vez mais agudas. A ocupação urbana desornada, fruto do abandono da maior parte da população, da falta de políticas públicas de moradia para atendê-las e do fluxo migratório para o sudeste impacta fortemente a malha urbana do Rio de Janeiro. Respostas do poder público continuam sendo a remoção, a construção de complexos habitacionais afastados dos centros de atividade produtiva e laboral, controle policiaisco e repressão. A violência urbana tende a crescer, as atividades ilícitas se proliferam e a população pobre e preta, mais vulnerável e hipossuficiente, termina sendo compelida como massa de mão de obra reserva para tais atividades, em geral. É o caso, no Rio de Janeiro, do tráfico de entorpecentes, por exemplo.

Esse quadro extremamente resumido da forma como o Estado dispensa tratamento aos anseios e necessidades da população preta e pobre, em contraposição à forma como esse mesmo estado sempre fora pensado para ser ocupado como uma espécie de patrimônio da elite branca e masculina brasileira, é uma das respostas aos seguintes questionamentos: como se produz a imagem cujo objetivo é retratar a população mais vulnerável do Brasil, especialmente no Rio de Janeiro? Por que essa imagem é reiteradamente repisada por séculos e por meio de diversos mecanismos de propagação? Como a escola nunca esteve pronta para romper com essa imagem, sendo, muitas vezes, interessada na sua reprodução?

Como vimos, os movimentos em favor de uma educação emancipadora são capturados pela pauta reativa que os ataques à continuidade do projeto de educação pública sofrem desde sempre.

A luta por recursos e investimento impõem a tônica da organização da rede de militância dos profissionais da educação que raras vezes conseguem emplacar um adensamento no que se refere ao encontro de um currículo que possa romper com histórias, narrativas, modelos matemáticos colonizadores, racistas, misóginos, sexistas e classistas. Dessa forma, o cumprimento do currículo apresentado pelos agentes burocráticos da educação quase que exclusivamente referenda a ideologia dominante, a despeito de alguns louváveis esforços individuais e isolados em contrário por parte dos agentes do cotidiano escolar. Ideologia que se propõe a camuflar as tensões sociais de uma costura racista, machista, LGBTIfóbica e classista para o tecido social brasileiro, deixando incólume o falseamento da naturalização do domínio de uma branquitude masculina, fidalga, improdutiva e usurpadora da memória, da autoestima e da produção das mulheres, do povo negro, das trabalhadoras e trabalhadores invisibilizados de todas as formas. Restam, com força descomunal e sem contraponto de fôlego, as imagens exóticas, caricatas, depreciativas das mulheres negras, veiculadas de forma massificante pela mídia audiovisual hegemônica, a qual tomou para si a tarefa de avalista da construção do senso comum simbólico enquanto avalista das visões preconceituosas, cínicas e deliberadamente deturpadas que as camadas dominantes interessam emplacar a nosso respeito.

Em países cuja construção é marcada por uma herança colonial, as formações e concreções artísticas, simbólicas, culturais, em sentido lato, são depositárias das tradições culturais dos países metrópoles e, em certa medida, acomodações grosseiras, porque não entronizam a forma artística conduzida a partir da experiência concreta do espaço colonizado, optando, ao menos em princípio, por formar um pastiche mimetizado e desbotado a partir de uma matriz central. Esse fenômeno de detração não impede, contudo, que formas artísticas genuínas, que são justamente aquelas forjadas no encontro com o real e na pressão criativa sob

escassez de materiais, espaço ou sob pressão de censura, apareçam; aliás, esse é o movimento de formação do refinamento de arte nos países de tradição colonizadora. Infelizmente, persiste uma relação assimétrica, tensa e uma subserviência aos padrões e formas artísticas construídos a partir da realidade da metrópole, e que surgem, quase sempre, como modelos a serem atingidos. Aliado a essa força compressora, com o espaço de experimentação de arte exclusivo às elites, há uma refração da potência propositiva em termos de experiência estética que se produz a partir do embate com uma visão mais completa, profunda e contraditória da realidade.

Assim, por exemplo, surgiu a literatura brasileira dos séculos 17 e 18, em sua maioria, o teatro nacional representado em larga escala, a ficção de modo geral e os produtos da indústria cultural tornam-se espaço que, no melhor das vezes, reproduz a visão parcelada e pouco profunda — porque pouco tensa e de uma única perspectiva, quase sempre facilitada, do universo circundante. É uma atividade feita pela elite, com seus vícios e sua redução de perspectiva. O cenário piora muito quando do surgimento dos meios de comunicação de massa, os quais se ocupam em propagandar uma determinada visão totalizante da sociedade em que se inserem, baseados não apenas na visão já decaída enquanto tese das camadas dominantes, mas no que elas esperam do compartilhamento e comportamento da classe trabalhadora que, não tendo acesso ao senhorio da produção de versões e da prossecução de arte, acaba alijada e consumidora passiva da proposta de ordenamento da sociedade que determinado material estético pavimenta (MARTIN-BARBERO, 2011).

É assim que se observa o estabelecimento dos meios de comunicação de massa no Brasil, especialmente a televisão, parte de um projeto de massificação da comunicação empenhado pela ditadura civil-militar e seus agentes, cujas finalidades eram propagandar um Brasil de crescimento vultuoso, um nacionalismo ufanista, propor uma postura acríca acerca da desigualdade e

suprimir espaço para o dissenso e o contraponto. Assim, feita com esses intuitos e por uma elite racista, misógina e sempre preocupada em esconder a si sob a face da benevolência, propuseram-se modelos de beleza, padrões de comportamento, enquadramento regional e classe que interditarão as mulheres negras e pobres do centro protagonista de todos os espaços dessa mídia “hegemonista”, principalmente a ficção.

A televisão, a produção de imagens acaba sendo, para a maior parte da população, o único espaço de acesso à diegese e à arte e, de toda forma, sua participação é solicitada apenas a partir do mecanismo de aferição de índices de audiência e, ainda assim, em parte, considerando as próprias distorções presentes nesses próprios mecanismos de aferição, em que a classe trabalhadora e as mulheres pobres são categorizadas em blocos que não levam em conta suas especificidades, complexidades, e tende a comprimi-las enquanto nicho de mercado (HAMBURGER, 2005). O impacto da representação de mulheres pretas e pobres através dessa ficção superficial é enorme contra sua autoestima, formas de entender seus lugares e naturalização de toda sorte de machismo, misoginia e racismo que as atravessa. A reafirmação da “exotificação” do corpo negro, a pouca densidade dos conflitos que arrolam as mulheres pretas e periféricas e, a lateralização delas em torno de uma trama central em tudo diversa dos seus valores e universo; o insistente descolamento entre a sua forma de vida e as vicissitudes de sua condição material-social em uma sociedade desigual, etc. servem para imobilizar, constranger e reforçar padrões propostos de comportamentos, gostos, interesses e inviabilizar ensaios de movimentos sociais mais ousados, questionadores e disruptivos.

O material audiovisual, bem assim, por ter-se imposto como a mídia de maior acesso e passível de manipulação na modernidade, por seu impacto na sedimentação de sentidos, formas, práticas e processos de socialização, parece reclamar tratamento especial

no que tange às práticas de ensino-aprendizagem. As práticas arcaizantes que dominam o cotidiano do fazer escolar remontam às mesmas formas de se conceber o processo de ensino-aprendizagem de quando foram estabelecidas as salas de aula em formato clássico: o profissional docente detentor de um saber conteudista promove a absorção desse saber através de fórmulas e esquemas de assimilação por parte dos discentes; o material trabalhado é, em sua maioria, de base gráfica e dialógica; a seleção desse material é feita unilateralmente, na maior parte das vezes, pelo professor, que determina não só o que se lerá, o que se privilegiará em termos de conteúdos e base do processo de construção do conhecimento, mas também ditará os sentidos que esses conteúdos assumem para seus alunos.

O que se observa é que, tanto a dinâmica quanto a própria seleção estão imbuídas de ideologia hegemônica, das quais os professores, ainda que bem-intencionados, não escaparão, caso continuem a referendá-los. Especificamente em relação aos sentidos e à proposição de uma educação emancipatória, é de suma importância reconhecer que a materialização de novos feixes semiológicos como possibilidade de construção de novas formas de leitura da realidade passa pela ancoragem da prática pedagógica no referencial simbólico e imagético do corpo discente, o qual deve ser chamado a se manifestar acerca do que vê, observa, discorda e propõe. É por isso que o trabalho que considere a representação audiovisual se torna tão potente, uma vez que, sendo esse o material de maior circulação na modernidade, é por ele que se pode observar sedimentações de significados e também propor negociações diversas, abrindo o espaço de ensino-aprendizagem como momento de formação em troca pela discussão, dissolução, construção de uma autonomia locucionária sobre si, o outro e sobre o espaço em que se inserem discentes e docentes (BERGALA, 2008).

Hamburger (2005), ao discutir o processo de produção do imaginário social via televisão nas últimas décadas, mostra-nos

como a indústria cultural camuflou a sua natureza de venda e compra de produtos através de um esforço por circundar, de forma totalizante e vazia, a realidade brasileira. No caso específica da telenovela, as contradições e as tensões sociais que poderiam aparecer como problematizadoras e encaminhar um outro desfecho às tramas são solapadas, incidindo a sorte ou desdita dos personagens mobilizadores sobre suas atitudes, propostas em termos de uma manifestação de dado código de conduta que reduz o escopo de apreciação das ações dessas personagens a “judiciamentos” morais e que negritam fortemente uma construção de caracteres como manifestação quase metafísica. No caso específico de mulheres negras, podemos recuperar os mitos fundadores proposto por Lélia Gonzales (2019) e que vemos fortemente se repetir e se impor com força no imaginário da maior parte da população: mulher negra forte, amargurada e dispensada; mulher negra ama, subserviente e cuidadora; mulher negra voluptuosa, hipersexualizada e apropriada em suas dimensões corpóreas pelo deleito dos homens brancos. Poucas mudanças significativas são vistas propondo no sentido da virada de chave e, mesmo as melhores peças televisivas repõem com força o imaginário da partição do descarte de mulheres negras.

No Brasil, consequência também (logicamente não única) da naturalização da redução estrutural da atuação das mulheres negras no recorte fotográfico das narrativas audiovisuais, recebemos os tratamentos mais vis: maior índice de violência obstétrica, maior índice de feminicídio, maior índice de desocupação e desemprego, menor participação no conjunto do fluxo de renda e da renda per capita oriunda do trabalho e de ativos não circulantes, maior incidência de estupros em todos os recortes etários das amostragens tentadas, maior índice de violência doméstica e sua reincidência, maior índice de população feminina encarcerada, maior taxa de natalidade e, ao mesmo tempo, de casos de natimortos.

A relação entre a afirmação dos lugares e dos estereótipos promovidos pela narrativa audiovisual a nosso respeito tem grande participação no lugar que efetivamente ocupamos e na neutralização da possibilidade de conscientização e estranhamento desses mesmos lugares. Além de autorizar o cerceamento da mobilidade, em todos os sentidos, de mulheres negras nas tramas da malha social, impactam a nossa autoestima política, alcançando desmobilizar qualquer tentativa de emancipação de nossa parte e impedindo a negação de uma visão depreciativa sobre nós mesmas. Destrinchar os mecanismos complexos e extremamente eficazes que a apresentação audiovisual impõe através da mídia hegemônica deve ser um dos deveres primeiros de uma educação emancipadora, para reverter de forma radical a compreensão limitadora acerca das possibilidades de exploração e existência em um espaço social determinado, ajudando-nos a identificar quais são as causas macroestruturais, sócio-históricas e os interesses por trás de sua manutenção e da correlação entre sub-representação e status quo.

OUTROS MATERIAIS, OUTROS OLHARES E UM COMPROMISSO RADICAL: CONCLUINDO

Há uma linha de força que une as personagens, Tia Anastácia, de *O sítio do Pica-Pau Amarelo*, Rosa, de *Escrava Isaura* (1976), Bebel, de *Paraíso Tropical* (2007), Cida, de *Cheias de Charme* (2012), entre outras: servidão, cinismo, ressentimento, onde nunca a situação de classe, raça e gênero dessas mulheres comparece para contextualizar suas ações e os vetores causais das narrativas em que participam. Suas relações são sempre em função do que proporcionam para a aspectualização de personagens brancos, em sua maioria homens, seja na graça ou desgraça de um destino preparado por uma sorte de condicionantes sociais, históricas e políticas que não comparecem em primeiro plano.

Não se trata, neste breve ensaio, de pensar as ações burocráticas dos agentes da educação como pontos político-pedagógicos menores. Tampouco de apresentar uma cisão radical ao horizonte da atuação do movimento educacional comprometido com educação emancipatória, em que se antagonizam as lutas por recursos, investimentos continuados e as pautas macroestruturais em defesa do financiamento da educação pública, de um lado, e uma militância que tenha foco nas práticas de ensino-aprendizagem baseadas em reformulações curriculares e em novas dinâmicas para o ambiente escolar, por outro turno. Trata-se, outrossim, de compreender, justamente, que tais lutas são complementares, no âmbito das associações sindicais e estudantis, pela mobilização das conferências de educação e pela perspectiva de construção de uma sociedade igualitária, equânime, justa através da educação, tomada como uma de suas pontas de lança. Se abandonarmos a potência interpretativa e produtiva do encontro do universo e dos materiais que participam desses universos, entre docentes, discente e toda comunidade escolar, reforçaremos a lógica da competição, da exclusão e a separação entre prática educacional e prática revolucionária e emancipatória.

A própria situação de escolas de ponta, escolas de elite e escolas para a maioria é fruto, em parte, não só do desinvestimento praticado nos últimos anos, o qual acarretou sucateamento da estrutura de educação pública — e também privada — no país, como, também, da lateralização forçada da centralidade de discussão de um novo currículo, de dinâmicas não hierárquicas e outros materiais que não os canônicos — livros, régua, tabelas, etc. —, tal como, crucialmente, os materiais audiovisuais, entendidos como espaço de problematização de sentidos potenciais na correlação entre representação, realidade e proposição transformadora. ✕

TIRE O

SEU

RACISMO

DO

CAMINHO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. **A expansão escolar em configuração**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013, pp. 198-21.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

_____. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 1995

HAMBURGER, Esther. **O Brasil antenado: a sociedade da telenovela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto** (org.)

_____. **Feminismo: uma história a ser contada** (DUARTE, Constância Lima, (p.25-48).

_____. **Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade** (SAFIOTI, Heleith, (p.139-162).

_____. **Racismo e sexismo na cultura brasileira** (GONZALES, Lélia, p.237-258).

_____. **Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro** (CARNEIRO, Sueli, p.271-292).

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisivas**. São Paulo: Editora Senac SP, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luiz Heron Da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Sulina: Porto Alegre, 1996.

SANTOS, Wanderley G. dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino**. Revista Lusófona de Educação, 27, 159-179; Setembro de 2014.



DANIELI BALBI

é doutora (2019) e mestra (2014) pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na área de concentração Literatura Comparada. Possui graduação em Letras: português/ literaturas de Língua portuguesa Bacharelado e Licenciatura - pela UFRJ (2010)

natural.balbi@gmail.com

EIXO ESCOLA

RAÇA/
GÊNERO

**“Porque sou todas
elas”: Aqualtunes,
(Re)conexões
ancestrais e
“Escrevivências”
Pretuguesas de
alunas negras do
espaço escolar
noturno**

**ROSALIA DE MORAES ROMÃO DA SILVA
NATÁLIA DE MORAES ROMÃO DA SILVA**

RESUMO

145

Este artigo busca compreender os efeitos do conhecimento de trajetórias ancestrais na construção das identidades negras femininas, no espaço escolar noturno de Campo Grande, Rio de Janeiro. O trabalho aponta para uma discussão mais atenta às alunas negras, sua alteridade e história como pontapé para debates cada vez mais frutíferos nos círculos educacionais para que alcancemos uma educação e uma vivência de combate ao racismo e ao sexismo, e que respeite a diversidade em sua prática.

PALAVRAS-CHAVES

“escrevivências” pretugasas, espaço escolar, feminismos negros, aulas-encontro, alunas-sujeitas.

SOBRE O QUE NÃO NOS CONTARAM NA ESCOLA: AQUALTUNE

*“Eu só acho um absurdo/
Porque nunca ouvi falar
Na escola ou na tevê/
Nunca vi ninguém contar
A história de Aqualtune/
E o que pode conquistar”.*
(Jarid Arraes)

Como a escritora Jarid Arraes, tivemos conhecimento há cerca de três anos da existência de Aqualtune, ao acessarmos o portal Geledés⁵⁷, importante veículo de (re)conexões ancestrais. Sua história muito nos acolheu, emocionou e motivou-nos à construção de projetos identitários femininos negros positivos a partir de biografias — as históricas, as pessoais e as familiares e, por conseguinte, a construção desse artigo.

Forte filha do Rei do Congo, Aqualtune liderou, no século 17, dez mil homens na Batalha de Mbwila, onde foi capturada e vendida como escrava pelo reino de Portugal ao Brasil. Foi vendida como escrava reprodutora: estuprada na senzala dia e noite para gerar filhos fortes e sadios para o seu Senhor do Porto Calvo, em Pernambuco e, dentre os tantos filhos, sagrou-se mãe de Ganga Zumba, Gana e Sabina. E Sabina é mãe de Zumbi dos Palmares.

Valente, Aqualtune não se dobrou. Concentrou suas forças e liderou, grávida, a fuga para Palmares, onde se comprovou e se respeitou a sua realeza. Os bandeirantes paulistas que acabaram com o Quilombo dos Palmares queimaram viva Aqualtune. Mas Aqualtune, como Palmares, não se rendeu. Sua chama permanece

57 Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/aqualtune-princesa-no-congo-mas-escrava-no-brasil/>>.

acesa em cada mulher negra que redescobre positivamente e heroicamente a sua história.

E quanto a nós, autoras, negras, nascidas e residentes em Campo Grande, Rio de Janeiro, professoras de História da rede pública de Língua Portuguesa da rede privada de ensino do Rio de Janeiro — ex-alunas que sentiram as ausências de imagens positivas negras nos livros didáticos e de referências estéticas entre amigos e professores da educação particular e que hoje, como professoras, e muitas vezes sem querer ou perceber, através de vivências dinâmicas da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e das complementares — tornamo-nos referências para nossos alunos negros, ainda que encontremos resistência entre nossos pares. Porém, aceitamos com prazer o desafio de quereremos ser as professoras que gostaríamos de ter tido.

A sala de aula é nossa motivação para ser resistência. E as alunas que encontramos pelo caminho, nas esferas públicas e particulares, foram os principais estímulos para a nossa busca parceria com a UNIPeriferias enquanto professoras-pesquisadoras, por duas conexões que julgamos relevantes: sermos professoras negras que consideram o “paradigma da potência” um engajamento afetivo, estético, ético e político, e por pensarmos em pedagogias decoloniais como “mutações que fazem emergir propostas mais planetárias para aprender” (MIRANDA, 2013, p. 102).

Sendo assim, alinhadas a Claudia Miranda (2013) e à sua proposta de currículos decoloniais e relações étnico-raciais como um “trilhar percursos que incluam a *experiência com as práticas* de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de *desaprender para reaprender* novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos” (MIRANDA, 2013, p. 4), trazemos, nesse artigo, análises de experiências narrativas “escreviventes pretuguesas⁵⁸”,

58 Escrevivências pretuguesas são narrativas protagonizadas por mulheres negras, em falas e escutas de si, baseadas nos conceitos de “escrevivências” (Evaristo, 2005), e

articulando-as com as relações étnico-raciais, por uma via pedagógica decolonial, utilizando Aqualtune, um corpo negro feminino resistente e ancestral, e sua trajetória de enfrentamento ao racismo no contexto do Brasil Colonial, como ponte entre o perceber, o fazer e o saber das alunas-sujeitas, pensadas conceitualmente em Natália Silva (2019), ou seja, produtoras de linguagem subjetiva, construída em cima das suas relações com a sociedade, “retomando seus lugares sociais, escolares, de escrita e de vida” (SILVA, 2019, p. 64). É nessa ressignificação dos corpos, das interações estabelecidas entre os corpos e nas relações históricas protagonizadas por estes corpos que investiremos.

Nosso objetivo geral é analisar quais as influências das práticas “escriventes pretugasas” e as percepções das alunas negras acerca de suas construções identitárias, raciais e de gênero, no contexto do CIEP 435, Hélio Pelegrino, em Campo Grande, no Rio de Janeiro. E os nossos objetivos específicos são: a) apresentar a biografia de Aqualtune a um grupo de Ensino Médio regular noturno do CIEP Helio 435 Pelegrino, em Campo Grande; b) descrever e analisar as percepções das alunas negras sobre as autoras apresentadas — Aqualtune, Maya Angelou, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus — e suas conexões com sua ancestralidade, seu bairro e o espaço escolar; c) identificar, nas narrativas construídas pelas jovens negras, as influências das atividades sobre escrita feminina negra sobre a (re)leitura de suas subjetividades negras e autoestima.

“pretuguês” (Gonzalez, 1984) – desenvolvidas em: SILVA, Natalia de Moraes Romão. Do despejo ao despir: Carolina de Jesus, “escrivivências” pretugasas e a percepção do feminino negro em alunas no espaço escolar privado — dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Tecnologia Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

EM BUSCA DO “PONTO DE EQUILÍBRIO”: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*“Eu e eu buscando um ponto de equilíbrio entre nós
e o eu dos irmãos que andam no mesmo caminho”
(Ponto de Equilíbrio)*

Inspiradas pela música “Ponto de Equilíbrio”, da banda de reggae homônima, buscamos teórico-metodologicamente ancorar nossas análises na percepção dos conhecimentos retrospectivos e prospectivos, na teoria e na prática, equilibrando o saber-fazer pedagógico nas nossas análises. Assim, na tentativa de “ensaiar percursos mais ousados para *desaprendermos e reaprendermos*, indo além daquilo construído no cotidiano da educação escolar” (MIRANDA, 2013, p. 5), como educadoras do que Lélia Gonzalez define como “pretuguês”, que “nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil” (GONZALEZ, 1988, p. 36), e que adotam muito mais do que uma manifestação linguística dos povos ancestrais africanos, uma demarcação política da linguagem, marcada por horizontes de gênero e raça, de história e de memória, de uma escrita ancestral, ancorada em muita dor transformadora e de muita resistência, alinhamo-nos à ideia de que o falar de si perpassa pela escrita, a qual Conceição Evaristo (2005) chama “escrevivência”.

Saudamos nossa ancestralidade nestas linhas, na figura de nossa avó, Rosalia, semianalfabeta que considerava ser “o mais difícil do mundo ler e escrever”, e a nossa mãe, Heloisa, professora de História e da vida, que nos ensinou que “não conseguimos mudar uma casa, uma sala de aula ou um coração se não estivermos dentro dele”. Esses ensinamentos, cravados em nosso ser e fazer em sala de aula e na vida, nos pautam na construção de feminismos negros por e para mulheres negras, a partir de visões afetivas e familiares.

Como nos atenta a escritora moçambicana Paulina Chiziane (2013), que nos compara à terra, mulheres são “centros da vida” (CHIZIANE, 2013, p. 199): construímos nossas histórias desde o centro, com magia e com abordagem sensorial e afetiva. E escrevemos nossas histórias a muitas mãos. São retalhos e retalhos com intensos depoimentos e exemplos, que legitimam lutas, que aproximam perspectivas, que aguçam saberes e constroem laços.

Para esse empoderamento afetivo também nos aponta bell hooks (2017), que adota esse codinome, escrito em letras minúsculas para descentralizar/coletivizar autoria, e em homenagem à sua avó, ao afirmar que “se escolho dedicar minha vida à luta contra a opressão, estou ajudando a transformar o mundo no lugar onde gostaria de viver (hooks, 2017, p. 10).

Em consonância com as observações de hooks (2017), refletimos sobre feminismos negros nesse artigo nos posicionando e pensando em feminismos inicialmente e estrategicamente refletidos, vividos e escritos por mulheres negras e para mulheres negras. Destarte, Patrícia Hill Collins (2016) e seu conceito de “forasteira de dentro”, revela-nos a importância investigativa desse contexto tão discriminatório e marginalizante da mulher negra estadunidense. E Lélia Gonzalez (1984) e Sueli Carneiro (2018) nos apontam um conjunto de práticas discriminatórias que estigmatizam as mulheres negras brasileiras e o não lugar da mulher negra, um lugar de subalternidade, violência e silêncio, que as faz sintetizar as opressões de gênero e racial, ainda segundo as autoras.

Por isso nos alinhamos à perspectiva de Carneiro (2018) para condução das nossas análises no que tange a um processo de luta que abarca três opressões e a um feminismo que precisa “enegrecer”, na busca por assinalar “a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminismo construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais” (CARNEIRO, 2018, p. 197).

Somada a essa perspectiva, nos perfilamos também a Fernando Fernandes, Jailson Silva e Jorge Barbosa (2019) e ao “paradigma da potência” e à “pedagogia da convivência”, enquanto estratégias de posituação da condição de nossas alunas-sujeitas; a Achille Mbembe (2016) e seus sólidos apontamentos sobre os alvos da “necropolítica”, que nos levam a entender as mulheres negras como alvo potencial; a Paulo Freire (2017) e a educação como prática da liberdade que estimula e empodera, ao passo que conscientiza e respeita o direito de pensar diferente; a Audre Lorde (1977, 1981) e seus usos da raiva como estratégia emancipatória; a bell hooks (2017), suas estratégias cotidianas de empoderamento frente a luta antirracista, anticlassista e antielitista e a sua pedagogia engajada que transgride pelo amor; e a Nilma Gomes (2002) e o protagonismo e autoestima negra feminina no espaço escolar.

São vozes que nos estimulam a pensar em como nos entendemos hoje, quais são as identidades que nos circulam, como os saberes produzem quem somos, como as relações de poder interferem no que somos e como realizamos internamente e potencializamos externamente os processos de subjetivação. E é desse modo que nos anunciamos como professoras-alunas-pesquisadoras. E, sobretudo, parceiras das alunas-sujeitas do CIEP 435, Hélio Pelegrino, nesse saber-fazer em sala de aula.

Metodologicamente, o nosso método de pesquisa, abrangente, colaborativo, integrativo e multidisciplinar, baseado em Rosalia Silva (2016), consistiu em 4 aulas-encontro⁵⁹, nas quais as alunas-sujeitas se sentam em círculos e compartilham conhecimentos com afetividade, para que seja efetivo. Assim, a exposição da biografia de Aqualtune, seguida de debates, entrevistas e sessão de fotos; a exibição do documentário “Maya — e ainda resisto”, sobre a vida

59 Faz-se necessário salientar que as quatro aulas-encontro são recortes do projeto maior, “Codinome: Aqualtunes”, desenvolvido semanalmente no CIEP 435 em parceria com o a UNIperiferias e financiado pelo Instituto Unibanco, durante 7 meses de 2019.

e a obra de Maya Angelou, seguida de leitura do poema “Eu me levanto”; as reflexões em cima da vida e da produção de Carolina Maria de Jesus, seguida de oficina de materiais recicláveis; e a oficina de valorização estética e danças livres a partir do conto “Maria”, de Conceição Evaristo modulam as aulas-encontro, que ocorreram as sextas à noite, das 19:00-21:00, com as turmas 1016, 2012 e 3009.

No presente artigo, nos ateremos a analisar os momentos de “escrevivências” pretuguesas” das alunas-sujeitas ao fim das aulas-encontro. O roteiro a ser utilizado para a análise das “escrevivências” foi estruturado a partir de quatro eixos, ainda segundo Silva (2016): *identidade* — quem são as alunas-sujeitas; *alteridade* — como se veem e como são vistas em suas perspectivas sociais; *interação* — como interagem com o espaço escolar e com o bairro; e *relação* com as trajetórias de Aqualtune e das “Aqualtunes” (Maya Angelou, Conceição Evaristo e Carolina de Jesus): como leem seus mundos, como assimilaram e como — e se fizeram — conexões com a sua própria história.

Desde já é importante frisar que todos os alunos do Ensino Médio noturno participaram das atividades, porém para o artigo, iremos nos ater às falas das cinco alunas-sujeitas que se declararam pretas ou pardas e que participaram regularmente das quatro aulas-encontro. Acreditamos que direcionar o trabalho desta forma nos permitirá explorar distintas visões, estilos e temporalidades presentes na vida das alunas-sujeitas, dentro e fora do espaço escolar.

Passemos às análises, a partir dos nossos olhares de professoras-pesquisadoras negras e periféricas, lembrando a proatividade do pensamento de Audre Lorde (1977), ao nos estimular olhares compassivos, de alteridade e respeito por essas trajetórias escolares:

“O fato de estarmos aqui e que eu esteja dizendo essas palavras, já é uma tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sobre nossas

diferenças, porque não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam tantos silêncios para romper!” (LORDE, 1977, p. 3).

“ONDE VOCÊ MORA? NO MEU CORPO”: ALUNAS-SUJEITAS E SEUS CORPOS-IDENTIDADES

Em uma das salas do CIEP 435 *Hélio Pellegrino*, cujo tema do Projeto Político Pedagógico em 2019 foi “Cuidar de si, do outro e do mundo”, ao entrarmos, nos deparamos com a frase: “Onde você mora? No meu corpo!”. A frase nos suscitou algumas reflexões sobre nossos corpos no mundo. Nesse artigo, dissertaremos sobre os corpos das alunas-sujeitas.

No noturno do CIEP há 96 alunos matriculados nas turmas 1016, 2012 e 3009. Todos participaram de pelo menos uma aula-encontro. Em nosso artigo iremos analisar os discursos das alunas que se declararam negras no primeiro momento e que participaram de todas as aulas-encontro, totalizando cinco alunas-sujeitas — outras 27 alunas se identificaram como negras no primeiro momento, porém foram flutuantes e não estão nas análises:

QUADRO 1 Informações sobre as alunas-sujeitas

NOME	IDADE	RELIGIÃO	NASCIMENTO	COR
Andressa	37	Não tenho	Nova Iguaçu	Negra
Angelita	53	Evangélica	Rio de Janeiro	Negra
Deborah	20	Evangélica	Maranhão	No registro de nascimento sou parda. Mas sou negra
Ludimila	18	Não tenho	Rio de Janeiro	Negra
Thayná	25	Já fui evangélica	Rio de Janeiro	Negra

Fonte: produzido pelas autoras, 2019.

Aos corpos-identidade analisados, utilizaremos o conceito de saberes estético-corpóreos, de Nilma Gomes (2017): o corpo negro feminino vive um momento de superação da exotização e da erotização. E embora haja cinco alunas-sujeitas de diferentes gerações, a juventude negra, presença maior no espaço escolar noturno, tem se afirmado esteticamente e o número de produtos e bens de consumo aumentou consideravelmente para atender às demandas dessa geração. E podemos ver esse enfrentamento não só materialmente, como também no campo das ideias:

A partir do advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil da juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista. O olhar dos jovens negros de hoje é muito mais firme e afirmativo do que o olhar da geração que os antecedeu. Encaram o “outro”, discutem, posicionam-se. As jovens negras discutem mais abertamente feminismo negro, indagam a lógica de classe média das feministas brancas, cobram dos companheiros uma postura não violenta, realizam debates e discussões sobre o lugar da mulher negra na sociedade, polemizam a questão da solidão da mulher negra, vivem com mais desenvoltura a sua sexualidade. (GOMES, p.75-76).

Esses enfrentamentos são compreendidos na medida em que as cinco alunas-sujeitas se sentem respeitadas no espaço escolar e o consideram divisor de águas em suas vidas. Apontam a estrutura e os professores como aspectos positivos; a segurança e a

distância da escola, como aspectos negativos. Estão no ensino noturno por motivos de trabalho (Thayná), por não conseguirem vagas no diurno (Andressa, Deborah e Ludimila) e por questões familiares, que podemos considerar impeditivas (Angelita):

POR QUE VOCÊ ESTUDA À NOITE?

Angelita: Porque fiquei viúva. Consegui voltar a estudar. De manhã cuido dos netos.

As falas sobre a importância da escola em suas vidas também são essenciais:

QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA EM SUA VIDA?

Andressa: Toda. Para melhorar é preciso conhecer.

Angelita: Demorei a voltar a estudar. A escola me traz dignidade.

Deborah: Sem ela, não saberia o que sei hoje nem teria os amigos que tenho.

Ludmila: Ter mais respeito, educação, pelo lado dos alunos e dos professores.

Thayná: Aprender na formação do meu caráter

Como nos lembra a nossa interlocutora Lady Christina, “a escola é um território de criação, de fortalecimento de afetos e de relações de amizades. Isso representa uma potência que precisa ser reconhecida e mais valorizada” (ALMEIDA, 2019, p. 132). E é trilhando esse percurso que nos ateremos a seguir, nas percepções sobre as (re)conexões ancestrais no espaço escolar.

(RE)CONEXÕES ANCESTRAIS: DE AQUALTUNE A CAROLINA

Na I aula-encontro, após falarem um pouco de si, as alunas-sujeitas foram convidadas a refletir sobre o que representa a família e quais são as mulheres que admiram em seus círculos familiares.

O QUE REPRESENTA FAMÍLIA/ MULHERES QUE ADMIRA NA FAMÍLIA?

Andressa: Aprendizado. Todas. Porque sou todas elas.

Angelita: Alicerce. Minha avó, mãe, tias, filhas e sobrinhas. Todas simples e batalhadoras.

Deborah: Companheirismo, apoio e amor. Minha mãe e minha avó. Porque cada história ou momentos que eu conheço ou vivenciei com elas, percebi o quanto elas são batalhadoras.

Ludimila: Ainda estou descobrindo. Minhas tutoras e coordenadoras dos abrigos pelos quais passei. E minha tia, que me abriga agora.

Thayná: Base da vida. Minha avó, porque é forte e determinada.

A frase da aluna-sujeita Andressa, que dá o título ao nosso artigo, sintetizou muitos momentos de descobertas, desabafos, construção e reconstrução de laços afetivos. Mães, tias, filhas, sobrinhas e avós foram lembradas. Nesse momento, nos chamou atenção a fala da aluna Ludimila, ao utilizar o advérbio de tempo *ainda* em “ainda estou descobrindo”: posteriormente, Ludimila sentiu-se à vontade para narrar sua trajetória de criação em abrigos e de gratidão por suas tutoras e sua tia, com quem mora atualmente.

Determinação e resistência foram as expressões em destaque para as narrativas das trajetórias ancestrais nos núcleos familiares.

E foram as palavras utilizadas por nós para introduzir a trajetória de Aqualtune. As cinco alunas-sujeitas desconheciam a trajetória de Aqualtune. Ao tomarem conhecimento dela, todas consideraram-na importante, enquanto resistência (Andressa), motivação (Thayná) e superação (todas). E todas sugeriram intitular-se *Aqualtunes* — as alunas-sujeitas, nós, professoras-pesquisadoras, as autoras estudadas posteriormente e suas familiares —, como um núcleo de resistência e ancestralidade. A aluna-sujeita Deborah trouxe, por exemplo, em seu saber, as noções de empatia como estratégia de superação:

EM QUE SABER DA HISTÓRIA DE AQUALTUNE E HISTÓRIAS DE SUPERAÇÃO É IMPORTANTE?

Deborah: Acho que as pessoas que não tem seu conhecimento do assunto, não sabem como as pessoas que passaram por alguma superação se sentem.

A empatia e a cordialidade foram as tônicas das aulas-encontro, assim como a palavra “empoderamento”, utilizada em diversos momentos e definida pelas alunas-sujeitas da seguinte maneira:

O QUE SIGNIFICA EMPODERAMENTO PARA VOCÊ?

Andressa: É uma pessoa que tem autoconfiança, autoestima, etc.

Angelita: É uma pessoa descobrir que tem poder.

Deborah: Uma forma de aumentar o poder.

Ludimila: Descobrir que tem poder.

Thayná: Se sentir seguro para fazer qualquer coisa proposta, independente de gênero, cor ou classe social.

Assim, as alunas-sujeitas traçaram percursos de reconhecimento de si a partir do reconhecimento da sua ancestralidade e, posteriormente, em contato com as outras Aqualtunes (Maya Angelou, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus), ampliaram o seu viver-ser-fazer, no espaço da sala de aula, ampliado para vivências ancestrais.

Na 2ª aula-encontro, refletimos em cima da escritora afro-americana Maya Angelou (1928-2014), desde a sua infância até o sucesso da vida adulta, passeando por questões afetivo-sexuais, políticas, familiares e raciais e promovendo conexões entre a sua história e a história das alunas-sujeitas. Assistimos ao documentário de Bob Hércules, “Maya — E ainda resisto” (2018), que narra aspectos da vida da escritora entrelaçados com momentos da história recente dos EUA, de luta por direitos civis dos negros estadunidenses. Ao final, as alunas-sujeitas escreveram o que consideraram relevante e conectivo da trajetória de Maya:

REFLEXÕES SOBRE MAYA ANGELOU

Andressa: Uma mulher que superou barreiras, ausências, traumas, esquecimentos, luto e mesmo assim sobreviveu e se levantou perante a isso tudo. Eu me identifiquei com ela na personalidade forte e de não levar desaforo para casa.

Angelita: Achei muito interessante a história da Maya que sempre se mostrou uma pessoa determinada e autêntica. Eu me identifiquei com ela em sua determinação. Também sou muito determinada e sigo minha opinião sem me preocupar com a opinião dos outros.

Deborah: Maya Angelou foi uma pessoa muito surpreendente e me inspirou a falar mais sem me desagradar, mesmo que machuque alguém. Vi que mesmo na dor, ela deu o seu melhor sorriso e encarou o mundo com unhas e dentes.

Ludimila: Eu me identifiquei quando ela se apaixonou por um branco e eu também me apaixonei. E quando ela se levantou depois de tudo o que ela passou. Eu também me levantei. Depois de anos sofrendo abandono, racismo e dificuldades, eu me levantei!

Thayná: O estupro de Maya abalou muito a ela. Ela ficou em silêncio... foi triste. Ela só era uma criança inocente. Mas ela deu a volta por cima e impactou a sociedade através das suas poesias.

As alunas-sujeitas tiveram uma relação dialógica e de alteridade com o que foi visto em relação à trajetória de vida de Maya Angelou. A representatividade, a força, o silêncio, a coragem de se levantar e seguir, a paixão por um homem branco, o estupro, o reerguimento através da poesia, tudo isso fez com que Maya lutasse e com que as alunas-sujeitas também recordassem, concomitantemente, das suas batalhas pessoais: “Eu me identifiquei com ela pela personalidade forte e de não levar desaforo para casa” (Andressa), “Eu me identifiquei com ela em sua determinação” (Angelita), “Eu também me levantei. Depois de anos sofrendo abandono, racismo e dificuldades, eu me levantei.” (Ludimila). Como nos relembra Audre Lorde (1977):

No silêncio, cada uma de nós desvia o olhar de seus próprios medos — medo do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, do aniquilamento. Mas antes de nada acredito que temos a visibilidade, sem a qual, entretanto, não podemos viver, não podemos viver verdadeiramente. Neste país em que a diferença racial cria uma constante, ainda que não seja explícita, distorção da visão, as mulheres negras temos sido visíveis por um

lado, enquanto que por outro nos fizeram invisíveis pela despersonalização do racismo. Ainda dentro do movimento de mulheres tivemos que lutar, e seguimos lutando, para recuperar essa visibilidade que ao mesmo tempo nos faz mais vulneráveis: a de ser Negras. Porque para sobreviver nesta boca de dragão que chamamos América, tivemos que aprender esta primeira lição, a mais vital, e não se supunha que fossemos sobreviver. Não como seres humanos. Nem se supunha que fossem sobreviver a maioria de vocês, negras ou não. E essa visibilidade que nos faz tão vulneráveis, é também a fonte de nossa maior fortaleza. Porque a máquina vai tratar de nos triturar de qualquer maneira, tenhamos falado ou não. Podemos nos sentar num canto e emudecer para sempre enquanto nossas irmãs e nossas iguais são desprezadas, enquanto nossos filhos são deformados e destruídos, enquanto nossa terra está sendo envenenada, podemos ficar quietas em nossos cantos seguros, caladas como se engarrafadas, e ainda assim seguiremos tendo medo. (LORDE, 1977, p. 1).

As alunas-sujeitas transformaram, a partir do contato com as Aqualtunes, o que Lorde (1977) chama de transformação do silêncio em linguagem e ação:

A transformação do silêncio em linguagem e em ação é um ato de autorevelação, e isso sempre parece estar cheio de perigos. Mas minha filha, quando falei de nosso tema e de minhas dificuldades, me disse: “Fala para elas de como nunca se é uma pessoa inteira se guardas silêncio, porque esse pedacinho fica sempre dentro de ti e quer sair, e se segues

ignorando-o, ele se torna cada vez mais irritado e furioso, e se nunca o deixar sair um dia diz: basta! e te dá um soco dentro da boca.

Percebemos que a vida das mulheres negras, sobretudo das alunas-sujeitas do presente artigo, configura-se num constante cair-levantar que se materializa nas situações vividas na escola, nas humilhações familiares, no racismo, no abandono, no silenciamento e na procura de seus lugares no mundo, assim como a poetisa afro-americana o fez.

É constatado diariamente, na sociedade brasileira contemporânea, o aumento da violência de diversas formas, sendo o preconceito racial uma delas. Vale ressaltar que sua intensidade se amplia quando é direcionada à mulher negra e pobre. Ao verificar a pertinência e necessidade da discussão sobre o assunto violência contra a mulher negra, que tanto se manifesta no contexto urbano, foi escolhido o conto “Maria”, publicado em *Olhos D’Água* (2015) pela autora Conceição Evaristo, para ser debatido, refletido e repensado na 3ª aula-encontro. Escritora renomada no campo da Literatura afro-brasileira, aborda especialmente a condição feminina a partir do conceito, por ela formulado, de escrevivência; Conceição Evaristo salienta, no conto “Maria”, a violência e o preconceito racial sofridos pela protagonista do enredo. Sempre salientando a literatura, a escrevivência, a mulher negra no centro da sua própria história como um importante lugar de resistência e visibilidade as negras e aos negros. Impactadas com o conto e relacionando às suas trajetórias ancestrais, as alunas-sujeitas assim se expressaram:

PÓS-RODA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Andressa: Hoje, 25-10-2019, pela primeira vez, eu consegui desabafar com pessoas que eu não conheço, mas que me passaram confiança e respeito para falar um pouco sobre mim. E foi muito bom,

porque nunca consegui desabafar com ninguém, mesmo sendo conhecido. E que com pessoas que não conhecia, me senti confortável e livre. Ouvir a história da Maria foi tão triste, mas é a realidade nos dias de hoje. E eu não vejo a hora dessa realidade e desse medo que nós mulheres sentimos acabar.

Angelita: O momento que passamos com essa conversa foi muito bom. Pois nem sempre temos oportunidade de colocar para fora nossos sentimentos, coisas que nos magoam e que nos deixam tristes. Se tornando assim uma maneira de colocar para fora nossos sentimentos e nossos medos. Nos tornamos pessoas mais fortes e determinadas para cumprir nossas metas.

Deborah: Bom, meu nome é Deborah, tenho 20 anos, ainda estou estudando e hoje nós meio que fizemos um encontro de desabafo para contar um pouco sobre cada uma presente, sabe? Eu no começo me senti relutante para falar o sentimento de pressão, ansiedade, nervosismo. Valeu a pena porque no final eu senti alívio. Foi como se um peso tivesse saído do meu peito. Foi muito bom saber a história de cada uma. Saber que nada daquilo que pensamos umas das outras...

Ludimila: Eu adorei nossa aula pois me fez lembrar minha história de luta e muita tristeza. Passei por muita coisa, mas não parei de estudar e de querer ser quem sou. Fiquei sete anos no abrigo e perdi meus irmãos. Foram adotados e nunca mais os vi. Então fui para a família acolhedora e tô aí seguindo.

Thayná: Bom, me sinto muito mal quando lembro do meu passado. Não gosto de falar sobre ele.

Uma das coisas que aconteceram comigo foi o estupro. Depressão por conta do meu grande peso por causa da minha gravidez. Perdi minha mãe quando eu estava com 10 anos. E outras coisas. Mas mesmo assim foi uma experiência muito boa de ouvir outras mulheres que também passam por dificuldades e problemas na vida.

Estar em círculo, em uma aula-encontro, numa explosão de sentimentos, olhos nos olhos, mãos fechadas, pernas inquietas e a sensação de serem invadidas. Estas foram as primeiras impressões deste potente encontro sobre “Maria”. Poucos falares e muitos questionamentos com o corpo. As alunas-sujeitas começam a perceber as nuances de suas vidas através de uma dinâmica em que deveríamos saber cinco coisas imprescindíveis umas das outras. Desde a preferência por algum doce até a morte de algum ente querido.

Uma dinâmica aparentemente simples, mas que provocou um misto de sentimentos. Todas as alunas-sujeitas descreveram o desconforto inicial que é falar delas em primeira pessoa “(...) pela primeira vez, eu consegui desabafar com pessoas que não conheço” (Andressa), “(...) no começo me senti relutante para falar (...)” (Deborah), “Bom, me sinto muito mal quando lembro do meu passado (...)” (Thayná). Tratam de um “eu/elas/nós” dividido em duas partes: a dor e a descoberta da coletividade. A dor apareceu nos relatos de forma bastante contundente. O medo de se expor, de falar de si, de chorar e de relembrar situações desagradáveis tais como: a solidão, o abandono, a pressão, a ansiedade, a depressão, o estupro, a gravidez precoce, a vergonha de se expor, entre outros. Para Audre Lorde (1981), a raiva, quando expressada, pode ser libertadora, pois responde ao ódio excludente, ao privilégio não debatido — e não enxergado — ao silenciamento:

As mulheres respondem ao racismo. Minha resposta ao racismo é raiva. Eu vivi boa parte da minha vida com essa raiva, ignorando-a, me alimentando dela, aprendendo a usar antes que jogasse minhas visões no lixo. Uma vez fiz isso em silêncio, com medo do peso. Meu medo da raiva não me ensinou nada. O seu medo dessa raiva também não vai te ensinar nada. Mulheres respondendo ao racismo significa mulheres respondendo a raiva; raiva da exclusão, dos privilégios não questionados, das distorções raciais, do silêncio, do maltrato, estereotipização, defensividade, má nomeação, traição e captação. (LORDE, 1981, p. 124)

À medida que a atividade da roda de mulheres foi avançando, percebemos as alunas-sujeitas tornando-se “mais livres”, responsáveis e começaram a perceber que o “eu” estava dialogando com as histórias delas que desembocariam nas nossas histórias, nossas vivências que não eram tão distantes assim. Neste instante, o binômio falar-ouvir, revela um convite à coletividade. O que fazer com o que sinto? A quem pedir auxílio? Será que existe outras histórias como a minha? O que devemos fazer para superar tais vicissitudes?

O conto “Maria”, de Conceição Evaristo, de maneira visceral, veio ampliar a discussão “eu-elas-nós”, a partir do instante em que apresenta uma mãe solo que trabalha o dia todo para sustentar os filhos, que revê seu amor depois de longos anos e que acaba morta sem ao menos ter a possibilidade de defesa. Uma história triste, verdadeira e que deixou as alunas-sujeitas mobilizadas, como bem salientou Andressa, “ouvir a história da Maria foi tão triste, mas é a realidade nos dias de hoje. E eu não vejo a hora dessa realidade e desse medo que nós mulheres sentimos acabar”.

Minha raiva é uma resposta às atitudes racistas e às ações e presunção que surgem dessas atitudes. Se você lidar com outras mulheres reflete essas atitudes, então minha raiva e seus medos são focos que podem ser usados para crescimento, da mesma forma em que eu usei aprender a lidar com a raiva para o meu crescimento. Mas para controle de danos, não para culpa. Culpa e defensividade são tijolos numa parede contra a qual todas nós batemos; ela não serve a nenhum de nossos futuros (LORDE, 1981, p.124).

Era chegado o momento de quebrar com os silêncios, desabafar, ser livre, “escreviver” as suas vivências. “Nos tornamos pessoas mais fortes e determinadas para cumprir nossas metas” (Angelita). A história de uma é a história de todas. E a escrevivência é um dos caminhos que possibilitará a busca por elas/nós mesmas.

Por fim, na 4ª aula-encontro, discutimos a trajetória da escritora mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977). A aula-encontro foi dividida em dois momentos. O primeiro intitulado “As imagens de Carolina: que vozes e lugares ecoam?”, em que discutimos sobre a etimologia das palavras “despejo” e “despir”, visualizamos as imagens de Carolina antes e depois do estrondoso sucesso de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*; conversamos também sobre os lugares que ocupamos no mundo, sobretudo, em Campo Grande, o bairro em que todas as alunas-sujeitas residem.

O segundo momento da aula-encontro denominado, “Quarto de despejo: as Carolinas de ontem e de hoje” em que nos aprofundamos na biografia e trajetória de Carolina de Jesus, além das alunas-sujeitas fazerem uma relação entre as suas vidas, as vidas das mulheres de suas famílias e a vida de Carolina de Jesus.

QUANDO ME SINTO DESPEJO?

Andressa: Quando acabo não sabendo do assunto e acaba virando algo particular. Ou quando não me deixam expressar opiniões sobre certos assuntos.

Angelita: Me sinto despejada quando pessoas próximas, por qualquer motivo, deixam de me procurar, de ligar ou fazer coisas que habitualmente faziam.

Deborah: Me sinto despejada quando estou entre familiares, quando chego em locais desconhecidos.

Ludimila: Quando minha mãe me rejeitou como filha.

Thayná: Eu sinto ultimamente que estou sendo excluída da vida do meu pai, desde que ele começou a namorar.

QUANDO ME SINTO DESPIR?

Andressa: Quando meus sentimentos se sobressaltam e não consigo me conter e deixar para lá. E quando eu consigo me sentir sendo eu mesma.

Angelita: Quando não deixo as pessoas passarem por cima dos meus direitos, sendo franca quando me sinto ofendida.

Deborah: Quando consigo fazer algo que duvidaram. Quando consigo calar alguém.

Ludimila: Quando me sinto confiante a alguma amizade.

Thayná: Quando eu me encontro com alguém com uma energia boa, eu sou eu mesma a todo momento.

O encontro sobre Carolina de Jesus revelou questionamentos em relação ao despejo e ao despir. Em que momento as alunas-sujeitas sentiam-se de ambas as formas. E as respostas foram intensas. O despejo está muito presente nas relações interpessoais,

no abandono, no esquecimento. Está relacionado a algo que as alunas-sujeitas consideram irreparável, que ora está no passado, “quando minha mãe me rejeitou como filha” (Ludimila), ora funciona como um processo contínuo. “(...) estou sendo excluída da vida do meu pai, desde que ele começou a namorar.” (Thayná). Tanto Ludimila quanto Thayná consideram o maior despejo estarem sem seus progenitores e demonstram através de verbos (“rejeitou”, “estou sendo excluída”, “começou”) e das conjunções e locuções conjuntivas (“quando”, “desde que”) a demarcação deste tempo que, embora tenha sua predominância no tempo passado, ecoa negativamente no tempo presente.

O despir aparece nas relações com elas mesmas, como reagem a diversas situações, sendo elas mesmas, assim como relatam Andressa e Thayná, respectivamente, “quando eu consigo me sentir sendo eu mesma” e “...eu sou eu mesma a todo momento”. O despir também é citado quando a aluna-sujeita Ludimila reconhece-se como uma boa ouvinte “quando me sinto confiante a alguma amizade” (Ludimila). A atenção voltada para si, o autocuidado, a escrevivência e a escuta ativa e atenta são grandes aliados para construção de novas subjetividades positivas e pautadas na coletividade e ancestralidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As (re)conexões ancestrais não se fecham ao findar desse artigo. Foi importante perceber como as alunas-sujeitas se reconheceram nas suas trajetórias. Como reconheceram a escola como espaço de falar sobre suas trajetórias. O que há em comum é a necessidade e a oportunidade da fala: o momento urge e o movimento é importante.

Conhecer Aqualtune potencializou uma experiência singular nas alunas-sujeitas e em nós, professoras-pesquisadoras do

espaço escolar: entender-se poder, entender-se protagonista das suas histórias de dor e superação, de medo e cautela, de raiva e determinação.

E nesse transformar-se, no despejar e no despir a vida, é como se dentro da escola elas antes não tivessem percebido o momento. Após as aulas-sujeitas, reconhecem-se como sujeitas de suas histórias. Enxergam-se importantes na engrenagem familiar, seguindo a linha de superação e resistência — e beleza — das suas trajetórias ancestrais. Com escuta ativa, confiança e respeito, conforto e liberdade.

Há ainda um longo percurso a ser percorrido para que o espaço escolar seja de fato um potencializador das práticas antirracistas, anticlassistas e antissexistas. Porém, as aulas-encontro nos mostraram a possibilidade real dessa transformação interna e externa, retrospectiva e prospectiva e afetiva para ser efetiva.

Somos todas elas. E seremos mais! ✕







ALMEIDA, Lady Christina de. **Narrativa de jovens estudantes: negritude e saberes**. In VIANNA, Douglas; RIBEIRO, Luciana; SANTOS, Patrícia (Orgs.). Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

ARRAES, Jarid. **Heroínas brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2004.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CHIZIANE, Paulina. **Eu, mulher: por uma nova visão do mundo**. Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, v. 5, n. 10, abr. de 2013.

COLLINS, Patricia H. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Soc. estado [online], v. 31, n.1, pp. 99-127, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. In: MOREIRA; SCHNEIDER (orgs.). Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora. João Pessoa, UFPB: Ideia/Editora Universitária, 2005.

FERNANDES, Fernando; BARBOSA, Jorge; SILVA, Jailson. **O Paradigma da Potência e a Pedagogia da Convivência**. Revista Periferias, v. 1, n. 1, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, UFMG, 2002.

_____. 2017. GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF, 2017.

LORDE, Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação**. 1977. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>>.

_____. **The Uses of Anger: Women Responding to Racism**. Keynote presentation at the National Women's Studies Association Conference, Storrs, Connecticut, jun. 1981.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & Ensaios, n. 32, dez. 2016.

MIRANDA, Claudia. **Currículos decoloniais e outras cartografias para a Educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à lei n. 10639.03**. Revista da ABPN, v. 5, p. 100-118, 2013.

SILVA, Natalia de M. R. **Do despejo ao despir: Carolina de Jesus, escrevivências pretugasas e a percepção do feminino negro em alunas no espaço escolar privado**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Rosalia de M. R. **“De café com leite a negra”: Africanidades, discurso e construção de abordagens identitárias positivas em aulas de História**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016.



ROSALIA DE MORAES ROMÃO DA SILVA

é Pesquisadora da UNIperiferias. Mestre em Relações Étnico-raciais (CEFET/RJ). Doutoranda em História Social (UNIRIO). Especialista em Educação Inclusiva (UERJ). Moradora de Campo Grande/RJ. Professora de História e Sociologia da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no CIEP 435 - Hélio Pellegrino.

rosaliaromao@gmail.com



NATÁLIA DE MORAES ROMÃO DA SILVA

é Pesquisadora da UNIperiferias. Mestre e Especialista em Relações Étnico-raciais (CEFET). Especialista em Língua Portuguesa (FEUC). Doutoranda em Educação (UNIRIO). Moradora de Campo Grande/RJ. Professora de Língua Portuguesa do Ensino privado.

natyromao@yahoo.com.br

**A literatura
afro-brasileira
e a escrita
negrofeminina
como forma de
consciência racial
e de gênero nas
aulas de literatura
brasileira**

ANDRESSA CRISTINA OLIVEIRA

O presente artigo pretende discutir o papel da literatura, mais especificamente, da literatura afro-brasileira como meio de criar consciência racial e de gênero em alunas e alunos do Ensino Médio. Logo, será feita uma passagem pela história da literatura brasileira e seus respectivos escritores e escritoras negras de forma a discutir a contribuição de seus textos para a construção de um movimento literário que considerasse a posição do negro como sujeito de sua própria história, com foco nas produções negro-femininas. Dessa forma, a bibliografia teórica da pesquisa basear-se-á em Alves (2014), Evaristo (2009), Cuti (2010) e Duarte (2014; 2013),

PALAVRAS-CHAVE

literatura afro-brasileira, voz autoral negra, escrita negro-feminina, consciência racial e de gênero.

Inicialmente, na história da literatura brasileira, os negros sempre foram renegados a papéis marginalizados e estereotipados, a fim de que isso contribuísse para uma ideia de superioridade eurocêntrica e subalternidade negra, uma vez que eram obras escritas por autores brancos. Todavia, com o passar dos tempos, alguns escritores brancos, como Castro Alves, resolveram escrever em favor do negro, numa perspectiva do escravizado digno de dó e que necessitasse de alguém que falasse por ele, criando um novo tipo de estereótipo: o negro vítima. Essas produções, além de não carregarem uma subjetividade genuína, já que não era o negro falando sobre si, mas um escritor branco falando por ele, também não atingiam a parte iletrada da população que era. Era uma escrita totalmente voltada para as elites.

É aí, munidos desse incômodo de uma ausência de uma escrita que realmente desse conta da vivência do negro na sociedade brasileira e que fossem carregados de uma real subjetividade, que nomes como Luís Gama, Maria Firmina dos Reis, Cruz e Sousa, Lima Barreto e Machado de Assis, escritores assumidamente negros, que a literatura negro brasileira, mesmo que de forma mais individualista, começa a tomar forma.

A partir desse contexto mais intimista de uma produção literária negra, veremos que, ao longo do tempo, outros escritores negros e escritoras negras foram se destacando. No que concerne às escritoras negras, mais especificamente, este presente artigo se propõe a debater a importância de abordar seus escritos nas aulas de Literatura Brasileira na escola, tomando como base minha experiência em sala de aula, por meio de uma atividade de pesquisa pensada e posta em prática juntamente com a UNIperiferias, em uma escola que leciono para turmas do Ensino Médio. Outrossim, pretende-se discutir também a importância de perceber as obras literárias dessas escritoras a partir de todo o processo estético, estilístico e linguístico que as compõem, para além da mensagem política e social que pretendem passar.

REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA E CONSCIÊNCIA RACIAL ATRAVÉS DA LITERATURA

Segundo Antônio Cândido (1995), a literatura é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, sendo direito básico de todo ser humano. Dentro dessa perspectiva, ele complementa que não há equilíbrio social sem literatura, uma vez que se utiliza da ficção ou da poesia para afirmar, negar, propor, denunciar, apoiar, combater problemas típicos da humanidade.

Cândido (1995) ainda identifica dois tipos de literatura: a sancionada e a proscrita. A primeira seria composta pelos autores hegemônicos; a segunda, por autores tomados por discursos contra-hegemônicos. Contudo, eram ambas produzidas pela elite, fosse a intelectual, fosse a econômica. Isso resulta numa grande contradição, considerando que quem produzia e quem consumia não só essa literatura, mas toda a cultura brasileira, era a própria elite, isto é, uma produção cultural feita de si para si, cuja população mais pobre e negra não tinha acesso a esse tipo de cultura.

Essa problemática vai acarretar no modo com o qual se reproduzia quem não fazia parte da elite — a população mais empobrecida —, tal qual ocorre com a reprodução de personagens negros, cuja trajetória na literatura brasileira sempre foi marcada por um excesso de estereótipos. Isso se deve ao fato de que havia uma crença congênita na superioridade branca — ideologia “branco-cêntrica” — que reforçava essa estereotipização do negro a fim de “impedir a autoestima do africano escravizado e de sua descendência” (CUTI, 2010). Dessa forma, o negro se reduzia a mero objeto da escrita alheia, sem voz autoral, sendo representado ora como vítima, ora de maneira hiperssexualizada; ora submisso, ora violento, dentre outras representações estigmatizadas típicas das produções literárias desde o século 19.

Duarte (2013) justifica essa estigmatização do negro pelo passado histórico da escravização e do preconceito, perpetuando-se por muito tempo na história da literatura brasileira. Segundo Cuti (2010), os negros assim eram reproduzidos nas obras literárias brasileiras, com o propósito de afirmar as ilusões dos autores e, de certa forma, até mesmo apaziguar a culpa que carregavam:

As linhas gerais de tal produção literária promovem a ideia de inferioridade racial, desajustamento psíquico e moral, características avessas à beleza, sexualidade desenfreada e, paradoxalmente, ingenuidade e passividade da personagem negra. Trata-se de uma construção imagética para consumo e apaziguamento do leitor branco, levando-o a justificar para si mesmo a situação social de miserabilidade da população negra, experimentando o reforço das ideias de hierarquia racial, ao mesmo tempo o sentimento de aversão, e, em certos casos, de comiseração, pois quando o leitor tem pena da personagem, sente-se superior a ela. (CUTI, 2010, p. 65)

Além das personagens negras sempre surgirem dotadas de estereótipos, a representatividade de autores negros nas obras canônicas era rara, devido ao fato de ser uma literatura que se configurava predominantemente branca e, também, por não se enquadrarem em determinados padrões de qualidade ou estilos de época (DUARTE, 2013). Contudo, ainda que houvesse uma tentativa de anulação do negro no que tange ao destaque autoral, alguns escritores se tornaram símbolos de resistência de forma a tentar romper com essas barreiras.

Tomando como base o século 19, dentro do cenário do Romantismo, no auge das obras de José Alencar — que negou ao negro destaque e que foi um dos que contribuiu para nossa identidade nacional — surgiu Maria Firmina dos Reis, a primeira romancista negra da história da literatura brasileira, sendo a primeira mulher a escrever um romance abolicionista no Brasil com *Úrsula*, publicado em 1859. Embora tenha contribuído, por muitos anos de sua vida com a imprensa maranhense, Maria Firmina dos Reis ficou esquecida por muito tempo até que suas obras fossem resgatadas por estudiosos em meados do século 20. Seus textos são uma ode contra a escravização do negro africano e buscam sempre criticar e refletir acerca do processo escravista por meio de seus personagens negros, atravessados por toda uma densidade e subjetividade.

Juntamente com Maria Firmina dos Reis, outro escritor que inaugurou a literatura afro-brasileira foi o poeta Luís Gama. Filho de mãe negra e pai branco, o poeta já escrevia antes da poesia abolicionista de Castro Alves. Entretanto, à época, não ganhou o reconhecimento merecido pela crítica pelo fato de ser um autor negro, de forma que há uma anulação de seu papel como escritor na maioria dos textos de crítica literária, bem como raramente é citado nos livros didáticos. Luiz Gama, assim como Cruz e Sousa — poeta negro que será abordado adiante — foi um poeta abolicionista e um precursor de versos que configuram um eu lírico negro, demarcando sempre sua identidade poética negra, não de forma individual, mas coletiva, valorizando, em seus poemas, questões que remetiam à história e cultura negra. O poeta também publicava sátiras à elite branca no auge do movimento romântico.

Outro fator preponderante em Luiz Gama se dá em seus poemas líricos que, segundo Sayers (1958), “é o primeiro poeta de cor a cantar seu amor por uma mulher de sua própria cepa e a rejeitar o amor de branca”, todavia, ainda por meio da idealização e sensualidade feminina típicas dos poemas românticos do século 19:

“Meus amores são lindos, **cor da noite**
 Recamada de estrelas rutilantes;
 Tão formosa crioula, ou **Tétis negra**
 Tem por olhos, dois astros contilantes.”⁶⁰

Já o apagamento do poeta Cruz e Souza se deu pelo fato de ser descrito como um escritor negro de “alma branca”, de forma a dar mais destaque aos seus escritos da juventude, negando os poemas ditos mais engajados, que possuíam um teor mais político e crítico, sendo o caso *Emparedado*. Nele, o poeta “lançou um forte grito de alerta contra a opressão racista” (CUTI, 2010, p. 69):

(...) Nos países novos, nas terras ainda sem tipo étnico absolutamente definido, onde o sentimento d'Arte é silvícola, local, banalizado, deve ser espantoso, estupendo o esforço, a batalha formidável de um temperamento fatalizado pelo sangue e que traz consigo, além da condição inviável do meio, a qualidade fisiológica de pertencer, de proceder de uma raça que a ditadora ciência d'hipóteses negou em absoluto para as funções do Entendimento e, principalmente, do entendimento artístico da palavra escrita.

(...) Mas, que importa tudo isso?! Qual é a cor da minha forma, do meu sentir? Qual é a cor da tempestade de dilacerações que me abala? Qual a dos meus sonhos e gritos? Qual a dos meus desejos e febre?

(...) O que tu podes, só, é agarrar com frenesi ou com ódio a minha Obra dolorosa e solitária e lê-la e detestá-la e revirar-lhe as folhas, truncar-lhe as páginas, enodoar-lhe a castidade branca dos períodos, profanar-lhe o tabernáculo da linguagem, riscar, traçar, assinalar, cortar com dísticos estigmatizantes, com labéus obscenos, com golpes fundos de blasfêmia as violências da intensidade, dilacerar, enfim, toda a Obra, num ímpeto covarde de impotência ou de angústia? (...).

(Sousa, 2000)

60 (Gama, 2000. grifo nosso)

Já na prosa, outro precursor com textos engajados na questão racial, foi Lima Barreto. Com *Clara dos Anjos*, o autor denuncia explicitamente o racismo vivido pela personagem protagonista do romance: “Nós não somos nada nessa vida”. Em *Recordações de Isaías Caminha* (1956), temos a impressão de se tratar de uma história autobiográfica, já que a narrativa, constantemente, confunde-se com a vivência pessoal do escritor. Em suas obras, “a indignação mostra-se em uma dor que dá o tom ao texto”, sendo representada não por meio de um silenciamento, mas pela “catarse do povo negro, que encontra também na literatura um caminho aberto para reconhecer a si mesmo” (Cuti, 2010). A militância de Lima Barreto, no que tange às questões raciais e ao seu auto(re) conhecimento, era claramente assumida:

Eu sou Afonso Henrique de Lima Barreto. [...] Sou filho legítimo de João Henriques de Lima Barreto. Fui aluno da Escola Politécnica. No futuro, escreverei a História da Escravidão Negra no Brasil e sua influência na nossa nacionalidade. (BARRETO, 1953, p. 9)

Machado de Assis também foi um escritor negro, embora os materiais impressos insistissem em embranquecê-lo. Entretanto, alguns críticos não veem em suas obras nenhum sinal de engajamento na temática racial. Duarte (2013), todavia, defende a tese que Machado utilizava-se dos seus textos para criticar “o mundo dos brancos, marcada pela ironia e por um conjunto de procedimentos dissimuladores”, como acontece em Helena, uma crítica “ao discurso senhorial e à branquitude”. Ademais, o autor defende ainda que há outras razões claras para considerar Machado um dos precursores da literatura afro-brasileira, como o fato de “matar o senhor de escravos em seus romances, criando um universo ficcional que é alegoria do fim da escravidão e da decadência

da classe que dela se beneficiou, ao longo de mais de 300 anos da nossa história” (DUARTE, 2013, p. 149). Segundo Ianni (1988), para se compreender a obra Machadiana é necessário adentrar sua visão de mundo que é baseada na ironia:

O que sobressai, na obra de Machado de Assis, é a sátira. Uma sátira fina e contundente, geral e permanente. Atravessa as situações e personagens dos setores dominantes nos últimos tempos do Império e nos primeiros da República. Mas ela não é exatamente a mesma, quando se trata de situações e personagens dos subalternos. Não está ausente, mostra-se todo o tempo, como no conjunto do romance, do conto, mas não é precisamente a mesma. A paródia, a carnavalização das situações e personagens, atinge radicalmente os setores dominantes. Não ocorre o mesmo com os subalternos. Estes parecem beneficiar-se de alguma benevolência, compreensão ou senso de realidade. Ao passo que os personagens e as situações relativos aos setores dominantes padecem toda a carga de um fino e contundente riso. (IANNI, 1988, p. 94-93)

Ainda que esses escritores negros utilizassem da literatura como um meio de denúncia, não a faziam de forma coletiva. Só foi a partir das décadas de 1930 e 40 que esse engajamento na temática racial se tornou mais latente, sendo mais intensificado nas décadas de 1960 e 70, com o surgimento do Movimento Negro e, conseqüentemente, da imprensa negra:

A expressividade negra vai ganhar uma nova consciência política sob a inspiração do Movimento Negro Brasileiro, que na década de 1970 volta o seu olhar

para a África. O Movimento de Negritude de Leopold Sedar Senghor, Aimé Césaire e outros, tardiamente chegado ao Brasil, vem misturado ao discurso de Patric Lumbumba, Black Panther, Luther King, Malcom X, Angela Davis e das guerras de independência das colônias portuguesas. Amplia-se então um discurso negro, orientado por uma postura ideológica que levará a uma produção literária marcada por uma fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil e igualmente afirmativa do mundo e das coisas culturais africanas e afro-brasileiras, o que a diferencia de um discurso produzido nas décadas anteriores, carregados de lamentos, mágoa e impotência. (EVARISTO, 2009, p. 25)

Enquanto Jorge Amado destacava-se por seus romances — embora trouxesse um olhar de valorização da cultura negra, estereotipava personagens negras, principalmente mulheres, como figuras erotizadas — surgia Maria Carolina de Jesus, com textos marcados por sua condição de mulher negra, favelada e com pouca instrução escolar. Carolina imerge no mesmo contexto literário em que escreviam Clarice Lispector e Guimarães Rosa

O que se torna interessante para discutir sobre a escrita de Carolina Maria é o desejo de escrever vivido por uma mulher negra e favelada. O desejo, a crença e a luta pelo direito de ser reconhecida como escritora, enquanto tentava fazer da pobreza, do lixo, algo narrável. Quando uma mulher como Carolina Maria de Jesus crê e inventa para si uma posição de escritora, ela já rompe com um lugar anteriormente definido como sendo o dela, o da subalternidade, que já se institui como um audacioso

movimento. Uma favelada, que não maneja a língua portuguesa — como querem os gramáticos ou os aguerridos defensores de uma linguagem erudita — e que insiste em escrever, no lixo, restos de cadernos, folhas soltas, o lixo em que vivia, assume uma atitude que já é um atrevimento contra a instituição literária. (EVARISTO, 2009, p. 28)

A posteriori, Cuti — poeta negro e fundador do grupo *Quilombhoje* — a fim de dar visibilidade à produção de escritores negros, cria os *Cadernos Negros*, em São Paulo, no ano 1980. Em seguida, grupos como o *Negrícia*, criado em 1982, no Rio de Janeiro e o *Gens* (Grupo de escritores negros de Salvador) vieram contribuir mais nessa propagação de produções de escritores negros.

Foram a partir desses movimentos que surgiram nomes como Abdias Nascimento, Solano Trindade, Carlos Assumpção, Oswaldo Camargo, Joel Rufino dos Santos, Lino Guedes, Nei Lopes, dentre outros grandes autores. Assim, vai surgindo uma literatura produzida por escritores e escritoras negras que se assumem sujeitos de suas narrativas. Textos esses, conforme Evaristo (2007), “pautados nas vivências de sujeitos negros na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua”.

Alguns nomes de escritoras negras também surgiram, principalmente, nos *Cadernos Negros*, como Conceição Evaristo e Miriam Alves. Vale destacar aqui que esse periódico foi um espaço muito importante de visibilidade dos textos escritos por mulheres negras, no entanto, eram produções em número muito menor quando comparadas aos textos produzidos por escritores negros. Por isso há a necessidade de perceber essa literatura negrofeminina sob outra ótica, uma vez que “a história das mulheres negras é marcada por uma série de violências: racial, social e de

gênero” (SANTOS, 2018) e esses aspectos são perceptíveis desde a obra de Maria Firmina dos Reis, perpassando por Carolina de Jesus, até chegar às produções mais contemporâneas, como em Geni de Guimarães, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Ana Maria Gonçalves, Cristiane Sobral, dentre outras célebres escritoras de literatura negra.

A PRODUÇÃO NEGROFEMININA NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Como discutido no capítulo anterior, foi apenas no final do século 20 que se iniciou um movimento de produção ampla e coletiva de cultura pela população mais marginalizada. Dessa forma, escritoras e escritores negros surgiram de forma organizada e conjunta, passando a ganhar voz e a contar sua própria história. Foi a partir daí que podemos afirmar que uma vertente da literatura brasileira estava se consolidando: a literatura afro-brasileira. Isso não significa que anteriormente não se produzisse uma literatura negra. Havia sim escritores — como também salientado no capítulo anterior — que já apresentavam uma preocupação de produzir uma literatura engajada, que desse conta das especificidades de um escritor ou escritora negra, como é o caso de Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto. Contudo, eram produções feitas de formas esparsas, em momentos distintos da história da literatura brasileira.

No que concerne ao conceito dado a esse tipo de literatura, vale destacar que ainda é bastante discutido dentre os acadêmicos e estudiosos. Duarte (2014) optou por chamá-la de literatura afro-brasileira, já Cuti (2010) e Proença Filho (2004) a denominam como literatura negro-brasileira. Nesta pesquisa, opta-se pelo uso de ambas as nomenclaturas, mas é importante salientar a visão de Proença Filho (2004) sobre essa definição:

Em sentido restrito considera-se negra uma literatura feita por negros ou por descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural (PROENÇA FILHO, 2004, p. 185)

Para além das definições e conceitos, é fundamental que se perceba esta vertente literária como um resgate e reafirmação da identidade afrodescendente desses escritores e escritoras, tomando de salto a importância de se dar destaque aos seus escritos como meios de estudo para as discussões acerca de raça na sociedade brasileira. É dentro dessa perspectiva que se encaixam os textos produzidos por escritoras negras que serão apresentadas e abordadas neste artigo. Todas, além de se autodenominarem escritoras negras, refletem em seus textos todas as aflições e complexidades que envolvem o fato do ser mulher e negra na sociedade brasileira. Também é possível perceber em seus textos uma tentativa de resgate à ancestralidade outrora dizimada e estigmatizada pelo processo de escravização dos negros africanos.

Para além da relevância de conhecer essas autoras que produzem uma literatura tão singular e rica para a história da nossa cultura brasileira, é fundamental o acesso aos seus textos também garantido pelos currículos escolares, de forma a trazer um debate crítico sobre essa outra realidade autoral vista da ótica de autoras negras. Logo, não é apenas uma literatura puramente engajada, a fim de discutir a questão social, mas também são produções carregadas de uma estética poética que merecem espaço para serem discutidas para além de suas mensagens acerca das questões raciais e de gênero.



Dentre as escritoras, é necessário iniciar falando de Conceição Evaristo, que trouxe com suas obras o conceito de “escrivência”, ou seja, “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (EVARISTO, 2007). Dessa forma, suas obras “se caracterizam pela ênfase na história, na memória e nas experiências de pessoas e comunidades afro-brasileiras” (COSER, 2018), trazendo personagens “excluídos sociais, como moradores de favelas, meninos e meninas de rua, mendigos, desempregados, beberrões, prostitutas, ‘vadios’, etc.” (OLIVEIRA, 2018). Entretanto, a base das suas narrativas, segundo a própria escritora, são personagens de identidade feminina e negra.

Outra característica marcante nas obras de Conceição Evaristo, é a condição diaspórica, que envolve o contexto de vida de suas personagens, por meio de um “profundo laço com os familiares e ancestrais” (DUARTE et al, 2018), claramente observados em obras como *Ponciá Vicêncio*, romance publicado pela primeira vez em 2003; no memorialístico e autobiográfico *Becos da memória*, de 2006; e no seu livro *Poemas da recordação*, a escritora também exprime, por meio de seus versos, um retrato explícito da pobreza e da violência, assim como na coletânea de contos *Olhos d’água*, publicado em 2014.

Miriam Alves é uma escritora que vai de encontro à narrativa de Evaristo no que tange à narratividade feminina. Ademais, suas obras se aproximam muito do que se discute em relação ao feminismo negro. Logo, temas como homossexualidade, machismo e a solidão da mulher negra são bastante recorrentes em suas obras e isso se deve ao seu ativismo pessoal, que interfere no seu processo de criação literária.

Um aspecto marcante nas obras da escritora é a abordagem da violência em seus diversos formatos, seja física, sexual, moral e até mesmo patrimonial. Segundo Santos (2018) “essas agressões não atingem somente as mulheres pobres, elas também se fazem realidade na vida de mulheres negras de outros estratos sociais”.

É o que ocorre na sua coletânea de contos *Mulher ma-t(r)iz*, publicado em 2011, cujas personagens de alguns contos possuem bons empregos e bons salários, contudo não são poupadas da violência diária sofrida pela mulher negra brasileira. As narrativas de Miriam Alves, pois, não se encerram em apenas discutir as relações sociais e afetivas vividas por essas mulheres, mas no “olhar ou ponto de vista negrofeminino que abarca a multiplicidade de violências sofridas por mulheres de diferentes camadas sociais” (SANTOS, 2018).

Questões relacionadas à ancestralidade também surgem nas obras de Miriam Alves, principalmente no que tange às referências culturais africanas. No seu romance *Bará*, de 2015, a autora apresenta personagens negras, com uma situação financeira razoável e aborda uma forte valorização das tradições culturais e religiosas africanas. Nessa obra, a escritora, além de discutir aspectos da ancestralidade negra e o papel da mulher negra nas famílias negras brasileiras, também traz uma “outra possibilidade de experiência do ser negro no Brasil”, não o representando como vítima ou algoz, mas mostrando — mesmo que de forma mais sutil — que ter uma questão econômica mais favorecida não o isenta das situações de racismo presentes no cotidiano da sociedade (SANTOS, 2018).

Geni Guimarães é outra escritora que merece atenção especial. Embora suas obras sejam voltadas para uma literatura mais infanto-juvenil, traz consigo um pouco do que Carolina de Jesus já discutia que é o falar de si, mulher negra, na sociedade brasileira. Contudo, a autora vai abordar o tema de uma forma mais ficcional, ainda que esteja claro o tom autobiográfico em suas obras. Em *Leite do peito* (2001), um livro de contos, há toda uma tessitura narrativa, em que os textos vão se entrelaçando e formando um só. Duarte (2014) afirma que há, em seus textos, uma relação entre a parte e o todo, “entre o indivíduo com sua interioridade, e a sociedade, que coloca os afrodescendentes em situação subalterna”. Geni Guimarães esbarra em Conceição Evaristo quando, até mesmo pelo caráter autobiográfico de suas obras, dá ênfase à questão da

memória, às passagens pela infância, etc. É uma autora fundamental para iniciar o conhecimento das obras de escritoras negras.

Por fim, outra escritora que merece grande destaque é Cidinha da Silva, autora de crônicas e contos. Em suas crônicas, critica e denuncia a desumanização dos negros na sociedade brasileira, através de “um senso poético notável e perspicácia de observação cotidiana cara aos cronistas” (DUARTE, 2014). Já em seus contos, aborda também temáticas como racismo, estética, política, direitos das mulheres, homossexualidade, de forma a debater, ora humorística, ora afetivamente, essas questões que permeiam a sociedade brasileira.

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA CRIAR CONSCIÊNCIA RACIAL E DE GÊNERO POR MEIO DA LITERATURA NEGROFEMININA BRASILEIRA

Há muito que os currículos escolares não dão conta do contexto de realidade brasileira. Sabemos que, ainda em pleno século 21, esses documentos continuam exigindo que a escola priorize conteúdos engessados e eurocêtricos, em detrimento de um trabalho mais reflexivo e democrático, que tenha como base a fidelidade ao real contexto histórico brasileiro e à sua diversidade populacional.

Uma das maiores dificuldades das bases curriculares, por exemplo, é de incluírem a temática relacionada à cultura e à história do negro nas aulas, ainda que a lei 10.639 já tenha mais de quinze anos de promulgação. Embora a maioria dos documentos que estabelecem bases curriculares já exijam sua implementação, ainda há certa resistência a determinadas temáticas ou até, talvez, falta de entendimento sobre como abordar alguns assuntos. É indiscutível que houve avanços com a lei, contudo, ainda falta um maior empenho das autoridades educacionais em formar seus núcleos, priorizando a importância do trabalho com a temática racial tanto quanto a forma como o tema deve ser abordado na escola.

No que tange à literatura, ainda não se vê um trabalho diferenciado em relação, por exemplo, a autores canônicos e assumidamente negros, como Machado de Assis e Cruz de Sousa, que ainda são lidos de um ponto de vista distante do seu teor racial, o qual os resume sempre às mesmas características já rasas e costumeiras encontradas na maioria dos materiais didáticos, engessadas conforme o que denominam de “escolas literárias”. Não se vê também uma abordagem com os escritores negros Maria Firmina dos Reis e Luís Gama, que podem ser trabalhados como um contraponto àquela literatura burguesa e embranquecida apresentada durante o Romantismo.

Em relação às escritoras negras, já conseguimos, inclusive, apontar alguns trabalhos, entretanto ainda muitos deles ainda ligados à Semana da Consciência Negra, como com Carolina de Jesus e Conceição Evaristo. Quanto às demais escritoras, muitos ainda não têm conhecimento de sua existência dentro da gama de autoras negras que vimos aqui. Para tanto, é necessário pensar propostas de abordagem com textos dessas escritoras, a fim de dar uma maior visibilidade aos seus trabalhos.

Uma proposta possível é a criação de uma oficina dentro das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, onde serão lidos e discutidos textos diversos dessas escritoras com a finalidade de debater sobre os pontos levantados em cada leitura. Pode-se, inclusive, dividir essa leitura por módulos, conforme a etapa escolar, como por exemplo:

- **Módulo 1:** leitura de poemas – Conceição Evaristo / Miriam Alves
- **Módulo 2:** leitura de contos – Geni Guimarães / Conceição Evaristo / Miriam Alves
- **Módulo 3:** crônicas – Cidinha da Silva
- **Módulo 4:** leitura de romances – Conceição Evaristo / Miriam Alves / Carolina de Jesus

Durante a oficina, é importante salientar não apenas a questão racial, que é o fio condutor dos textos, mas, também, o fazer poético presentes nos poemas e narrativas característicos de cada escritora, bem como as percepções estéticas e uso linguísticos. Tomemos como base alguns poemas de Conceição Evaristo que lançam mão de discutir a tessitura poética dos seus versos, fazendo o que denominamos de metapoema, isto é, a preocupação em falar sobre o fazer poético no próprio poema, como em *Da calma e do silêncio*:

*Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmagô das coisas.*

(...)
*Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.*

(EVARISTO, 2008)

Já em Miriam Alves, observa-se a presença da intertextualidade na construção de alguns de seus poemas, mostrando sua ligação influência com outros poetas, como é do poema *Gotas*, em que

há uma menção a um trecho da *Primeira epístola de São Paulo aos Coríntios*, que também inspirou a letra da música *Monte Castelo*, da banda Legião Urbana.

*Mesmo que eu não saiba falar a língua
dos anjos e dos homens
a chuva e o vento
purificam a terra
Mesmo que eu não saiba falar a língua
dos anjos e dos homens
Orixás iluminam e refletem-me
derramando
gotas
iluminadas de Axé no meu Ori*
(ALVES, 2011)

Após as leituras dos textos e debates nas oficinas, pode-se pensar um momento para que os discentes se tornem protagonistas e produzam algo que tenha relação com toda a temática discutida nas aulas sobre literatura negrafeminina. Pode-se sugerir produções de textos escritos, como contos, minicontos e poemas; materiais em audiovisual, fotografias, produção de documentários, curtas-metragens, vídeo clipes; textos dramatizados, como peças de teatro e declamação de *slams*.

Por fim, o propósito da atividade não é somente fazer com que as alunas e os alunos conheçam cada escritora e seus textos, mas que também possam refletir sobre as complexidades que mulheres negras vivem no Brasil. Outrossim, é fundamental que o professor também valorize o fazer poético das autoras, dando destaque às questões estéticas, estilísticas e linguísticas que permeiam seus textos. Isso é muito relevante, a fim de que não sejam reduzidas a uma mera categoria da literatura brasileira sem que percebam que, por trás de seus textos — política e socialmente

engajados com a realidade da mulher negra — há também toda uma estética poética e um fazer linguístico comuns a qualquer texto literário, e que precisam ser levados em conta no momento da leitura até mesmo para que seja realmente imbuída de um entendimento textual mais profundo. Esse é o objetivo do professor de linguagem: fazê-los adentrar no texto, compreendendo também o que está nas entrelinhas e isso só é possível quando se discute também os processos linguísticos, estilísticos e estéticos utilizados nos textos, considerando a particularidade linguística e literária de cada autora abordada nas oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi abordado neste artigo, é importante salientar que o negro não pode ser mais visto como o outro nas produções literárias, uma vez que já há uma vertente na literatura brasileira que dá conta da autoria negra, conhecida como literatura negro-brasileira ou afro-brasileira. Nesses textos, o negro, para além de personagem, é autor de sua própria história, levando em conta seu ponto de vista, suas vivências — escrevivência —, livre de estereótipos, outrora enfatizados por escritores brancos.

Essa literatura ainda surge mais expressiva na escrita negrofeminina, ao pôr em destaque uma grande problemática que é o ser mulher na sociedade brasileira, desvendando, assim, escritoras potentes, estética, estilística e linguisticamente singulares, com textos que carregam não somente uma mensagem de autoafirmação negra e feminina, mas, também, de uma afetividade típica em seus textos. Daí a importância da abordagem e discussão desses escritos na escola, em busca de uma consciência racial e de gênero tão necessárias para o entendimento do lugar de si na sociedade brasileira, sendo a literatura um instrumento fundamental para introduzir essas questões. ✕

ALVES, Miriam. **Bará na trilha do vento**. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015

_____. (De) **Clamar**. São Paulo: Orobó Criações, 2011.

_____. **Mulher Mat(r)iz**. Belo Horizonte: Nadyala, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAZES, Leonardo. **Conceição Evaristo: a literatura como arte da “escrevivência”**. O *Globo*, 11 jul. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrevivencia-19682928#ixzz4uI5x7hQW>>. Acesso em: 28 set. 2017.

COSER, Stelamaris. **Circuitos transnacionais, entrelaçamentos diaspóricos**. In: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves (Org.). **Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. **Literatura afro-brasileira: Abordagens na sala de aula**.

_____. **O negro na literatura brasileira**. Navegações, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

_____. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**.

_____. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro. Pallas. 2017

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro. Pallas. 2017.

FILHO, Domício Proença. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estudos avançados, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Geni Mariano. **Leite do peito: contos**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2001.

IANNI, Octavio. **Literatura e consciência, Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 28. São Paulo: USP, 1988. (Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura).

MITIKO, Thais. **A literatura da periferia através da palavra oral**. 2020. (11M 35S). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-hfm2f5jxjw>. acesso em: 16 jan. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **O romance afro-brasileiro de corte autoficcional: “escrevivências” em Becos da Memória**. In: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves (Org.). **Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.

SANTOS, Mirian Cristina. **Intelectuais negros: prosa negro-brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SAYERS, Raymond. **O negro na literatura brasileira**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.



ANDRESSA CRISTINA OLIVEIRA

é Professora pesquisadora da UNIperiferias. Graduada pela UERJ e mestra em Letras pela UFRRJ. Atualmente, leciona Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na rede estadual do Rio de Janeiro e na rede municipal de Duque de Caxias.

prof.andressaoliveira@gmail.com



EIXO ESCOLA

OUTROS
ENCONTROS

The background of the entire page is a solid purple color. Overlaid on this background is a complex, abstract pattern of thin, white, intersecting lines. These lines form a series of overlapping, irregular polygons and triangles, creating a sense of depth and movement. The lines are scattered across the entire page, with some forming larger, more prominent shapes and others being smaller and more delicate.

Guerrilha de imaginários: uma metodologia de fronteira

GEISA DAS NEVES GIRALDEZ

RESUMO

201

O objetivo deste trabalho é apresentar a guerrilha de imaginários como metodologia a favor de uma educação antirracista. Uma proposta de fronteira que convida as artes audiovisual, “contação de histórias”, artes plásticas e literaturas a suspender o céu na escola, e disputar imaginários com a cultura hegemônica através do encanto, trazendo outras possibilidades sobre ser preto, valorizando diferentes formas de ver o mundo por meio de imagens positivas e autorais da negritude. A proposta pretende trazer experiências criadoras contra os currículos hegemônicos e a escuta sensível das vozes crianças que ecoam. Uma perspectiva transgressora que se inspira nas inaugurações que as infâncias evocam.

PALAVRAS-CHAVES

vozes crianças, narrativas, imaginários, guerrilha, práticas antirracistas.

Criei a expressão “guerrilha de imaginários” para designar a ação de disputar subjetividades dentro da escola de educação infantil por meio de práticas pedagógicas que utilizam imagens/narrativas diversas da negritude, numa abordagem antirracista. Também faz parte da disputa ouvir as vozes/sujeitos pretos presentes nas escolas, ou seja, ouvir as crianças, suas famílias, ouvir as vozes que sempre existiram, mas, sempre foram desprezadas. A soberba ideia de dar voz é substituída pela urgência de dar ouvidos. Nesse artigo, as pessoas pretas vão falar, e numa boa!⁶¹

Diante dessa perspectiva, este trabalho nasceu da paixão pelas diversas formas de ser e estar no mundo, da afirmação plural e poderosa da vida e também do amor pelas crianças, seres surpreendentes, que convidam a olhar o mundo com um ineditismo que pode renovar, questionar lugares, conceitos e situações; é tempo de se infanciar! A adulez está esgotada, como o velho mundo; as infâncias trazem no olhar de quem vê pela primeira vez as potentes oportunidades de romper e ultrapassar modelos envelhecidos, uma constante possibilidade de nos reiniciar.

Nas palavras de Renato Noguera:

A infanciarização parte do pressuposto afroperspectivista, a saber: a infância enquanto conceito filosófico é disruptiva. Infanciarizar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida. As questões gerais são: dentro do repertório afroperspectivista, quais as relações entre educação e infância? Que éticas educam a favor da infância? Enfrentaremos essas perguntas a partir de modelos filosóficos

61 C.f em Lélia Gonzalez em Racismo e Sexismo -In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

africanos e indígenas. Com um desafio básico em todo horizonte deste ensaio, a escola deve amadurecer estudantes, desenvolvê-los? Ou, seria o caso dela fazer do estudo um exercício de resistir ao esquecimento da infância? (NOGUERA, p.627, 2018.)

E é nesta afroperspectiva que me encontro e reencontro neste texto, fruto das minhas práticas pedagógicas com as crianças, protagonistas das imagens que são produzidas, que sigo transgredindo no sentido de problematizar a episteme ocidental hegemônica como única forma de pensar. Problematização que se irmana a tantas iniciativas que tensionam o lugar marginalizado de sujeito/vozes tornados margem/outros pela ciência, ainda resultante do olhar eurocêntrico. Esse lugar inferiorizado do outro é legitimado cotidianamente nas representações sociais negativas e estereotipadas do povo negro. Ao ecoarem suas vozes, ecoam formas de perceber, intervir, nomear e explicar existência, evocando a pluralidade. Convido estas vozes a adentrar a sala de aula através das artes, em suas diversas formas de linguagem. Uma perspectiva transgressora e urgente para inaugurar novos mundos/epistemes. Transgredir, sugere bell hooks (1994) é opor, resistir e cruzar os limites opressores de dominação pela raça, gênero e classe.

Esta pesquisa/experiência foi desenvolvida numa escola de educação infantil, localizada numa região “periferizada”, em uma turma com 23 crianças, sendo 14 delas declaradas negras pela família. Entendo, a partir de minha experiência como professora atuando no magistério há mais de 14 anos que, apesar destas práticas terem sido trabalhadas nesta etapa da educação, elas podem abarcar várias etapas da educação básica seguindo as especificidades de cada fase.

Historicamente, a educação infantil é constantemente esvaziata da sua função formadora e produtora de conhecimentos e, ao ser imersa na lógica de hierarquização que forja a cultura

ocidental é, ainda, comparada a ação sobre uma folha em branco, onde as demais etapas escrevem suas expectativas. A primeira infância é uma forma de ser tão válida quanto a adolescência ou maturidade, penso até que determinante; não há níveis de conhecimento, e sim especificidades a serem contempladas.

A maneira como a educação infantil se organiza, de modo transdisciplinar, aproximada das famílias e percebendo o corpo como território de aprendizagem teria mais do que contribuir como base para as outras etapas da formação escolar, na medida em que o momento que se dá implica em experiências para além do mero processo cognitivo, já que opera no jogo aberto da sensibilidade e experimentação estética, privilégio precioso da infância, o que implica em outros modos de fortalecimento dos indivíduos e de seus coletivos. É permeada de “forma” muito orgânica aos valores afro-brasileiros como a circularidade, a música, a oralidade, e traz o lúdico como fio condutor. Acredito que, por estar marginalizada como espaço de saber e construção, a educação infantil é como zona periférica dos segmentos de ensino, e como periferia, para afirmar a vida, ela cria modos e “formas” potentes de se organizar e existir, urgentes para vivenciarmos outras experiências educativas.

A educação antirracista que a guerrilha se propõe desenvolver exige continuidade: uma das faces da proposta/conceito é o atravessamento que faz no ano letivo, no projeto pedagógico e nas disciplinas, que exigem práticas contínuas, e não eventuais.

O PERIGO DE UM MÊS ÚNICO

Todo dia é dia de ser quem a gente é, ter nossa imagem e história valorizada em todos espaços sociais e sobretudo, no espaço escolar. Em 2003, foi sancionada a lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases e incluiu no currículo oficial da rede de ensino

a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Nilma Gomes (2017) afirma que a lei coroou a luta de anos do Movimento Negro. O texto da lei 10.639 cita que o conteúdo programático deve incluir a luta da população negra do Brasil, a cultura negra e a formação da sociedade nacional, fazendo justiça e valorizando a presença do povo negro.

O trabalho com a cultura e história afro-brasileira traz para as escolas possibilidades de construir narrativas contra hegemônicas. Com mais de uma década da lei, entre os entraves da sua aplicação estaria o desafio de como fazer uma outra educação e em restringi-la a novembro, entre outros.

Evidentemente, não seria possível aceitar que o entendimento de ser preto seja reduzido à representação limitada somente em uma data específica no mês de novembro. Consequentemente, interrogamos quais os caminhos possíveis para que a compreensão de sentidos das crianças pretas seja ouvida, compreendida e considerada durante todo o ano. Buscamos assim os caminhos a percorrer para alcançar uma educação antirracista que compreenda que todo dia é dia de ser quem a gente é, tomando tal compreensão como fundamental à formação humana digna, um dos propósitos da escolaridade.

Dialogando com o discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie no evento TED Talks, em que trata do perigo da história única — termo cunhado por ela — em referência à construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades, reflito sobre o perigo do mês único, uma vez que novembro, no repertório curricular, tem sido o único mês eleito para valorizar a contribuição do povo negro.

Sendo a experiência do racismo contínua e não um acontecimento momentâneo, ou seja, as pessoas pretas não sofrem ou teriam sua história e condição defendidas necessariamente apenas em novembro, questionamos a restrição das supostas práticas antirracistas apenas em novembro.

Vygotsky (2009) afirma que a essência da memória consiste em reproduzir ou repetir meios de condutas anteriormente criados elaborados. A base orgânica dessa atividade reprodutiva é a plasticidade da substância nervosa. Plasticidade por conta da maleabilidade em alterar e conservar as marcas da alteração. Nosso cérebro e nossos nervos possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca da modificação. Seguindo esta linha de pensamento, pensar novembro como o único mês para aplicar a lei 10.639 seria ineficiente para educação antirracista, e não conseguiria contrapor de forma contundente às imagens/narrativas hegemônicas que somos submetidos e que mantêm o racismo estrutural e estruturante de nossa sociedade. Há uma guerra de subjetividades em questão, ou seja, a tensão entre as imagens identitárias impostas há séculos pelo discurso político cultural dos grupos dominantes sobre a complexidade das existências do povo. Seria, então, importante questionar como o povo preto poderia se afirmar como de fato é, e assim anular as imagens que o fazem parecer ser apenas o que dele se pretendeu fazer. Seríamos, nós, o corpo no chão, ou seja, aniquilado, passivo e assujeitado? Seríamos os escravizados que não lutaram por liberdade? Seríamos a criança geneticamente destinada a aprender menos? Seríamos a criança condenada à infância roubada porque menina negra seria percebida como mais “safadinha”, logo justificando o assédio? Somos o povo que veio do “país” África? Portanto, de origem difusa e de consistência cultural desconhecida? Vazio de crenças e tradições, portanto, disponível à violência da doutrinação religiosa?

Tais indagações exigem inventariar os exemplos que têm disputado nossos imaginários e, então refletir sobre o significado e eficácia de um mês, que efetivamente é uma semana, e às vezes é só um dia de “consciência negra”, de modo a romper com todos estes

estereótipos, em meio aos desafios curriculares e institucionais da escola. Toni Morrison (2019) fala da importância de exemplos:

Como uma pessoa se torna racista ou sexista? Já que ninguém nasce racista, e tampouco existe qualquer disposição fetal ao sexismo, aprende-se a Outremização não por meio do discurso, mas pelo exemplo. (MORRISON, 2019, p.27).

DISPUTANDO IMAGINÁRIOS: A GUERRILHA

Anos atrás, durante um passeio para o MAR – Museu de Arte do Rio, visitava com os estudantes a exposição *Do Valongo à favela*. Em determinada parte, uma estudante de dez anos parou diante das fotografias da *Série Bori*, do fotógrafo Ayrson Heráclito. Olhava, deslumbrada. Eu percebia seu encantamento com a beleza das fotos, cheguei perto e ela perguntou o que era, expliquei. Quando me referi à oferenda de candomblé, ela se espantou e perguntou: “tia, mas eles não são maus, né?”

E, conversando mais sobre as fotos, vi que a “maldade” do candomblé que ela aprendera nas suas leituras de mundo se dissolvia diante da beleza das fotos. A partir dessa observação/ideia e, entendendo que imagem produz subjetividade, elegi as imagens como recurso “suleador” de práticas pedagógicas e impulsor de novas narrativas... As crianças pedem: “tia, conta da sua cabeça!” e as histórias da minha cabeça produzem imagens que se parecem com as crianças da turma, e vejo o quão urgente é a necessidade de se ver nos pequenos. Face a estes exemplos, surge mais uma indagação: como produzir narrativas plurais sobre a negritude?

Freire (1988) aponta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. As imagens visuais de produção aumentada exponencialmente nos últimos anos produzem efeitos pedagógicos mais

profundos do que eventuais discursos que busquem neutralizá-las, a Cultura Visual é, como nunca anteriormente foi, o principal campo de batalha entre afirmações opostas. Quando ligamos a televisão e vemos a forma que o povo negro é geralmente representado nas produções, o que vemos não difere muito do que é mostrado nas reportagens policiais nas quais determinados sujeitos ganham destaque como “bandidos”. Outro exemplo do jogo das imagens, está posto quando se exhibe o jovem preso com drogas e o traficante. Por outro lado, no território específico da escola, quais são as imagens utilizadas nos materiais didáticos? Os cartazes da escola têm pessoas parecidas com quem? Tais mensagens visuais não diferem da massiva produção de imagens de propaganda comercial, como se as primeiras ratificassem as segundas. Ainda na escola, voltamos ao questionamento gasto, mas não resolvido de como a escravidão é contada e o que é comumente falado da África, produzindo a sua imagem e mito. Refletir sobre as imagens que nos assaltam ao pensar no continente africano e reconhecer que há algumas mudanças nas representações como resultado da constante luta dos movimentos negros infelizmente não são suficientes para anular o massacre simbólico ao qual as pessoas pretas são submetidas.

Os efeitos da Cultura Visual não significam apenas a vitória ou afirmação dos interesses hegemônicos; diante das enxurradas de imagens que inundam o olhar de todos, contribui também para que as crianças pequenas se tornem cada vez mais pensadoras críticas sobre o mundo nos seus mais diferentes aspectos. Reflexões como quem sou eu? Quem é ele? Quem é ela? Quem é princesa, quem é príncipe? Porque o cabelo dela voa, o meu não? Eu sou ela (apontando para personagem de desenho da televisão, ou personagem de livro), você não pode ser. Essa é feia, apontando para uma mulher negra na revista. Eu quero ser a MC Elis, ao se encantarem com a cantora no vídeo. Questionamentos dessa ordem, paralelos ao processo de construção de identidades, surgem por

parte das crianças, o que será sempre uma construção relativizada pelo outro, a “outremização” é aprendida pelo exemplo, como diz Morrison. Com tantas perguntas sobre ser, as imagens/narrativas elencadas para sala de aula educam e constroem abrigos identitários e percepções de mundo. Como afirma Mighian Danae Nunes:

As crianças vivem numa sociedade que, por mais que não se queira ver racializadas, mantém uma série de ações e atividades que denotam que este marcador é utilizado para definir lugares e espaços. Percebem também que o mundo em que vivem é um mundo adulto e neles, dificilmente conseguem reconhecimento de que são pessoas e fazem parte. Pouco a pouco, porém, percebem que esta participação é cada vez mais restrita, de acordo com sua condição de raça, classe e gênero. (NUNES, p.408, 2016)

Aquilo que reduziríamos à “identidade de um indivíduo” tem seu início no processo que se dá a partir do seu olhar para si próprio e do olhar do “outro” para ele. A exposição a uma única história, a massacres simbólicos, constrói um olhar distorcido em relação à negritude e possibilita a introjeção do racismo nas crianças brancas e o auto rejeição (ódio) nas crianças negras. Condição crítica de fragilidade e insegurança que, diante da maioria dos desafios dos processos pedagógicos tradicionais, impõe-lhes o risco do fracasso e da humilhação.

Chego ao conceito de guerrilha de imaginários numa tentativa de responder com práticas a disputa por subjetividades acirrada que fazemos ao adentrar a sala de aula. Inspirada por Grada Kilomba, que afirma que descolonizar o conhecimento é encontrar e explorar formas alternativas e emancipatórias para sua produção que estejam fora dos parâmetros clássicos, começo, então, com os formatos. Considero muito importante criar espaços para

que entre os “conteúdos” as artes se fundem. A interdisciplinaridade seria um meio de descolonizar e transgredir as formas clássicas de conhecimento.

A guerrilha de imaginários não é um conteúdo, é uma metodologia/saber de fronteiras que atravessa todos os saberes. Se constitui a partir de uma curadoria minuciosa dos recursos utilizados, pensando a pluralidade ao escolher músicas, livros, imagens, histórias e trazendo o desafio de “empretecer” qualquer projeto pedagógico, através de pesquisas sobre legados roubados do povo negro, enfocando na educação antirracista. Pode ser aplicado na Educação Infantil ou no Ensino Médio, e desenvolvido na aula de biologia ou na aula de matemática. Faz uso das diversas expressões artísticas para construir novos saberes/epistemes. O cérebro e sua plasticidade não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas, também, o que combina e reelabora, de forma criadora elementos da experiência passada, produzindo novas situações e comportamentos. Não basta ler o mundo, ou mudar apenas nossa visão individual, é preciso transformar o mundo, como traz Fanon (2008).

A arte oferece o espaço vocacionado para transgredir os lugares. Nesta proposta, a arte é uma forma de conhecimento tão legítima quanto a ciência; sua pluralidade permite um alcance epistemológico alargado. Uma explicação artística para determinada questão pode ser sonora ou visual, pode alcançar uma pessoa com um filme, uma música, uma performance ou uma fotografia. Ailton Krenak traz esta reflexão:

Cantar, dançar e viver a experiência de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por

consumir natureza, existe também uma ânsia por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações (KRENAK, p. 33, 2019).

SUSPENDER O CÉU NA ESCOLA — EXPERIÊNCIAS CRIADORAS DE OUTRO CURRÍCULO

As experiências-vivências pedagógicas deste trabalho têm o encanto como polinizador por meio de produções estéticas que contemplem as diversas infâncias presentes na sala, sendo elas negras ou brancas, para quem a escolha das atividades está no protagonismo do afeto, histórias, representações lúdicas e ricas do povo negro, com o objetivo de produzir outras elaborações imagéticas da beleza, intelectualidade e riqueza da população negra.

Segundo bell hooks (2019), o amor à negritude é resistência, e a grande ameaça à supremacia branca na qual somos colonizados.

Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras. (HOOKS, 2019, p.63)

Durante o desenvolvimento da pesquisa para a elaboração da proposta fui desafiada pelos interesses e indagações da turma, com a turma, de modo que houve necessidade de mudança de algumas ações. Os pequenos narradores, ao falar de suas vidas, trouxeram contextos duros e violentos. Essas narrativas apareceram enquanto escrevíamos nosso caderno, quando a criança gritava chutando a porta numa “raiva-dor” que ela não controlava, ou quando, durante uma atividade, aleatoriamente dizia que a mãe tinha morrido de facão. Como explorar potências em contextos tão facilmente lido como ausentes? Reconhecer essas fragilidades impulsionou ações que focaram na resiliência da turma e suas famílias. Esses atravessamentos trouxeram urgências, expandindo a guerrilha imaginários para as famílias, disputando imaginários e saberes a partir de uma perspectiva “pluriversal” da educação, na qual as falas das famílias foram valorizadas, abrangendo outros modos de educar. Segundo Ramose (1999, 2010, 2011), a “pluriversalidade” é o reconhecimento de que todas as perspectivas são legítimas, invalidando um único ponto de vista, rompendo com a lógica do “mono raciocínio” que impera na forma como estruturamos nossas práticas, a qual percebe a escola como um único espaço de difusão do conhecimento. Os encontros que fizemos com as famílias convocavam trocas a partir dos saberes que elas têm, aproximando-nos e trocando informações sobre educação das crianças, fortalecendo o conceito de aldeia, e trazendo inspirações a partir da pluralidade das narrativas e nos modos de educar. Algumas das batalhas que desenvolvemos com a pesquisa: práticas antirracistas que valorizam a pluralidade de saberes.

Desenvolver a sensibilidade começa pela atenção e educação dos sentidos como um todo, alcançando níveis mais complexos de estesia, isto é, a educação do sensível como saber construído pelos sentidos e pelas percepções de si mesmo e do mundo. Dialogando com o projeto anual da escola: “Corpo, casa da saúde”, a “guerrilha de imaginários” e a pesquisa desenvolvida na UNIPeriferias, fizemos a Criança Virtuosa, uma releitura da artista afro-cubana Harmony. A artista negra contesta a arte hegemônica em suas obras, e no quadro *The Virtuous Woman*, que traduzimos como “A mulher virtuosa”, contesta o corpo virtuoso, ao reler a clássica obra de Leonardo Da Vinci que traz um corpo masculino branco. Harmony pinta o corpo de uma mulher negra. A partir da mulher virtuosa, as crianças e eu cocriamos nossa criança virtuosa. A releitura trouxe medidas, pesagens, observações e narrativas delas sobre o próprio corpo, alargando a compreensão de diversidade a partir da diversidade presente em nossa própria turma, composta de crianças negras e não negras. Durante aproximadamente um mês medimos, pesamos, observamos, ouvimos os gostos de cada criança da turma, percebendo do modo concreto que a primeira infância exige nossas diferenças. Fechamos esse trabalho com uma exposição para a comunidade escolar da arte a partir de uma colagem com fotografias das crianças e suas impressões. O texto foi produzido com informações individuais em duas etapas: *Corpo por fora* — o que diz a balança, o que diz a métrica, o que o olho vê: medidas, pesagens e observações a partir dos colegas; e *Corpo por dentro* — expressando o que sou através dos meus gostares — eu sou mais do que olho vê, mais do que pesa a balança e mais do que diz a métrica, cada corpo é um ser. Ressalto que esse trabalho trouxe arcabouço para outras discussões sobre os diferentes modos de estar e perceber o mundo. Recentemente, em uma conversa com as crianças, recorri a esse repertório de diferenças para elucidar modos de amar.

Um grupo de crianças desenhava e conversava em uma mesa enquanto eu estava em outra, com outro grupo. Alguém fala sobre um pé grande, e brincando surge a palavra “sapatão” na conversa. Reconhecendo a palavra uma aluna diz: “sapatão tia? Minha irmã é sapatão, ela tem uma namorada”. Eu respondo, “é mesmo? A minha também”. Ela se surpreende, ri e segue desenhando. Uma outra criança no mesmo momento se levantou e disse: “tia, quando eu vejo dois homens se beijando, eu sinto nojo. Eu tenho nojo”.

Confesso que me desconcertou na hora ver essa reação partindo de uma criança tão pequena (6 anos), e respondo à afirmação com uma pergunta: “nojo? Você tem nojo do amor?”. E ele retrucou: “quando vejo dois homens se beijando tenho nojo”. Eu continuei a perguntar se ele tem nojo do amor, e ele respondeu que não, do amor não. Eu resgatei esse trabalho onde fizemos releitura sobre a obra de Harmony, com colagens de fotos e informações sobre a singularidade de cada um, onde gradativamente e de maneira concreta mensuramos através das medidas, pesagens e observações as nossas diferenças e pergunto: “Cada um não tem uma cor? Cada um não tem um cabelo? Cada um não gosta de uma coisa diferente? Então, cada um tem um amor também. O amor de cada pessoa é de um jeito, tem amor de dois homens, amor de duas mulheres, amor de homem e de mulher. Amor de vó, amor de pai, amor de tio, amor de mãe, cada um tem um amor. Você tem nojo do amor?”. Ele olhou desconcertado; não respondeu, ficou pensativo.

Outras crianças já participavam da conversa e traziam esse repertório de que cada corpo é um ser, e que cada ser gosta de uma coisa, e tem um tom de pele; cada um tem um cabelo, cada um gosta de uma fruta e cada um tem um amor. Percebo nas falas que a maioria tem consolidada a percepção que cada corpo é um ser, sem hierarquizar, celebrando a diversidade.

NÃO SOMOS ABELHAS, MAS
TAMBÉM NOS ENCANTAMOS
COM A BELEZA E O PERFUME
DAS FLORES.



BATALHA DAS FAMÍLIAS: VALORIZANDO SABERES E RESSIGNIFICANDO CIÊNCIAS

Na roda de conversa sobre cuidados com a saúde a partir dos conhecimentos trazidos pelas famílias, diversas ervas e objetos foram expostos, e cada pessoa escolhia algum desses objetos para contar o que sabia. As potências que emergiram da roda foram poéticas. Nossas conversas sobre saberes ancestrais foram oportunidades de perceber que há muitas formas de perceber o mundo, e todas as formas são válidas. Foi uma troca bonita, as famílias gostaram de contar seus causos e sugeriram que fizéssemos um registro dessas receitas para compartilharmos entre nós.

As falas desse dia foram gravadas e compiladas. É perceptível o orgulho das crianças ao verem seus pais falando, sendo gravados, ensinando. Todos temos saberes a ser compartilhados. Valorizar outros saberes é romper com o imaginário de que há apenas um lugar de saber, um tipo de saber.

BATALHA DAS RELEITURAS — RELENDO O MUNDO COM MEUS OLHOS DE CRIANÇA

As releituras são oportunidades de transpor o “se”: “E seu eu tivesse ali dentro do quadro? E se eu voasse?”. A partir de colagens, fotografias, desenhos, histórias criamos outras narrativas, ocupamos lugares considerados impossíveis para nós, mas materializado em uma imagem um texto se torna real, concreto e impulsionador. Relemos a obra *Jazz*, do pintor Matisse, ao som de jazz de Louis Armstrong, aprendendo que jazz é o som do coração. Nessa atividade que dialogava com o projeto *corpo casa da saúde*, misturamos as referências: a biologia do funcionamento do coração, a arte com a obra do Matisse, a geografia com a origem do jazz, a história de uma época presente na biografia de Louis

Armstrong. E falamos sobre o que guardamos no coração, evocando as vozes crianças a trazerem suas impressões de mundo!

Durante essa atividade, introduzimos o chá na sala. Comprei uma garrafa térmica e temos bebido chás todos os dias desde então. Chá para aquecer o coração ao som do jazz. Trouxe vídeos com Armstrong e Natalie Cole. Apresentei-o como um vovô, contei histórias dele. Propus que ouvíssemos *What a wonderful world* de olhos fechados. No final da música, quando abri os olhos, uma aluna estava chorando, emocionada. Ela disse que a música a fazia chorar e não sabia por quê. Suponho que o jazz tenha transbordado do coração.

BATALHA DAS FAMÍLIAS — OFICINA DE DESINFETANTE NATURAL COM FARMACÊUTICA!

Diante do interesse das famílias por receitas naturais, contactei uma farmacêutica para um intercâmbio de saberes. Ressalto que trazer uma profissional negra foi uma estratégia da guerrilha de imaginários para as crianças e para as famílias, uma oportunidade de identificação positiva da negritude. A oficina foi oferecida pela Ibeji Limpeza Consciente, empresa que se dedica à formação de produtos de higiene e limpeza naturais. As famílias se sentiram muito valorizadas e compartilharam várias receitas com Aline Cipriano, a farmacêutica convidada. E fortaleceu a ideia de produzirmos um livro com receitas naturais, compartilhando saberes.

BATALHA DAS NARRATIVAS — LIVROS E HISTÓRIAS

Durante a pesquisa, alguns dos títulos que batalharam imaginários com suas perspectivas: *Amora*, do Emicida; *Meu black é de rainha*, da bell hooks, *Quando Sinto*, do Lázaro Ramos, *Caderno de rima do João*, de Lázaro Ramos, *Bettina*; de Nilma Lino Gomes; O

black Power de Tayó, de Kiusam de Oliveira; *Mariana*, de Ana Paula Abreu, *Grande Assim* — Mhlobo Jadezweni. Livros que foram pensados a partir de seus discursos e imagens. Ressalto a importância de trazer protagonismo masculino nessas histórias, uma subjetividade importante. *Quanto sinto*, foi um livro sorvido pela turma e resgatado sempre em nossas conversas, porque nomeia emoções e com isso dialogava com o projeto da anual da escola. Um dos primeiros contatos que temos com artes plásticas é através do livro infantil, em suas riquezas de imagens. A curadoria deste material é poderosa para construir imagens positivas da negritude.

As histórias contadas também estiveram presentes. Cada personalidade trabalhada tem sua história contada a partir de detalhes, criando imagens de outras formas de ser. Percebo a oralidade como atitude diante da realidade e não a ausência de escrita, é um dos valores afro-civilizatórios mais usados por mim em minha práxis. São histórias o tempo todo. As crianças sempre pedem:” tia, conta da sua cabeça” e transitamos entre a oralidade e escrita, que se complementam.

BATALHA DAS NARRATIVAS — REGISTROS NOS CADERNOS

O caderno multiplica as “fazenças”: um registro das histórias, um “suleador” de projetos e atividades, impulsionador de narrativas. Ser é “narrar-si”, e no auge dos seus cinco, seis anos, contrariando a lógica que sempre especula, sempre percebe a criança apenas como o futuro. A criança que se narra nos mostra que já é. Se ouvir as crianças é ir contra a cultura adultocêntrica presente em nossa sociedade e criar outro currículo, a partir da escuta, quanta potência tem em ouvir uma criança preta? A criança preta quer falar, e numa boa! E muito temos a aprender com elas! Talvez possamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que

são, aquele eterno ser folha branca, aquela eterna passagem para outro etapa do ensino, para pensar se acaso não seria interessante uma educação que possibilitasse às crianças interromper o que está dado e propiciar inícios. Quem sabe se o ineditismo de quem olha pela primeira vez pode trazer novos modos de ser?

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Chego, por muitos caminhos, ao mesmo lugar: a uma visão-sentimento que, se o racismo é aprendizagem, pode ser “des-aprendizagem” como objeto de explicação e dominação. Refletir sobre práticas e trilhar caminhos para educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil pode reiniciar mundos, disputando outras narrativas nessa etapa da educação que, muitas vezes, é percebida como ausente de racismo. Escolhi neste trabalho guerrear com a beleza, trazendo o amor pela negritude como resistência política. É ler o mundo e transgredir transformando a partir de imagens positivas e autorais da negritude. Cada personalidade negra trabalhada tem sua história contada a partir de detalhes, criando imagens de outras formas de ser.

Infancializar é ver sob uma outra perspectiva, aproveitar o novo da infância e se renovar também. A experiência lúdica e transdisciplinar da educação infantil me inspira a criar a guerrilha, que disputa com beleza os imaginários massacrados pela colonização da supremacia branca. Desde cedo, a partir das vivências que autorizam os muitos modos de perceber e existir o mundo, celebrar a diversidade é apostar que podemos suspender o céu por muitas gerações. ✕

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008
- NOGUERA Renato. (1). **Denegrindo a educação**. *Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)*, (18), 62-73.
- NOGUERA Renato; BARRETO, Marcos **Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas** *Childhood & philosophy*, vol. 14, núm. 31, Setembro-Dezembro, 2018, pp. 625-644 Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- NUNES, M. D. F. **Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não)comeu**. LATITUDE (UFAL), v. 10, 2016.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins. Fontes, 2013.
- _____. **Olhares negros raça e representação**. Trad. Stephanie Borges: São Paulo: Elefante, 2019
- MORRISON, T. **O olho mais azul**. Trad. Manuel Paulo F. São Paulo: Companhia das Letras, 1970.
- _____. **A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura**. Trad. Fernanda Abreu 1 edição - São Paulo - Companhia das Letras, 2019.
- _____. **Deus ajude essa criança**. Tradução: José Rubem. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo**. Tradução: Jess Oliveira. 1.ed. -Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



GEISA DAS NEVES GIRALDEZ

é Pesquisadora UNIPeriferias,
professora SME/RJ, membro
do coletivo antirracista Agbala,
Mestranda do Programa de
Artes da UERJ.

geisagiraldezedu@gmail.com

“Cadê o abraço
coletivo?”:
*Ciência do afeto
e clima escolar:*
(re)pensando as
masculinidades
negras na escola
pública

WILLIAM CORRÊA DE MELO

Esta é uma pesquisa da Universidade Internacional das Periferias (UNIperiferias), realizada como parte do *Editais Pesquisadoras da Educação Básica*, 2019. A pesquisa é conduzida pela questão: Quais as relações, no plano das percepções de estudantes da Escola Municipal Clério Boechat de Oliveira (Maricá, Rio de Janeiro) entre a “Ciência do Afeto” e clima escolar? Os resultados sugerem que estratégias para elevação de clima escolar positivo por meio de ações como elaboração de alta expectativa docente e estímulos positivos criam um ambiente de acolhimento estudantil, o que parece favorecer processos educacionais como interação e aprendizagem. E, segundo a literatura educacional, um clima escolar positivo atua em favor especialmente de perfis mais vulneráveis, como jovens negros do gênero masculino.

PALAVRAS-CHAVES

afeto, clima escolar, desigualdade de oportunidades educacionais, masculinidades negras, escola pública.

Este artigo faz parte do Edital Pesquisadoras da Educação Básica, 2019, de 10 meses de duração, da UNIperiferias. O estudo aqui apresentado é conduzido pela questão: *Quais as relações, no plano das percepções de estudantes da Escola Municipal Clério Boechat de Oliveira (Maricá)* ⁶² entre a “Ciência do Afeto” e clima escolar?

“Ciência do Afeto”, explicada melhor no item 5, é uma metodologia para elevar o clima escolar positivo, conceito que também será explanado no item 4. Argumento que estudantes se sentem acolhidos por estratégias que visam elevar o clima escolar positivo, especialmente quando há alta expectativa docente sobre os estudantes e estímulos positivos (elogios, por exemplo) e tentativas de aproximação e engajamento estudantil nos processos escolares. Essas percepções positivas criam possibilidades relacionais que favorecem o processo de ensino e aprendizagem e ampliam a motivação de estudantes de estarem presentes em aula e mais engajados com a participação e responsabilidade escolares, o que tende a favorecer também e, especialmente, os perfis mais vulneráveis, com mais chance de ter baixo desempenho, de sofrer retenção e evasão. Argumento que a “Ciência do Afeto” e/ou outras metodologias que visem o estímulo a relações afetivas para elevação do clima escolar positivo na escola disputam jovens com as chances de reprovação e evasão escolar.

62 Escola localizada no bairro do Flamengo, região central de Maricá, Estado do Rio de Janeiro e em funcionamento desde 2018. Atende em torno de 530 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de acordo com o Censo Escolar de 2018. A escola pesquisada é onde atuo como professor, critério do Edital do qual a pesquisa faz parte. Segundo o IBGE Cidades, em Maricá, 33,8% da população tem rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo, figurando na posição 58º de um total de 92 no estado inteiro. Ainda segundo IBGE Cidades, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é 4,2 (2017), figurando na posição 41º de um total de 92, no estado inteiro.

A pesquisa teve método qualitativo, com observação participante, nos dias em que estava na escola, durante quatro meses, de setembro a dezembro de 2019; nas minhas turmas de 8º e 9º anos observei as “Rodas do afeto” e solicitei narrativas dos alunos acerca do filme “O silêncio dos homens”, exibido após Roda do Afeto 1 e também que falassem ou escrevessem sobre como se veem no futuro (após Roda do Afeto 2). Também pedi aos estudantes, em um momento que chamei de “dia do elogio”, narrativas escritas acerca do papel do afeto em suas vidas, especialmente na construção de suas identidades (racial, de gênero, etc.), o que também permitiu captar algumas possíveis relações que fazem com clima escolar, especialmente na dimensão social. Também distribuí questionário virtual feito pelo Google Formulários de maneira a obter dados como raça, gênero, escolaridade dos pais e renda. Aqui, me detive a apresentar os dados de gênero e raça por interpretar que possuem relações mais diretas com a questão de pesquisa.

RAÇA⁶³, GÊNERO E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS

No Brasil, a reprovação escolar foi alvo de intensos debates no campo educacional brasileiro na década de 1990 e ainda é pauta educacional até os dias atuais. Dados desse período apontam que o Brasil tinha altas taxas de reprovação, movidas por uma “Pedagogia da repetência” (COSTA RIBEIRO, 1991). Trabalhos mais recentes, desde o início do século 21, mostram que o Brasil ainda tem, como grande desafio, a reprovação, em especial nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), afetando

63 Trato aqui raça como “raça social” e não “raça biológica”, tendo como critério mensurável, *a priori*, a cor da pele nas classificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Também destaco a conceituação de Nascimento (1978).

mais os alunos pobres, negros e do gênero masculino, o que se configura como um gargalo da educação brasileira (TAVARES JR, MONT'ALVÃO e NEUBERT, 2015; CASTRO e TAVARES JR, 2016). Um argumento comum usado para defender que não há desigualdades raciais na escola é a fala de que, na realidade, os mais baixos resultados de alunos negros se devem ao seu menor nível socioeconômico, já que há uma forte associação entre raça e nível socioeconômico no Brasil. Mas os estudos mais recentes são capazes de mostrar que “os estudantes pretos obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, por serem pretos (BARBOSA, 2005, p. 7).

Segundo dados do Censo Escolar a taxa de abandono escolar entre 2008 e 2015 é maior entre negros do que entre brancos (FIGURA 1). Dados do Censo Escolar entre 2010 e 2016 mostram que o atraso escolar e o abandono são mais comuns entre jovens do sexo masculino (FIGURA 2) e dados do Programa Nacional de Amostras por Domicílio contínua (PNAD contínua) de 2018 mostram que homens negros possuem as menores taxas entre os que finalizam o ensino fundamental e o ensino médio.

FIGURA 1 TAXA DE ABANDONO POR COR.

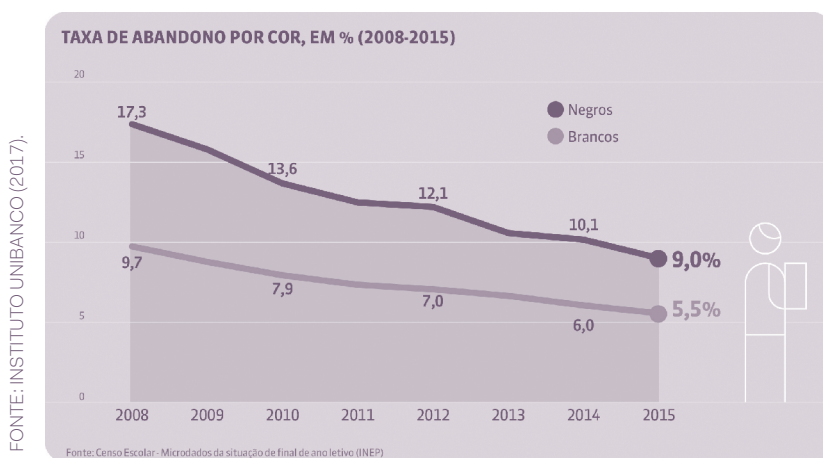
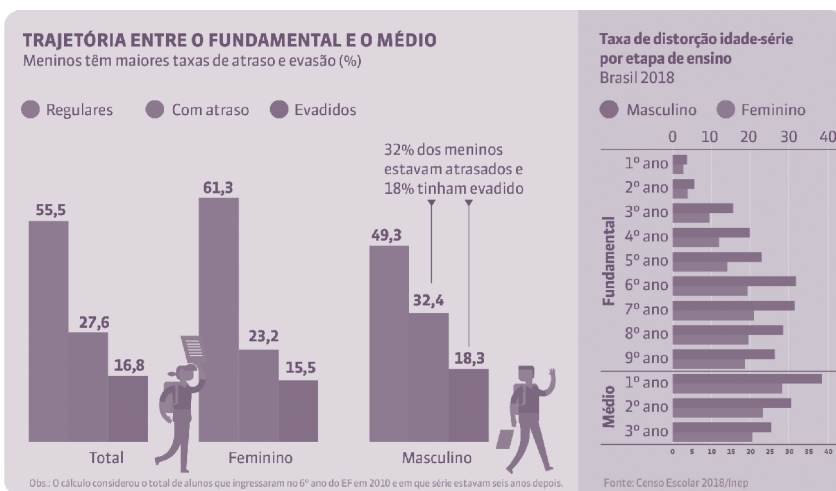


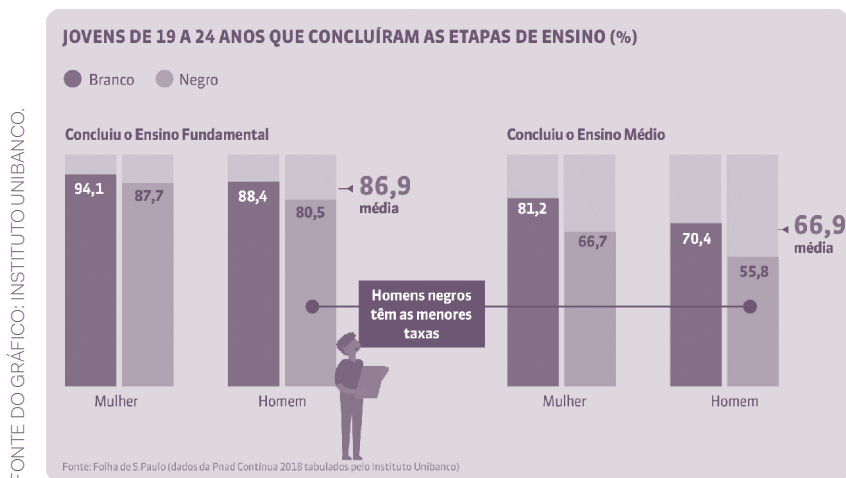
FIGURA 2 TRAJETÓRIA ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO POR GÊNERO.⁶⁴

FONTE: INSTITUTO UNIBANCO (2019).



64 A figura mostra que, em uma análise de Censo Escolar, de todos os meninos matriculados no 6º ano, apenas 49,3% estava sem atraso escolar após seis anos, contra a taxa de 61,3% entre meninas. A figura mostra também como o atraso escolar tem destaque no 6º ano e, novamente, no 1º ano do ensino médio, o que sugere que os jovens vão sendo retidos (ou interrompendo os estudos) ao longo do ensino fundamental até que a taxa de defasagem idade-série tenha um novo pico no 1º ano do ensino médio.

FIGURA 3 TAXAS DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO POR GÊNERO E COR.⁶⁵



Estudo realizado por pesquisadores da USP revelou, em 2009, que professores, nas avaliações internas, davam notas diferentes aos alunos em comparação às notas no Saresp, que é o sistema de avaliação em larga escala de São Paulo. O estudo mostra que nessa discrepância, meninas apresentavam maiores desempenhos nas avaliações internas em comparação aos meninos mesmo que tivessem notas idênticas no Saresp. E estudantes negros com o mesmo

⁶⁵ A imagem mostra taxas dos jovens entre 19 e 24 anos que concluíram o ensino fundamental e ensino médio. Dos homens que concluíram o ensino fundamental, 88,4% eram brancos e 80,5% eram negros, ambos com taxas menores do que o de meninas que concluíram o ensino fundamental (mas repare que dentre as meninas, as negras concluíram menos). Dentre os meninos que concluíram o ensino médio, 70,4% eram brancos e 55,8% eram negros (diferença ligeiramente maior do que no ensino fundamental, o que sugere um gargalo racial na educação brasileira, o que é alicerçado por outras pesquisas já sinalizadas aqui), ambos com taxas menores do que o de meninas que concluíram o ensino médio (mas repare que, novamente, dentre as meninas, as negras concluíram menos). Quem ainda não concluiu o ensino fundamental/médio entre 19 e 24 anos certamente reprovou mais de uma vez e/ou ficou mais de 1 ano fora da escola (ou ainda está fora da escola, configurando evasão).

desempenho de brancos no Saresp recebiam menores notas que os brancos nas avaliações internas (GOIS, 2009). Os autores têm como hipótese de que existe variáveis observadas pelos professores que as avaliações estatais não observam. E é exatamente nesse sentido que, em nível de hipótese, argumento que a desigualdade racial é reproduzida na escola. Exatamente por conta de avaliações de critérios como “comportamento”, meninos negros são penalizados a partir do momento em que as percepções sobre eles são associadas à agressividade e violência, como destaca Carvalho (2005).

Gershenson et. al (2016) e Vieira (2018) apontam que professores tendem a ter menor expectativa⁶⁶ acerca de resultados escolares/acadêmicos de seus alunos negros do que sobre seus alunos brancos e apontam que, quando se tratam de alunos negros, as expectativas aumentam quando professores também são negros.

Nilma Lino Gomes (2003) traz a reflexão de que a formação inicial de professores não é marcada suficientemente por debates sobre questões raciais, sobre as imagens socialmente construídas sobre o corpo negro. Carvalho (2005) compara autotransclassificação racial de crianças com heterotransclassificação racial feita por suas professoras em uma escola da rede pública do município de São Paulo e mostra que elas classificavam seus alunos meninos como os mais indisciplinados, apontando a relação que as percepções sobre disciplina possuem com gênero. Ela mostra que não há uma relação, na escola em que ela pesquisou, entre percepção sobre indisciplinados e raça. Por outro lado, ela mostra que as professoras classificavam, percentualmente, mais meninos como sendo negros e o efeito inverso era visto quando se tratava das meninas.

66 “Invisível eu até era. Ouvi de professor que preto e pobre não prospera. Tentei ouvir meu Funk, batida na moral pra esquecer de um destino que às vezes é fatal. Em cada corredor, hostilidade, andança, olhar de educador que já perdeu a esperança. Tu se sente sem ação, sem sonho, sem chão quando tua sala de aula é ensaio pra prisão.” (W-Black)

Carvalho (2005) também mostra que as professoras classificavam seus alunos de maior renda como “mais claros” e a autora mostra que as professoras também consideravam o desempenho escolar para classificar as crianças como negras ou não; 40% das crianças de renda mais alta percebidas como negras faziam parte de grupo de reforço escolar, os mesmos 40% das crianças de baixa renda percebidas como negras e que estavam no reforço. Por outro lado, entre as crianças percebidas como brancas, havia percentual menor de crianças de alta renda no reforço do que de renda mais baixa. E, ainda, “são elogiados como bons alunos 37% dos brancos e apenas 20% dos negros (hetero-atribuição) com renda acima de dez salários mínimos” (CARVALHO, 2005, p.13). Então, em relação às professoras, a autora diz:

Podemos supor tanto que elas tendem a perceber como negras crianças com fraco desempenho, com relativa independência de sua renda familiar, quanto que tendem a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras (p. 13).

No que se refere às masculinidades, é como se o único padrão aceito fosse o branco; o menino negro, por sua vez, cresce com a ideia de que só existe uma masculinidade possível, e ela é branca (FANON, 2008). Nesse cenário, as violações às masculinidades negras se repetem de maneiras variadas: da construção de identidade ao assassinato e suicídio (IPEA, 2019; BRASIL, 2018).

Considerando os dados apresentados, a “Ciência do Afeto” foi criada para todos, porém com recorte racial e de gênero: meninos negros. Para reduzir desigualdades raciais na educação é preciso construir novas maneiras de enxergar as negritudes, especialmente as masculinas, que morrem de várias formas no presente. Precisamos, para reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar

de jovens negros do sexo masculino, rever as ideias de masculinidade negra que estão colocadas nos sistemas educacionais e demais espaços de socialização fora da escola. É necessário criar um presente em que imagens positivas (e com protagonismo) do povo preto no futuro sejam vistas como possíveis e, sem afeto, isso é impossível. Falo de uma perspectiva Afrofuturista⁶⁷. Já que vivemos uma distopia no presente (KABRAL, 2018), precisamos construir futuros de sobrevivência e sucesso no imaginário da juventude negra. Arrisco a dizer que, se as expectativas docentes são mais baixas para com os meninos negros, precisamos subverter esse cenário por meio de um “Afrofuturismo escolar”, com base no afeto e na alta expectativa docente⁶⁸ sobre os resultados escolares e futuros desses jovens negros. E a “Ciência do Afeto” é criada pensando nisso.

CLIMA ESCOLAR: DEFINIÇÕES E EVIDÊNCIAS

Para Loukas (2007) clima escolar é o conjunto de sentimentos e atitudes despertado pelo ambiente escolar, defendendo que escolas que conseguem gerar boa percepção desse clima são capazes de compensar as dificuldades de aprendizagem de estudantes de menor desempenho, no que se refere a seus problemas comportamentais e emocionais. A autora define três eixos para clima escolar: dimensão física (qualidade da infraestrutura), dimensão social (qualidade das relações interpessoais na escola e tratamento

67 “Afrofuturismo é uma metáfora afrocentrada realista sobre o verdadeiro reflexo de uma pessoa negra, que precisa experimentar o seu eu enegrecido em essência, seja como escritor ou escritora, leitor ou leitora, compreendendo que é possível e mais do que justo, que protagonize o seu destino ou que crie mundos onde heróis e heroínas de face negra sejam sujeitos da narrativa.” (Lu Ain-Zaila, 2018).

68 “Cê vai sair dessa prisão / ‘Cê vai atrás desse diploma / Com a fúria da beleza do Sol, entendeu? / Faz isso por nós, faz essa por nós (vai) / Te vejo no pódio” (Emicida).

equitativo dos estudantes) e dimensão acadêmica (qualidade do ensino, expectativa docente em relação aos desempenhos e monitoramento do progresso estudantil).

Senso de pertencimento e acolhimento é fundamental para definir o clima de uma escola. Este artigo trabalha com a definição de Loukas (2007), especialmente as dimensões social e acadêmica, principalmente no contexto da sala de aula por ser meu principal local de ação e análise, mesmo reconhecendo que o clima escolar inclui as relações para além desse espaço.

Apesar da dificuldade de definir clima escolar, os trabalhos sobre o tema tendem a mostrar seu efeito positivo. Loukas (2007) argumenta que estratégias que melhoram o clima escolar tendem a favorecer a todos os estudantes, principalmente estudantes em risco. Oliveira et.al (2013) apontou que escolas com bom clima acadêmico (aquela em que há boas expectativas docentes em relação aos alunos e monitoramento da aprendizagem) e bom clima disciplinar, além das que estabelecem estratégias para envolvimento das famílias, apresentaram melhor desempenho. Nas escolas com clima negativo ou não proativas em relação a envolvimento dos pais, o percentual de alunos com nível adequado de aprendizagem era menor.

Fernandes et. al (2018) mostra, a partir de análise de 311 escolas no Rio de Janeiro, que a percepção dos estudantes acerca do que ela chamou de “apoio social do professor” é um preditor de desempenho, com efeitos positivos. Isso se relaciona com a dimensão social do clima escolar segundo Loukas (2007) e a “Ciência do Afeto”, como detalhada a seguir, visa fomentar, principalmente, essa dimensão do clima escolar, acompanhada da dimensão acadêmica do clima.

“Ciência do Afeto”, enquanto metodologia de trabalho educacional é um conjunto de estratégias educacionais adotadas por mim como professor de Ciências Físicas e Biológicas na Escola Municipal Clério Boechat de Oliveira na Rede Municipal de Educação de Maricá, no Rio de Janeiro, para fomentar o clima escolar positivo, especialmente pensando em ser uma via de redução das chances de os meninos negros reprovarem e/ou evadirem, além de terem bons desempenhos na escola. As turmas são de 6º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e essas estratégias incluem:

- A) Alta expectativa explícita sobre os estudantes e ênfase nos estímulos positivos e na parceria:** Eu digo que confio nos potenciais de todos os alunos e que estou ali para ajudá-los a explorar o máximo desse potencial para que seja referência onde quer que estejam, especialmente no campo acadêmico-profissional. Costumo cumprimentar um a um com abraços e perguntando como cada um está, dizendo que estou ali para o que precisarem. Coloco ênfase de que somos uma equipe. Os mais jovens do 6º ano, em 2019, me abraçavam espontaneamente quando entrava na sala de aula, ou diziam frases como “cadê o abraço coletivo?”.
- B) Meditação:** Realizada pelo menos uma vez ao mês ao fim da aula, ou antes de alguma explicação.
- C) Arte-Educação – Raps didáticos:** usados para explicar alguns dos conteúdos. Os momentos de rap buscam envolver participação das turmas.

69 Afeto é um conceito difícil de operacionalizar. Aqui, tratamos como sinônimo de afinidades, altruísmo, responsabilidade, resiliência, proatividade, dentre outras habilidades socioemocionais.

D) Caderno de elogios e de pontos a melhorar: pelo menos uma vez por trimestre procuro solicitar que os estudantes se avaliem, buscando elogios para si próprios naquele trimestre, além de pontos a melhorar na escola. Tudo fica registrado em cadernos, um para cada turma.

E) Avaliação de 9 categorias comportamentais: Ao fim de cada trimestre, avalio quatro de cinco combinados de convivência, além de proatividade, coletividade, realização das atividades, presença e caderno completo. Além de avaliar, informo aos alunos os aspectos a melhorar em relação a essas habilidades comportamentais, sempre com estímulo positivo, dizendo que são capazes e que é por isso que eu oriento e cobro.

F) Feedback individual e coletivo acerca dos desempenhos, tanto no que se refere ao desempenho cognitivo quanto a habilidades como proatividade e coletividade: realizado ao longo e ao fim de cada trimestre, aluno por aluno.

G) Estratégias de aproximação das famílias: em especial, essas estratégias são realizadas durante algumas avaliações, com possibilidades de telefonar para os familiares durante uma atividade, de maneira a estimular as relações família-aluno, família-professor e família-escola.

H) Rodas do Afeto: São momentos em que “pausamos” os conteúdos curriculares para debater algum assunto de importância social, buscando ter o afeto como base do processo e dos temas. Realizamos duas em 2019: a Roda do Afeto 1 foi um debate sobre masculinidades com exibição do filme “O silêncio dos homens” e a Roda do Afeto 2 foi sobre Comunicação Não - Violenta e Afrofuturismo.

I) Metodologias variadas para aproximação professor-aluno, inclusive nos processos avaliativos: Busco ampliar a oferta de oportunidades nos processos avaliativos, com diferentes instrumentos para atender a diferentes perfis estudantis. Uso jogos, aplicativos e demais recursos tecnológicos

e interativos, incluindo Realidade Aumentada e Realidade Virtual e criação de Instagram das turmas de 8º e 9º anos, para protagonismo dos estudantes e envolvimento com os conteúdos e atividades trabalhadas.

RESULTADOS: A “CIÊNCIA DO AFETO” ESTIMULA O CLIMA ESCOLAR POSITIVO EM SUAS DIMENSÕES SOCIAL E ACADÊMICA

No questionário de perfil, obtive 39 respostas de estudantes das minhas turmas de 8º e 9º ano, de um total de 57 alunos (34 no 8º ano e 23 no 9º), o que equivale a aproximadamente 67% dos alunos dessas séries. Não foi possível realizar a coleta com o 6º ano devido a pouca idade deles e, portanto, maior dificuldade de contato online, por não ter criado grupos de WhatsApp, como feito com as turmas de 8º e 9º anos. A maioria dos estudantes que responderam se identifica como sendo do gênero feminino (51,3%), e se autodeclara preto ou pardo (64,1%).

Vejo reações positivas de todas as turmas, de meninos e meninas, negros ou não, acerca da “Ciência do Afeto”, em qualquer uma das dimensões. Os meninos mostram gostar dos raps didáticos e já possuo algumas falas acerca do fortalecimento das relações entre mim e eles, como a fala do Bruno⁷⁰, menino que não respondeu ao questionário de autodeclaração racial, mas que classifico como branco, do 9º ano: “Professor, sabe aquele dia que eu te chamei no WhatsApp? Era para dizer o quanto você é especial pra mim. Eu não posso dizer pelas outras pessoas, mas você é especial na minha vida.” Ele também disse que gosta do fato de, nas aulas, eu sempre querer mais dos alunos, por acreditar que são capazes de chegar mais longe.

70 Todos os nomes de alunos são fictícios para preservar o anonimato.

Flávio, menino que também não respondeu ao questionário de perfil, mas que classifico como negro, do 9º ano, aluno que entrou no 2º trimestre de 2019, disse: “Quando eu cheguei aqui, você foi até mim e queria saber de onde eu tinha vindo de onde eu era como era minha personalidade. Eu achei incrível aquilo. É diferente dos professores que só perguntam o nome e pronto”.

Falas que destacam a qualidade entre a relação professor-aluno, as quais tenho buscado construir, são corriqueiras no dia a dia na relação com os alunos, presencialmente e nas redes sociais, como na fala de Luis, do 8º ano, que se classifica como pardo, que destacou a minha preocupação e cuidado ao preparar as aulas e, também, na fala de Sandro, autodeclarado pardo, que disse que me amava em uma rede social, espontaneamente, em resposta a uma postagem pessoal minha. O que “salta aos olhos” é que a qualidade nas relações interpessoais aluno-professor ganha peso no trabalho das turmas. A percepção das turmas de que há esforço por minha parte parece gerar cobrança mútua por cooperação entre os estudantes, ainda que com dificuldades. Trata-se de um entendimento progressivo, individual e coletivo, de que a relação pedagógica é “via de mão dupla” e a alta expectativa sobre os alunos favorece a construção de percepções positivas acerca da própria capacidade e possibilidade de melhora, como relatou Marcos (menino que se autodeclara preto, do 8º ano) no “caderno de elogios”:

No primeiro trimestre o professor William me ajudou, me mostrou onde eu preciso melhorar pra passar na matéria dele mas graças a ele e aos conselhos dele eu consegui. Obrigado professor por ter me ajudado. Já no segundo, eu consegui passar, mas poderia ter tirado uma nota maior.

Outro resultado que destaco da influência do afeto na vida estudantil dos alunos e de suas percepções sobre esse afeto agindo no clima escolar, especialmente na dimensão social, aconteceu no “dia do elogio”. Nesse dia, pensando no Setembro Amarelo, eu pedi aos alunos para se elogiarem de maneira escrita, em pequenos papéis coloridos. Cada estudante só sabia quem iria elogiar, mas não sabiam por quem seria elogiado. No final, descobriram que os elogios foram recíprocos porque cada aluno elogiado tinha que elogiar quem o elogiou. Também exibi o videoclipe da música “AmarElo”, do Emicida, Pablo Vittar e Majur, que fala sobre saúde mental e afeto entre pessoas negras, bem como a música “Águia” do grupo “Pureza Rap”, um trio de jovens artistas negros, homens, da Baixada Fluminense. Em outro dia, pedi narrativas aos alunos sobre o “dia do elogio”, pedindo que escrevessem sobre a influência do afeto em suas vidas e na construção de suas identidades.

No “dia do elogio”, os alunos do 8º e do 9º ano me surpreenderam com bilhetes diversos para mim com palavras positivas que ressaltavam a qualidade das relações aluno-professor, o que, segundo Loukas (2007) é parte da dimensão social do clima escolar. A maioria destacou o sentimento de acolhimento e de apoio que possuem em relação às aulas de Ciências: “amigo além de professor”.

Nas narrativas escritas sobre o afeto em suas vidas e na construção de suas identidades, Leandro, menino que não respondeu ao questionário, mas que identifico como negro, do 8º ano, escreveu:

O dia do elogio foi muito bom para algumas pessoas tipo eu saberem que tem muitas pessoas que amam ela porque tem dias que me sinto um merda mas sempre tenho um amigo para me dar conselhos e sempre para me dar força e eu só tenho a agradecer a ele. Eu acho que o dia do elogio é muito bom e uma coisa que aprendi é nunca desistir do seu sonho.

Leandro e Marcos estão quase sempre juntos na escola e na dinâmica do “dia do elogio” pedi que se elogiassem. Como essa narrativa do Leandro foi sobre o “dia do elogio”, é provável que quando fala “tenho um amigo para me dar conselhos”, refere-se a Marcos, demonstrando o afeto entre dois jovens negros do sexo masculino e que isso é claramente visto importante para a trajetória de ao menos um deles.

Felipe (8º ano), que se identifica como pardo diz, com entusiasmo, que gostou muito do “dia do elogio” toda vez que falamos sobre a ocasião. Sobre o dia, ele disse:

É o dia que as pessoas escondidas na chuva sombria com raios de tristezas que fazem bagunças se lembram que existe um pôr do **Sol** lindo e **amarelo** (destaques dele). Com pessoas que se importam com ela, que se preocupam com ela, gente que não liga se ela é negra, lésbica, gay, se ela é da macumba ou da igreja, etc.... Só ligam pra pessoa boa que você é, só ligam pro seu bom coração e seu bom caráter então vá, deixei o sol limpar a bagunça da chuva e seja feliz.

O destaque da palavra “amarelo” provavelmente se deu em referência à música “AmarElo”, exibida no “dia do elogio”. Felipe se mostrou feliz inclusive por conhecer um dos meninos que aparecem no clipe de “AmarElo”.

Pensando em obter mais percepções sobre papel dos afetos na construção das negritudes na escola, uma vez conversando com a aluna Letícia, menina do 9º ano que se autodeclara preta, perguntei qual a importância do afeto para ela como mulher negra. Ela disse que estratégias que tem como base os afetos fazem com que ela se sinta parte do processo educacional, do espaço-escola. E diz que é muito ruim quando um professor diz “quem quiser

sai”. Porque “ele está te dando oportunidade de deixar de fazer parte daquilo quando, na verdade, ele deveria te fazer entender que aquele lugar também é pra você”.

Catarina, outra aluna que se autodeclara preta, do 9º ano, disse, em uma das provas, que a “Ciência do Afeto” foi muito importante para que a inspirasse em seus textos. Um desses textos, que ela escreveu com Gabriele, aluna que se autodeclara parda na turma, foi escrito após o “dia do elogio”, o qual me mostraram.

Como descrito anteriormente, compõe a “Ciência do Afeto” as “Rodas do Afeto” e na segunda roda do ano de 2019, em que debatemos comunicação não violenta e Afrofuturismo, solicitei que os estudantes escrevessem sobre como se veem no futuro daqui a dez-quinze anos e/ou que falassem com o “eu” de seus futuros.

Marcos disse que se vê como jogador do Flamengo ou do Barcelona, mostrando às pessoas sua capacidade:

me vejo mostrando ao mundo o que sei fazer, eu me vejo ajudando muitas pessoas, ajudando crianças a realizar os sonhos delas e também vou mostrar minha capacidade a muitas pessoas que duvidaram de mim. E por enquanto que eu não sou jogador, sempre que eu ouvir algumas pessoas falando que eu não vou conseguir, simplesmente eu vou falar isso à pessoa: “a meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto” (trecho da música “AmarElo”, exibida no “dia do elogio”).

Marcos completa, falando também como se fosse ele no presente em conversa com ele no futuro, e vice-versa:

Fala aí Marcos do futuro, fico muito grato por você ter conquistado muitas coisas no futebol, conseguido virar o melhor jogador do mundo. Que você

continue ajudando sua família e ajudando pessoas necessitadas e que você continue fazendo história no Flamengo e que você continue assim melhorando cada vez mais.

Fala aí Marcos do presente, muito obrigado por tudo. Pode deixar que eu tô ajudando as pessoas, eu vou melhorar cada vez mais e pode deixar que eu ajudei o professor William Corrêa em tudo que ele precisou. Valeu.

Essa fala do Marcos evidencia a construção de sua trajetória e, por terminar com gratidão a sua fala, em que se vê em um futuro de sonhos realizados, de alguma maneira ele vê relações entre relações afetivas e as chances de realização do que deseja, o que atravessa seu momento de passagem pela escola.

Destaco também a fala da Letícia:

Querida Letícia de 24 anos, fiz esse texto em formato de carta (não tão bem feita pois me senti mais confortável). E nossa! Você vai estar muito velha! E deve sentir saudades do José e da Lola e ter esquecido de molhar as plantinhas de novo. Como você bem sabe, desde criança eu nunca quis crescer, acho que ainda tenho um medinho. Você já deve ter corrido atrás de ônibus muitas vezes; tu está com saudades de casa muito mais vezes e, espero eu, que conseguiu ponderar dentro de você quando é hora de parar, de ir, de deixar. Com meus 14 anos ainda estou nos meus grandes e pequenos traumas; espero que você não se esqueça disso. Está com medo de ficar sozinha? É, eu tenho isso às vezes. A mamãe tá bem? É muito louco não se ver no futuro, sei lá, nunca parei para pensar muito sobre. Desejaria um

encontro com sua irmã, que você ainda cuidasse da sua mãe, que lembrasse que família não precisa ser de sangue, mas que você não esquecesse suas raízes. E a tua saúde sempre em primeiro lugar; não dê ouvidos a pessoas idiotas.

Letícia, assim como Marcos, demarca onde estão os afetos em sua projeção sobre o futuro. A maior marca disso é a “mamãe tá bem?” em meio à descrição sobre si no futuro. Sua fala mostra que ela tem dificuldades de se ver no futuro mas há elementos que são certos, como hábitos afetivos de cuidar das plantinhas e os afetos com José e Lola (gatos da aluna); ela vê um futuro com sua mãe, cuidando dela. O mesmo se repete em fala de Lucas, menino que se declara preto, do 8º ano: ele disse que não consegue se ver no futuro mas que não se vê sem a sua mãe.

Pensando nas percepções construídas sobre pessoas negras, especialmente do sexo masculino (CARVALHO, 2005; FANON, 2008) e olhando para os dados que evidenciam o genocídio da população negra jovem no Brasil (IPEA, 2019), podemos sugerir que a dificuldade de um jovem negro de se ver no futuro pode ser explicada pelo fato de que a juventude negra, por conta das desigualdades raciais, crescem com poucas referências que demonstram possibilidades reais, objetivas, para o futuro que, talvez, sonhem; por outro lado, precisamos de mais estudos que relacionem representatividade com expectativa de futuro e projetos de vida, especialmente que levem em conta representatividade de raça. Independentemente disso, as falas apresentadas trazem afeto e sinalização do quanto esses afetos são base em meio a todas as dificuldades, medos e incertezas em relação ao futuro; o afeto é sempre certeza. É no afeto para projetar futuros nos quais jovens negros estão vivos e realizando seus sonhos que se baseia a “Ciência do Afeto”, o que passa pela ampliação do clima escolar positivo.

Mesmo com os limites da pesquisa, os dados até aqui indicam que a “Ciência do Afeto” tende a disputar esses estudantes com as probabilidades de evasão escolar, como disse Marcela, aluna que se declara branca, do 9º ano: “professor, sem o senhor não tem 9º ano (...) o senhor é diferente... quinta e sexta o pessoal fala que quer ir para a escola porque tem aula de William”. Letícia me enviou mensagem pelo aplicativo WhatsApp, já no fim do ano letivo, para dizer: “Eu nunca vou me esquecer quando um dia você disse para a gente que mesmo que ninguém acredite na gente, nem mesmo nós, você iria acreditar. Muito obrigada por isso e por tudo”.

As falas de Flávio, Bruno, Letícia, Catarina, Luis, Sandro, Felipe e Marcos sinalizam aspectos que demarcam qualidade de relações interpessoais, seja por conta do acolhimento no espaço escolar/de sala de aula ou seja pela construção de altas expectativas, o que aparece, principalmente, na última fala descrita de Letícia. Tudo isso é dimensão social do clima escolar (LOUKAS, 2007). O fortalecimento da dimensão acadêmica também aparece na última fala de Letícia (por conta de a fala remeter a construção de expectativas docentes), na fala de Luis quando ele elogia a preparação das aulas e também em uma das falas de Marcos, quando ele fala sobre ser ajudado para melhorar o desempenho escolar e querer “melhorar cada vez mais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível, com base nos resultados e na literatura sobre clima escolar, dizer que para elevar o clima escolar positivo é fundamental promover um ambiente estudantil de bem estar, de afeto e acolhimento. Além disso, este estudo ajuda a conduzir uma atenção maior no Rio de Janeiro sobre a demanda por mais pesquisas acerca do clima escolar, de maneira a fomentar mais ações que

o fortaleçam nas escolas públicas em favor dos estudantes, com base em evidências científicas. Por último, se por um lado esta pesquisa reforça a complexidade do tema das práticas escolares, por outro, estimula mais ações com perspectivas antirracistas, que reduzam gradualmente até que eliminem o filtro racial da educação brasileira, especialmente de jovens do sexo masculino. E reforço a urgência de elevar as expectativas educacionais sobre jovens negros, projetando imaginários em que estão vivos, felizes, sem que suas raças impactem nas chances de retenção, evasão e, em última e mais trágica instância, suicídio e assassinato. Me refiro, novamente, à necessidade de lógicas Afrofuturistas nas escolas públicas. Um “Afrofuturismo escolar”. ✕

BARBOSA, Maria Lígia. **As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção.** In: BELTRÃO, K.; SOARES, S.; BARBOSA, M. L.; FERRÃO, E. (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.** 1ed. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation, 2005, v. 1, p. 5-20.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016.** Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social, 2018.

CARVALHO, Marília. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, p.77-95, dez. 2005

CASTRO, Vanessa; TAVARES JÚNIOR, Fernando. **Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no Ensino Médio.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar., 2016.

COSTA RIBEIRO, Sérgio. **A pedagogia da repetência.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21,1991.

FANON, Frantz. **Pele Negra. Máscaras Brancas.** Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.

FERNANDES, Luana. de M. [et al]. **Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social.** Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 215-228, mar. 2018.

GOIS, Antonio. **Professor dá a aluno nota maior que Saresp.** Geledés, 2009. Acesso em <https://www.geledes.org.br/professor-da-a-aluno-nota-maior-que-saresp/>.

GERSHENSON, Seth; HOLT, Stephen; PAPAGEORGE, Nicholas. **Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations.** Economics of Education Review, 52, p. 209-224, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, 2003.

IBGE CIDADES. **Panorama do município de Maricá.** Acesso em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/marica/panorama>. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2019.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

KABRAL, Fábio. **AFROFUTURISMO: Ensaios sobre narrativas, definições, mitologia e heroísmo.** Medium [online], 2018. Acesso em: <https://medium.com/@ka_bral/afrofuturismo-ensaios-sobre-narrativas-defini%C3%A7%C3%B5es-mitologia-e-hero%C3%ADsmo-1c28967c2485>.

LOUKAS, Alexandra. **What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students.** Leadership Compass, Virginia (EUA), v. 5, n. 1, out. 2007.

LU AIN-ZAILA, Luciene. **Sankofia: Breves histórias sobre Afrofuturismo.** LUCIENE MARCELINO ERNESTO. Rio de Janeiro, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Romualdo; BAUER, Adriana; FERREIRA, Maria Paula; MINUCI, Elaine; LISAUSKAS, Fabio; ZIMBARG, Renata; CASSETTARI, Nathalia; CARVALHO, Malena; GALVÃO, Fernando. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil.** Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 4, p. 19, 2013.

TAVARES JR, Fernando; MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luíz F. **Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil.** Revista Brasileira de Sociologia, v. 03, n.06, jul/ dez, 2015.

INSTITUTO UNIBANCO. **Desigualdade racial precisa ser enfrentada também dentro da escola.** Acesso em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/30/> 2017.

_____. **Evasão maior entre meninos requer atenção.** Acesso em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/56/>, 2019.

VIEIRA, André. **Expectativas dos professores e mismatch racial na escola pública brasileira.** Cad. Pesqui. [online], v. 48, n. 168, pp. 412-445, 2018.



WILLIAM CORRÊA DE MELO

é Pesquisador da UNIPeriferias
(Universidade Internacional das
Periferias). Doutorando do Programa
de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de
Janeiro (PPGE/UFRJ)

williamcorrea95@gmail.com

Você já conta

NÃO IMPORTA O
QUE ACONTEÇA
ABSORVA E APRENDA!

ACREDI

VOCÊ É LINDO

SA
EM
VTE

SEREMOS
NIGGAS
EM PARIS

249

TAR

CORAGEM

DA!

LUTE!
CONQUISTE
ACIMA DE TUDO S
FELIZ!!!





Pesquisadoras da educação básica

GERMINANDO AÇÕES
E SABERES NAS
ESCOLAS PÚBLICAS
PERIFÉRICAS

©Eduniperiferias editora, 2020.

ISBN 978-65-87799-09-4

coordenação editorial

Daniel Martins de Araújo

Patrícia Santos

Jailson de Souza e Silva

organização

Ana Beatriz Silva

projeto gráfico

Érico Peretta

Eduniperiferias Editora

Rua Teixeira Ribeiro, 535

Maré, Rio de Janeiro/RJ

uniperiferias.org.br

revistaperiferias.org

editora@imja.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisadoras da educação básica : germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas. -- Rio de Janeiro : EDUN|periferias, 2020.

Vários autores.

ISBN 978-65-87799-09-4

1. Educação básica 2. Escolas públicas 3. Identidade de gênero
4. Periferias urbanas 5. Pesquisas educacionais
6. Prática pedagógica 7. Antirracismo.

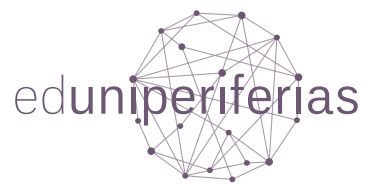
20-39906

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisadoras : Educação básica 370

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



APOIO





APOIO



ALINE MARTINS + ANA BEATRIZ DA SILVA + ANDRÉ GOMES + ANDRESSA
CRISTINA OLIVEIRA + CLEBER RIBEIRO + DANIELI BALBI + FÁBIO BORGES-
ROSÁRIO + GEISA GIRALDEZ + LADY CRISTINA ALMEIDA + NATÁLIA
ROMÃO + NATÁLIA VIANA + ROSÁLIA ROMÃO + WILLIAM CORRÊA DE MELO