



**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIMBAS CURRICULARES EM PERIFERIAS URBANAS:
SENTIR/PENSAR COM PROFESSORAS NEGRAS NO MUNICÍPIO DE
DUQUE DE CAXIAS/RJ**

CÉLIA REGINA CRISTO DE OLIVEIRA

**Rio de Janeiro
Agosto de 2022**

CÉLIA REGINA CRISTO DE OLIVEIRA

**MARIMBAS CURRICULARES EM PERIFERIAS URBANAS:
SENTIR/PENSAR COM PROFESSORAS NEGRAS NO MUNICÍPIO DE
DUQUE DE CAXIAS/RJ**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Claudia Miranda

Coorientadora: Profa. Dra Aline Cristina de Oliveira do Carmo

**Rio de Janeiro
Agosto de 2022**

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

p48

Oliveira, Célia Regina Cristo de
Marimbas curriculares em periferias urbanas:
sentir/pensar com professoras negras no Município de
Duque de Caxias/RJ / Célia Regina Cristo de
Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2022.
168p.

Orientadora: Claudia Miranda.

Coorientadora: Aline Cristina de Oliveira do
Carmo.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2022.

1. Professoras Negras. 2. Periferias urbanas .
3. Município de Duque de Caxias . 4. Marimbagens
curriculares. 5. Perspectiva intercultural. I.
Miranda, Claudia, orient. II. Carmo, Aline Cristina
de Oliveira do, coorient. III. Título.

UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

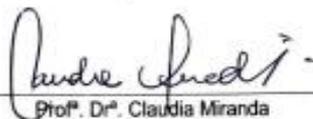
Célia Regina Cristo de Oliveira

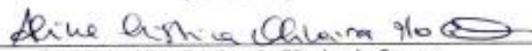
**"Marimbas Curriculares em Periferias Urbanas: Sentir e Pensar com Professoras Negras
no Município de Duque de Caxias/RJ."**

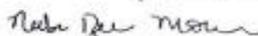
Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 26/08/2022

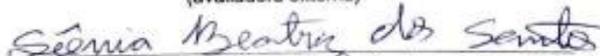
Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020,
esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes
abaixo listados.


Prof. Dr. Claudia Miranda
(orientadora)

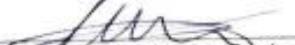

Prof. Dra. Aline Cristina de Oliveira do Carmo
(coorientadora)

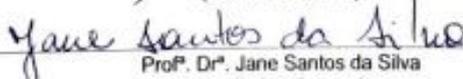


Prof. Dr. Nubia Regina Moreira
(avaliadora externa)



Prof. Dr. Sônia Beatriz dos Santos
(avaliadora externa)


Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
(avaliador interno)


Prof. Dr. Jane Santos da Silva
(avaliadora interna)

Dedicatória

Dedico esta tese de doutorado aos meus pais, irmãs e irmãos, por tudo que me ensinaram. Pelas boas vibrações, pelas diferentes experiências vivenciadas juntos e por apontarem o caminho para esperar, sempre juntos.

Em Memória de
Profª Dra. Azoilda Loretto da Trindade

Prof. Cecílio Hilario Gomes da Silveira (meu bisavô paterno), impedido de lecionar, no início do século XX,

Agradecimentos

Meu primeiro agradecimento é à Faculdade de Educação da UNIRIO: aos colegas que pude fazer, ao longo do período da elaboração da pesquisa. Aos professores e professoras, pela parceria durante o longo percurso.

Aos meus companheiros e companheiras de pesquisa do PPGEdU, parceiros (as) em etapas diversas superando dúvidas e incertezas em períodos tensos e de apreensão.

Sou grata, especialmente, ao coletivo da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras pelo crescimento e solidariedade, desde o ano de sua criação, em 2015.

Às coautoras dessa pesquisa, o nosso muito obrigada. O trabalho ganhou densidade e sentidos por tudo que dividiram generosamente. O nosso reconhecimento e afeto incondicional.

Um agradecimento amoroso para as minhas orientadoras, Professora Claudia Miranda (orientadora principal) e Professora Aline Cristina Oliveira do Carmo (coorientadora). Foi em rede e com escuta sensível, que pude desenvolver o estudo aqui apresentado e compreender os sentidos para esse formato colaborativo de existência afro-feminina. Meu carinho e admiração pelas inúmeras oportunidades oferecidas.

Agradeço com profundo carinho aos componentes desta banca, Professora Núbia Regina Moreira, Professora Sonia Beatriz Santos Silva, Professora Jane Santos Silva e ao Professor Celso Sánchez Pereira, pela potencialidade do diálogo alcançado. Por conta de tudo que debatemos, foi possível concluir a pesquisa com êxito.

Aos intelectuais, mulheres e homens que me formaram, na vida, e que aceitaram caminhar comigo, ao longo dos anos de ativismo negro, nos núcleos, associações e organizações diversas, do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras.

Agradeço a amiga, a professora e intelectual-ativista, Mônica Pinto da Rosa, pelo carinho e amizade incondicionais, e por ter se tornado uma interlocutora privilegiada.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD), pela importante familiaridade que estabelecemos para seguir na missão acadêmica e ganhar maior protagonismo. Em especial: Luciano Pereira e Fernando Pimentel pelas trocas e incentivo.

Agradeço a Raphael Pipa pelo trabalho atencioso e irretocável de transcrição.

À Cida Miranda, por fazer parte da equipe do apoio técnico e por impulsionar demandas fundamentais, o meu muito obrigada.

Agradeço aos jovens designers gráficos Larissa Chagas e Edmilson Junior, que com habilidade e escuta sensível, corazonaram e marimbaram à tese, com o trabalho imagético desenvolvido.

Aos meus mais velhos, agradeço por estarem junto de mim, inclusive em outro plano cuidando dos meus passos.

Por fim, gostaria de agradecer a minha doce família, por trazer alegria nas horas mais incertas. Sem vocês, não teria forças para recomeçar e testar outras performatividades como pensadora negra.

Célia Regina Cristo de Oliveira. Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar com professoras negras no Município de Duque de Caxias/RJ – Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais [CCH] - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. RJ. Agosto de 2022.

RESUMO

Na pesquisa “**Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar com professoras negras no Município de Duque de Caxias/RJ**”, busca-se compreender como um grupo de profissionais ensaia abordagens anticoloniais a contrapelo e sugere outras vias e outros desenhos de (des) aprendizagens e de (re) aprendizagens em ambientes hostis. Em diálogo com “intelectuais da escola”, consideramos a emergência de tecnologias de re-existência em ambiências onde as populações racializadas enfrentam desafios cotidianos. Sobre a Educação no município de Duque de Caxias, ganha ênfase aspectos de uma agenda contra hegemônica, promovida numa performance político-pedagógica que pode ser analisada dentro da experiência de *outsider within* no sentido dado por Patrícia Hill Collins (2016). Alinhamo-nos com uma perspectiva intercultural e crítica concebida em contextos marcados por desigualdades profundas como é o caso da referida cidades. Foram observados processos inventivos e com capilaridade expressiva tendo em vista os resultados alcançados a partir de propostas alternativas, nas suas respectivas instituições. O escopo teórico-metodológico se ancora nas imersões feitas ao longo dos últimos cinco anos, na organização de fóruns que se dedicam a promover formação autogestionada. Adotou-se entrevistas semiestruturadas bem como levantamento bibliográfico.

Palavras chave: Professoras Negras; Periferias urbanas; Município de Duque de Caxias; Marimbagens curriculares; Perspectiva intercultural.

Célia Regina Cristo de Oliveira. Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar con profesoras negras em el Municipio de Duque de Caxias/RJ – Tesis de Doctorado. Programa de Posgrado en Educación. Centro de Ciencias Humanas y Sociales [CCH] – Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro. RJ. Agosto de 2022.

RESUMEN

En la investigación “Marimbas curriculares en periferias urbanas: sentir/pensar con profesoras negras en el Municipio de Duque de Caxias/RJ”, buscamos comprender cómo las profesionales ensayan abordajes anticoloniales a contrapelo y proponen otras formas y otros diseños de (des)aprendizaje y (re)aprendizaje en ambientes hostiles. En diálogo con “intelectuales de la escuela”, consideramos el surgimiento de tecnologías de reexistencia en espacios en donde las poblaciones racializadas enfrentan desafíos diarios. En cuanto a la Educación en el municipio de Duque de Caxias, se enfatizan aspectos de una agenda contrahegemónica, promovida en una actuación político-pedagógica que puede ser analizada dentro de la experiencia del *outsider* dentro en el sentido dado por Patricia Hill Collins (2016). Nos alineamos con una perspectiva intercultural y crítica concebida en contextos marcados por profundas desigualdades como es el caso de las ciudades antes mencionadas. Se observaron procesos inventivos con importante capilaridad frente a los resultados alcanzados a partir de propuestas alternativas, en sus respectivas instituciones. El alcance teórico-metodológico está anclado en las inmersiones realizadas en los últimos cinco años, en la organización de foros dedicados a promover la formación autogestionaria. Se adoptaron entrevistas semiestructuradas y levantamiento bibliográfico.

Palabras clave: Profesoras Negras; Periferias urbanas; Ciudad de Duque de Caxias; Marimbajes curriculares; Perspectiva intercultural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL– América Latina

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAP/UERJ– Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

CEERT – Centro de Estudo das Relações do Trabalho e da Desigualdade

CLACSO – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

CMDC – Câmara Municipal de Duque de Caxias

COMDEDINEPIR/DC – Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro e da Igualdade Racial e Étnica de Duque de Caxias

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as

COVID-19 – Coronavirus

ERER – Educação para as relações étnico raciais

FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

GE – Grupo de Estudos

GFPPD – Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais

GT – Grupo de Trabalho

IPEIA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LASA – *Latin American Studies Association*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PSD - Partido Social Democrático

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

RECEN – Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras

REDUC – Refinaria Duque de Caxias

RMAAD – *Red de Mujeres Latinoamericanas*

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SMCT/DC – Secretaria Municipal de Cultura e Turismo/Duque de Caxias

SubAA – Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da SEPPIR

TEN – Teatro Experimental do Negro

TPB – Teatro Popular Brasileiro

UCBHC – União Cultural Brasileira dos Homens de Cor

UHC – União dos Homens de Cor

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UPC – União Popular Caxiense

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Emancipação dos Municípios da Baixada Fluminense	72
Mapa 02: Mapa da área urbana e rural por distritos	73
Mapa 03: Texto corazonado - descolamentos epistêmicos	86
Mapa 04: Mapa de deslocamento casa adentro (Perscrutando nossas sombras)	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Exemplo de “Marimba” como brincadeira de infância	93
Figura 02: Povos de África com a Marimba	93
Figura 03: Marimba Ocidentalizada	93

QUADRO

Quadro 01: Informações sobre as participantes da pesquisa	106
--	-----

CARTOGRAFIAS CORAZONADAS – Corpos sentipensantes – Coautoras da pesquisa

01: Senhora do Tempo de Existir (STE)	111
02: Senhora das Raízes Profundas (SRP)	111
03: Jovem Semente (JS)	112
04: Senhora dos Ventos Fortes (SVF)	112
05: Grande Mãe Natureza (GMN)	113
06: Senhora da Força da Água e do Fogo (SFAF)	116
07: Senhora do Tempo de Nutrir e Cuidar (STNC)	117
08: Senhora da Boa Semeadura (SBS)	119

MARIMBAGENS

01: Caxias – uma cidade marimbada	133
--	-----

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
1. O CAMPO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	33
1.1. <i>A produção de intelectuais negras e a luta por outros currículos</i>	44
1.2. <i>O campo político-epistemológico dos feminismos negros</i>	56
2. O TERRITÓRIO NOS CONVOCA: DUQUE DE CAXIAS COMO CAMPO DE PESQUISA	67
2.1. <i>Relações étnico-raciais em Duque de Caxias</i>	76
3. PESQUISAR EM REDES COLABORATIVAS/DIALÓGICAS	84
3.1. <i>Marimbar e afro-existir</i>	91
3.2. <i>Sentipensar o currículo com forasteiras de dentro</i>	94
3.3. <i>Primeiras imersões no campo</i>	104
3.4. <i>Audiovivências: práticas pedagógicas para EREER</i>	108
3.5. <i>Engajamento e participação em núcleos antirracistas</i>	117
3.6. <i>Demandas do município que impactam a realidade das/os estudantes</i>	129
3.7. <i>Demandas, experiências e práticas de educação antirracista</i>	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	164

APRESENTAÇÃO

A apresentação aqui inserida serve para localizarmos o desenho da tese defendida. As andarilhagens que fizemos, em rede, nos impulsionaram para chegar aqui, no Doutorado em Educação. A Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN) é um diferencial nesse percurso de insurgência. A partir dessa plataforma, agregamos mulheres cuja conscientização de sua performatividade outra, impacta a construção de uma proposta de *desclandestinização* do fazer docente afrocentrado. A RECEN é a confluência que reúne pontos-chaves visíveis e pontos cegos. Pontos visíveis, por reunir ativismo teórico e práxis educativa engajada na luta por descolonização do currículo.

Sobre as partícipes, são lidas como intelectuais orgânicas de um coletivo que nasce da interseção entre universidade, escola básica e movimentos sociais. Nos aspectos gerais, apontamos que ainda há questões obnubiladas nesses espaços criados recentemente. Algumas dessas profissionais e/ou ativistas, integram outros coletivos e, alguns surgiram “inspirados” - segundo alguns relatos - na própria RECEN (uma rede semente). Importa sinalizar que o fato de serem mulheres negras e ativistas não significa que haja convergência entre todas e esse dado é visto como consequência do convívio.

Neste sentido, a centralidade da RECEN, na pesquisa de doutorado é reveladora, pois, a nossa agrupação reúne o legado de mulheres lideranças que nos antecederam, reúne professoras pesquisadoras do campo educacional e das Ciências Sociais, dentre outros, com grande presença na educação básica - principalmente das séries iniciais da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, cidades da região metropolitana, tais como: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, São Gonçalo e Niterói. Atuam também na região serrana, são profissionais e ativistas em ONGs de mulheres negras e em organizações do terceiro setor – dentre elas estão professoras aposentadas e professoras universitárias.

Foi a partir dos encontros da RECEN na UNIRIO, que surgiu a proposta desta pesquisa, que nos fez compreender o quanto temos produzido e realizado, em nossos espaços de trabalho, com pouco ou quase nenhum tipo de reconhecimento e/ou recurso. Vimos um *movimento pedagógico outro* e de resistência.

Em outras palavras, a RECEN é um fórum que possibilita o afro-existir, que impulsiona currículos corazonados. Currículos contrahegemônicos que apresentam mosaicos potentes e que revelam tecnologias para a vida cotidiana. Possibilita que mulheres negras consigam expressar suas potencialidades. Instituir rodas de acolhimento, e pensar suas alternativas como *performer* nessa rede contamos com um número expressivo de graduandas/graduadas, mestrandas/mestras, doutorandas/doutoras e pós doutoras. Recebemos a adesão de professoras universitárias e pesquisadoras de diferentes áreas. Profissionais que lançam diferentes olhares em suas pesquisas sobre as outras educações. Produzem mosaicos de saberes que nos congregam como “redes colaborativas”. Essa tese não teria o mesmo peso, se fosse elaborada sem o aporte da RECEN.

Assumimos, o lugar de importância da idealização da proposta desenhada no âmbito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 2015). Os desdobramentos da chamada que fizemos, para criar um fórum permanente e dialógico, composto por livres pensadoras, professoras experientes, comprometidas com os sistemas de ensino e com as famílias das classes trabalhadoras, foram muitos, incluindo a sua explícita influência para a composição de outras redes e fóruns de educadoras/es, que se inspiraram em nossa tecnologia. A nosso ver, instituímos um outro lugar de pertencimento e de *desclandestinização* de saberes afrocentrados, de “outras aprendizagens coletivas”.

INTRODUÇÃO

O que significa ser antirracista, na educação pública, no Município de Duque de Caxias? Como atuam professoras racializadas, frente ao problema da invisibilidade da exclusão, da precariedade e do racismo sistêmico? Como vislumbram alternativas para interrogar processos subalternizantes e (ou) escapar da colonialidade do poder, do ser e do saber, no cotidiano escolar? O que promovem professoras-ativistas, pesquisadoras que *corazonam*¹ o currículo em espaços e tempos tão desafiadores? Como podemos interpretar os modos de sentir e de pensar os currículos praticados, no trabalho artesanal que professoras racializadas desenvolvem? Essas foram algumas indagações emergentes e mobilizadoras que sustentaram a pesquisa “Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar com professoras negras no Município de Duque de Caxias/RJ” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEdu (UNIRIO).

Notadamente, o pressuposto orientador enfrenta outros percursos investigativos e está alinhado com a crítica dos feminismos negros. Como campo político-epistemológico, os feminismos negros nos convocam a participar de movimentos de insurgência coletiva.

Sendo assim, a inclinação de fundo, para a pesquisa, se alinha com as experiências diversas sendo, uma delas, a experiência laboral, alcançada após duas décadas de atuação na Rede Municipal de Duque de Caxias, como docente. Inúmeras foram as etapas de aprendizagem sobre os múltiplos territórios, sobre as performatividades coletivas e, sobretudo, sobre a desafiadora condição das populações que compõem a geografia humana de uma cidade da chamada periferia urbana.

Os **objetivos da pesquisa** foram: conhecer processos promovidos por profissionais comprometidas com outros movimentos pedagógicos em um contexto marcado pela presença de famílias negras, como ocorre no Município de Duque de Caxias; compreender a trajetória insurgente de professoras negras e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ensaiam, frente aos desafios existentes nas periferias urbanas, como é o caso da cidade de Duque de Caxias/RJ.

Partimos de argumentos sobre como pesquisar e incidir com outras

¹Sobre essa perspectiva, referimo-nos ao pressuposto de Orlando Fals Borda (2015) e Patricio Guerrero Arias (2011; 2012).

movimentações currículos, em contextos que apresentam resistência frente ao tema da educação para as relações étnico-raciais e com essa perspectiva, ganha centralidade o quadro teórico de Patrícia Hill Collins (2016) sobre as “forasteiras de dentro”, mulheres desautorizadas pelo pertencimento social negado e desafiadas por estarem, nos termos de Edward Said (1999), “fora do lugar”.

Em diferentes períodos da história do Brasil, mulheres negras foram inventivas e responsáveis pela reinvenção do cotidiano das suas famílias vilipendiadas e excluídas de direitos básicos, conforme os estudos antropológicos de Ruth Landes (2002) indicaram, na década de 1930, em uma das capitais mais representativas da condição da população negra (Salvador). Em sentido mais amplo, vimos a relevância da atuação de sacerdotisas responsáveis pela expansão de uma cultura religiosa baseada nas matrizes africanas. As ialorixás foram/são pensadoras da sociedade bem como gestoras em diferentes setores e, no caso das Casas de Axé que lideraram/lideram, conformaram espaços pedagógicos e formativos afetando as/os chamadas/os “filhas”/“filhos” de santo e “simpatizantes” – pessoas que apreciam e acompanham as celebrações. Tais performatividades nos ajudaram a desenvolver a ideia de “marimbagem” curricular com professoras negras, em um *locus* de aprendizagem privilegiado, em termos de diversidade cultural.

Preocupamo-nos com o tema mais amplo das desigualdades profundas que chegam a desumanizar segmentos inteiros pela racialização e pela necropolítica². Para Achille Mbembe (2018) necropolítica é o uso do poder social e político para decidir como algumas pessoas podem viver e como algumas outras podem morrer.

Conforme o PNAD - Educação³ (2019),

Em 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4%. Por sua vez, 21,4% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Já 4,1% haviam completado o ensino superior e 63,5% não frequentavam escola e não concluíram o ensino obrigatório.

Com a ausência de políticas sociais, com o avanço das perdas de direitos e ainda, com a crise sanitária acentuada, no Brasil, as populações mais afetadas são

² Ver Achille Mbembe (2018).

³ Acesso em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>.

as populações racializadas. São esses estratos os mais prejudicados e que são deixados à margem, pelas instâncias da administração pública. São os primeiros a desistirem de completar a escolarização mínima. As escolas dos sistemas de ensino, das diversas regiões, funcionam como um dos últimos espaços de acolhida para crianças e jovens estigmatizados e culpabilizados por suas limitações. As afetações psicossociais devem ser incluídas nas discussões sobre o papel da Educação formal e assim, contemplar realidades desafiadoras. Por outra parte, importa destacar a condição na qual as profissionais, coautoras de nossa investigação, desenvolvem suas propostas e reinventam o cotidiano, comunitariamente.

Faz-se necessário apontar o agravamento da condição de trabalho docente com as consequências da crise sanitária global. No Brasil, as tensões foram inúmeras após a administração central considerar que o COVID-19 se traduziria em uma “gripezinha”. Sobre a fase mais crítica (2020-2021) importa observar os diferentes diagnósticos realizados por pesquisadoras negras comprometidas com a justiça social, estando entre elas, Nilma Lino Gomes (2020, p.13):

A maior taxa de letalidade das pessoas negras em tempos do novo coronavírus não é uma simples coincidência entre pobreza e raça. Ela é fruto de uma perversidade histórica ativamente produzida que, no contexto de exacerbação do neoliberalismo e da crise sanitária, revela a imbricação entre raça, pobreza, saúde pública e Estado. O congelamento dos gastos públicos em saúde, educação e assistência contido na Emenda Constitucional 95/165 é um bom exemplo de como essa perversidade faz parte da atual política de Estado e se realiza por meio da necropolítica. A pandemia do novo coronavírus e a crise sanitária que a acompanha têm sido um dos momentos em que o racismo e a desigualdade racial estão escancarados no Brasil e no mundo. Porém, como resultado da ambiguidade do racismo brasileiro e da persistência do mito da democracia racial em nosso imaginário, nas práticas sociais e na política, essa situação tem sido invisibilizada, desconsiderada e escamoteada pelos governos e por uma parte da mídia.

Vimos a pesquisadora, médica e ativista Jurema Wernek (Diretora da Anistia Internacional – Brasil) participar da “CPI da Covid-19” e relatar uma série de consequências do abandono dos grupos mais vulneráveis, estando entre esses as mulheres negras periféricas, as/os quilombolas, e populações indígenas. Após 6 meses de trabalho, o parecer aprovado pela CPI da Covid propôs 80 indiciamentos (entre pessoas físicas e empresas). Itens como “crime contra a humanidade”, “crime de responsabilidade”, “incitação ao crime”, “emprego irregular de verba pública”,

“falsificação de documento particular”, “prevaricação”, “crime de infração de medida sanitária preventiva” (dentre outros), apareceram no relatório final.

Foi sob essa atmosfera, que nos conectamos com as coautoras, professoras em exercício na Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias, profissionais atravessadas por sentimentos de perdas e ausência de proteção social. Vivenciaram o crescimento dos ataques ao campo da cultura, ao campo da educação e ao campo da saúde, algo inédito na história recente. Junto com essa ambiência de necropolítica, tentou-se manter minimamente as redes de apoio que se formaram virtualmente. Os números de mortes foram alarmantes e esses diferentes setores foram afetados sobremaneira.

Importa salientar tais características por assumirmos como desafiador os nossos modos de pertencer como parte das populações racializadas e em desvantagem material e política. As professoras aqui reunidas, para a composição da tese de doutorado, são sujeitas que trabalham em instituições escolares com um expressivo número de estudantes negras/os tendo em vista a composição racial da Baixada Fluminense. Interessamo-nos pelas suas alternativas metodológicas, por suas formações e por seus itinerários investigativos.

Dentre as hipóteses elaboradas, entendemos que a pertença que moldou as travessias dessas educadoras do sistema educacional de Duque de Caxias, inclui aprendizagens multifacéticas alcançadas em diferentes formatos de colaboração e inventividade. Em outras palavras, a lupa adotada, para perceber/interpretar o entorno, está encharcada de experiências tais como: partícipes de ações e projetos diversos em associações, coletivos, Escolas de Samba, Terreiros de Candomblé, dentre outras ambiências. A partir das narrativas docentes construídas pelo grupo aqui reunido, consideramos a emergência de tecnologias de re-existência em ambiências onde as populações racializadas enfrentam desafios cotidianos com o *ethos* da servidão.

Diante desse fenômeno, é uma exigência perguntar sobre *como assumimos dimensões políticas e pedagógicas mais plurais, no trabalho de mediação cultural, por dentro dos sistemas de ensino?* Tais demandas exigem novas pesquisas que possam dar ênfase aos processos insubordinados e defendidos, diariamente, na contracorrente. Nesse percurso, localiza-se diferentes performances e, ao pensarmos com autoras do campo da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER),

destacamos os segmentos comprometidos com abordagens que incluem filosofias descolonizadoras.

Atuar como professora, em diferentes níveis, incluindo a Pós-Graduação⁴ favoreceu a valorização dos pressupostos sobre escritas de si e, conforme a indicação de Maria Aparecida Silva Bento (2019), a formação em relações étnico raciais impacta, sobremaneira, aquelas (es) envolvidas (os). Ressalta-se que essa experiência se tornou um divisor de águas para se compreender as performances das profissionais que atuam nas grandes periferias do Estado do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, a performance como mestranda (CAp-UERJ, 2016), e a produção da dissertação: “Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação”, impulsionaram apreensões decisivas e essas imersões favoreceram outras interpretações sobre práticas docentes com o recorte racial e de gênero. Fomos influenciadas por diferentes percursos formativos, dentro e fora da universidade.

As histórias psicanalíticas, apresentadas por Grada Kilomba (2019) tem correspondência com as preocupações que mobilizaram a proposição de uma pesquisa sobre as *marimbagens de professoras negras* institucionalizadas nos sistemas de ensino. Essas, dão conta de episódios de racismo, no cotidiano e, mostram o requinte da violência e de traumas sofridos. Concordamos quando afirma que o colonialismo é uma ferida aberta. O racismo cotidiano está nas instituições escolares de Duque de Caxias e, os corpos negros de professoras que adotam outras posições, frente ao racismo estrutural, são desafiados com as sucessivas “alfinetadas”, ou se quisermos, com as práticas discursivas que revelam a violência simbólica e as “memórias da plantação”, no sentido dado por Grada Kilomba (2019).

As “memórias da plantação” (episódios de racismo cotidiano) podem ser interpretadas de diferentes ângulos. Como já mapeado em diferentes estudos, as metodologias antirracistas e o comprometimento de professoras engajadas nessa cultura descolonizadora, gera incômodo por indagar o instituído. Sendo assim, importa observarmos como a comunidade do entorno se afeta com as alternativas e marimbagens realizadas pelas antirracistas. Fugir da vigilância é comum, entre mulheres negras. No filme de Lázaro Ramos, intitulado “Medida Provisória” (2022), a personagem “Capitu”, uma médica negra, indignada pelas injustiças sociais, afirma

⁴ Sobre essa atuação, consultar “Pesquisa em Rede de Mulheres Negras” (MIRANDA, 2020).

que “mulheres negras são as mulas da sociedade” e, se assim pudermos considerar, valorizar a performatividade das professoras de Duque de Caxias significa enfrentar o fenômeno da invisibilidade de suas diferentes formas de participação sóciopolítica. Os seus desafios são contínuos, já que, conforme Kilomba, o racismo cotidiano tem a função de reestabelecer uma ordem colonial perdida, mas que pode ser revivida no momento.

Assim, seguimos a exemplaridade de Grada Kilomba (2019, p. 29). A autora declarou: “procuro exprimir a realidade psicológica do racismo cotidiano como me foi dito por mulheres negras, baseada em nossos relatos subjetivos, autopercepções e narrativas biográficas [...]” O ir e vir no campo educacional e nos núcleos de estudos sobre relações raciais facilitou a compreensão do enfoque interseccional indispensável a quem deseja intervir efetivamente promovendo mudanças e mobilidade socioeducacional para as populações femininas. Na análise fomentada por Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 15): “a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais do poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana”. As autoras defendem que:

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS & BILGE, 2021, pp 15-16).

As afetações ocorridas cotidianamente são preocupantes e justamente por reconhecermos o peso dessas na vida de mulheres negras, assumimos a coautoria nessa perspectiva também interseccional, conforme apresentam as especialistas.

Com essas referências que nos alinham, sobretudo ao recuperarmos as expressões com as quais lidamos, cotidianamente, nesses contextos – “*Você é adepta da pretologia!*”; “*Nossa... só fala de preto!*” “*Aí, fulana: é pra você...esse assunto de negro!*”. “*Nossa... não tem outro assunto?*” “*Você só fala disso. Aqui todo mundo é igual!*” “*Para com isso... porque no Brasil não tem racismo!*” –, visa-se garantir um desenho investigativo que privilegie a coautoria sendo essa uma característica indispensável. Isso porque o enfrentamento é político-discursivo e permanente, em espaços educacionais composto pela diversidade de culturas e de sujeitos sociais.

Concordamos com Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riascos (2016, p.560) quando afirmam que o exame dos obstáculos que legitimaram o *ethos* da servidão é tarefa inescapável, para quem deseja compreender os efeitos da diferença como uma invenção colonial.

Na composição do quadro docente, foi importante compreendermos as forças que atuam na tentativa de se garantir supremacias ideológicas e, examinarmos por conta dessa tendência, como as questões insurgentes passam a ser incômodo. A educação das relações étnico-raciais, impulsionada por mulheres negras, consiste, a nossos ver, em uma tentativa de superação diária de estigmas e de degenerescência de suas identidades. Vimos com Kilomba (2019), as possibilidades nas frestas, no uso de mecanismos como a tomada de consciência da negritude e conseqüentemente, a estratégia possível, dos episódios cotidianos de racismo.

Tratamos de aproveitar os argumentos que favorecem a junção de teorias e de práticas e, portanto, é coerente o alinhamento com as proposições de Conceição Evaristo, com a proposição de “escrevivências”, já que essa opção favoreceu uma ressignificação dos relatos do vivido na docência. Notadamente, trabalhamos sob a influência dos pressupostos da educação das relações étnico-raciais e do pensamento pedagógico latino-americano. Reconhecemos o percurso feito pelas instituições e núcleos dos movimentos sociais com destaque para o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras com suas organizações e associações com propostas de intervenção que inclui a politização pela educação nas bases sociais.

Nessa esteira, é revelador, para o campo educacional, as formas de se promover sentido comum, como sugere Raquel Paiva (2003, p.87). Sobre “conviver com o outro” considera que “para o indivíduo, a necessidade de pertencimento à comunidade, significa também, o seu enraizamento, no cotidiano do outro, bem como o reconhecimento de sua própria existência. Mulheres negras foram as responsáveis pela invenção comunitária e negra, a nosso ver.

Quebrar as barreiras, assim como vimos com as *l'alorixás*, desafiadas pela violência do Estado Novo, inspirado no ideário do silenciamento das manifestações culturais dos setores vistos como marginais. A cada período histórico, grupos sociais insurgentes experimentam novos desafios para reexistir e defender suas histórias e memórias e, coletivamente, reinventam suas estratégias coletivas de enunciação.

Conforme nossas hipóteses iniciais, as professoras coautoras da tese, sobre *marimbagens de professoras negras* institucionalizadas nos sistemas de ensino, foram formadas, não apenas nas instituições de ensino superior (IES), tendo em vista sua inserção, efetiva, em coletivos e associações dos movimentos sociais e grupos de formação continuada. A nosso ver, as profissionais, localizadas como interlocutoras privilegiadas, desenvolveram alternativas pedagógicas que são ensaiadas a partir do constructo da educação para relações étnico raciais e essas são pistas que orientaram nossas análises preliminares. Suas metodologias são analisadas como insurgentes e desenvolvidas a contrapelo tendo em vista as estratégias vigentes que podem ser interpretadas como parte das “memórias da plantação”.

A formação docente é um tema central no campo da pesquisa em educação e nossos primeiros levantamentos indicam que, apesar da preocupação com o perfil das propostas elaboradas, chama a atenção o fato de que a demanda é assumida no âmbito de muitas secretarias de ensino, em parcerias com universidades públicas e privadas. No caso da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, muitas formações aconteceram em parcerias com instituições de ensino superior e com núcleos que se dedicam a apoiar, como ocorre com a Nova América/Novamérica.

Trata-se de um instituto voltado para a formação em Direitos Humanos e Educação. Podemos afirmar que as propostas, em sentido amplo, problematizam, os ciclos de alfabetização, a avaliação, a EJA, a diversidade, direitos humanos, educação especial e inclusão e a mais recente a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Após vinte anos, como partícipe dessas dinâmicas, ousamos dizer que as formações nunca foram para todos, conforme pautas reivindicatórias da categoria. Por escolas, as possibilidades de participação foram limitadas sendo escolhidas algumas profissionais. O que nos chama a atenção é a falta de continuidade, pois os interesses mudam de acordo com os governos e por extensão, as equipes das secretarias. Um exemplo está nas análises de Osmeire Matos⁵ (2018), supervisora da Secretaria Municipal de Ensino de Duque de Caxias (SME/DC), cuja pesquisa inclui um mapa de atuação da supervisão, em um dado período. Avalia como a influência

⁵ O mapa da supervisão educacional em Duque de Caxias: as transformações ocorridas na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ nos anos de 2000 a 2016. Esta e outras pesquisas acadêmicas realizadas por profissionais da SME/DC são frutos de nossas escavações iniciais que serão objetos de nossa análise, no decorrer da pesquisa.

dessas (es) profissionais, depende do contexto escolar e da política adotada no momento, pela parte do poder público municipal.

Ao apresentarmos a abordagem teórico-metodológica, assumimos as influências sobre as políticas de citação como um eixo revigorante. Ou seja: buscamos inserir, como uma proposta viável, equilibrar a dialogicidade. Em uma pegada descolonizadora, foi decisivo reconhecer que, numa pesquisa sobre performatividade de mulheres racializadas, as escavações epistemológicas⁶ devem considerar o volume de trabalhos já produzidos por intelectuais ativistas e que dependem de maior visibilidade. O equilíbrio consiste em incluirmos um número maior de autoras. Uma abordagem *sentipensante* adotada nos termos da Investigação Ação Participante (IAP) exige de nós, os setores engajados com a agenda descolonizadora, um “movimento *sankofa*” (grifos nossos), que nos permite olhar para processos experienciados coletivamente em territórios marginalizados e (re) aprender sobre outras educações.

Portanto, as pesquisas de mulheres negras ganham *status* diferenciado em nossa arquitetura. Na política de citação que, vimos defendendo, é condição *sine qua non*, cartografar a produção de intelectuais historicamente deixadas à margem. Ao tratarmos das itinerâncias de professoras racializadas, atuantes no sistema público de ensino, agregamos as elaborações de outras referentes que exploram o temário. Sob a inspiração de Lélia González (2018, 1983), que, a nosso ver, situou o Brasil, como território africanizado - ao promover importantes digressões sobre a diáspora afro-latina -, voltamo-nos para o impacto do quadro interpretativo sobre a condição sócio-histórica da região. Pode-se afirmar que o argumento produzido por González, ganhou capilaridade influenciando outras interpretações sobre tais fenômenos. Um dos seus argumentos chama nossa atenção:

Nós todos temos que nos unir nessa luta irmanados, respeitando as diferenças que nos separam, porque uma mulher não é igual a um homem, um negro não é igual a um branco. Mas não vamos reproduzir o que o capitalismo faz conosco: transformar a diferença em desigualdade (GONZÁLEZ, 2018, p. 229).

Em redes colaborativas/formativas - onde a africanização é uma dimensão a ser absorvida, como constitutiva da resistência anticolonial e, antipatriarcal -, incidimos

⁶ No quadro teórico de Claudia Miranda (2019) as “escavações epistemológicas” são estratégias descolonizadoras.

com nossa amefricanidade em um contrafluxo onde a educação política se traduz, no modo de propor ser/estar intelectuais. Observa-se como as redes comunitárias da América Latina, estão orientadas por pressupostos da Amefricanidade e, assim, se convertem em referências, nas bases das suas respectivas sociedades. No âmbito dessas coletividades, reconhecemos a capilaridade de resultados alcançados em função dos princípios elaborados *em movimento*⁷.

Alinhamo-nos com a perspectiva de trabalho colaborativo para localizarmos outros fluxos e contrafluxos nas dinâmicas consideradas, para o trabalho de campo que iniciamos. No contato com essas redes, reconhecemos a capilaridade de uma formação baseada em princípios fortalecidos com a adesão de interlocutoras situadas em diferentes territórios do entorno.

Em linhas mais gerais, assumimos como uma exigência, ampliarmos as lentes teórico-metodológica com a finalidade de garantir coerência tendo em vista as traduções para a “amefricanidade”. Justamente pela proposição de outro modo de ser estar intelectuais, é que defendemos a coautoria como um traço das insurgências de intelectuais racializadas. Por tudo isso, é pertinente o que sugere René Barbier (2007, p.117) sobre uma abordagem em espiral, e isso porque “na ação o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o “objeto”. Aceitamos que “a dimensão espaço tempo é essencial” e que “toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar a pessoas, a um tempo a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível” (BARBIER, 2007, p.119).

Sob essa orientação, considera-se que as narrativas construídas pelas professoras coautoras da tese em questão, podem ser contempladas nas entrevistas semiestruturadas. Acredita-se que podem apresentar reflexos de realidades abrangentes e ainda, componentes de suas formas de se auto representar. Ao pensarmos com Verena Alberti (2013, p. 163) entendemos que: “o entrevistado também fala para nossas instituições, depositárias das entrevistas e, muitas vezes, vistas como depositárias da própria “História”. Dependendo da instituição, ela acaba sendo até mais importante do que o próprio entrevistador”. Aprende-se com a autora que “A entrevista de história oral é sem dúvida contingente – um momento único, com circunstâncias únicas, que produz aquele resultado único, como ocorre com muitos

⁷ Sobre tal noção, recomenda-se o artigo “Pensar em movimento: a interseção África e diáspora e outras aprendizagens em disputa no tempo presente” (MIRANDA *et al*, 2020).

documentos e fontes na história” (ALBERTI, 2013, p.165).

As primeiras aproximações, nos levaram a compreender aspectos da tessitura crítica que as coautoras realizam, quando se movimentam no contrafluxo do instituído. A nosso ver, as profissionais aqui inseridas, apresentaram inquietações e outras perguntas para a proposição de alternativas pedagógicas e teórico-metodológicas. Vimos que, tais processos, em muitas situações, são garantidos pelo seu engajamento em diferentes esferas sociais.

As abordagens que analisamos em redes, dão novos sentidos e interferem nos percursos coletivos. Favorecem interseções com as instituições de formação continuada e nos alinham para pensar caminhos interventivos. Trazem sucessivas dúvidas e alimentam questionamentos. Ao recuperarmos aspectos desse modo de intervir, localizamos as interferências alcançadas e montamos um quadro que pode refletir aspectos de um tipo de atenção dada pelas autoras que fazem parte de redes colaborativas. Em linhas mais gerais, essas características sugerem maiores entrecruzamentos e novas questões de estudo com os grupos com os quais trabalhamos, no sistema educacional.

A conversa entre pares, a luta pela escola pública, pela vida das populações marginalizadas e, a experiência de educadoras, que trabalham e se posicionam na contramão, foram aspectos que ganharam relevo. Reconhecemos, portanto, interseções necessárias, para a conformação de uma tese inspirada na coautoria. A noção de “Escrevivência” é definição elaborada por Conceição Evaristo (2009, p.19) para expressar as travessias (individual ou coletiva), valorizando um modo outro de pertencimento. Assim, adensa o conceito formulado, burilando-o e, o que era singular, tornou-se coletivo. Consequentemente, as escritas de si, tornaram-se *escritas de nós*:

Como pensar a Escrevivência em sua autonomia e em sua relação com os modelos de escrita do eu, autoficção, escrita memorialística... Ouso crer e propor que, apesar de semelhanças com os tipos de escrita citadas, a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrevivência já demande outra leitura. Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (EVARISTO, 2020, p.38)⁸.

⁸ Conferir em DUARTE (*et al*, 2020).

Pode ser interpretada como dispositivo e com ele, seria possível revermos narrativas de segmentos silenciados pela violência colonial. Filha de lavadeira analfabeta que via, na educação, a possibilidade de melhoria da condição de vida para sua família e comunidade, torna-se uma referência para impulsionarmos a pesquisa sobre Educação na contra hegemonia, ao mesmo tempo em que nos apoiamos na noção de *outsider within* (COLLINS, 2016).

Aprende-se que esse é um atalho indicado para a análise de trajetórias de luta e de resistência e que essas são histórias de vidas das populações empobrecidas com tarefas deixadas pelos obstáculos dos processos de subalternização. As estratégias de reorientação de práticas pedagógicas passam a ter outro lugar, para a recomposição dos sentidos do fazer docente e de mudança de *status* para as interlocuções estabelecidas com os grupos de profissionais - com as quais estamos em contato. Para essa tese, foi decisivo entender o papel que jogam as mulheres negras nesse campo da formação. Situamos alguns traços que explicam o êxito das experiências com amplos formatos estando entre esses, os intercâmbios com instituições e núcleos diversos, situados fora dos muros das instituições escolares. São localizadas marimbas curriculares definidas, aqui, como um baú de coisas e que possibilita mutações coletivas envolvendo docentes, comunidade escolar e o entorno. Assim, as “marimbas curriculares” são reinvenções de ambiências para a (des)aprendizagem e a (re)aprendizagem coletiva sobre nossas pertencas no mundo.

Neste sentido, a linha de pesquisa onde nos localizamos nos impulsiona a pensar o escopo do trabalho observando mais de perto o debate sobre currículo, cultura(s), crítica decolonial latino-americana e história de vida de professoras. Tais possibilidades foram reconhecidas nos percursos feitos em rede, nos diferentes contextos da nossa região (América Latina), em diálogo permanente com grupos diversos de ativistas, intelectuais orgânicos, educadoras (es) populares e especialistas do tema da ERER. Ao mesmo tempo, aceitamos que “os processos educativos estão intrinsecamente relacionados aos contextos sociais nos quais se desenvolvem. Como parte de uma prática social mais ampla, a prática pedagógica orienta-se, estrutura-se e responde a objetivos e finalidades de cada tempo e contexto social” (SILVA e SANTIAGO, 2019, p.4). Para a pesquisa que vimos desenvolvendo, busca-se reconhecer a produção já existentes e que abarca narrativas docentes,

histórias de vida de professoras negras e com foco nas suas alternativas político-pedagógicas ganham destaque.

Os trabalhos que vimos desenvolvendo e que incluem a concepção de outras epistemologias e pensamento insurgente, nos levam a deslocar alguns pressupostos consolidados no campo da Educação. Para tanto, incluímos argumentos de autoras com expressiva influência no âmbito da Diáspora Africana, no mundo, sendo esse o caso de Patrícia Hill Collins (2016, p.101) e, em sua visão “o pensamento feminista negro consiste em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras”. Acrescenta que “Apesar dos obstáculos que podem confrontar as *outsiders within*, essas pessoas podem beneficiar-se desse status” (p.100). Esse *status* proporciona às mulheres negras uma mirada diferenciada quanto ao self, à família e à sociedade. A partir dele, Collins incluiu: 1) a definição de Simmel de “objetividade” como “uma peculiar composição de proximidade e distância, preocupação e indiferença”; 2) a tendência das pessoas de se abrirem para “estranhos” de maneiras que nunca fariam umas com as outras; e 3) a habilidade do “estrangeiro” em ver padrões que dificilmente podem ser percebidos por aqueles imersos nas situações (COLLINS, 2016, p.100).

Ao reconhecermos a capilaridade dos estudos decoloniais, no âmbito da América Latina, valorizamos os argumentos presentes na obra de Aníbal Quijano (2005), onde o autor desenvolve um quadro teórico tendo como centralidade a ideia de raça. Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica (QUIJANO, 2005, p.117). Nesse quadro analítico, colonialidade do poder é um constructo indispensável e que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de classificação social e universal da população do planeta.

O referencial teórico que assumimos, nos inspira a pensar outras abordagens, diretrizes e princípios e, nesse percurso, a educação que é organizada pelo sistema público, não tem contemplado efetivamente epistemologias insurgentes. O *ethos* da servidão, tão estratégico, para elites administrativas e burguesia local, pode ser um entrave, nas sequências de propostas emancipatórias, que a História da Educação sinalizou. Sobre o trabalho de educadoras do sistema de ensino, é central o recorte que a pesquisa apresenta, justamente pelas desvantagens históricas que afetam a vida cotidiana das mulheres racializadas. O Estado do Rio de Janeiro é desafiador por

se tratar de um território fundamental para entender as relações raciais, no Brasil. Alceu Ravello Ferraro (2009, p.826) concluiu que tanto na Bahia como no Rio de Janeiro, e tanto entre pessoas negras como entre pessoas brancas, é possível observar mudanças profundas nessas relações e sua reflexão incluiu gênero e educação no Brasil:

[...] o que faz a diferença em favor das mulheres em termos de educação escolar no Brasil é o impulso diferenciado mais vigoroso que de longa data vem distinguindo o movimento das mulheres em busca de escolarização, e que no longo prazo produziu os efeitos que só mais tarde foram identificados e que hoje surpreendem.

O autor confronta duas situações: os estados da Bahia e do Rio de Janeiro e coloca em foco a relação cruzada das variáveis sexo e cor/raça com educação. Justifica que “Optou-se depois por incluir também o Estado do Rio de Janeiro, que compreende a segunda capital do Brasil (na última parte do período colonial, durante todo o Império e na maior parte da República). Com isso, estaria introduzida no estudo também a perspectiva regional (2009, p.821).

No ir e vir, como partícipes das esferas sociais, professoras racializadas se reinventam com vistas a compreender, por exemplo, algumas pistas deixadas por outras profissionais como: Azoilda Loretto da Trindade (2013), Nilma Lino Gomes (2012; 2017, 2019), Bell Hooks, Patricia Hill Collins (2021; 2016), Iolanda de Oliveira (2014), Sueli Carneiro (2019), Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2002), Angela Davis (2016), Núbia Regina Moreira (2019), Cândida Soares da Costa (2013), Claudia Miranda (2020; 2019), Claudilene Maria da Silva (2019), Sônia Beatriz dos Santos (2010), Patrícia Elaine Pereira dos Santos (2019; 2010; 2008), Jane Santos da Silva (2016; 2019), Joselina da Silva (2018; 2014), Lélia González (1983), dentre tantas outras pensadoras, comprometidas com a emancipação da população negra.

Ao acompanharmos essa produção, chama atenção a interconexão que promovem como intelectuais-feministas numa perspectiva descolonizadora. Para Rosa Campoalegre Septien (2020, p.36):

La de/contrucción es una de las herramientas teórico-metodológicas principales del enfoque decolonial y representa el punto de partida de los feminismos negros, en tanto se desarrollan entre dos nudos de tensión: re/conocen la herencia africana y afroamericana, pero la transforman sustancialmente; al tiempo que sus experiencias y propuestas no hallan espacio en el feminismo hegemónico. Entonces, asumir el enfoque decolonial, tiene el propósito de visibilizar y construir esos caminos otros de la lucha contra

el racismo y todas las formas de opresión. Desde él, los feminismos negros, son vistos en poli/semias/fonías resilientes.

O enfoque decolonial passa a compor o mosaico interpretativo que adotamos nessa pesquisa que perpassa o campo dos feminismos negros. Além da pesquisa que ajudam a impulsionar, desconstruindo o acontecimento universitário, a produção das intelectuais negras, acima citadas, dão o pontapé para a criação de novas metodologias de trabalho, no âmbito da formação superior e tendem a incidir nas dinâmicas curriculares voltadas para a EREER, já que inspiram outras ambiências de colaboração e de produção de conhecimentos. Salta aos olhos, o trabalho da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (criada em 2015), por congregar pensadoras envolvidas na luta por outras educações, sendo esse um fórum permanente fundamental para se pensar o que definimos como “marimbas curriculares”.

Nessa itinerância, algumas indagações foram decisivas e incluímos questões sobre como a transmissão cultural - legitimada ao longo de um legado eurocentrado de educação – chega às brochuras das/os professoras/es. Sobre como as/os professoras/es interpretam esses espaços de mediação de um dado conhecimento. Sobre quais as condições de criticidade de docentes, frente aos desafios impostos pelas transformações profundas e lutas em torno do lugar da cultura dos grupos racializados. Visa-se, portanto, entender alternativas de percursos curriculares menos pluridiversos.

No capítulo seguinte, o exercício foi recuperar aspectos da linha do tempo do campo da Educação das Relações étnico-raciais e encaminhamos o temário no qual nos ancoramos. O capítulo dois apresenta características sobre o território onde se mobilizam as docentes coautoras da pesquisa bem como suas instituições escolares. Já no capítulo três, objetivamos interpretar alguns achados do campo, sobretudo, das andarilhagens em redes colaborativas. Com essa junção, reorientamos nossos argumentos sobre a performatividade das coautoras da tese elaborada. Lançamos mão das “audiovivências” interpretadas para entender práticas pedagógicas insurgentes. Inserimos alguns traços do aprendido com as incursões realizadas dialogicamente.

1.

O CAMPO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao ratificarmos o lugar de importância de um campo fundamental como é o caso do campo “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (ERER), assumimos como estratégico, pontuar a densidade que marca esse resultado. Caminhamos, sobretudo nas últimas três décadas, impactados/as, positivamente, com a produção que se consolidou em ambiências desfavoráveis. O Brasil negou a presença das desvantagens políticas e materiais das populações racializadas (Negras e Indígenas) e, com o ideário da chamada “democracia racial”, invisibilizou as demandas desses estratos empobrecidos, escolhidos para sofrer as mazelas da colonialidade.

A educação para o século XXI exige que trabalhem na perspectiva da pluridiversidade e isso, é o mesmo que afirmar que outras narrativas, deixadas à margem - historicamente -, passam ao centro. Sobre a questão das relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo, muitas (os) especialistas entendem que as estratégias de combate ao racismo, dependem mais da mobilização dos setores interessados do que da atuação espontânea dos ditos “aparelhos de Estado”.

Este caminho interpretativo pode favorecer mudanças na igualdade de oportunidades individuais através de remoção das barreiras impostas pela discriminação. Carlos Hasenbalg (1992) é fundamental na história da produção de pesquisas sobre relações raciais, no final dos anos de 1970 e, em sua visão, seria estratégico indicar aspectos de um quadro onde chamava atenção os poucos diagnósticos quantitativos sobre a situação educacional dos chamados, à época, pelo autor, “grupos de cor”. Fez algumas análises e deu destaques de dilemas que ainda perduram. Problematizou as chances de vida inferiores a que pretos e pardos estão expostos em decorrência do racismo passado e presente começam no momento da concepção e acompanham as pessoas ao longo de todo o seu ciclo de vida. Afirmou que a pesquisa sociológica sobre desigualdades raciais foi desenvolvida sobre um vazio de informação histórica sobre as relações raciais e a população negra depois da abolição.

O autor propôs que se realizasse estudos como a atualização de informações sobre a participação de brancos e não-brancos no mercado de trabalho nos anos 80. A participação nos mercados formal e informal de trabalho foi apontado como

fundamental para ser investigado. Outro aspecto que ressaltou foi a ausência de estudos acerca da trajetória escolar dos poucos selecionados que conseguiam completar o chamado “primeiro grau” e, continuar nos níveis de ensino mais elevados. Sugeri que estudos sobre por que as crianças não-brancas obtinham menos educação que seus pares brancos fossem feitos com base em uma combinação da análise de dados estatísticos.

Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013, p.21) apresentaram a seguinte característica, sobre o processo vivenciado com a luta por outros currículos, no Brasil:

A alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003),⁴ a Resolução CNE/CP 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), fundamentada no Parecer CNE/ CP 3/2004, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.

A diversidade cultural exigida pelas populações racializadas, em um país com realidade multicultural, é condição *sine qua non*. Em linhas mais gerais, entenderam, naquele momento, então, que a luta não estava nem na sua metade:

[...] muito pouco ainda se sabe sobre o contexto nacional de implementação dessa alteração da LDB e demais orientações legais que a regulamentam na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas. Os pesquisadores que atuam no campo das relações étnico-raciais e educação concordam que, embora estejamos prestes a completar dez anos da referida alteração, ainda temos informações pouco precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento da mesma. O conhecimento desse processo, obtido até o momento, geralmente é produto de pesquisas qualitativas em nível local, na sua maioria produzidas na forma de dissertações e teses ou investigações realizadas com a ajuda de recursos advindos da aprovação em editais de fomento à pesquisa (GOMES & JESUS, 2013, p.22).

Com o argumento acima, pode-se afirmar que estamos diante de uma plataforma de mudança radical e que se relaciona com a crítica do Movimento Negro notadamente alinhada com o pensamento decolonial latino-americano. A demanda,

portanto, deve ser assumida com a crítica que exige. Os autores indicam as insuficiências pela grandiosidade da tarefa:

Embora tenham a sua importância e nos ajudem a compreender local e regionalmente os processos políticos e a regularização da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em nosso país, essas pesquisas não nos ajudam a ter uma compreensão mais ampla, em nível nacional, do desenvolvimento da temática na gestão do sistema e da escola e no cotidiano das práticas pedagógicas realizadas pelos educadores e educadoras brasileiros. Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo (GOMES & JESUS, 2013, p.22).

É com essa orientação que desenhamos o percurso da tese aqui defendida. Mapear e analisar práticas pedagógicas na cidade de Duque de Caxias, é a tarefa assumida em coautoria com outras profissionais da área. Mulheres educadoras comprometidas com o antirracismo.

Claudia Miranda (2004, *et al*) realizou um levantamento sobre Educação e relações raciais e apresentou cerca de 500 títulos (dissertações, teses, livros, artigos, coletâneas) que se dedicaram a problematizar desigualdades raciais e educação, contemplando áreas que se alinham com a Educação. Nessa empreitada, fica evidente como o trabalho desenvolvido, por intelectuais que atuam em diferentes âmbitos, impactou sobretudo as duas últimas décadas do século XX, o que nos leva a reconhecer a efervescência do campo da luta antirracista. Decerto, a produção realizada por estratos excluídos - pela prática colonial subalternizadora -, é o mote para o desenvolvimento das pesquisas sobre contrapropostas didático-pedagógicas, como vimos em diferentes investigações. Miranda (2014, p. 18) se dedicou a ampliar sua análise e incluiu o campo dos feminismos negros:

Apesar de reconhecermos os obstáculos impostos ao protagonismo das intelectuais do MN, vimos que a história da sua atuação vem gerando impacto entre estudantes universitárias e pesquisadoras/es que trabalham com o tema do feminismo negro, entre escritoras, cineastas, e outras estudiosas do campo das Artes e das Literaturas. Interessa registrarmos o modo como se deu essa forma de participação nos fios condutores de uma insurgência marcada por uma agenda universal que de algum modo vai impondo novos contornos para a luta dessas intelectuais. Pode ser essa uma primeira percepção sobre uma performance invisível nas lutas contra o racismo e o patriarcado. A nosso ver,

são fenômenos interseccionais que nasceram das estratégias de luta e que são também influenciadas por agendas próprias das organizações negras de outros contextos e que, do mesmo modo, estão influenciando as novas gerações de feministas negras.

A Lei nº 10639/2003 expressa parte do empenho das coletividades negras para garantir maior inserção social e a dimensão socioeducacional está em relevo, nessa agenda antirracista. O impacto é justamente por alterar a lei nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes da educação para se incluir, no currículo, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. No documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (2006, p.17), estão elencados problemas históricos que ganham especial valor, para nossa tese:

Durante quase todo o século XX, quando se operou a expansão do capitalismo brasileiro, nada de realmente relevante foi feito em termos de uma legislação para a promoção da cidadania plena da população negra. Mesmo após as experiências das I e II Guerras Mundiais, apenas em 1951, pela Lei Afonso Arinos, a discriminação racial caracterizou-se como contravenção penal. Foi também apenas na segunda metade do século XX que, na perspectiva acadêmica, os trabalhos de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, Roger Bastide, entre outros, sobre as condições de vida da população negra no Brasil fizeram contraponto às teorias de Sílvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre.

Como se observa, a linha do tempo, da luta por justiça curricular, está inserida no documento. Foram inseridos nomes de pensadoras/es chaves para o avanço da pauta antirracista. Na apreensão de Luciano da Silva Pereira (2021, p.121), sobre o debate impulsionado pelo Movimento Negro brasileiro,

Ao reivindicarmos nossas multilinguagens, o repertório fixado à margem muda de status, assumindo outro lócus como parte de um conjunto de expressões das africanidades. Nesse caminho, a agenda posta em marcha pelas associações do MN deve ser analisada em camadas por apresentar desdobramentos que explicam a gênese de outras tantas instâncias que se configuraram como motores para a ascensão do debate das desigualdades raciais.

Ao acompanharmos o autor, evidenciamos urgências por reconhecimento das etapas já superadas, em termos de proposição de um outro desenho curricular, de uma outra cultura escolar:

Em um país, em profunda crise sociopolítica e educacional, se exige maior mobilização para que se interrompa as violências em curso. A “Coordenação

das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira” (COIAB) e a “Coalizão Negra por direitos” estão mobilizadas para defender seus respectivos territórios e denunciam os múltiplos ataques sofridos, sobretudo, nos anos mais intensos da pandemia de Covid-19. Tais coletivos estão em todo o país e dão exemplos de uma dinâmica organizacional coerente. Com uma intensa atividade - em âmbito nacional e internacional -, se movimentam reivindicando a implementação de políticas de proteção e o reconhecimento dos riscos que passaram a sofrer com a ausência de políticas específicas. Por tudo isso, o compromisso do campo educacional é maior tendo em conta a contrapartida que se exige, após anos de trabalho na base. Foi com essas instituições que vimos o acúmulo e como os movimentos sociais nos educam e nos comprometem com a justiça curricular. Passa a ser relevante investigar a dinâmica organizacional de grupos que reconhecem, na educação, a alternativa para maior inserção e mobilidade das pessoas racializadas (PEREIRA, 2021, pp.121-122).

Nota-se, com a pesquisa de Pereira, uma diversidade no temário da EREER. Insuficiências na formação docente, nos currículos prescritos e praticados, foram detectadas. As populações negras e indígenas enfrentaram ações locais, de grupos empenhados em promover a alienação social e o *ethos* do servilismo para, assim, garantirem as hierarquias raciais tão decisivas para a manutenção de supremacias ideológicas. O dispositivo da “democracia racial” foi estimulado com esse intuito: manter invisibilizado o *modus operandi* do racismo à brasileira.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009) foi desenvolvido pela Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da SEPPIR (SubAA) com vistas a estabelecer estratégias para garantir a adoção das Leis nº 10.639 e nº 11645. O documento enfatiza as diferentes responsabilidades dos poderes executivo, legislativo e dos conselhos de educação. Dentre suas metas visa garantir três ações indispensáveis como: a formação dos professores, a produção de material didático e, também, a sensibilização dos gestores da educação.

Os objetivos apresentados revelam o grau de dificuldade do processo de legitimação dos conteúdos selecionados como currículo prescrito a saber:

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

Foram elaborados em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Já sabemos que as diretrizes visam a atender à Lei nº 10.639/2003 e que se trata de uma convocatória ampla e alinhada com um outro projeto de país, onde se desloca perspectivas de inspiração colonial. Ainda sobre o papel que o plano joga, na avaliação das possibilidades de mudanças efetivas, está a seguinte indicação:

A Lei 10639/2003, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos deste documento. O Plano que apresentamos resulta de mobilização e esforços de muitas instituições, como a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, de nossos Ministérios e também da contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Nesta oportunidade registramos nossos agradecimentos pelo empenho de todos, cientes de que a mobilização, o empenho e os esforços devem se manter ativos, pois não há qualidade social da educação sem a efetiva participação das famílias e das comunidades (BRASIL, 2009).

Em diferentes travessias das populações negras, foi necessário somar esforços para se alcançar resultados descolonizadores e pelo exposto, o plano está marcado por essas pontes e modos de reinventar possibilidades de elaboração de políticas

sociais. Como desdobramento, o esforço das instâncias do Movimento Negro (MN) tem sido trabalhado em inúmeras teses e dissertações, em diferentes áreas.

No campo educacional, a pesquisa de Carla Aparecida da Silva (2019, p.97) sugere que:

É desafiador fomentar estudos sobre modos outros de conceber a educação, e é compromisso *sine qua non* de insurgência epistemológica. A exemplaridade dessas associações, dinamizadas por mulheres e homens da pauta antirracista nos convoca a repensar nossa presença no campo acadêmico e atuar na formação de novas (os) profissionais da área aqui em questão. O que se pode observar é que os materiais formam um círculo e que se conectam formando uma “semente” que germina e promove outros desenhos investigativos. São delineamentos que me ajudaram a vislumbrar um quadro propositivo indicando aspectos das disputas assumidas por emancipação, por educação e por deslocamentos fundamentais.

Sob essa orientação, insistimos em abordar a produção intelectual focando na performance de intelectuais que se deslocaram para o campo acadêmico como docentes e que disputam currículos, produzindo e sugerindo a ampliação do temário educacional. Em outros termos, entendemos que a presença da mulher negra, na pesquisa em educação, é uma chave descolonizadora tendo em vista a textura de sua proposição de fundo. O intuito, nesse capítulo é garantir que façamos uma elaboração onde as epistemologias de feministas intelectuais negras estejam no centro.

Ser negro, no Brasil, tem significado, entre tantos pontos, combater no cotidiano, uma ideologia criada, mantida e aperfeiçoada como arma política. As heranças da colonização impactam a experiência de deslocamento na contemporaneidade. Sobre isso, vale recuperar uma importante argumentação de Frantz Fanon (2001, p.35-36):

La impugnación del mundo colonial por el colonizado no es una confrontación racional de los puntos de vista. No es un discurso sobre lo universal, sino la afirmación desenfrenada de una originalidad formulada como absoluta. El mundo colonial es un mundo maniqueo. No le basta al colono limitar físicamente, es decir, con ayuda de su policía y de sus gendarmes el espacio del colonizado. Como para ilustrar el carácter totalitario de la explotación colonial, el colono hace del colonizado una especie de quinta esencia del mal. La sociedad colonizada no solo se define como una sociedad sin valores. No le basta al colono afirmar que los valores han abandonado o, mejor aún, no han habitado jamás el mundo colonizado.

Notadamente, essas são marcas do tempo presente e que se traduzem em projetos de eliminação de civilizações avaliadas como “dispensáveis”.

Já no argumento de Santos (2002, p.61) a ideologia racista alimentou-se dos valores estéticos em relação ao negro, do fascínio e mistério que a África exercia transformando diferença e mistério em anormalidade e monstruosidade. Posteriormente são somados um mito após o outro como, por exemplo, inferioridade, vagabundagem e incompetência. A educação para a EREER tem como desafio, desmontar todo esse legado. Observamos que:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje (BRASIL, 2004, p.15).

Em 1995, pela primeira vez, o governo brasileiro admitiu o racismo no Brasil e, naquele ano, o Ministério da Justiça chamou até Brasília, especialistas (do Brasil e dos USA) e lideranças negras, para o "Seminário Internacional sobre Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos,". Na ocasião, admitiu discutir políticas específicas voltadas para a ascensão dos (as) negros (as). De acordo com os diferentes estudiosos, esta conduta da esfera federal tem sido apontada como um marco para as ações antirracista. Torna-se cada vez mais urgente o reconhecimento de que o legado da escravidão continua presente na vida da população a partir da colonialidade do poder. Já faz algum tempo que temos acesso a dados que comprovam que o diferencial de rendimentos entre negros e brancos indica que a formação, inserção e definição salarial, são determinados por essa diferenciação. Historicamente a sociedade restringiu o acesso dos não-brancos à boa educação. Esta afirmação ganha respaldo se entendemos que, no contexto brasileiro, quando se fala em esfera pública, deve-se ter em conta que esta, esteve ligada à ética das elites políticas tradicionais, mas percebida como uma subordinação ao bem comum.

Seria um erro negarmos a agudeza das desigualdades sociais fundadas no fator racial que envolve Brasil, Estados Unidos e África do Sul, por exemplo. O esforço implementado nos Estados Unidos para o combate às desigualdades de oportunidades é perceptível ao simples contato visual (GOMES, 2001). No caso da África do Sul, o bem-sucedido processo de transição política, ajuda na mudança de rumo também considerado como um avanço. Assim, pensando o caso brasileiro, não podemos falar de desigualdade racial deixando de fora a educação. Um balanço analítico bem apurado, considera fundamental entendermos e aplicar os resultados dos últimos levantamentos⁹ sobre desenvolvimento humano.

Marcelo Paixão¹⁰ (2000) afirmou que no Brasil, desde o começo do século passado, a postura do governo sempre foi de rejeitar o tema das desigualdades raciais, já que estes levantamentos são considerados específicos, típicos de *minorias*, irrelevantes se comparados com temas mais gerais. Nesta argumentação, deixar em um plano secundário o estudo das desigualdades étnicas no Brasil acaba servindo como um elemento que esconde a efetiva dinâmica social dos olhos dos estudiosos e formuladores de políticas públicas. Para ele, o processo de degradação do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), por etnia, demonstra ser um bom instrumento de compreensão do processo de desigualdades raciais no Brasil.

Estudos como o de Ricardo Henriques¹¹ (2001) apontam para a urgência do debate sobre a escolarização e os processos de inserção dos negros no ensino superior. Segundo os dados, do ensino fundamental ao superior, a distância entre brancos e negros (incluindo aí os "pardos") é considerável e permanece como tendência histórica, mesmo após os processos de universalização do acesso à educação: a média de escolaridade da população adulta em 1999 apresentava uma diferença de 2,3 anos de estudo da população branca em relação à negra.

No ensino fundamental, não completaram seus estudos 57,4% dos adultos brancos e 75,3% dos negros. Completaram o ensino médio 12,9% dos brancos e 3,3% dos negros. No ensino superior, os dados de 1999, para a população entre 18 e 25

⁹ Marcelo Paixão chamou a atenção para a ausência de dados sobre a cor.

¹⁰ Pesquisadores da FASE, foram os responsáveis pela primeira iniciativa de estudos visando relacionar os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) com a questão das desigualdades raciais no Brasil. Seus trabalhos estão fundamentados nesta perspectiva. Ver "Desenvolvimento Humano e as desigualdades étnicas no Brasil: um retrato no final do século XX " In. Proposta, n.86, p.30-51.

¹¹ Ver "Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida da década de 90, Texto para discussão, IPEA.

anos, mostram que 89% dos brancos não chegam aos bancos universitários; para a população negra esta porcentagem é de 98%. Completa-se o quadro ao se verificar que "todos os indicadores de escolaridade dos adultos negros em 1999 são inferiores aos indicadores dos adultos brancos em 1992" (HENRIQUES, 2001, p.31).

Até os anos 1990 as pesquisas sobre a relação raça e educação foram apontadas como incipientes. Um aspecto fundamental para a compreensão da questão é a baixa qualidade da trajetória escolar dos negros e, agregado a isso, a representação que a sociedade tem construído e que o próprio negro introjeta, contribui para levantar a hipótese de que os poucos negros pobres universitários acabavam optando por carreiras de menor prestígio social.

As pesquisas mostraram um quadro desolador na segunda fase do ensino fundamental. São os dados relativos à taxa de escolaridade líquida que indica, numa determinada faixa etária, o número de matriculados no nível escolar adequado: entre os 25% mais pobres do país, 44% dos brancos entre 11 e 14 anos estão entre a quinta e oitava séries, uma taxa considerada extremamente baixa. Na população negra, é de 27%. Há uma indicação clara de uma tendência de alargamento do *fosso racial* que, ao contrário do que tem sido afirmado historicamente, é possível de ser mensurado¹². Em resumo, a universalização do ensino público não garantiu mudanças expressivas no quadro nacional. O enfoque empreendido na educação tem permitido melhor desempenho das populações brancas porque a política universalista focaliza a todos com cidadanias idênticas e possibilidades sociais equivalentes. E a inferioridade cultural sofrida pela população afrodescendente leva a uma diferença de oportunidades não consideradas nesse enfoque (CUNHA JR., 2001). O esforço de alguns autores para auxiliar nosso entendimento sobre o que sejam as ações afirmativas é recuperado pela importância do tema. Gomes registra que,

¹² Ver entrevista com Ricardo Henriques, pesquisador do IPEA e professor da Uff, concedida a revista **Carta Capital** (fevereiro de 2002, p. 23-25).

O país pioneiro na adoção das políticas sociais denominadas ações afirmativas foram como é sabido, os Estados Unidos da América. Tais políticas foram concebidas inicialmente como mecanismos tendentes a solucionar aquilo que um célebre autor escandinavo qualificou de 'o dilema americano: a marginalização social e econômica do negro na sociedade americana. Posteriormente, elas foram estendidas às mulheres, a outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos deficientes físicos. As ações se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralidade dos feitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objeto constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2001:132)

A defesa pela adoção de ações afirmativas sustentou que estas articulam a ideia de denúncia das desigualdades raciais a um projeto de Estado democrático e com um projeto de democratização do ensino superior (MOEHLECKE, 2000).

Com a crescente mobilização que o tema tem causado no âmbito universitário, nos movimentos sociais, particularmente em algumas ONGs ligadas à questão racial, além do movimento de Pré-Vestibular para Negros e Carentes, surgem propostas dos setores do Movimento Negro de todo o Brasil, projetos de leis de alguns representantes políticos e de diferentes setores organizados, para viabilizar políticas específicas em detrimento das propostas universalistas, que promovam os afro-brasileiros. Ao mesmo tempo, as políticas específicas têm como peculiaridade uma impopularidade bem-marcada nos diferentes países que a adotaram como Índia, Malásia, Israel, Colômbia, Peru, Nigéria, além dos Estados Unidos. Na avaliação feita por Guimarães (1999), as políticas públicas que utilizam *discriminação racial positiva* não são aceitas de um modo geral.

O autor acrescenta que o caminho não é atacar os valores universalistas e individualistas próprios das democracias ocidentais. O que sugere é que pensemos em políticas viáveis e eficazes para o momento atual em detrimento de um "projeto de engenharia social". Há uma indicação, de acordo com o que se pode entender, de um desajuste de ideias causado pela direção que toma as medidas para auxiliarem a inserção social dos negros. No bojo dessa negociação, está a ideia de uma celebração da diferença racial. Na outra ponta, dialeticamente, uma das entidades mais importantes do campo da representatividade negra no país, o MNU, abre o jogo e mostra suas cartas.

À Carta de princípios, o Movimento Negro Unificado (MNU) incluiu:

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembleia Nacional, convencidos da existência de: discriminação racial; marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro; péssimas condições de vida; desemprego, subemprego, discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho; condições sub-humanas de vida dos presídios, permanente repressão, perseguição e violência policial, exploração sexual, econômica e social da mulher negra; abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria; colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura, mito da democracia racial. Resolvemos juntar nossas forças e lutar por: defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de: maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação e à habitação; reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção; extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos; liberdade de organização e de expressão do povo negro. E considerando, enfim que: nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem, como não estando isolados do restante da sociedade brasileira, nos solidarizamos: a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise à real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais; b) com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro!¹³

O MNU tem sido estudado e observado como um *corpus* contra hegemônico e paradigmático. Isso porque, ao longo de sua conformação, tem oferecido diferentes perspectivas de politização de sujeitas/os em desvantagem socioeducacional. Desse ambiente propositivo, vimos emergir plataformas de intervenção efetiva, como é o caso das ações afirmativas, das diretrizes para a educação antirracista, dentre alternativas possíveis.

A agenda e as orientações elaboradas, em diferentes períodos, contaram com a presença de mulheres que dinamizaram a organização de pressupostos indispensáveis para a concretização de uma proposta de ruptura com o instituído. Mulheres negras, portanto, fazem parte da luta, de modo particular, por outros currículos, por uma outra formação docente.

¹³ Acesso em: 23 jan. 2018.

1.1. A produção de intelectuais negras e a luta por outros currículos

Ao escrever sobre a experiência de elaborar um curso sobre pensamento de mulheres negras, que investigam trajetórias de mulheres negras, Joselina da Silva (2021, p.112) apresenta o seguinte argumento:

[...] um dos argumentos mais importantes surgidos durante a realização do curso foi perceber que ainda há uma grande ausência nos currículos educacionais sobre a contribuição epistemológica produzida por mulheres negras. O que provoca uma falha na formação de docentes e estudantes sobre as questões relativas às diferentes sociedades, a partir do olhar e análise das mulheres. Em consequência, estudantes brasileiros terminam a sua formação sem terem tido acesso às complexas discussões propostas por mulheres negras em África e na diáspora.

Sob tal orientação, faz sentido assumirmos a pesquisa sobre o que denominamos, na tese, como “re-aprendizagens com as intelectuais da escola”, mulheres que reinventam percursos, comprometidas com a inclusão das famílias das classes trabalhadoras no sistema educacional - mais especificamente, das famílias racializadas, residentes na cidade de Duque de Caxias. Silva (2021, p.113) acrescenta que “Estudar e dialogar com as histórias de vida, lutas políticas e produção de conhecimento a partir de suas contribuições possibilitou que o curso se tornasse um espaço de resistência e acolhimento na universidade pública”. Ao analisar os resultados de sua investigação, é notória a lacuna existente, no país, no que se refere a visibilização da vida cotidiana dessas sujeitas fundamentais para a engrenagem social.

Já mencionamos um outro importante desdobramento que segue essa ambiência que é, a criação da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN), sob coordenação de Mônica Pinto da Rosa, Célia Regina Cristo de Oliveira (autora dessa tese) e Claudia Miranda. Coletivamente, foi possível avaliarmos, como exitosa, as inúmeras práticas políticas e pedagógicas de diferentes educadoras negras que se juntaram para desaprender e reaprender de si e dos currículos praticados. Ratificamos que se trata de uma proposta de extensão e pesquisa marcada pela cooperação entre pensadoras-pesquisadoras negras.

Ao mesmo tempo, nossas apostas incluem a interação com a região da América Latina e como desdobramento, no ano de 2020 passamos a compor a rede do

Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e desde então, somos identificadas como uma “rede CLACSO”. Essa aceitação é parte do reconhecimento que os núcleos de países vizinhos têm feito, sobre a nossa presença no debate sobre etnoeducação. Observamos que a RECEN abriga o Projeto de extensão “Redes de professoras e dinâmicas organizacionais: propostas de pedagogias alternativas”, que nasce da experiência de intercâmbio com educadoras e educadores, de países da América Latina. Um dos nossos objetivos tem sido garantir o acompanhamento de ações e metodologias insurgentes, a partir do Observatório de Redes formativas/colaborativas [1]¹⁴ criado no ano de 2020 [2]¹⁵. Desde então, consideramos compreender, a emergência de uma cultura colaborativa, envolvendo profissionais de escolas, gestoras (es) e coletividades que se constituem como base da sociedade em regiões periféricas, em grandes metrópoles do país como é o caso do Rio de Janeiro.

Vimos, com a interação já alcançada, uma emergência de outras nucleações tendo à frente, educadoras populares, profissionais interessadas (os) em ampliar essa cultura de autogestão e de colaboração mútua. Concordamos que:

[...] as (re) aprendizagens possíveis são aquelas que estão no trabalho coletivo desenvolvido nas redes que são redes de (re) aprendizagens sobre a afro-existência. Alinhamo-nos com suas filosofias, tendo em vista que sugerem caminhos de insurgência quando se apresentam em bloco, oferecendo um eixo paradigmático interpenetrado e abrigando significâncias múltiplas (MIRANDA *et al*, 2020, p.17).

A aproximação garantida nos ajudou a compreender a densidade das nossas demandas e insuficiências e um outro desdobramento de destaque é a projeção de muitas dessas partícipes que se fortaleceram, ao longo dos anos, e que ampliaram suas redes formativas ingressando em cursos de pós-graduação.

Quando empreendemos esforços para análises em uma perspectiva descolonizadora, seguimos as orientações de Frantz Fanon (1962, p. 82):

¹⁴ [1] Ver: redesetnoeducadoras.org

¹⁵ [2] Projeto de extensão iniciado em 2015 que se consolidou como um fórum permanente tendo alcançado capilaridade ao reunir estudantes de cursos de Pedagogia, professoras e educadoras populares em encontros temáticos organizados no Centro de Ciências Humanas -CCH/UNIRIO, entre 2015 e 2020. Após diferentes ações agregadoras, se converteu, no ano de 2020, em uma rede do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO.

Um dos primeiros deveres dos intelectuais, reunidos nas circunstâncias sob o termo de *intelligentsia*, e dos elementos democráticos dos países colonialistas, é sustentar sem reserva a reivindicação nacional dos povos colonizados. Esta conduta se funda em ideais teóricos muito importantes em defesa de uma ideia do homem, impugnada em país ocidental, abstenção a participar institucionalmente na degradação e na negação de certos valores, comunidade de interesses entre as classes trabalhadoras do país conquistado e dominado, enfim, trata de impor ao governo o respeito do direito dos povos para dispor dos mesmos.

O fardo da família, dos encaminhamentos realizados, não é um tema recorrente quando se trata de famílias chefiadas por mulheres e mulheres negras. Com essa perspectiva, somos desafiadas/os a escavar, interpretar as perdas históricas e recriar o percurso coletivo juntamente com as “outras famílias”, com as “outras sujeitas”. Mulheres racializadas, são as mais prejudicadas pelo ranço colonial e isso inclui o lugar de subalternização escolhido para elas. E concordamos com Miranda (2006, p.92) quando aponta:

O que podemos começar a examinar é: em que medida a condição subalterna nos limita ou nos impulsiona para a insurgência? Ocorre que, para pensarmos as relações coloniais, devemos recuperar as proposições sobre a condição do subalterno. Merece ainda que destaquemos as oposições suscetíveis de abrir as fronteiras daquilo que previmos como as práticas de racismo com alto grau de violência, no interior das esferas com as quais estamos ocupados neste estudo, como é o caso das universidades.

Essa jornada afro-feminina está se iniciando e justamente por reconhecermos a demanda por vir, que assumimos o temário dos saberes e conhecimentos advindos da participação de “intelectuais da escola”, educadoras que se dedicam a interromper, na educação básica, o curso dos currículos eurodirigidos.

Nas instituições pelas quais circulamos, incluindo a universidade, colégios e escolas, vimos como é normal viver as consequências do chamado “racismo recreativo”, carregado das “memórias da plantação”. Ao mesmo tempo, são esses os aspectos que nos comprometem na luta político-pedagógica que vimos assumindo, também nessa tese. A tarefa intelectual pode ser compreendida como a de auxiliar a reflexão coletiva no que se refere ao despertar para as formas de dominação seculares além de temas como as hierarquias e disputas ideológicas. A estrutura dos sistemas de ensino bem como os currículos, que formam as diferentes gerações, ainda não dão conta de preparar o debate sobre questões que emergem estando entre essas a tarefa intercultural de conviver com a diferença, reconhecer a magnitude de

espaços que se caracterizam com a presença dos “outros” que o colonialismo produziu.

Claudia Miranda e Núbia Regina Moreira (2019, pp.13-14), no dossiê temático “Saberes docentes de intelectuais negras: mediações outras frente ao ethos acadêmico”, indicam razões para o alinhamento com a produção acadêmica de intelectuais racializadas, sujeitas socialmente invisibilizadas:

Sabemos que um dos temas que mobiliza diferentes gerações de pesquisadores/as, estudantes de pós-graduação e intelectuais-ativistas, é a desigualdade e, sob esse guarda-chuva, é prioridade enfrentarmos aspectos centrais das relações raciais e das relações de gênero [...] Vimos que no final da segunda década do século XXI, sujeitas da Diáspora Africana apresentam iniciativas que se desdobram em congressos e seminários e, com essa organização, recebem outras tantas sujeitas para garantir parceiras políticas e acadêmicas. As marcas desses itinerários estão, de alguma maneira, nos trabalhos que reunimos no dossiê. Ao situarmos traços importantes das condições sob as quais, intelectuais negras negociam sua pertença no mundo do trabalho, mais especificamente, nos espaços universitários, preocupamo-nos com a compreensão dos processos que assumem e com as estratégias adotadas na movimentação curricular exigida na docência no ensino superior e no desenvolvimento de linhas de pesquisa.

Concordamos com as questões levantadas pelas autoras, sobretudo quando mencionam as urgências temáticas, implicando novos estudos que priorizem escavações historiográficas sobre a performatividade afro-feminina. Em outro lugar Miranda (2022, p.160) destaca:

Cerca de 32 milhões de mulheres negras estão envolvidas direta ou indiretamente com a violência diária, promovida pelo Estado, em um contexto definido pela invisibilidade de sua pertença multifacética. Racismo institucional, violência de gênero e, genocídio da juventude negra são destaques nas pautas que mobilizam as diferentes agrupações de lideranças negras.

Pelo exposto acima, o enfoque interseccional deve ser adotado também para pensarmos o mosaico de problemas enfrentados nas periferias, por mulheres racializadas. A discussão impulsionada pelo argumento de Patrícia Hill Collins (2016, p. 123) é indispensável nessa arena onde se desmascara as sutilezas das exclusões sofridas por corpos racializados, em espaços de produção de conhecimento que são também os espaços de disputa acirrada de poder. A autora explica que feministas negras reinventam o potencial criativo de seu *status* de forasteiras de dentro:

A abordagem sugerida pelas experiências das *outsiders within* é de que os intelectuais aprendam a confiar em suas próprias biografias pessoais e culturais como fontes significativas de conhecimento. Ao contrário de abordagens que exigem submergir essas dimensões do self durante o processo de se tornar um cientista social objetivo, supostamente não enviesado, as *outsiders within* reintroduzem essas formas de conhecimento no procedimento de pesquisa. Na melhor das hipóteses, esse status parece oferecer às suas ocupantes um equilíbrio poderoso entre os pontos fortes de seu treinamento sociológico e as contribuições de suas experiências pessoais e culturais. Nenhum se subordina ao outro. Na verdade, a realidade vivenciada é usada como fonte válida de conhecimento para criticar fatos e teorias sociológicas, ao passo que o pensamento sociológico oferece novas formas de ver esta realidade vivenciada.

Em linhas mais gerais são esses alguns eixos orientadores da pesquisa sobre as marimbas curriculares, delineadas em percursos de educadoras *outsiders within*, em Duque de Caxias. Para nossa compreensão, do tanto que caminhamos, como proponentes, inserimos, como parte de nossa atenção, a leitura e mapeamento de algumas importantes investigações coordenadas por estudiosas, do campo da educação para as relações étnico-raciais.

Na medida em que analisamos os pressupostos defendidos por Collins (2016), aprendemos o quanto estamos implicadas na engrenagem dos sistemas de ensino, responsáveis pela transposição/mediação do conhecimento. Como professoras, podemos incidir na percepção do mundo, podemos garantir arenas onde as(os) discentes podem desenvolver habilidades em torno das necessidades de aprender. Assumimos compromissos descolonizadores quando avaliamos os efeitos da educação euro centrada e, efetivamente, as especificidades que apresenta a produção de intelectuais negras, devem ser mais bem avaliadas. No caso das “intelectuais da escola”, engajadas na reinvenção dos referenciais didático-pedagógicos, é tarefa obrigatória cartografar suas andarilhagens por dentro dos sistemas de ensino.

Claudilene Maria da Silva e Maria Eliete Santiago (2019, p.7) desenvolveram importante investigação sobre práticas pedagógicas de valorização das identidades negras e alguns resultados que apresentam, merecem maior destaque, já que nosso intuito inclui compreender especificidades das formas de marimbar os currículos:

Ao olharmos para as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, partimos do pressuposto de que os rituais que predominam na instituição escolar ainda estão alicerçados no racismo e atuam na manutenção da discriminação e do preconceito étnico-racial: os currículos

estão estruturados na conformidade de ignorar a existência das pessoas que fogem ao padrão do ser humano universal: homem, branco, rico e heterossexual; os livros infantis, por meio de seus contos de fada, ignoram a existência das pessoas negras ou as apresentam de maneira depreciativa; os brinquedos disponibilizados, especialmente as bonecas, oferecem apenas a representação da população que possui características brancas; nos cartazes escolares a população não branca, quando não é excluída, é representada de forma estereotipada; e a história da população negra ainda é abordada pela perspectiva da escravidão sofrida, e não da resistência à escravidão, empreendida pelos descendentes de africanos no Brasil.

Com esses achados de pesquisa, entendem que se preservam modos de “inculcação da não existência da população negra no Brasil”. Acompanham as insuficiências nas esferas nas quais a população negra é institucionalizada.

No Mato Grosso, Cândida Soares da Costa (2014, p.218) enfatiza alguns aspectos encontrados no trabalho desenvolvido sobre planejamento e a importante inclusão da Literatura:

Há no interior da escola algumas iniciativas no sentido de serem criados novos estilos do fazer docente a partir de práticas que rompem com algumas tradições que já se revelaram ultrapassadas, existem, portanto, movimentos de mudança embora eles ainda não tenham alcançado o ensino médio particularmente via a Literatura.

Com o foco no Ensino Médio e na literatura, também defende a valorização das (os) docentes nesses processos de ruptura:

Aprender é um processo artesanal. Então somente pode ser entendido enquanto um caminho de aprendizagem construída à medida que ela se realiza. A proposta curricular de Educação para as relações étnico raciais, ao eleger a Literatura como um dos eixos donde especialmente deve partir a inclusão de conteúdos de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo, colocando a Literatura no âmbito de importância da educação escolar (COSTA, 2014, pp. 219-220).

Em nossas escavações epistemológicas, ganha sentido maior aproximação com as pesquisas realizadas, recentemente, por pesquisadoras comprometidas com a agenda curricular que considera a EREER, como ocorre com Costa. A pesquisadora tem papel fundamental e, pelo exposto, disputa espaços de conformação de novos estudos e passa a ser uma das intelectuais, com expressiva penetração na Universidade Federal do Mato Grosso.

Encontramos a pesquisa denominada “Negro (a), eu? Um estudo sobre as representações sociais da identidade étnico-racial entre alunos e alunas de 5º ano do

ciclo de uma escola pública em Amargosa-BA” (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010). Dentre diferentes aspectos da insurgência epistemológica, provocada com a promulgação da Lei 10639 (2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrodescendente, encontra-se uma produção com os pés na escola, realizada em parceria e em diálogo com os princípios e diretrizes para uma educação outra, que respeite a pluralidade e as demandas advindas das organizações das comunidades negras. Dyane Brito Reis Santos e Carlos Adriano da Silva Oliveira (2014, p.38) viram que: “As representações sociais dos/as alunos/as negros/as são forjadas em uma esfera de introjeção de inferioridade e desvalorização da estética do corpo negro”. Com suas análises, exploram percursos em um contexto chave, expressivo, sobretudo, pela composição étnico-racial existente em Amargosa (BA). Podemos entender que privilegiaram aspectos desafiadores no cotidiano escolar e que indagam a perspectiva unívoca e estática dos currículos praticados:

O caminho almejado dialoga com a intencionalidade de pensar condições sistemáticas para aplicação da lei 10.639/03, principalmente no que tange às políticas públicas e ações afirmativas que fortaleçam a equidade e contestem as atitudes hegemônicas, potencializadas pela disseminação de uma falsa igualdade, que oculta e perpetua o preconceito em esferas educativas (SANTOS e OLIVEIRA, 2014, p. 53).

Conforme os dados considerados, o tema do racismo pouco aparece nas atividades desenvolvidas e a invisibilidade da agenda da EREER não é um incômodo. Acrescentam que: “Durante o estudo percebemos que os gritos concernentes ao cabelo são múltiplos, discussões e representações se enveredam diante dessa perspectiva. O cabelo carrega uma forte marca identitária” (p.44).

As pesquisas acima são referências obrigatórias para o campo da Educação e indicam tessituras a serem adensadas, nas análises sobre os territórios e as identidades negras. Na defesa por educação antirracista, estamos lutando, também, pelas vidas e, defender o direito ao conhecimento significativo, é parte dessa agenda transoceânica. O destaque a ser dado, para a região de Duque de Caxias (Baixada Fluminense, RJ), é pela composição socio racial das professoras-interlocutoras e seus grupos escolares. É na educação básica que experimentamos oportunidades institucionais para a grande maioria desse estrato (população negra).

No trabalho de Petrônio Domingues (2007, p.106), sobre o Movimento Negro e a criação de suas agremiações, organizações e núcleos, observamos como não atingimos, no século XXI, a devida valorização das iniciativas e ações dinamizadas com a efetiva presença das mulheres negras:

Naquela época, as mulheres negras não tinham apenas importância simbólica no movimento negro. Segundo depoimento do antigo ativista Francisco Lucrécio, elas “eram mais assíduas na luta em favor do negro, de forma que na Frente [Negra] a maior parte eram mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo movimento”. Independentemente do exagero de Lucrécio, cumpre assinalar que as mulheres assumiam diversas funções na FNB. A Cruzada Feminina, por exemplo, mobilizava as negras para realizar trabalhos assistencialistas. Já uma outra comissão feminina, as Rosas Negras, organizava bailes e festivais artísticos.

Com essas apreensões, podemos afirmar que está em curso, uma importante produção sobre a importante atuação dessas partícipes, em diferentes ambiências da sociedade e, sobretudo, no campo educacional. A tese “Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras” (CARDOSO, 2012, p. 338) inclui alguns traços das “outras educações” dinamizadas por mulheres negras:

O movimento de mulheres negras surge, portanto, como estratégia, com um formato adequado para fortalecer e intensificar a mobilização, reflexão e ação para a superação das desigualdades raciais, de gênero, de classe e de sexualidade na sociedade brasileira. Ao analisar as áreas de atuação e os objetivos das entidades formadas pelas mulheres negras, percebi que estes representam diversos aspectos priorizados nas ações de defesa e promoção dos direitos da comunidade negra, em especial, das mulheres negras, permitindo concluir que as ações políticas desenvolvidas têm por objetivo promover transformações efetivas na vida destas mulheres.

Não podemos deixar de considerar as características acima apontadas e que se relacionam com as importantes escolhas a serem feitas, em termos da sobrevivência comunitária e, também, psíquica. Ignorar o papel das Mães de Santo, das diferentes lideranças negras com identidades multifacéticas sendo mães, cuidadoras, gestoras de suas famílias e orientadoras de famílias vizinhas. Ruth Landes (2002) apresenta importantes pistas sobre a dinâmica garantida por mulheres negras e suas estratégias de incidir na garantia de sobrevivência comunitária. São pistas decisivas para quem deseja entender as idiosincrasias das “forasteiras de dentro”, no sentido dado por Collins (2016).

Sônia Beatriz dos Santos (2009) examina a emergência das Organizações de mulheres negras e, no seu entendimento, essas instâncias figuram como canais de oxigenação encontrados para potencializar outras aprendizagens e fomentar o ativismo antipatriarcal e antirracista. São fissuras por onde se conformaram novos cenários para a vida comunitária nas populações negras. Observamos as ambiências nas quais mulheres negras são inseridas para minimizarmos suas desvantagens, para se planejar estratégias comunitárias que impulsionem melhores condições de sobrevivência, além de ampliar as condições de mobilidade socioeducacionais. Nos trabalhos apresentados nos principais congressos da área da Educação, já podemos encontrar indicações dessa demanda. Do mesmo modo, teses e dissertações e a pesquisa de Ana Beatriz da Silva (2017, p.118) é uma dessas:

As alternativas educacionais para atender ao público-alvo, (meninas, jovens, mulheres negras das periferias, estudantes) incluem “outras leituras de mundo”, nas quais se privilegia o continente africano - como outros lugares de enunciação – na produção de suas próprias obras literárias, revistas, boletins, que fazem parte de um acervo diverso e insurgente [...] Foi possível analisar, também, as possibilidades de outras educações e aprendizagens decoloniais. Pelo exposto, são caminhos percorridos por lideranças femininas negras que nos provocaram a pensar outras “expedições investigativas” para o campo da Educação. Aprende-se, nas Ong’s de Mulheres Negras, como podemos promover deslocamentos coletivos nesse universo educacional.

Sua pesquisa de Mestrado em Educação incorpora alguns aspectos que alinha o movimento antirracista, a insurgência do Movimento de Mulheres Negras e as práticas pedagógicas insurgentes em duas associações. Na análise acima, nota-se a impactante intervenção visando o fortalecimento dos segmentos femininos que estão à margem das estruturas da sociedade. Com base nessa situação, de enfrentamentos multifacetados, assumidos em percursos que se impõem, algumas possibilidades para entendermos como se desenvolvem tecnologias de re-existência por parte das educadoras de Caxias, para enfrentar obstáculos emergentes, no âmbito do sistema educacional já que o racismo estrutural trata de negar cosmovisões e outras epistememes, como ocorre com os saberes e conhecimentos afrodescendentes e afro-brasileiros.

Notadamente, o movimento Negro, o Movimento de Mulheres Negras, bem como as outras diferentes ambiências de luta social, foram (e são) erguidas com a importante visão de mundo feminino e negro. Por tudo isso, é imperativo

acompanharmos as trajetórias de profissionais negras no campo educacional. Nos estudos de Maria Aparecida Silva Bento (2002, p.3), do início da década de 2000, a especialista da Psicologia explora uma abordagem psicossocial sobre o processo de formação em relações raciais no Centro de Estudo das Relações do Trabalho e da Desigualdade (CEERT)¹⁶ e concordamos que: “há muitos desafios a serem enfrentados quando se discute relações raciais, mas a experiência tem revelado, que de fato, esta é uma genuína experiência de formação política”.

Sentipensar com educadoras negras, que defendem outras dinâmicas curriculares, é insistir com a tomada de consciência de toda a sociedade, frente ao problema do racismo e seus desdobramentos. É, ainda, um modo de conhecer amplas possibilidades de interpretação da dominação e das relações assimétricas de poder. As pesquisas sobre educação para as relações étnico-raciais (ERER) se desenvolveram sobremaneira, nas últimas décadas, no Brasil e foi possível acompanhar esses desfechos que devem ser analisados juntamente com a insistência de pequenos movimentos de negociação com órgãos públicos e associações de pesquisa como é o caso por exemplo, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação. Nela, o Grupo de Trabalho Educação e Relações Raciais (GT 21) alcançou reunir diferentes pesquisadoras (es) comprometidas (os) com um temário pouco considerado, pela área. Não obstante, é importante apontar como se chega a esse importante formato, dentro de uma associação de referência. No histórico apresentado, pela sua coordenação, no portal da ANPEd, consta:

O atual GT 21 foi criado vinte e seis anos após a fundação da ANPEd, como Grupo de Estudos 21 (GE 21), então denominado Relações Raciais/Étnicas e Educação. Dois anos após sua criação, passou à categoria de Grupo de Trabalho (GT), recebendo duas novas denominações: Afro-Brasileiros e Educação e Educação e Relações Étnico-Raciais, sendo que esta última predomina até hoje. Tais mudanças expressam um movimento interno de interpretações de ordem política e epistemológica entre os integrantes do GT, bem como a intenção de ampliar a sua abrangência para o recebimento de trabalhos que abordem a temática indígena, algo que esteve presente na origem da proposta do referido GT (ANPEd, 2020).

Na pesquisa de Claudilene Maria da Silva (2019, p.77), o pano de fundo foi analisar as práticas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura

¹⁶ CEERT – Centro de Estudo das Relações do Trabalho e da Desigualdade

negras desenvolvidas em duas escolas brasileiras. E com essa justeza, explicitada no percurso, foi importante ter em conta como dependemos de maior cuidado com “aproximação sujeito-objeto-conhecimento na convivência com as realidades e situações do cotidiano escolar”. Alinhamo-nos com alguns importantes aspectos apresentados pela autora:

A questão que se tornou imprescindível no desenvolvimento da pesquisa foi como fazer pesquisa etnográfica sobre práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, considerando as condições e necessidades postas pelo mundo contemporâneo, um mundo que cada vez mais reconhece e afirma as identidades, as subjetividades e ou as diferenças, mas mantém intacta as desigualdades (SILVA, 2019, p.78).

Mesmo em um país com mais de 50% de negros (pretos e pardos), evidencia-se a dificuldade de adesão por parte de núcleos importantes, para o avanço das políticas sociais, para se incorporar as agendas antirracistas, apresentadas pelas instituições do Movimento Negro Brasileiro. Questões acerca das desigualdades raciais, da violência simbólica na escola e suas consequências para as populações negras, dos currículos euro centrados, da invisibilidade das ações educativas, realizadas fora das instituições do sistema educacional, das pedagogias insurgentes nas organizações de mulheres e, das ações afirmativas, são alguns dos importantes temas que passaram a emergir, com os fóruns que se dedicam a enfrentar o *ethos* educacional legitimado socialmente.

Alinhamo-nos com outras pesquisadoras empenhadas com a valorização de outras intelectuais insurgentes e que estão na história de luta das organizações antirracistas. No campo da pesquisa acadêmica, o trabalho de Luana Diana dos Santos (2018, p.97) sobre a performance de Petronilha Beatriz Gonçalves e de Nilma Lino Gomes nos chamou atenção:

Para tanto, Petronilha e Nilma recuperam a maneira como se dão as relações raciais no Brasil e a condição de subalternidade que é imposta aos sujeitos negros. As intelectuais negras afirmam que, enquanto parte da sociedade, as instituições de ensino produzem e reproduzem a ideologia racista por meio do silêncio e da ausência de conteúdos curriculares que privilegiam a história e a cultura dos africanos e de seus descendentes. Silva e Gomes argumentam, ainda, que a violência racista se dá por meio de apelidos, xingamentos e estereótipos que desqualificam e inferiorizam os estudantes afro-brasileiros.

Nessa análise, reconhece a importante contribuição dessas intelectuais no debate sobre baixa presença de indivíduos negros nas instituições públicas de ensino superior, sobre efeitos da pobreza, dos obstáculos garantidos com a baixa qualidade do ensino público e das sucessivas práticas discriminatórias das quais os alunos negros são vítimas. Pode-se avaliar que o pensamento de mulheres negras não pode seguir nas margens e precisa estar no centro do debate sobre epistemologias insurgentes e outras educações.

Notadamente, as pesquisas que mapeamos são fundamentais para ratificar o importante desdobramento da produção realizada por mulheres negras que se mobilizaram para a pesquisa acadêmica ao mesmo tempo em que alcançam elaborar e apoiar a produção de propostas curriculares que se tornaram referência. Silva (2019, p.89) fez a seguinte observação, sobre a presença de Jerusa Maria Romão, no Sul do país:

Jeruse Maria Romão é uma importante investigadora-proponente da coleção produzida pelo MEC, Educação para todos: matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica. Pedagoga com mestrado em Educação (2000), estabeleceu vínculo livre com a Universidade do Estado de Santa Catarina além de trabalhar na Secretaria de Educação desse estado, e de ser consultora da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Suas pesquisas incluem Teatro Experimental do Negro, ensino profissional, currículos e políticas educacionais.

Com as pesquisas, acima inseridas, nossa apreensão se amplia tendo em vista que passamos a considerar, também, a força desse exercício criativo, no campo da EREER e que precisa ser localizado com uma participação feminina e negra incontestável.

Para Daniel Cordeiro Alves (2018, p.3):

A visão de Raquel Paiva de “espírito comum” é um bom referencial no sentido dessas relações da modernidade, onde cada vez mais o valor de comunidade ganha significação para os indivíduos. As questões de identificação e pertencimento são resgatadas, fazendo dos sujeitos seres sociais e que precisam do relacionamento para construir seus perfis individuais. A comunicação nessa esfera tem um potencial muito grande a ser explorado, porque a cada dia quebra barreiras e pode ser um portal para o entendimento do valor dos grupos para a construção de uma sociedade mais democrática e com voz ativa.

O sentido comum, trabalhado por Paiva (2003), nos ajudou a entender as conclusões de Ruth Landes (2002) acerca do lugar de importância das mulheres

negras da Bahia. Não há aonde ir, segundo Aníbal Quijano (2015), precisamos lutar dentro e contra. Sendo assim, caberia várias traduções para “lutar dentro e contra” e, uma delas pode ser a pulsação que favoreceu a consolidação do campo político-epistemológico dos feminismos negros. Na América Latina, o pressuposto do enegrecimento do feminismo, apresentado por Sueli Carneiro (2003), deu o tom e serviu para acompanhar as agendas de lideranças e grupos de mulheres negras da região. Na tese que defendemos, faz diferença partirmos dessa gama de problemas e demandas por justiça que implica mulheres negras desautorizadas pelo ranço colonial e pelas memórias da plantação, no sentido dado por Grada Kilomba (2019).

Pode-se afirmar que as investigações mais recentes, resgatam saberes ancestrais. Dão ênfase para valores civilizatórios afro-brasileiros, africanos e indígenas, e propõem outras formas de leitura além de revelarem fissuras indispensáveis para o campo educacional. As oralituras, as afrografias da memória sobre o fazer da população negra, emergem por suas tessituras descolonizadoras. Por exemplo, está um trabalho de referência das potencialidades clandestinizadas. Aprendemos com Leda Martins (2021) que a oralitura é definida a partir dos atos de fala e performance dos congadeiros, que pesquisou a história da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá.

1.2. O campo político-epistemológico dos feminismos negros

No desenho de nossa investigação, problematizar o campo dos estudos da Educação para as relações étnico-raciais inclui a análise dos diferentes temários que se conectam com as desigualdades sociais. Exige-se a elaboração de um mapa onde a condição feminina e negra esteja no centro da discussão. Assumimos, assim, outro *status* para o campo dos feminismos negros. No caso do Brasil, o legado do Movimento de Mulheres Negras se reflete em todo o território da América Latina. Conforme a pesquisa de Sônia Beatriz dos Santos (2009, p.282),

O movimento de mulheres negras vem de uma longa tradição no que diz respeito à promoção e a elaboração de estratégias de intervenção na área de políticas públicas em saúde. Nos anos 60, 70 e 80, ele debatia contra forças sociais poderosas da

sociedade brasileira, tais como o Estado, a Igreja, e os militares, objetivando interromper o controle e os abusos sobre a saúde e os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres brasileiras, que tinham um impacto devastador sobretudo sobre as mulheres negras e de camadas populares.

Pode-se observar como se traduziu uma agenda coletiva que, incidu, fortemente, nas políticas sociais, em âmbito internacional. Jurema Werneck (2010, p.6) fez a seguinte argumentação, sobre o enfoque interseccional:

(...) permite a visibilização das diferenças – desigualdades e privilégios – entre mulheres e no interior da população negra e, desse modo, possibilita que se produzam respostas individualizadas, diretamente ligadas às vivências e necessidades de grupos específicos. O que as torna capazes de confrontar as desigualdades que se estabelecem tanto no plano geral da sociedade quanto intragrupos, permitindo também maior eficiência e eficácia na execução – e na avaliação – de políticas públicas (p.06).

Análises interseccionais, sobre as diferentes formas de violência contra corpos femininos, foram decisivas para rupturas históricas na elaboração de políticas públicas para as populações racializadas.

Acompanhamos Sueli Carneiro (2003, p.117) quando explica a força e a importância do pensamento de mulheres negras e sua dinâmica por justiça e reconhecimento:

Esse movimento destaca-se, ainda, pelas decisivas contribuições no processo de democratização do Estado produzindo, inclusive, inovações importantes no campo das políticas públicas. Destaca-se, nesse cenário, a criação dos Conselhos da Condição Feminina – órgãos voltados para o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e combate à discriminação contra as mulheres. A luta contra a violência doméstica e sexual estabeleceu uma mudança de paradigma em relação às questões de público e privado. A violência doméstica tida como algo da dimensão do privado alcança a esfera pública e torna-se objeto de políticas específicas. Esse deslocamento faz com que a administração pública introduza novos organismos, como: as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (Deams), os abrigos institucionais para a proteção de mulheres em situação de violência; e outras necessidades para a efetivação de políticas públicas voltadas para as mulheres, a exemplo do treinamento de profissionais da segurança pública no que diz respeito às situações de violência contra a mulher, entre outras iniciativas.

Reconhecemos a capilaridade dos argumentos produzidos em movimento e a importância das iniciativas anticoloniais e insurgentes, impulsionadas por

mulheres que, no Brasil, consolidaram uma agenda insurgente. Argumentamos que numa virada anticolonial, coletividades são referências nas bases das respectivas sociedades e promovem outras performatividades políticas com as diversas formas de intervir. Como subgrupo mais afetado pela necropolítica/necropoder, mulheres racializadas resistem adotando dinâmicas promovidas nas bases, enfrentando violências já denunciadas por organismo internacionais.

Importa ressaltar que a pesquisa sobre performatividade de intelectuais negras, ativistas no campo educacional, é uma pesquisa na contramão, é uma pesquisa contra hegemônica. Sendo assim, não poderíamos explorar essa plataforma fundamental - para entender o mundo na contemporaneidade -, sem atravessar o campo dos feminismos negros. Algumas pensadoras icônicas nessa área, estão na centralidade das investigações que vimos desenvolvendo, ao longo dos últimos anos.

Nos estudos de Joselina da Silva (2021, p.105), nascida e criada no território da nossa investigação (Duque de Caxias) se evidencia a força das traduções que pode fazer sobre o lugar de origem: “Antes de ser professora pós doutora negra, sou filha daquele município, onde sigo tendo fortes vínculos familiares e religiosos, pois sou uma mulher que pratica a religião da tradição dos Orixás”. Essa referência é decisiva porque nos encaminha para o ponto indispensável em nossa análise, sobre as performatividade de intelectuais negras, no Brasil. Resistir como coletividade desumanizada, significou não ter direito a bens materiais, não ter direito a terras e isso implicou em uma experiência de insuficiências, de ausência de recurso em larga escala. Somos mais de 54% da população com histórico de exclusão social e genocídio explícito. Nessa atmosfera de “salve-se quem puder”, vimos como as mulheres tomaram a frente para equilibrar as perdas e suas consequências.

Desafios de toda ordem emergiram e foram enfrentados em diferentes regiões do Brasil. Mulheres filhas de africanas e de africanos desenvolveram tecnologias já reconhecidas como de vanguarda, sendo esse o caso das Casas de Santo. Seguraram com força suas respectivas comunidades e promoveram estratégias de acolhimento.

É importante observar as alternativas de organização que adotaram e que se desdobraram com sucessivas iniciativas exitosas, em termos dos impactos gerados. Ao discorrer sobre uma das tarefas centrais que assumimos, como parte da luta antirracista, Silva (2021, p.112) aponta:

A luta dos movimentos sociais negros pela presença dos estudos e reflexões sobre a população afro-brasileira, nos currículos escolares, toma lugar mediante os tradicionais estudos em que europeus e seus descendentes têm sido aqueles sobre os quais as histórias são comumente relatadas a estudantes de todas as regiões do país. Embora, mais de cinquenta por cento de sua população brasileira seja afrodescendente. Um currículo constituído a partir de um referencial africanizado considerará que a humanidade nasce na África e, portanto, dá-se ali o berço das ciências e dos pensamentos. Por conseguinte, as produções de intelectuais africanos (as) e da diáspora, devem ser incorporados na formulação de planos de estudos, nas mais diferentes áreas e níveis de formação.

A autora antecipa achados de pesquisa decisivos, sobre as urgências da agenda antirracista:

As reflexões teóricas elaboradas por e sobre mulheres negras nascem diretamente dos saberes, ações e análises forjadas no seio dos movimentos sociais de mulheres negras. Muito ainda há que ser concretizado, para que nos currículos afrocentrados, as questões de gênero e raça se interseccionem. Os conhecimentos produzidos e elaborados por mulheres negras ainda seguem ocupando diminuto espaço nos estudos de diferentes áreas (SILVA, 2021, p. 112).

Ao nos alinharmos com Silva entendemos com maior fluidez, o papel que jogou Lélia González. Filha de Acácio Joaquim de Almeida e de Urcinda Seraphina de Almeida, Lélia González nasceu Lélia de Almeida, em Belo Horizonte (Minas Gerais) e migrou para o Rio de Janeiro, nos anos de 1940. Sua travessia política-epistemológica é uma das mais brilhantes, na história de mulheres racializadas, que se comprometeram com a luta antirracista. A especificidade de sua circulação chama a atenção e reflete as suas preocupações em aprofundar uma percepção mais panorâmica sobre o Brasil e sobre outros territórios negros no contexto latino-americano. Na contemporaneidade, é uma das referências centrais dos feminismos negros estando presente em importantes obras desenvolvidas no campo.

Ao iniciarmos a elaboração de um quadro, onde se observa aspectos do *modus operandi* de nucleações afro feministas na nossa região, recuperamos algumas proposições de Ochy Curiel (2021, p. 14):

Las afrodescendientes levantan tres cuestiones fundamentales: la necesidad de abordar el racismo en la propuesta feminista y el sexismo en la lucha antirracista que sostenía el movimiento negro mixto. En otras palabras tal como lo define Sueli Carneiro ennegrecer al feminismo y feminizar la lucha antirracista [...] y por otro lado construir un sujeto político colectivo capaz de incorporar esas perspectivas a ambos movimientos, pero también que tuviera sus propias construcciones internas y puntos de vista de las afrodescendientes.

Curiel é partícipe de uma virada epistemológica e com sua *práxis* sociopolítica, tem incidido com uma abordagem anticolonial e antipatriarcal, disputando espaços de elaborações conceituais, além de apoiar a interrupção de silenciamentos históricos - relacionados com as múltiplas formas de violência. Justamente pelo lugar que ocupa, como proponente de outras interpretações desse conjunto de problemas, chama atenção o que considerou sobre a circulação do quadro teórico de Lélia González (CURIEL, 2020, p. 14):

[...] encontramos pensamientos políticos propios como fue el de la feminista afrobrasileña Leila González. En su visión internacionalista de la lucha antirracista crea una propuesta para definir la experiencia común de los y las afrodescendientes en las Américas: la Amerfricanidad basada en la negación de la latinidad de las Américas al considerar la preponderancia de elementos culturales indígenas/os y negros/as y por otro “la formación histórica de España y Portugal, que solo puede ser entendida tomándose como punto de partida la larga dominación de la península ibérica por los moros”. Planteaba que el proceso de latinidad era una forma de eurocentrismo al subestimar o descartar las dimensiones indígenas y negras en la construcción de las Américas [...] Lélia entendía la amerfricanidad como un proceso histórico de resistencia, de reinterpretación, creación de nuevas formas culturales que tiene referencias en modelos africanos, pero que rescataba otras experiencias históricas y culturales y que conllevaba a una construcción de una identidad particular, una mezcla de muchas cosas a la vez.

O fragmento acima abre algumas pistas sobre a incidência do pensamento da historiadora e filósofa do MNU e do Movimento de Mulheres Negras do Brasil. Em um país com problemas estruturais profundos, que afetam os setores mais empobrecidos e marginalizados, a atuação de uma filha da classe trabalhadora, como foi o caso de

Lélia González -, precisa ser mais bem situada tendo em vista as ambiências hostis enfrentadas e que já foram estudadas em diferentes grupos de investigação. O que vimos, portanto, é uma presença afro-feminina de destaque, no campo dos feminismos negros e essa atravessa as fronteiras da América Latina e Caribe. Nas Américas, por assim dizer, a intelectual negra de maior expressão e internacionalização, tem orientado o argumento de diferentes pensadoras – sendo essas racializadas ou não. Tudo isso por conta da problemática enfrentada, na região, com destaque para a violência contra mulheres negras.

Dados da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL, 2021, p.6) são alarmantes e nos convocam a criticar esse estado de coisas incluindo as consequências dos fenômenos impactantes, na vida das pessoas e famílias mais afetadas:

El primer eje estructurante de la matriz de la desigualdad social en América Latina es el estrato socioeconómico o la clase social [...]. Los elementos centrales de este eje son la estructura de la propiedad y la distribución de los recursos y activos productivos y financieros, y una de sus manifestaciones más claras es la desigualdad de ingresos, que constituye, a la vez, la causa y el efecto de otras disparidades en ámbitos como la salud, la educación, el trabajo decente y la protección social. No obstante, las desigualdades existentes y persistentes en América Latina también están marcadas por otros ejes estructurantes: la condición étnico-racial, el género, el territorio y la edad. Además de estos cinco ejes básicos, existen también otros que confluyen para constituir ese complejo entramado que conforma la matriz de la desigualdad social, como la orientación sexual y la identidad de género, la condición de discapacidad y el estatus migratorio. Para comprender las desigualdades étnico-raciales —y su intersección con los demás ejes estructurantes de la desigualdad social— es fundamental considerar el peso del racismo en su constitución, persistencia y reproducción.

Com essas indicações, não há traço intuitivo sobre os enfrentamentos que se impõem. Reconhecemos a convocatória e iniciamos outras rotas, incluindo, maior visibilidade para estratos racializados, com especial atenção para o subgrupo formado por mulheres. Isso porque são sujeitas marcadas por estigmas sufocantes e ainda, por estarem em condições de extrema vulnerabilidade socioeducacional e socioeconômica. Algumas viradas foram possíveis com as dinâmicas organizacionais, realizadas na década de 1990 e que, impulsionam nosso ideário de educação política com lideranças afro-latinas.

A partir de movimentações insurgentes com as coletividades formadas por mulheres afro-latinas, localizamos as urgências que nos convocam para a pesquisa sobre performatividades afro-femininas. Com essas aproximações, promovemos cartografias conceituais e fomentamos o debate sobre a existência de espaços de politização em redes afro-feministas. Além disso, consideramos a centralidade do enfoque interseccional por ser ele parte dos desdobramentos da intervenção realizada, por exemplo, na III Conferência de Durban (2001). Na avaliação da CEPAL,

El enfoque de la interseccionalidad tiene muchos puntos de convergencia con el enfoque de la matriz de la desigualdad social. Ambas perspectivas pueden y deben alimentarse mutuamente, con el objetivo de fortalecer los análisis sobre las formas y los mecanismos de reproducción de la desigualdad social, del racismo y de la cultura del privilegio en América Latina, así como el diseño y la implementación de políticas capaces de reducirlos sustancialmente y conducir hacia una cultura de la igualdad y de derechos (CEPAL, 2021, p.8).

São contribuições que impactam o ir e vir de grupos de investigação interessados em entender as espessuras da luta de mulheres negras na América latina e caribe, por exemplo. Importa reforçar que a articulação de lideranças afro-latinas, incluindo as afro-brasileiras, garantiu – na III Conferência de Durban -, intervenções que, a nosso ver, revolucionaram, inclusive, a percepção da própria Organização das Nações Unidas (ONU) e de outros organismos internacionais.

Sobre a organização de mulheres negras, o Brasil deve ser compreendido em colaboração mútua, com outros países do entorno. O que se aprende com o percurso de Lélia González é decisivo para novas análises sobre a intelectualidade negra e as estratégias das pensadoras negras. A autora participou de congressos no âmbito da América Latina, como, por exemplo, a *Latin American Studies Association* (LASA) e sua circulação, nos espaços acadêmicos é, reconhecidamente, de vanguarda. Tal perfil chama atenção de importantes lideranças do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras. É importante salientar que a LASA congrega mais de 13 000 sócios e reúne especialistas de todas as disciplinas e profissões que se dedicam ao estudo da região, em todo o mundo. Importa ressaltar a inclinação que indica o lugar de vanguarda que Lélia González ocupou.

Como foi possível reconhecer - a partir do exemplo da *Red de Mujeres Latinoamericanas* (RMAAD) -, o sufocamento das famílias jogadas a sua própria sorte,

ao longo da história de dominação colonial, movimentou as bases comunitárias, em nossa região. Criada em 1992, a RMAAD tem articulado esforços no continente latino-americano para interromper os processos do racismo e do sexismo. Sobre isso, faz sentido o que acrescenta Ochy Curiel (2021, p.11):

A nivel internacional muchas organizaciones definen una política de solidaridad con otras mujeres de otros países para lograr una “agenda internacional” para la transformación frente a los efectos de la economía global y la exclusión social, política y cultural que trae consigo. Estas solidaridades no han podido desarrollarse de la mejor manera debido a los escasos recursos de las organizaciones de las Mujeres. Solo en algunas conferencias mundiales como la de la Mujer celebrada en Beijing se lograron hacer algunas acciones.

Na cooperação que temos experimentado, no território, fica evidente a adesão ao quadro propositivo de Lélia Gonzalez, ícone na luta por direitos das populações racializadas. Uma das suas preocupações incluiu:

Nós todos temos que nos unir nessa luta irmanados, respeitando as diferenças que nos separam, porque uma mulher não é igual a um homem, um negro não é igual a um branco. Mas não vamos reproduzir o que o capitalismo faz conosco: transformar a diferença em desigualdade (GONZÁLEZ, 2018, p. 229).

Podemos supor que a orientação de fundo indica a recuperação de tecnologias já experimentadas, anteriormente, para enfrentarmos atritos que emergem, nas relações sociais.

Curiel (2007, p.4) passa a indicar características que ajudam a orientar as escavações que iniciamos para essa tarefa descolonizadora:

La hermandad entre mujeres fue un mito que a pesar de que apuntaba la necesidad de entrelazar lazos de complicidad entre las mujeres frente al patriarcado y al sexismo, no dejaba ver en qué medida se reproducía el racismo en la práctica feminista. Estas nuevas visiones de las feministas afrodescendientes llevaron a desarrollar lo que se denomina black Feminism o feminismo negro, en Estados Unidos abriendo así las brechas teóricas y conceptuales que articula diversos sistemas de opresión y que se han hecho concreta en las diversas prácticas políticas colectivas articulando un movimiento antirracista y antisexista de mucho impacto.

As insuficiências reconhecidas, nessas tentativas, se relacionam com as tensões geradas por movimentos dissonantes. Na definição apresentada pela *Red Latinoamericana de Mujeres Negras*¹⁷ (RMAAD) em seu portal, destaca-se a seguinte missão: *Fortalecer la Red como espacio de desarrollo para la articulación, participación e incidencia política y social desde las mujeres afrocaribeñas, afrolatinas y de la diáspora para la lucha contra el racismo, la discriminación racial, el sexismo y la pobreza.*

Mulheres negras e indígenas, no Brasil, precisam estar em permanente estado de defesa. Achille Mbembe (2016, p. 146) argumenta que “as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror”. Sobre necropolítica o autor elabora:

[...] propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2016, p.146).

Ao incorporarmos tais avaliações das ambiências hostis encontradas, promovemos interseções para melhor refletir sobre a condição das afro-latinas e sobre as formas de organização. As imersões que realizamos, no âmbito da AL, nos levam a entender como diferentes áreas dependem hoje, de adoção de tecnologias desenvolvidas por grupos insurgentes, que se movimentam nas bases, de nossas respectivas sociedades.

Em “Pensar em movimento: a interseção África-diáspora e as outras aprendizagens em disputa no tempo presente”, as autoras indicam pistas sobre o quadro situacional brasileiro que nos desafia, em termos da questão da clandestinização da tessitura socioantropológica do país:

Definido como um gigante multicultural, o Brasil é formado por um número expressivo de nações. Seu vínculo com o continente africano, está explicitado na população preta e parda (negra), que soma mais de 54% do total de 210 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Essa maioria tem experimentado todo tipo

¹⁷ Ver em: <http://www.mujeresafro.org/>

de desvantagem e, a exclusão e empobrecimento, definem a fixação na subalternidade (MIRANDA *et al*, 2020, p. 84).

O quadro situacional apresentado acima, reflete a desafiadora demanda por resistência justamente onde estão as mulheres mais pobres que são, na grande maioria mulheres racializadas. Juntamente com outras lideranças do MNU e do Movimento de Mulheres Negras, Lélia González trabalhou em defesa de mudanças voltadas para abertura de espaços de representatividade negra.

Em “Racismo e sexismo na cultural brasileira” (GONZÁLEZ, 1984, p. 224) a pesquisadora enfatiza:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Conseqüentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta.

Com essa orientação, entendemos que as dinâmicas comunitárias ocorrem tendo como protagonistas, mulheres que insurgem e, tal intervenção têm significado possibilidade de recomposição política, de redes que funcionam sob influência do guarda-chuva da Amefricanidade. Como consequência, pensadoras afro-latinas se conectam e produzem espaços formativos reconhecidos por órgãos e agências internacionais que passaram a formular propostas em colaboração. Ao reconhecermos a capilaridade da educação política com as afro-latinas, situamos, em suas formulações, a perspectiva descolonizadora que adorna o pressuposta da Amefricanidade, no sentido trabalhado por González.

No Brasil, a participação ativa de pensadoras negras, nas articulações transnacionais, é objeto de estudo em todo o território. O episódio central, para se cartografar uma dinâmica reveladora, da condição de lideranças afro-latinas, é efetivamente, a agenda pró Durban (2001). Sobre isso, Joselina da Silva e Amauri Mendes (2013, p. 16) se debruçaram a entender e mapear a mobilização para a III

Conferência Mundial Contra o racismo, a Discriminação racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas:

Na condição de pesquisadores participantes, testemunhamos a relevância de todo o processo antecedente da III Conferência Mundial Contra o racismo [...] referimo-nos à pulsante rede de organizações do movimento social negro na América Latina, que foi se formando e consolidando ao longo do processo. Vale ressaltar também, a importância desta articulação, se tivermos em conta, que a mesma ocorre numa região onde, com o saliente referencial freyreano-brasileiro, falas oficiais e o senso comum sempre propugnaram a ausência de tensões raciais

Notadamente, garantem fragmentos da memória coletiva das lideranças que, por sua exemplaridade, nos convocam e nos influenciam. Como intelectuais -ativistas, é no campo educacional que tentamos incidir valorizando, sobretudo, a presença afrodescendente e visibilizando “outras educações” possíveis. Para nossa investigação, importa formulamos algumas perguntas sobre como potencializar o debate acerca de outras perspectivas educacionais, no contexto latino-americano e, ao mesmo tempo, situamos o protagonismo de mulheres afro-latinas que impulsionam iniciativas agregadoras.

No capítulo seguinte, o intuito foi situar o território no qual estão as coautoras em suas atividades laborais e sociopolíticas. No itinerário contra hegemônico, realizado pelas diferentes coletividades negras da diáspora africana do Brasil, o Estado do Rio de Janeiro apresenta particularidades relacionadas com a busca incessante de alternativas para a chamada afro-existência. No caso da cidade de Duque de Caxias, é importante ressaltar como as comunidades religiosas se organizaram com a finalidade de performar com suas culturas socialmente condenadas e, portanto, estigmatizadas. Existe, por isso, uma espécie de apagamento da importância desse território encharcado de culturas afrodescendentes.

2. O TERRITÓRIO NOS CONVOCA: DUQUE DE CAXIAS COMO CAMPO DE PESQUISA

Duque de Caxias está entre as cinco piores cidades do Estado do Rio de Janeiro, quando o tema é saneamento básico. Um importante levantamento¹⁸ considerou as 100 maiores cidades do país. Nova Iguaçu (82º), São João de Meriti (89º), Duque de Caxias (91º), São Gonçalo (92º) e Belford Roxo (95º) estão entre as piores. Niterói entre as 10 primeiras¹⁹. Abaixo um fragmento da matéria de divulgação do problema localizado:

Cinco municípios da região da Baixada Fluminense estão entre os piores do país na qualidade dos serviços de água e esgoto. São eles: Belford Roxo; São Gonçalo; Duque de Caxias; São João de Meriti; e Nova Iguaçu. A avaliação foi divulgada nesta terça-feira (23), no ranking do saneamento básico no Brasil, levantamento feito pelo Instituto Trata Brasil, que mediu a qualidade dos serviços de água e esgoto entre as 100 maiores cidades do país. Primeiras no ranking Niterói foi a única cidade do Estado que ficou entre as 10 primeiras do ranking. Outros destaques positivos do RJ foram Petrópolis (39º) e Campos dos Goytacazes (40º). O estudo mostra também que nas três cidades bem avaliadas do Rio de Janeiro os serviços de água e esgoto foram concedidos à iniciativa privada. Em Niterói, 100% da população é atendida com água tratada e 95% dos moradores do município contam com coleta e tratamento de esgoto.

A vida das famílias empobrecidas, nos municípios do Rio de Janeiro, é objeto de pesquisa, em diferentes campos de estudo, tendo em vista as urgências a serem consideradas, na elaboração de políticas públicas.

Quando consideramos a cidade de Duque de Caxias em perspectiva comparada, aparece entre as dez maiores em arrecadação, ao mesmo tempo em que se encontra entre as cem piores em termo de falta de investimento – o que foi revelado nos dados da pesquisa. Isso só reforça o entendimento do quão é alarmante o quadro de desigualdade nessa cidade. Conhecida como ilha de riqueza num mar de pobreza, poderia cumprir metas estipuladas em seu plano diretor, bem como, colocar em prática

¹⁸Acesso em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/07/23/ranking-do-saneamento-basico-no-brasil-aponta-que-cinco-cidades-do-rj-estao-entre-as-piores-do-pais.ghtml>.

¹⁹Fonte: Fonte original <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/cidade/duque-de-caxias/>

acordos assinados para promover a redução de desigualdades, e garantir a promoção do bem-estar social de seus habitantes.

Nas disposições transitórias da Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias, está explicitada diferentes demandas a serem resolvidas, estando dentre essas, a demanda por educação básica:

Art. 16 - O Poder Executivo proporá ao Governo Estadual a cessão de todos os Centros Integrados de Educação Pública - CIEP -, localizados no Município e, no caso da transferência, elaborará em 90 (noventa) dias, cronograma para o término das obras de construção, com indicação dos recursos necessários à sua execução, ouvida a Câmara Municipal.

Não é novidade todo o quadro já apresentado por inúmeros trabalhos, sobre a vida desafiadora que marca a experiência das famílias das grandes periferias, em todo o mundo. Na pesquisa realizada por Marlúcia Santos de Souza (2003, p.37) a emancipação de Caxias relaciona-se com a disputa de controle social. E “o processo esteve relacionado à formação de um grupo local que organizou a União Popular Caxiense (UPC) e à reforma territorial realizada por Amaral Peixoto, durante o Estado Novo”. Faz algumas importantes observações sobre os embates travados no território, à época:

O processo de emancipação da cidade esteve relacionado à formação de um grupo local que organizou a União Popular Caxiense (UPC) e à reforma territorial realizada por Amaral Peixoto, durante o Estado Novo. A UPC era formada por jornalistas, por médicos e políticos locais. Os objetivos iniciais dessa organização eram: assegurar a busca de soluções para os problemas locais; organizar o trabalho de filantropia e promover o lazer. Para eles, os problemas locais encontrariam soluções com o rompimento do domínio do poder de Nova Iguaçu, criando um novo município.

O Rio de Janeiro estava entre os setores menos dinâmico, que não apresentava condições de desenvolvimento, quando comparo ao Estado de São Paulo. Alguns encaminhamentos foram fundamentais para atender aos ditames da gestão do estado Novo.

Na discussão sobre a emancipação de Caxias, vimos como as tensões foram explícitas e sobre isso destacamos:

Os grupos locais subalternizados apresentam no processo de disputas semelhanças no trato com a massa urbana, na forma e na luta que empregam

contra os setores populares. O uso da violência, das práticas políticas assistencialistas, a linguagem populista e o fortalecimento de figuras carismáticas. Apesar dos investimentos na afirmação dessas figuras carismáticas e das práticas políticas de controle social e do esforço em estabelecer o consentimento, ele não se deu de forma plena. As tensões, a negação da ordem impostam, eram expressivas e tornaram-se mais evidentes nos anos 50 e 60 com a formação de movimentos sociais significativos, como: movimento operário, camponês, cultural, de mulheres, de negros etc. O lugar do trabalhador e da ordem imprimia também a desordem, a contestação. Anteriormente à consolidação desses movimentos, já era possível identificar uma forte presença contestadora de comunistas, assim como do alcance dessa influência (SOUZA, 2003, p.50).

Os partidos PSD e PTB fizeram parte da cena política, entre as décadas de 1940 e 1960 e nela, interstícios indispensáveis para entender a textura da problemática local, naquele então.

Acompanhamos as ações assumidas pelo Conselho do Negro do referido Município e, pelo apreendido, também privilegia a emancipação pela via educacional. Conforme entende Natália Sales (2017, p.66) “A cidade de Duque de Caxias é palco de um intenso debate racial há muitas décadas, tendo presenciado a passagem de personalidades consideradas importantes para o movimento negro brasileiro, como Joãozinho da Gomeia e Solano Trindade”.

Sobre o espaço geopolítico do Município de Duque de Caxias/RJ, importa salientar a inserção como docente, no sistema de ensino, por cerca de 20 anos e, essa atuação, garantiu maiores possibilidades de pensar os desafios para as populações empobrecidas e que realinharam suas respectivas urgências por inclusão social. Sobre as principais questões do território, consideramos as apreensões de Ana Maria Alexandra Leite (2002, p. 115):

[...] ressaltar a importância do trabalho desenvolvido neste município na busca de enfrentar os problemas vivenciados pelos alunos com necessidades educacionais e seus responsáveis, no sentido de implementar ações e sensibilizar o seu corpo docente para a questão. O conjunto de considerações aqui elencadas devem ser enfrentadas entendendo que estão pautadas no campo das subjetividades individuais e estende-se a complexidade das redes sociais, em termos políticos, socioeconômico e políticos.

No âmbito dos estudos sobre Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), é uma demanda urgente incluirmos os efeitos das enfermidades psíquicas que o racismo, o abandono e a exclusão social promovem. Alguns dados foram apresentados por Leite (2002, p.19), sobre o quadro situacional da educação e da população local:

A Secretaria Municipal de Educação, revelou que, no ano de base de 2000, havia 67.069 alunos matriculados em sua rede de ensino, divididos em 2.035 turmas, com uma média de 32 alunos por turma. Consultando-se os dados das matrículas efetuadas no 1º Distrito, distribuídos por série, temos um total de 19.295 alunos, o que corresponde a 28,76% do total da rede. Recente estudo Sobre as Condições de Vida e Atendimento a Crianças e Adolescentes do Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz - Duque de Caxias em Dados - Monitorando Políticas Públicas, de dezembro de 2001, alerta para a relação/diferença que apresenta um índice de crescimento preocupante e atinge o patamar de 40.7%, ou seja, um percentual significativo de alunos ingressa na escola, em classes de alfabetização, e não concluem o ensino fundamental no prazo vigente. Esses percentuais tendem a se elevar uma vez que, consultando-se os dados de alunos matriculados na 7ª série no período de 1995-2001, verifica-se que 61.73 % apresentam distorção idade-série. Apesar de elevados, esses índices são menores no 1º e 2º Distrito e preocupantes no 4º Distrito, onde segundo os dados do referido estudo esse percentual chega a 76.8%. Quanto ao afastamento da escola por abandono, o município registrou no período de 1991 a 1998 um total contabilizado de 25.402 evasões, numa média de 3.175,25 alunos por ano.

Notadamente, o contexto acima apresentado em importante estudo etnográfico, nos desafia a refletir sobre como se desenvolve práticas pedagógicas significativas, que possam contemplar a diversidade social e as insuficiências explicitadas por Leite. Em nossa história educacional as aprendizagens têm sido possíveis a partir de uma compreensão de currículos unívocos e conseqüentemente, os saberes advindos dos grupos considerados *outsiders*, marginalizados, ficaram ausentes na seleção oficial de conteúdos. Tais opções colaboram para a invisibilização de outras vias políticas e pedagógicas, reiterando processos de subalternização das populações racializadas. Trata-se de um prejuízo sem precedente, e que está bem analisado nos estudos de autoras (es) como Bell Hooks, Edgar Patricio Guerrero Arias, Sueli Carneiro, Patricia Hill Collins, Vera Maria Ferrão Candau, Sueli Carneiro, Rita Laura Segato, Aníbal Quijano, Nilma Lino Gomes, Claudilene Maria da Silva, Claudia Miranda, Fanny Milena Quiñones, Catherine Walsh, Orlando Fals Borda dentre outras (es).

No interior de grupos excluídos, que viveram (vivem) experiências político-pedagógicas, em espaços não formais de aprendizagem, estão presentes outros saberes e conhecimentos que alicerçam a recomposição de si. Patrícia Hill Collins (2016, p.123) faz a seguinte chamada, sobre a relevância do pensamento da mulher negra:

Na verdade, a realidade vivenciada é usada como fonte válida de conhecimento para criticar fatos e teorias sociológicas, ao passo que o pensamento sociológico oferece novas formas de ver esta realidade vivenciada. Muitas feministas negras estão abraçando o potencial criativo de seu status de outsider within e usando-o de forma sábia. Ao fazê-lo, aproximam-se de si mesmas e associam suas disciplinas à visão humanista implícita de seus trabalhos – isto é, a liberdade tanto de ser diferente como de fazer parte da solidariedade humana.

Nossa pertença e performance, no campo da Educação e, o compromisso com a EREER, se alinha com a visão acima em destaque.

Consideramos importante reconhecer achados de trabalhos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores que têm uma relação direta com a cidade e a educação. É uma forma de compreendermos que a multiplicidade de olhares faz com que o mosaico construído sobre a realidade social, ambiental, econômica, territorial e educacional em Duque de Caxias, são chaves decisivas. A pesquisa de Daiane Viana intitulada: “A influência do abastecimento de água nas escolas municipais de Duque de Caxias” (2018, p.52), traz importantes revelações e nos mostra por outros prismas como a luta por uma educação de qualidade envolvem outros sujeitos do cenário político e econômico:

Por abrigar a REDUC, a terceira refinaria em produção de combustíveis e a maior em termos de derivados (possui maior valor agregado) e a mais complexa em termos de gerenciamento de riscos do Sistema Petrobrás, a qual lhe confere ao município uma importância nacional e contribui expressivamente para o Produto Interno Bruto Municipal (PIBM), juntamente com o setor de comércio presente na cidade. Posicionando-o na 24ª posição dentre os municípios brasileiros e em 3º no estado do Rio de Janeiro (IBGE 2015). Este panorama caracteriza Duque de Caxias como uma cidade importante no mapa econômico nacional. Entretanto, em termos de PIB per capita, Duque de Caxias alcança a 756ª posição nacional (dentre os 5500 municípios brasileiros), apresentando R\$ 28.730, 21/habitante (IBGE, 2015). Está localizado estrategicamente no entroncamento de importantes rodovias, como mostrado na Figura 7, sendo, por essa razão, ao longo do tempo, considerado como geograficamente conveniente para os grandes projetos econômicos previstos para o estado do Rio de Janeiro.

Chamou nossa atenção o fato de ser na área da arquitetura e essa abordagem adotada inclui uma compreensão sobre os prédios escolares e suas estruturas. Destacamos um primeiro vestígio da escavação realizada, quando a autora observa para além das suas atribuições:

O objetivo desta pesquisa é mostrar como a irregularidade no abastecimento

de água nas escolas, sem rede de distribuição de água, pode restringir o funcionamento do edifício escolar, promovendo a suspensão de aulas e que pode interferir negativamente no rendimento escolar. Também investigou como se configura o sistema abastecedor de água no entorno dessas unidades escolares. Definiu-se como universo da pesquisa as escolas públicas municipais de Duque de Caxias, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro onde se encontra um dos principais polos petroquímicos do Brasil. (...) Constatou-se a existência de escolas sem acesso à rede pública de distribuição de água, dependentes de abastecimento por “caminhão pipa”, as quais os funcionários percebem a irregularidade do serviço como um dos agravantes do baixo rendimento escolar (p.09).

Os mapas aqui inseridos, orientam a percepção do histórico desenvolvimento e centralidade do Município para a compreensão das formas de hierarquização e precarização das populações periféricas:

Mapa 01: Emancipação dos Municípios da Baixada Fluminense²⁰



O exercício inicial de cartografar o território nos fez indagar a historiografia e as brechas localizadas para os seus processos e fases. Esses mapas revelam ainda sugestões para pensarmos os deslocamentos e os percursos auto formativos. O mapa que traz os municípios que compõem a Baixada Fluminense com suas datas de emancipação nos remete a ARIAS, quando apresenta o fim da e início do mesmo, ao marcar o bicentenário do continente. Como já indicado, ao longo do texto, os

²⁰ Fonte: <https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/pesquisa/rio-janeiro-uma-cidade-traduzida-pelos-mapas/anacarmencasco.pdf>

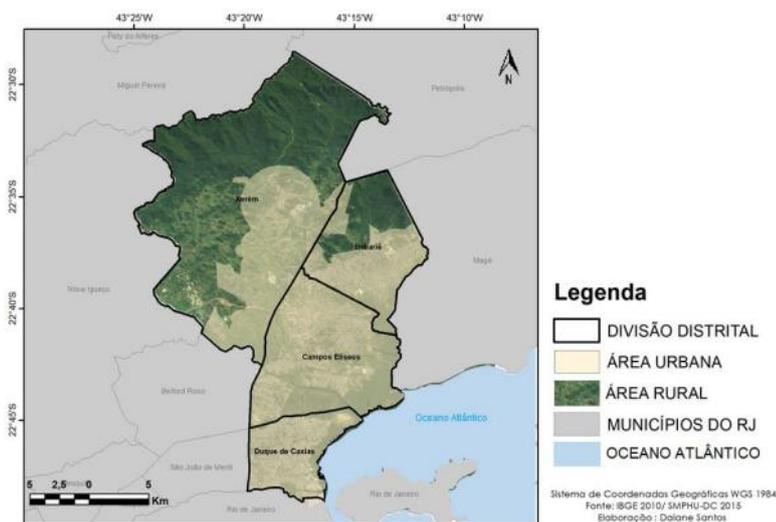
atravessamentos impostos pela colonialidade, se relacionam com um padrão de dominação, de sujeição, de poder:

La celebración rimbombante del Bicentenario en nuestro continente, ha invisibilizado una realidad sobre la cual muy poco se ha discutido, que si bien, los procesos de independencia enfrentaron el colonialism posibilitaron la continuidad de la colonialidad, de una matriz colonial-imperial de poder que opera para el control absoluto de la vida, de lo político, de lo económico, de la naturaleza, de la espiritualidad, de la cultura; pero sobre todo, para el control de los saberes, de las subjetividades, de los imaginarios y los cuerpos, así como de las afectividades (ARIAS, 2010, p. 83).

Ambiências formativas no interior dos sistemas de educação não escapam de tais heranças. A realidade na qual vimos nascer o campo onde nos situamos, para o trabalho de cunho etnográfico, que serve como pano de fundo, da tese, é fruto das etapas de grande tensionamento em torno do poder vislumbrado para a geopolítica do Sudeste.

Pensar com essas cartografias, é pensar também nossos deslocamentos por outros territórios. Nossas perguntas são outras e indagam se seriam esses caminhos do coração. Para a nossa concepção, trata-se de deslocamentos recentes de profissionais de educação com esforços para transitar pelo seu próprio território. Em Caxias, chama a atenção o fato de que não se recebe mais apoio financeiro para o deslocamento diário. Incluímos o mapa da área urbana e rural por distritos.

Mapa 02: Mapa da área urbana e rural por distritos



Fonte: IBGE 2010 / SMPHU-DC (2015), elaborado por Daiane Santos (2020, p. 50).

Na sua abordagem:

A cidade ocupa uma área territorial com cerca de 467 mil km², segundo o IBGE 2010, apresenta 1.828 pessoas por km² de densidade demográfica, a 8ª maior do Estado e como pode ser observado na Figura 6, a população não se encontra distribuída de forma uniforme no território. Assim como, a porção leste e sul do território são as áreas mais populosas e com maiores índices de adensamento demográfico, em contrapartida às porções oeste e norte que são as menos populosas e menos adensadas (SANTOS, 2018, p. 50-51).

O Estado do Rio de Janeiro guarda todas as marcas das mazelas produzidas pelas experiências de exploração engendradas na colonização e escravização de africanas (os) e povos indígenas. O município de Duque de Caxias está entre os mais importantes para se compreender a pobreza e as formas sutis de manutenção da desigualdade sócio racial. Na pesquisa intitulada “Financiamento e Investimento da Educação nos Municípios de Duque de Caxias e de Nova Iguaçu – RJ: avaliação da eficácia, da efetividade e da transparência das políticas públicas”, Waldir Jorge Ladeira dos Santos (2010, p.261) afirma:

A pesquisa buscou identificar o reflexo do financiamento com os investimentos ocorridos, avaliando seus resultados sob os aspectos da eficácia, efetividade e transparência. O financiamento, apesar das conquistas constitucionais de vinculação da receita, fruto das lutas sociais desde 1930, não só se provou insuficiente, mas também não garantiu a execução de todos os programas necessários para o atendimento da demanda local com vistas à democratização e universalização do direito social ao acesso e permanência na educação de qualidade.

Suas conclusões ratificam o pressuposto aqui apresentado, sobre o quadro situacional enfrentado. Conforme o IBGE cidades²¹, são 4 distritos (Duque de Caxias, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém) com cerca de 842.686 (oitocentos e quarenta e dois mil, seiscentos e oitenta e seis). As periferias urbanas, como é o caso da cidade de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, o que encontramos é um contexto marcado pela ausência de políticas inclusivas que vitimam famílias afrodescendentes

²¹ www.ibge.gov.br/cidadesat/ acessado em 10 de setembro de 2008

empobrecidas, comprometendo as expectativas de estudantes inseridos em diferentes níveis da educação básica.

A caracterização das narrativas trazidas pelas coautoras desse trabalho se insere no campo das trajetórias de vida – que envolve ao mesmo tempo três campos da pesquisa educacional: A formação docente, a história da educação e os currículos praticados – todos entrelaçados a partir da formulação de um conceito denominado de marimbagens curriculares é reveladora e promove maior apreensão das fissuras e brechas pelas quais essas etnoeducadoras desenham suas metodologias descolonizadoras indagando os currículos eurocentrados. Pode-se afirmar que a sua atuação indica importantes atalhos para se pensar a importância dos movimentos sociais e a performance das mulheres negras ativistas, que atuam nas instituições do sistema de ensino. Compreende-se que realizam, como herdeiras diaspóricas daqueles segmentos africanos, que sobreviveram após longa travessia transatlântica projetos de emancipação e reconhecimento identitário nas escolas nas quais atuam.

A pesquisa de Eleonora Porto Fernandes Santos (2016) sobre juventude e violência, em Duque de Caxias, indica importantes dados sobre a Baixada Fluminense e um desses é, justamente, a condição das populações afrodescendentes. Afirma que quem mais sofre com a violência são os que vivem no contexto de pobreza. Com base no Censo de 2010, há uma elevada concentração da população negra vivendo abaixo da linha da pobreza, sinalizando uma situação crítica e grave. Por atuar na secretaria educacional de referida cidade, é possível afirmar que profissionais (sobretudo as profissionais mulheres e racializadas) do seu sistema de ensino, atuam na contramão e são desafiadas (os), dia a dia, pelo *ethos* hierarquizante e que impulsiona as relações assimétricas de poder, nas diferentes instituições.

Professoras, em diferentes espaços, do sistema educacional, compõem equipes diretivas e são dirigentes sindicais. Na maioria dos casos, enfrentam os ranços do racismo e são interpeladas pelo que observam, também em termo do problema da injustiça epistemológica. A literatura na qual nos apoiamos, nos indica nuances da potencialidade das análises que consideram as aprendizagens em disputa e que se dão na experiência feminina e negra. A importante atuação de especialistas negras que se dedicam ao tema da EREER, tem lugar de destaque, em nosso escopo teórico-analítico. O campo de pesquisa sobre pedagogias feministas e negras, bem como o campo da EREER, aparecem com relevo em nossas análises.

A história da luta das mulheres negras é um tema fundamental para o Brasil e, com o processo de inserção social das populações racializadas, importa situarmos sua mudança de *locus* a partir da escolarização.

2.1. Relações étnico-raciais em Duque de Caxias

Na cidade de Duque de Caxias, dos anos de 1940, Joãozinho da Goméia (João Alves Torres Filho, 1914-1971) se instalou e trabalhou com comunidades locais, de modo expressivo e se tornou um dos mais celebrados *Babalorixás*, da história do Sudeste. Sua projeção fez com que muitos grupos de estudos se inclinassem para entender os modos de intervir que adotou. Trata-se de uma história de impacto e que inclui outras hipóteses sobre estética, religiosidades africanas e modos outros de pertencer.

Joãozinho da Goméia está presente e é celebrado de diferentes formas. Na atualidade, é condição *sine qua non* acompanhar o mundo do Carnaval para entender epistemologias insurgentes e em permanente disputa. O sacerdote foi tema de enredo de escola de samba. Nas homenagens, vimos definições que refletem a importância de sua atuação, na cidade da Baixada Fluminense/RJ.

Com o enredo “Tatalondirá: o canto do caboclo no Quilombo de Caxias”, a Escola de Samba Grande Rio (2020) apresentou o seguinte samba-enredo:

*É Pedra Preta!
Quem risca ponto nesta casa de caboclo
Chama Flecheiro, Lírio e Arranca-Toco
Seu Serra Negra na Jurema, Juremá
Pedra Preta!
O assentamento fica ao pé do dendezeiro
Na capa de Exu, caminho inteiro
Em cada encruzilhada um alguidar*

*Salve o candomblé, Eparrei Oyá
Grande Rio é Tata Londirá
Pelo amor de Deus, pelo amor que há na fé
Eu respeito seu amém
Você respeita o meu axé
(Respeita o meu axé)*

*Era homem, era bicho-flor
Bicho-homem, pena de pavão
A visão que parecia dor
Avisando Salvador, João!
No Camutuê Jubiabá
Lá na roça a gameleira
Da Gomeia dava o que falar
Na curimba feiticeira*

*Okê! Okê! Oxóssi é caçador
Okê! Arô! Odé!
Na paz de Zambi, ele é Mutalambô!
O Alaketo, guardião do Agueré*

Rei Nagô foi uma definição que aparece no carnaval da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense (1970) e que passou a fazer parte da visão nacional, acerca de um sacerdote baiano, que marcou a história de Duque Caxias. Carlinhos Sideral e Mathias de Freitas são autores do samba abaixo recuperado:

*Na alvorada de glória
Da literatura brasileira
Quando um marco transformou a
Velha história
Da arte numa nova fronteira
Dentro da semana modernista
Criou a independência cultural
Deu plena liberdade ao artista
Desprezando a tradição neste verso original*

*O rei mandou me chamar
Pra casar com sua "fia"
O dote que ele me dava
Oropa, França e Bahia*

*Vibrante, surgiu da lenda o bandeirante
Sob a luz dos pirilampos
Perdido nos campos a procura do mar
Sem saber voltar, sem saber voltar
Macunaíma, nego sonso, feiticeiro
Cobra Norato e a rainha Luzia
São personagens do cenário brasileiro
Como a mulata, o café e o vatapá
No carnaval, o arlequim e a colombina
Linda menina, amada pelo pierrô
Parece o lamento da prece*

*A voz derradeira da porta-bandeira
morrendo de amor*

É tempo de amar o que se amou
Ô,ô,ô,ô,ô,ô,ô,ô,ô

A letra do samba nos orienta na análise que iniciamos sobre o território. Antes de tudo, reflete a grandiosidade da resistência cultural passando pelas culturas de matriz africana. O município abrigou/abriga núcleos familiares decisivos na tarefa de resgatar identidades ancoradas no continente africano. As Escolas de Samba foram e são *locus* de resistência comunitária e, sabiamente, abrigaram as diferenças em um Brasil da hierarquia racial e da desumanização das populações sequestradas do continente africano. De alguma forma, responderam pela repactuação social, bem como fizeram os inúmeros terreiros de Candomblé. Ao tentarmos uma tradução, para a perspectiva descolonizadora, de uma pesquisa sobre insurgência, é decisivo abrigar esses traços que caracterizam as tecnologias de resistência. Não é tarefa nossa interpretar as letras acima incluídas, mas reconhecer que, nelas, é possível encontrar um discurso de valorização do lugar que ocupam, as africanidades e um mosaico cultural herdado, e que se adota na luta pela vida das negras e negros.

Rodrigo Pereira e André Leonardo Chevitarese (2019) se dedicam a examinar a viabilidade do estudo arqueológico no conhecimento pretérito do Candomblé. Para tanto, firmou-se um acordo de cooperação e pesquisa entre a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Dique de Caxias (SMCT/DC) e o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista (UFRJ). Nessa empreitada, realizaram escavações no Sítio Arqueológico Histórico do Terreiro da Gomeia, com algumas conclusões de grande relevância para a Educação das Relações étnico-raciais:

A explicação sobre o pretérito e sobre a cultura “atual” dá-se, portanto, não apenas da análise dos materiais e processo, mas também no debate sobre as formas que este passado significa no presente para quem se identifica com este e como os agentes da cultura são autônomos em sua significação, não necessitando de um “tradutor”/pesquisador para fazer-se entender. Permitir a simetria, e por consequência uma Arqueologia dos Candomblés, é permitir que emerjam estes processos no texto e, mesmo que não sejam solucionáveis, componham o quadro explicativo, pois a voz e a presença dos grupos que se identificam e se relacionaram com este passado (PEREIRA & CHEVITARESE 2019, p.135).

Nas escolas públicas, de Duque de Caxias, trabalham mulheres de todos os setores da sociedade. Profissionais que são convocadas a pensar o entorno e, sendo

assim, torna-se uma exigência, observamos as tensões que emergem dessas ambiências fundamentais para a emancipação dos estratos mais afetados com o empobrecimento da classe trabalhadora, em sentido amplo. A pesquisa sobre as idiosincrasias do Terreiro da Gomeia, sugere novas cartografias, para a geografia humana local. Ao mesmo tempo, fortalece o pressuposto considerado na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Preocupamo-nos com essa tessitura e com as alternativas curriculares para um alinhamento com as demandas efetivas das famílias que dependem da institucionalização das crianças e adolescentes. O cenário, portanto, demanda mobilização e cuidado com as insuficiências da formação continuada, sendo esse um dos aspectos que aparecem como obstáculo. Ou seja: como preparamos a comunidade docente para o enfrentamento das realidades da comunidade discente?

O ideário da Democracia Racial é parte do leque de obstáculos que enfrentamos na história da educação e o debate em curso, no país, para repensarmos dispositivos colonizadores - vestidos de máscaras pela democracia racial - são denunciados em diferentes (des)caminhos. As instituições formadoras são laboratórios onde se pode subverter inclusive as proposições historicamente silenciadas. Formamo-nos em exercício, avançamos com a denúncia e superamos etapas importantes com as Leis que interferem diretamente no currículo – como exemplo estão as Leis n.10639/2003 e n.11645/2008. Adquirimos outras habilidades para insurgir adotando ferramentas para um tipo de imersão epistêmica coletiva. Escrever e potencializar essa habilidade em exercícios coletivos, são possibilidades definidas por Evaristo e que aqui foram incorporadas.

De certo, dependemos de parcerias com as instituições diversas estando, no centro, dessas possibilidades, os vínculos com o espaço universitário. A docência, as atividades concomitantes, nos coletivos do Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras, a formação contínua, demandam amplas formas de atuação sendo, uma delas, o trabalho de pesquisa e de composição de propostas de formação. Nas argumentações de Elaine Laurentino (2014, p.62), sobre a inclinação de pesquisadoras/es, “Destaca-se que, nas últimas décadas, um movimento acadêmico sobre a temática da Baixada Fluminense gerou significativa produção historiográfica sobre a região”.

Atuar como professora, no nível da pós-graduação, na Baixada Fluminense, é um exemplo da demanda urgente para quem se compromete com a luta por justiça racial. Já podemos supor que o aumento do fluxo de trabalhos em formato de teses e dissertações, sobre as diversas agências de fortalecimento identitário, sobre a participação feminina e negra, sobre as outras formas de aprendizagens, indicam a densidade de um momento histórico marcado por disputas fundamentais onde o conhecimento está no centro.

As pesquisas sobre a dinâmica de resistência nas periferias, incluem as proposições desenvolvidas por Sandra Godinho Maggessi Pereira (2006, p.5) e as contribuições são fundamentais para entendermos as arenas de disputas ideológicas. A autora entende que “analisar como se organizaram as populações negras de Caxias “pode ser a maneira de compreender sua alegada marginalização, as dimensões e limites do preconceito de cor e da discriminação (social e de classe)”. Importa observar como entende percursos de entidades do movimento negro (1949 e 1968) em Duque de Caxias. As análises incorporam o itinerário por maior inserção e reconhecimento no plano sociopolítico. Observamos, com lupa, as justificativas da pesquisa histórica (PEREIRA 2006, p.2):

O estudo da História Local e Regional propõe como tarefa fundamental problematizar fenômenos construídos num âmbito mais particular, preenchendo lacunas da história de âmbito nacional e estabelecendo as pontes temporais entre esses dois espaços. Nesse caso, se inclui o interesse pelo estudo do problema do preconceito de cor e da discriminação das camadas sociais tidas como “classes perigosas.”

Suas impressões iniciais levaram a concluir que seria relevante entender o plano sociopolítico contra a exclusão do negro de Duque de Caxias, reivindicando sua participação na sociedade. A autora chamou a atenção para a movimentação dos anos de 1980 que incluiu protagonismos diversos e menciona a dimensão formativa e cultural em relevo. Instituições como o grupo *Afro-Cultural Ojuobá-Axé* atuaram nessa dinâmica de maior reatuação social, na cidade.

Conforme o argumento de Joselina da Silva (2003, p.221):

O Rio de Janeiro, por sua face cosmopolita em virtude de ser Capital Federal, transformava-se em berço de importantes organizações, entre as quais podemos citar o Grupo de Afoxé Associação Recreativa Filhos de Gandhi, o Teatro Experimental do Negro (TEN) a União dos Homens de Cor (UHC), a União Cultural do Homens de Cor, o Teatro Popular Brasileiro (TPB), o

Renascença Clube e a Orquestra Afro-Brasileira, composta por dezoito músicos. Alguns advogados, médicos e artistas fundaram, em 1959, a União Cultural Brasileira dos Homens de Cor (UCBHC) na Cidade de Duque de Caxias, Baixada Fluminense.

Duque de Caxias foi protagonista na criação de uma cultura de enunciação contrahegemônica: “Além da educação, a UHC dedicou-se a atender os problemas mais imediatos e visíveis ligados às mudanças sociais e educacionais para os negros no geral e para aqueles associados a ela” (SILVA, 2003, p. 227). É importante observar como herdou-se um itinerário de abrangência nacional e a marca central está explicitada na seguinte afirmação de Silva:

Assim, presentes na educação, na saúde e na política institucionalizada, acreditavam os da UHC que estariam abrindo caminho para o “alevramento moral das pessoas de cor”. A assistência social era, então, o caminho mais imediato para se conseguir este objetivo. Em muitos eventos, a UHC aproximava-se do perfil das antigas irmandades religiosas ao organizar caravanas de doação de roupas, alimentos e medicamentos aos pobres (SILVA, 2003, p. 228).

Os movimentos sociais são *locus* fundamentais para nossa formação política e para a reflexão sobre o sentido comum que sustenta coletividades, em todo o globo. As prioridades da referida instituição comportam a educação e o apoio nos caminhos possíveis para maior inserção na sociedade.

Vimos com Ronaldo Elói da Silva Sant’ Ana (2020, p.28) que “a história da cidade de Duque de Caxias no contexto de sua emancipação está diretamente ligada a seu povoamento e às oportunidades de vida e de trabalho que a localidade oferecia. O crescimento populacional da cidade tem sua base na migração”. Ainda segundo Sant’ Ana (2020, p.57):

Após a ditadura de Vargas na metade da década de 1940, tivemos no Brasil, vários movimentos sociais promovidos por camponeses que evidenciam a resistência dessas pessoas em relação à posse da terra. Com o apoio do Partido Comunista do Brasil, surgiram após a Segunda Guerra Mundial, as Ligas Camponesas, isto é, associações de trabalhadores rurais que lutavam para assegurar uma distribuição mais justa do acesso a terra no Brasil.

As lutas foram variadas, no período e as marcas incluem injustiças de toda ordem vistas na forma de se realizar prisões e coerções sociais sem limites. Acrescenta que mesmo com a utilização jurídica da usucapião (anos de 1960), os

despejos foram incluídos como estratégia de desestabilização social das lutas camponesas.

No Brasil, país com o maior número de população afrodescendente, fora do continente africano, as consequências do silêncio em torno do problema do racismo e da exclusão, são profundas, como já foi explicado por diferentes estudiosas (os) do tema. Em “A racialização do mundo” Octavio Ianni (1996, p.8) menciona as formas de hierarquização adotadas pelo capitalismo e, no seu argumento, a questão racial pode ser analisada como “uma dimensão fundamental da globalização. Diz respeito às diversidades étnicas presentes em praticamente todas as nações, em todos os continentes [...]. Envolve os movimentos de população, em termos de mercados locais, nacionais, regionais e mundiais de força de trabalho”. Interessa-nos observar as questões de fundo exploradas por Ianni, em uma importante fase da luta por reconhecimento dos efeitos da invisibilização de fenômenos-chaves, provocados por acordos de silenciamento, em todo o mundo:

Há algo de muito particular e simultaneamente de muito geral que faz com que as marcas raciais, ou fenotípicas, sejam reelaboradas socialmente como estigmas, consubstanciando e alimentando a xenofobia, o etnicismo, o preconceito ou o racismo. Este pode ser o núcleo da questão: a metamorfose da marca em estigma. É claro que essa transformação é elaborada e reelaborada socialmente, tanto em termos de senso comum como de conhecimento que se propõe científico. São várias as interpretações relativas aos desenhos do mapa do mundo, ou aos movimentos da geografia e da história, nos quais muitas coletividades e muitos povos são localizados, classificados, hierarquizados e discriminados. São interpretações que realizam a mágica de eleger o eurocentrismo, a acidentalidade, o arianismo, a civilização judaico-cristã ou o capitalismo como parâmetro da história universal: selvagens, bárbaros e civilizados, subdesenvolvidos e desenvolvidos, agrários e industrializados, arcaicos e modernos, periféricos e centrais, ocidentais e orientais, históricos e sem história (IANNI, 1996, pp.19-20).

A afirmação de superioridade, portanto, tem a ver com um longo percurso de subalternização de grandes populações que pela sua racialização, ficaram de fora, foram deixadas à margem das instituições que formam os quadros de profissionais. Quando refletimos com Ianni, é possível compreender que essa visão panorâmica acerca da racialização, no Brasil, não foi explorada pelas Ciências Sociais, pela Historiografia e Filosofia. Podemos afirmar que o campo educacional é também um campo que demorou para enfrentar tais demandas. Os principais fóruns são afetados, na medida em que ocorre processos de inclusão de outros segmentos (negros e indígenas) no interior das universidades, como foi o caso do ingresso de um maior

número, nos programas de pós-graduação. Notadamente, as periferias urbanas estão marcadas pelos segmentos racializados e, conseqüentemente, empobrecidos.

Em “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (GONZÁLEZ, 1984, p. 224) a pesquisadora enfatiza:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Conseqüentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta.

Com essa orientação, entendemos que as dinâmicas comunitárias ocorrem tendo como protagonistas, mulheres que insurgem e, tal intervenção têm significado possibilidade de recomposição política, de redes que funcionam sob influência do guarda-chuva da Amefricanidade.

No próximo capítulo, as dinâmicas comunitárias ganham relevo, na explicitação de metodologias adotadas sob a perspectiva de redes colaborativas, onde serão apresentadas as análises das entrevistas, sobre as performances desempenhadas por nossas interlocutoras em chave decolonial. Corazonar e marimbar tornam-se ações epistemológicas urgentes para o fazer docente. Com destaque para a importância da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras.

3. **PESQUISAR EM REDES COLABORATIVAS/DIALÓGICAS**

Nos itinerários de pesquisa, foi decisivo alinhar-nos com estudos que nos direcionaram a pensar as contribuições do Brasil, para as pesquisas sobre práticas descolonizadoras. Edgar Patrício Guerrero Arias (2010, p.5) é autor de um pressuposto agregador sobre *corazonar*, que atravessa e esbarra nos achados de Conceição Evaristo (2009) sobre “escrevivências”.

O autor aponta alguns traços do caminhar coletivo:

Una de las formas más perversas de la colonialidad del poder y del ser ha sido la negación de la afectividad en el conocimiento, al fragmentar la dimensión de lo humano en nombre de la razón cartesiana occidental hegemónica, mientras que las sabidurías chamánicas consideran que los seres humanos no somos sino “estrellas con corazón y con consciência.

Passamos a definir “corazonar” como estratégia de luta para atuar e coexistir resistindo. A nosso ver, a luta que é real, acontece em diferentes espaços e situações onde corpos de mulheres negras são monitorados e alijados de processos sociais. As mulheres negras têm tido papel preponderante na formulação e proposição de políticas curriculares em Duque de Caxias e, corazonar os currículos, em Duque de Caxias, é refazer e reescrever a história da cidade, a história da Baixada Fluminense. Para isso, pensamos ser urgente *Corazonar a docência*. Corazonar a docência é provocar reflexões para os sentidos da prática pedagógica que possam alterar a razão de uma educação ainda de base colonial. Acreditamos que nossas influências epistemológicas, a partir de nossos diferentes deslocamentos poéticos, linguísticos, políticos e teóricos, visa impulsionar uma educação antirracista.

Fraturar o *modus operandi* do racismo, - cuja base alicerça a sociedade -, passa por corazonar a vida coletiva, por trazer de volta a afetividade interrompida, impedida de coexistir nos corpos colocados à margem. Corazonar à docência é, portanto, recompor a humanidade da comunidade docente e discente.

O ponto de partida, acima incluído é, efetivamente, a crítica de Aníbal Quijano (2005), que nos convoca para analisar a condição subalterna e para pensar a

movimentação de educadoras como uma forma de deslocamento. Ao agregar os achados do autor, concordamos que a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América, como justificativa de dominação impondo a diferenciação entre as pessoas, e por isso forjando novas identidades, que “foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha” (QUIJANO, 2005, p.117).

Em outros termos, “raça” e “identidade racial” foram inseridos como artefatos importantes de classificação social básica das populações. A imposição de um sistema hegemônico ocidental alimentou a construção do que se constituiu o sistema-mundo moderno/ colonial, instituindo o que Quijano aponta como colonialidade do poder: “Essa ideia e a classificação social baseada nela [...] foram originadas há 500 anos [...] São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu” (QUIJANO, 2002, p.4).

Em nossas “escavações epistemológicas”, ganhou relevância estudos que valorizam os saberes insurgentes, oriundos de áreas pouco valorizadas, produzidos por segmentos estigmatizados. Mas ao mesmo tempo, as *práxis* docentes que corazonam e que nos atravessam, conforme o texto abaixo incluído:

Mapa 03: Texto corazonado - descolamentos epistêmicos²²



A elaboração do texto imagético, que retrata o percurso realizado, é inspirada em nossa atuação em rede, no Município de Duque de Caxias e em diferentes outras cidades, aproveitando as diferentes etapas vividas e incluindo a formação autogestionada.

A coordenação da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN) nos levou a outros caminhos e encontros com outras redes colaborativas. Essa travessia é coletiva, pedagógica e gerada pela proposta de Claudia Miranda (2017), que inclui pesquisas expedicionárias e escavações epistemológicas.

²² Arte produzida pela designer gráfica Larissa Chagas (@Almaretinta), encomendada pela autora da tese.

Ao pensarmos com Miranda (2013, p.102) sobre outras opções para o currículo vimos que:

Ao sugerirmos a descolonização do currículo e, outras cartografias para a Educação das Relações Étnico-raciais, vinculamos as questões sobre um *Alien* inventado socialmente, e reproduzido no sistema educacional e, as práticas discursivas sobre o estranho – as populações negras representadas como à margem dos padrões sociais - que circulam na esfera pública. A nosso ver, as práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional, devem ser examinadas como parte de um mesmo constructo de inspiração, um princípio regulador que figura como um desafio para os segmentos que estão comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais.

Decerto, sua proposta é por uma recomposição epistêmica, visando afetações descolonizadoras para “curriculistas”.

Por reconhecer a tessitura das comunidades insurgentes de mulheres negras, no âmbito da América Latina, fomos ao encontro de novas inspirações. No caminho percorrido, outras *práxis* e outros conceitos ganharam relevância e reagendaram percepções sobre as identidades docentes. Indagamos a formação e reconhecemos outros sentidos para a intervenção pedagógica e política.

Supomos que, assim como explica Edgar Patricio Guerreiro Aires (2010), *corazonamos* de um modo outro, quando fazemos apostas comunitárias e em linhas mais gerais, a pesquisa em educação pode provocar deslocamentos que afetem a elaboração das propostas. Concordamos com Arias²³ (p.105) na análise que faz sobre um estado de coisas desconsideradas e isso se dá, a nosso ver, justamente por conta das mazelas da aventura colonial dos países da Europa que por aqui desembarcaram.

Na compreensão de um artista, um pensador, ou, como ele mesmo define, um “cantautor”, poeta e antropólogo *corazonamos* quando participamos de uma maneira outra. Abaixo pode-se observar algumas de suas preocupações sobre quais saberes são (podem ser) legitimados socialmente:

²³ Arias situa-se, também, na pesquisa e é docente de Antropología Aplicada e de Comunicación Social, da Universidade Politécnica Salesiana.

Mientras que, por otro lado, el racismo naturaliza y biologiza la inferioridad de los dominados, la raza y el racismo se vuelven los ejes de las configuraciones geopolíticas que determinan la producción y reproducción de la diferenciación colonial, que imponen la clasificación, jerarquización y subalternización de seres humanos, sociedades, conocimientos y culturas

A pegada decolonial pode ser entendida como um desenho, um grande quadro propositivo que aceita novas entradas. Com a atuação em rede, estamos recriando as nossas pegadas e deslocando conceitos e práticas definidas aqui como práxis descolonizadoras. Tudo isso tem sido alcançado em co-autoria. O trabalho na RECEN ganha destaque e fomenta outros constructos teórico-epistemológicos. Exige reflexão e retomada das nossas propostas educacionais. Nesse percurso, Nelson Maldonado-Torres (2007) traz uma expressiva contribuição:

El concepto de colonialidad del ser nació en conversaciones sobre las implicaciones de la colonialidad del poder, en diferentes áreas de la sociedad. La idea era que, si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (MALDONADO-TORRES, 2007, p.129-130).

Podemos ver como o autor se conecta ao mosaico realizado por Quijano para tratar dessa noção e nos convoca a rever os lugares e as expressões grupais, comunitárias envolvendo a linguagem. Esses são alguns aspectos que aparecem para problematizarmos a invenção dos lugares fixos das/os racializadas/os. As práticas de insurgência são potentes no campo da educação e, com essa interação, vimos pontos de contato com o sentido que Guerreiro Arias adota para *corazonar*. Suas perguntas são também as nossas: “¿Empezar a Corazonar las epistemologías hegemónicas [...] no sería un acto de de-colonización? ¿No sería una forma de empezar a sentipensar con el corazón, o con todo nuestro cuerpo, como expresión de otra forma de corpolítica?” (GUERRERO ARIAS, 2010, p.14). Ao interrogar o *ethos* educacional vigente, é possível que nos orientemos por uma perspectiva de intervenção, também, pedagógica tendo em vista que:

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia (2010, p.5).

Com esse encaminhamento, foi possível entender, por camadas, os significados que damos para o fazer docente e para as teias criadas como “brechas oxigenantes” (grifos nossos) no cotidiano experimentado nas instituições escolares. Somos parte dessa travessia coletiva e incluímos nossas trajetórias nesse exercício de reflexão sobre sermos educadoras na luta antirracista. Estamos todas em busca de outros sentidos para atuar *corazonando* os currículos praticados.

Como eixo paradigmático, o escopo, no qual nos apoiamos, nos leva a outras questões de estudo sobre ERER, no Brasil, sobre o espaço e sobre o tempo da performance de profissionais das periferias urbanas. Nos redirecionam para outros achados epistemológicos, incluindo as estratégias insurgentes de grupos invisibilizados. Para a pesquisa sobre incursões didático-pedagógicas de professoras negras, em/de periferias urbanas, considera-se a presença na docência e a atuação no sistema público de ensino. Partimos de um mosaico interpretativo de suma relevância, para o tempo presente. Privilegiamos uma interseção com a produção de profissionais atuantes em contextos que exigem uma educação para as relações étnico-raciais. Vimos como material relevante, os trabalhos realizados e que estão disponibilizados no formato de monografia, artigo em livros e dissertação. Aspectos dessa produção foram analisados como parte de uma tradução das suas mediações didáticas e curriculares.

Na concepção de uma abordagem de *sentipensar* com pós-graduandos/as, com professoras/es negras/os das redes de cooperação, reconhecemos coautoras/es nos estudos que desenvolvemos. Compreendemos que essa travessia tem sido possível sob o ideário da composição em rede. A criação e coordenação da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN), um fórum permanente que funciona como proposta extensionista (UNIRIO), é um marco nesse processo de composição dialógica com profissionais da nossa área. Agregamos suas experiências docentes como profissionais-pesquisadoras da educação básica, tendo como pauta a construção de um *lócus* para publicizarmos os achados da *práxis*.

São, portanto, outros modos de formação continuada e que se centram nas metodologias e investidas pedagógicas. Um importante aspecto é que a RECEN surge em interseção com a *Red Hilos de Ananse* de Bogotá (Colômbia) e seu acúmulo e capilaridade, chamaram nossa atenção. O Projeto de Extensão Redes de professoras (es) e dinâmicas organizacionais: propostas de pedagogias alternativas (UNIRIO) abriga o fórum criado no ano de 2015 e que conta, além de cerca de 160 professoras e estudantes, com a participação de professoras do ensino superior.

Ao privilegiar a interlocução com investigadoras, educadoras populares, gestoras e formadoras de outros profissionais da área, entendemos, como fundamental, promover espaços de discussão contínua e cooperativa. Referimo-nos ao pressuposto central que nos agrega, ao centrar na experiência das mulheres negras, educadoras em uma cidade do Sudeste do país, sugerimos maior visibilidade para seus modos de viver a educação e de promover outros currículos. Por tudo isso, o que nos inspira, nesse modo de ser rede dialógica, é poder recompor as impressões do que fazemos estando em um movimento que implica um ir e vir entre a escola e universidade. Ao longo dos anos, vê-se uma compreensão de currículo em conexão com um discurso que subalterniza e/ou desconsidera os saberes dos grupos racializados.

Para entender as pegadas deixadas por outras confrarias, que apostaram em práticas humanizadoras, Edgar Patricio Guerrero Arias (2010) nos reorienta. *Sentipensamiento* inclui reordenamento e visibilidade para o coletivo. Ver, avaliar e modificar o instituído. Podemos supor que as práticas que chamam nossa atenção, para esse trabalho, são parte de um “sentipensamiento” porque é possível localizar a capilaridade da atuação levada a cabo.

Das pesquisas sobre insurgência e fazeres docentes, destacamos as narrativas das profissionais-pesquisadoras Mônica Pinto da Rosa (professora das séries iniciais na Rede Municipal de Educação - Duque de Caxias) e Ana Paula Venâncio (professora das séries iniciais da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro). Essas são trajetórias que saltam aos olhos e aparecem como pegadas de mulheres da educação proponentes de abordagens e, seguramente, de novos conceitos teórico-práticos. Seus percursos formativos se entrecruzam e recebem reconhecimento no campo da luta política e no campo da pesquisa (auto) biográfica. O lugar de destaque que recebem tem a ver com a capilaridade das respectivas propostas e ainda pelo

impacto do que defendem, entre outras professoras-pesquisadoras de suas próprias práticas.

Em “Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação” (OLIVEIRA, 2016, p.109), vimos que “a possibilidade de reescrever a própria história, repensar a trajetória construída, refazer percursos, trilhar espaços-tempos jamais trilhados permitindo-nos errar, permitindo-nos aceitar tais momentos, é algo que precisa ficar registrado”. Na Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN), um coletivo que criamos (2015) para garantir maior intercâmbio entre pensadoras-educadoras negras, muitas iniciativas têm circulado e nos levam a rever as armadilhas colonizadoras, na Educação.

Ana Paula de Souza Venâncio Pereira (2015) e Mônica Pinto da Rosa (2017), são exemplos de dinamizadoras da RECEN e desenvolvem trabalhos (auto) biográficos de impacto, entre todas que participamos da rede. Suas elaborações emergiram e nos ajudaram a entender aspectos da proposta de *sentipensar* com os segmentos que participam da comunidade escolar e que se destacam nas suas performances coletivas. Nas atividades autogestionadas, da RECEN, ampliamos as percepções sobre as urgências político pedagógicas em contextos ocupados pelas populações negras. Como desdobramento dessas diferentes experiências de coletividades, fomos motivadas a deslocar essas importantes práxis docentes que saem das margens e vêm para o centro. No item seguinte (3.1), discorreremos sobre os modos outros de docentes negras de Duque de Caxias, se reposicionarem.

3.1. *Marimbar e afro-existir*

Para o quadro analítico que desenvolvemos, ensaiamos a proposição de um conceito que é derivado da *Marimba*: marimbando. Apresentamos, nesse exercício inicial, um esboço para fazer referência a um modo outro de concebermos alguns itinerários que se constituem como contradiscursos político-pedagógicos. Assim, as marimbas são inseridas como uma espécie de rítmica e de âncora e, marimbando, desenhamos outras dinâmicas curriculares. As metáforas nos ajudam a ressignificar conceitos, palavras, ideias e para tentar exprimir o que se deseja de fato burlar.

Compreendendo que ao longo da formação docente, as metodologias que nos foram apresentadas na implementação de diferentes leis e projetos advindos dos sistemas de ensino, aconteceram permeadas de ludicidade através de oficinas, com rodas de acolhida, com afetos. Nomes bonitos para projetos que em diversos momentos silenciaram nosso fazer docente, retirando nossa autonomia. Bulas prescritivas com ‘promessas’ de soluções de problemas, que só quem está na escola, vivendo cada realidade conhece. Logo, sabemos que toda bula apresenta em sua descrição os efeitos colaterais do medicamento em questão. Em nosso caso, os efeitos colaterais são inúmeros afetando nossa saúde física e mental. Neste sentido, pretendemos trazer de nossa experiência docente desenhos interpretativos e novas possibilidades de leituras para sentipensar a prática docente. Esboçar a metodologia a partir de uma brincadeira de infância nos parece apropriado para se pensar disputas de narrativas, interstícios docentes, deslocamentos epistêmicos.

A marimba é uma brincadeira tradicional de muitas infâncias. E que consiste numa linha amarrada num objeto com peso, normalmente uma pedra ou pedaço de madeira. Quanto mais participantes entrelaçando suas linhas no centro da roda, mais difícil será desfazer os nós. E isso é a marimba: o embolado das linhas. Para criar o conceito *marimba*, no sentido epistemológico, é preciso levar em consideração alguns fatores, tais como: os tipos de linha que os “brincantes” estão usando, o tamanho e o peso dos objetos amarrados nas linhas (pedrinhas, madeiras etc.), além de levar em consideração o tamanho e a força dos participantes, pois além de embolar as linhas, terão que desembolar, ou seja desfazer a marimba, mesmo sabendo que nem sempre isso é possível, logo, surge um “vencedor” para a brincadeira, o que significa, que sua linha, sua força é maior que as demais, ou que a forma como estava envolvido na trama marimbada lhe favoreceu cortar as demais.

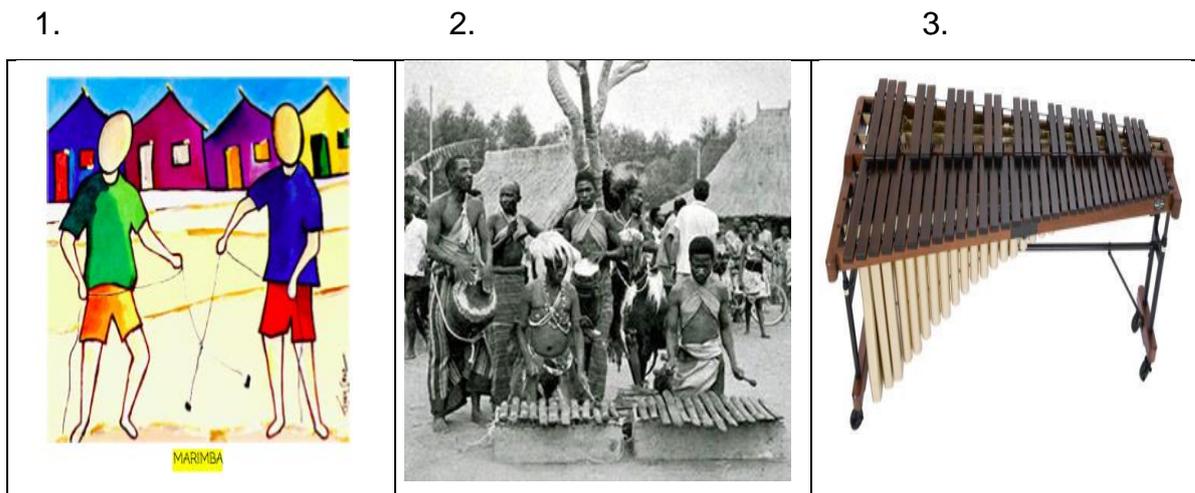


Figura 01: Exemplo de “Marimba” como brincadeira de infância.²⁴;

Figura 02: Povos de África com a Marimba²⁵;

Figura 03: Marimba Ocidentalizada²⁶.

Ainda sobre a brincadeira, cabe ressaltar que ninguém sai do jogo sem ser afetado, todos sentem vibrar em suas mãos como um arrepio, o balançar e o atrito causado pelas linhas, tendo a sensação pessoal de que cada um pode ganhar. Marimba também é um instrumento musical africano, que emite uma vibração acústica melodiosa única. Se nos alinharmos com o campo decolonial e deslocamos o mosaico cultural das populações em diáspora, podemos entender que as imagens acima podem revelar pistas sobre as estratégias de invisibilização da pluriversidade. Como podemos analisar, em consonância com o escopo dos estudos latino-americanos, que se dedicam a reinventar processos epistemológicos na contracorrente, vimos como os corpos negros têm sido manipulados e incluídos como parte da paisagem, como ilustração.

No texto imagético, de uma determinada tribo (sem referências identitárias) conforme dados inseridos nas referências, só faltou explorar que em diferentes

²⁴ <https://ideiasepossibilidadesdeaprendizagem.blogspot.com/2018/04/educacao-infantil-obras-de-ivan-cruz.html><https://ideiasepossibilidadesdeaprendizagem.blogspot.com/2018/04/educacao-infantil-obras-de-ivan-cruz.html> - Acesso em 26 de julho de 2020.

²⁵ "Povos de África com a Marimba", fotógrafo desconhecido, s.d., in http://www.africafederation.net/Lunda_3.htm (consultado a 18/02/2016). Pesquisado pela autora em 25 de julho de 2020.

²⁶ Título dado pela autora. Produzido pela Yamaha (acesso 25 de julho de 2020)

lugares do continente mãe da humanidade, que nossos ancestrais nada mais eram que “copistas” uns dos outros. O que nos leva a supor, que o objeto em questão, possa ser apropriado, por qualquer um, inclusive pelo ocidente para lhe trazer um ar de potência criadora e sentidos mais refinados.

A ideia de marimba nos leva a interpretá-la como conceito. Ajuda para discutir as possibilidades de se desenvolver uma educação antirracista levando em consideração os atravessamentos diversos que temos como protagonistas na escola: Todos nós, temos marimbas na vida. No entanto, a *marimba racial* a qual não escolhemos jogar, é a que nos enreda e nos corta por dentro e por fora do cenário educacional e, por conseguinte, do cenário social. Marimba é dominação de um sobre os outros. Marimba pode ter diferentes conotações incluindo jogos vorazes com consequências avassaladoras.

3.2. Sentipensar o currículo com forasteiras de dentro

Tomamos como gancho interpretativo o quadro teórico desenvolvido por Patrícia Hill Collins (2016, p.100) que inclui a noção de ***outsider winthin (forasteiras de dentro)***. No seu argumento,

[...] Esse status de outsider within tem proporcionado às mulheres afro-americanas um ponto de vista especial quanto ao self, à família e à sociedade 5. Uma revisão cuidadosa da emergente literatura feminista negra revela que muitas intelectuais negras, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero.

Na visão da autora “Apesar dos obstáculos que podem confrontar as outsiders within, essas pessoas podem beneficiar-se desse status” (idem). Foi com essa interpretação de Collins que alcançamos compreender o lugar de importância do que experimentam as coautoras dessa tese:

Como outsiders within, estudiosas feministas negras podem pertencer a um dos vários distintos grupos de intelectuais marginais cujos pontos de vista prometem enriquecer o discurso sociológico contemporâneo. Trazer esse grupo – assim como outros que compartilham um status de outsider within ante a sociologia – para o centro da análise pode revelar aspectos da realidade obscurecidos por abordagens mais ortodoxas (COLLINS, 2016, p.101).

Por tudo isso, professoras negras, da secretaria de educação de Duque de Caxias, podem ser lidas como *forasteiras de dentro* sobretudo pela tessitura forjada no ambiente que frequentam diariamente. Já entendemos que o “humor racista” é um tipo de discurso de ódio e esse aparece nas declarações que ouvimos das nossas coautoras. A despeito de todos os ataques sutis que enfrentam, no cotidiano escolar, reinventa percursos didático-pedagógicos e recriam sua itinerância como educadoras antirracistas. O tema do pertencimento de mulheres negras professoras em periferias urbanas está alinhado com o campo político epistemológico dos feminismos negros e com essa expressiva tradução ratificamos a necessidade de ampliação do temário sobre esse ir e vir na área da Educação. Analisada como uma área guarda-chuva, essa tem, como papel central, a emancipação política de toda uma sociedade e, justamente, por reconhecer tal vocação, os movimentos antirracistas a privilegiaram/privilegiam na agenda por justiça social.

Um dos pilares para o trabalho desenvolvido, colaborativamente, é a vinculação com a vida e experiência das coletividades com as quais trabalhamos. A partir delas, vimos como central, valorizar os dilemas e as condições de relacionar-se com o mundo da vida, ter em conta o pertencimento social e por isso, incidir politicamente, no campo onde atuamos. As expectativas, os modos de promover o convívio e as mediações culturais herdadas, de nossas respectivas famílias, ganham relevo, no itinerário de nossa coautoria. Um outro ponto que nos orienta, é poder pensar sobre a colonialidade do poder e, na contramão, impulsionar práticas descolonizadoras, no sentido dado por Silvia Rivera Cusicanqui (2015).

Compreendendo que tais trajetórias se encontram alinhadas com a construção de uma pauta emancipatória, de uma agenda antirracista e com outras dinâmicas curriculares, as trajetórias dessas educadoras são o foco. As profissionais atuam em diferentes espaços, estão em exercício em sala de aula, compõem equipes de gestão e são dirigentes sindicais. Na maioria dos casos são mulheres que, enfrentam os ranços da colonização, em diferentes momentos de suas jornadas. Com base nessa situação de opressão, vimos como um achado, entender as tecnologias admitidas para enfrentar esses problemas de pertencimento e de composição de suas identidades profissionais. Uma importante pista sobre as chamadas “tecnologias de

resistência”, está nas conclusões de Gabriel de Sena Jardim (2014), no estudo sobre as mulheres em contato com a água, no semiárido do Brasil:

A participação das mulheres nos trabalhos considerados produtivos é invisibilizada ou omitida como simples ‘ajuda’ ao marido; por ameaçar a autoridade do homem sobre o campo e, ao mesmo tempo, assegurar a esfera da casa e dos seus arredores como espaço único e exclusivo para o desempenho das tarefas consideradas reprodutivas, e, portanto, tradicionalmente ‘femininas’. A metáfora da ‘mulher-macho’ nos possibilitou flexibilizar ideias de pontos de vista hegemônicos, questionando e dissolvendo as dicotomias e hierarquias estabelecidas entre atividades produtivas e reprodutivas, (re)negociando identidades de gênero na construção de papéis considerados femininos e masculinos (JARDIM, 2014, p.170).

A invisibilização mencionada pelo autor, é a mesma que caracteriza o silêncio entorno da importante liderança das *Ialorixás*²⁷, presente em todo o território nacional. Novas indagações são necessárias para quem deseja entender as formas de repactuação possível, no Brasil pós-abolição. Intelectuais orgânicas participaram, desde sempre, da dinâmica organizacional de microssociedades que se reinventaram, e são elas, segundo Ruth Landes (2002) as responsáveis por reordenamentos sociais inquestionáveis, sobretudo em grandes periferias.

Nosso ajuste para melhor localização das narrativas docentes, inclui um quadro com o perfil de educadoras atuantes no Município de Duque de Caxias, um grupo de profissionais que se auto reconhecem como negras e que trabalham em escolas da educação básica. A nosso ver, são desafiadas por condições inadequadas que vão desde a falta de reconhecimento de sua profissionalização, até as múltiplas lacunas perceptíveis, nas instituições nas quais estão vinculadas. Nos seus relatos, sobre o cotidiano escolar, sobressaem episódios importantes e, ao fazermos o recorte de gênero e raça, pode-se notar a existência de estratégias para viabilizarem a formação contínua. Deixam pistas acerca das suas respectivas condutas e modos distintos de incidir nos currículos praticados. Estrategicamente, as abordagens qualitativas encaminham nossa análise sobre as trajetórias e escolhas político-pedagógicas realizadas por nossas interlocutoras. Ratificamos que nosso trabalho tem como centralidade, a performance de professoras da rede municipal de ensino de Duque de

²⁷ Para melhor compreensão, consultar Landes (2002).

Caxias, e a hipótese é que suas diferentes propostas didático-pedagógico estão ancoradas em um modo outro de pensar-se no território.

Ao problematizar o entrelace do pedagógico e do decolonial, Catherine Walsh (2013) nos convida a reflexões muito profundas que nos movem a olhar para dentro de si e perscrutar nossas sombras, dialogar com nossos ancestrais, olhar para dentro. Na tradução livre, trazemos a importância de construir um diálogo com nossos antepassados, evocando de sua memória coletiva, a fim de responder as inquietações do presente que nos machuca, nos adocece e em muitos momentos enfraquecem nossa luta coletiva. É a partir desse horizonte histórico duradouro que o pedagógico e o descolonial adquirem sua razão e significado político, social, cultural e existencial, enquanto ação fortemente enraizada aposta na própria vida e, portanto, nas memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes têm mantido como parte de sua existência e ser. Da mesma forma, para os povos que experimentaram o jugo - ou o que o histórico líder do Kichwa, Luis Macas chama de "tara" - colonial, a memória coletiva carrega as memórias dos ancestrais - andrógenos, homens e mulheres, líderes, mulheres líderes, sábios, sábias, guias - que, com seus ensinamentos, palavras e ações, deram lugar à necessidade pedagógica de uma existência digna, complementar e relacional de seres - vivos e mortos, humanos e outros - com e como parte da Mãe Terra.

A memória coletiva, nesse sentido, é a que articula a continuidade de uma aposta descolonial, aquela que pode ser entendida como esse viver de luz e liberdade no meio da escuridão (WALSH, 2013, p.25-26). Acreditamos que as professoras corazonam em diálogo com as vozes ancestrais, perscrutadas dentro de si. Ao evocar essas vozes, realizam e entrelaçam um compromisso de seguira diante o legado manter viva a herança de nossos antepassados.

A proposta inicial foi incluir traços dos percursos docentes e das pesquisas que desenvolvem. Também os traços das narrativas e modos de percebermos a emergência de conceitos teórico-práticos. Vimos, com essa perspectiva de trabalho em rede de colaboração, caminhos investigativos fundamentados na experiência com currículos antirracista. O quadro pode apresentar, além das suas trajetórias de profissionalização e politização, suas iniciativas visando aproximação com suas opções teórico-metodológicas e suas *práxis*. Podemos supor que buscam

potencializar esses percursos com a escola e, conforme parte de nossas hipóteses, estão *corazonando* os currículos praticados.

No ano de 2014, Mônica Rosa escreve importante trabalho que circula entre diferentes profissionais, tanto da educação básica como entre docentes da formação de professoras/es e que passou a fazer parte do documento de reestruturação curricular de Caxias. O artigo (capítulo de livro) “Igualdade étnico-racial na sala de aula: práticas interculturais em uma escola pública do município de Duque de Caxias-RJ” mobiliza novas interlocutoras pelas provocações garantidas com o desenho proposto. Nele, argumenta que as lutas se intensificam e exigem maior concentração de esforços. Exploram, em uma das seções do artigo, a presença da Canção Xamânica em uma das práticas levadas a cabo. Mencionam difíceis desdobramentos com observadoras/es das escolas que não entendem as opções curriculares. Nessa rede de interlocução que buscamos estabelecer, também na tese aqui apresentada, compreendemos a importância de manter o elo com a universidade e com seus grupos de pesquisa. Esse é também um percurso privilegiado pela professora e Pedagoga formada (2019) em pedagogia, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Nos seus apontamentos, chama a atenção o fragmento abaixo:

Meu Diário de Bordo serviu como objeto de análise tendo em vista a sua contribuição para iniciarmos a análise acerca de “mediações didáticas interculturais” sugeridas por Miranda e Cavalcanti (ROSA, 2014). Defendo políticas de valorização das culturas marginalizadas e uma maior politização das/os educadoras/es. Alinhadas com os fóruns que visam a ressignificação do papel do currículo quando o desafio é trabalhar por justiça curricular, optam por divulgar as respectivas impressões que são baseadas na didática que adotamos nos espaços onde atuam (ROSA, 2014, pp. 15-16).

Podemos afirmar que sua preocupação inclui a defesa de políticas de valorização de práticas interculturais - nesse caso, a Educação para as Relações Étnico-raciais como alternativa central para um outro projeto de país. Amplia nossa compreensão quando apresenta as dobraduras das ações na escola, no Município de Duque de Caxias:

Podemos supor que, a aposta foi na instituição de uma ambiência onde os/as estudantes, na medida em que percebiam espaços mais fluidos e abertos, se desarmavam de suas “ferramentas de defesa” incorporando “o Tambor Xamânico da professora nova” –, um

instrumento que incrementa e expressa códigos e expressões não só das Áfricas, mas também da etnicidade indígena:

A princípio, todos se espantaram achando que “a professora era a macumbeira”. A minha tática foi rir com eles daquele espanto, e, imediatamente, começar tocar. Fizemos uma roda, onde a proposta era: “o tambor não pode parar. Um começa e passa para o outro!”. Independente de música, eles tinham que efetuar um som por meio do tambor. No segundo momento desta vivência, tinham que produzir um som e um movimento corporal. Rapidamente começaram a rir e a brincar, participando até a exaustão. Retomei, devolvendo para eles, o quanto o preconceito com aquele instrumento, num primeiro momento, ia afastar a possibilidade de imenso prazer e troca. O ensino tornava-se divertido. E era lindo notar isto. Notar que os educandos se aperceberam do que a professora quis provocar neles.

A partir da vivência relatada acima, abriu-se, de fato, um debate maduro em torno das características étnicas de cada um, naturalizando as aparências e, sobretudo, respeitando-as. Foi feito um movimento de notar a identidade como diferença (ROSA, 2014).

O desafio que emerge da reflexão sobre a própria prática docente, reside na elaboração e execução de projetos de ensino, mas, também, nos registros contidos no seu diário de bordo. Nesse caso, a professora enfrentou grandes dificuldades: alfabetizar uma turma, em Duque de Caxias, cuja distorção idade-série era alta, e, ainda, ressignificar a trajetória das/os envolvidas/os naquele processo, incluindo a si mesma:

No Diário de Bordo, o relato é de uma alfabetizadora com necessidade de entender como se dá a construção de ambiências significativas, com vínculos interculturais no espaço de interação com os estudantes: o contrato didático incluía a educadora, os/as estudantes, o espaço e os saberes diversos. Essa compreensão serviu para que o trabalho começasse a nascer, a ganhar contornos e novos significados naquele ambiente novo para todos/as (ROSA, 2014).

As afetações já estavam estabelecidas. O desfecho de suas histórias de ruptura inclui descaso com o proposto, por parte do corpo de gestores. Seu trabalho foi interrompido antes do retorno do recesso escolar. Alegria e dor tomaram conta dos corpos envolvidos, principalmente professora e estudantes. Sua forma de *sentipensar*, as práticas curriculares, afetou a todo o coletivo atendido por ela. Para a professora foi inevitável perguntar sobre o que a escola ganha com o fechamento de uma turma? De certo, a opinião de estudantes e professora não foi considerada e um silêncio ensurdecador se fez.

Das narrativas e experiências apreendidas na pesquisa de Ana Paula de Souza Venâncio Pereira (2015), destacamos à construção de um percurso transgressor.

Com ela, aprendemos que a imersão nas escritas (auto)biográficas nos colocam diante de um lugar nunca pensado – ser professora negra, com a possibilidade de falar de si e narrar as travessias docentes. O medo de dizer o que já se sabia, fez com que a referida professora partisse de uma abordagem onde perguntar sobre suas incertezas, fez toda diferença:

Eu, como professora, venho aprendendo a viver, sentir e perceber alguns desses momentos como movimento do meu próprio aprender, para a minha formação. É importante destacar que já fez parte do meu modo de pensar uma visão pasteurizada de um cotidiano retilíneo, aprendido e associado a uma rotina do sempre e do mesmo. Pensar assim fez de mim uma vítima de minha própria rigorosidade. Rigor que afirmava ser necessário ter para “melhor” controlar, ensinar, classificar. Acreditava em uma postura verticalizada de professora, na isenção presunçosa da neutralidade na ação pedagógica. Ao olhar para esse tempo, percebo que fui uma voz que falava sem voz (PEREIRA, 2015, p. 13).

Ao construir uma narrativa pautada na metáfora da construção de uma colcha de retalhos, onde cada pedaço se converte em espaço-tempo vivido, sentido, guardado, a autora apresenta conceitos teórico-práticos que impulsionam a educação intercultural no sentido defendido por Candau (2005) e Walsh (2017). As escolhas indicam, a nosso ver, *sentipensar* os currículos praticados em recomposição permanente. Quando assume esse lugar, assume a condição de *sentipensante*, *corazonando* suas mediações didáticas. Ao pensar-se e assumir-se pesquisadora de sua própria prática - como alfabetizadora -, remonta sua experiência com estudantes e com outras interlocutoras. Chama a atenção a produção coletiva de uma carta feita de retalhos de pano, tecida a muitas mãos. Localiza-se um aporte teórico-prático sugestivo e que pode ser analisado à luz do que Conceição Evaristo tem definido como “escrevivência”.

Concordamos com Sandra Regina de Souza Marcelino (2015, p.340) quando dá destaque para as diferentes agendas assumidas, concomitantemente, pelas negras e entende que sua identidade “é o resultado de ações políticas, identitárias, de resistência e de sobrevivência que ao longo de toda a trajetória dos/as negros/as na história da sociedade brasileira, essas mulheres protagonizaram experiências e representações frente às diversidades e às desigualdades impostas”. Também acreditamos que as estratégias apontadas nos trabalhos produzidos por Pereira e Rosa, nos ajudam a pensar e apontar outros atalhos onde se exige aproximação com

outras esferas como os coletivos organizados e as escolas públicas vislumbrando a efetivação de práticas pedagógicas decoloniais.

As teorias tradicionais de currículo são desafiadoras porque coexistem em pleno século XXI e são esses alguns dos constructos que nos impedem, como afirma bell hooks (2013), de ensinar a transgredir e de abraçar a mudança de modo pleno. E como exemplo de transgressão e insurgência, a autora assume, a partir da mudança da grafia do seu nome, em letra minúscula que esta é uma forma de chamar a atenção para o que ela escreve, para suas elaborações teóricas e não a visibilidade de seu nome, com reza o cânone acadêmico.

Sendo assim, será necessário defendermos uma “pedagogia engajada”, no sentido dado pela autora. Em outro lugar, foi possível discorrer sobre “Escrevivências e reflexões sobre práticas pedagógicas nas ações para as relações étnico raciais” (OLIVEIRA, 2018, p.5). E, do estudo para a realização da tese de doutorado, é importante assumir que: “a escolha pela temática das relações raciais, deu-se em função dos diversos espaços percorridos e me fizeram voltar o olhar para o cotidiano escolar e perceber que na rede onde atuo, em Duque de Caxias, as crianças têm uma cor predominante: elas são negras”. No referido território, a presença das famílias negras é um aspecto a ser investigado e, as formas de inclusão social e educacional, merecem maior problematização já que estão dinamizadas por profissionais negras, atuantes nas escolas da secretaria municipal de educação. Supomos que o pertencimento racial das educadoras negras revela muito do que vimos como alternativa de mediação curricular.

Miguel Arroyo (2013) trata o currículo como um território em disputa. No livro, referência, que trata do atravessamento de diferentes olhares sobre o currículo, abordando a multiplicidades de entradas que o mesmo pode realizar, apesar de resistir as novas fronteiras de reconhecimento, que se apresentam desde as identidades profissionais, as práticas em sala de aula, a sociedade. Às perguntas sobre quem somos? quem são os alunos? nos perseguem. Sim, somos nós, nós mesmos, tal qual resultamos de tantas marcas que nos formam (ARROYO, p. 9). e na busca de problematizar se somos os mesmos, se os alunos-educandos são os mesmos, as identidades estão em disputa. Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais (idem).

Conforme vimos afirmando, estamos interessadas em entender as tecnologias multifacetadas desenvolvidas por educadoras negras e, a partir dessa conformação investigativa, cartografar as abordagens que fazem da EREER. Suas narrativas (auto) biográficas tem sido o ponto de partida e nos auxilia o mosaico interpretativo de Conceição Evaristo. Aprendemos a reconhecê-las também com escrituras que realocam a emocionalidade em um campo performático onde se admite “sentir/pensar” a si mesmas e, com as/os estudantes com as/os quais trabalham.

Estabelecemos um importante alinhamento com as percepções de Catherine Walsh (2017, p. 16) quando aponta:

Los momentos políticos, sin duda, son cada vez más enredados y complejos; las palabras o términos usados para caracterizarlos en América del Sur son demostrativos. Mientras el término “crisis” —(la crisis no solo del capitalismo sino también civilizatoria occidental (Lander, 2005) y también la crisis de la colonialidad del poder (Quijano,2000)—, sugiere rajaduras y rupturas en el orden y los patrones de poder, los términos “transición” y “revolución” empleados por algunos gobiernos suramericanos autodenominados “progresistas” apuntan a movidas y cambios desde arriba, que aunque dicen distanciarse del neoliberalismo, encaminan hacia un nacionalismo donde el neoextractivismo y la criminalización de la protesta son los ejes más evidentes del cambio y de la progresión.

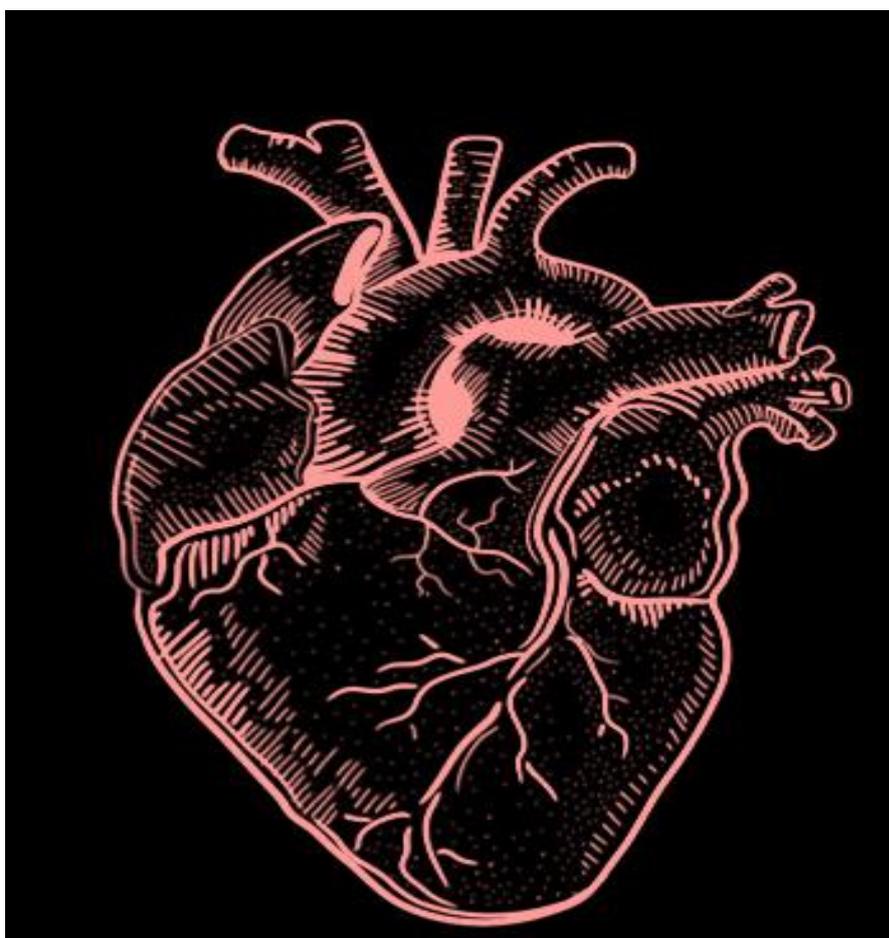
Pelo alerta, sobre os condicionantes do tempo presente, o que não poderíamos deixar de fora, são as outras vias para respirarmos, para tentar adiar as formas asfixiantes de silenciamento dos grupos racializados, fixados com as táticas de invisibilização já conhecidas por todas (os) as racializadas (os). No subterrâneo das arenas discursivas, as outras cosmovisões se reconectam, a cada episódio da empresa genocida. Ao assumirmos as pegadas de *sentipensantes*, passa a ser possível compreender o sentido de aprender em rede, de pesquisar em rede. E, as formas de identificação com os desafios da própria *práxis* refletem espessuras diversas da inventividade dessas profissionais, em contextos atravessados pelo racismo e negação das negritudes.

Parece urgente *corazonar* e reivindicar os lugares da performatividade pedagógica e essas são alternativas efetivas para os territórios onde as populações negras se concentram, como é o caso de Duque de Caxias. A nosso ver, nossas interlocutoras defendem pedagogias decoloniais, no sentido dado por Catherine Walsh (2017) e interrogam orientações curriculares, ainda eurocentradas. Pela

capilaridade que apresentam, localizamos contribuições para novas pesquisas na direção do que aponta Bueno (2002) – sobre a história de vida de professores -, e essas são, portanto, algumas vias oxigenantes.

Figuram como parte das estratégias de insurgência e indicam a importância de *sentipensar* (falar da razão de escrever junto formando outra palavra) com os/as estudantes. São defesas reveladoras sobre como podemos *corazonar* os currículos praticados na medida em que investimos a dimensão humana e adotamos formas de desconstrução dos estigmas.

Mapa 04: Mapa de deslocamento casa adentro (Perscrutando nossas sombras)



28

Neste sentido, torna-se urgente, encontrarmos outras formas de ler e interpretar a realidade dentro e fora da escola.

²⁸ Imagem elaborada por Larissa Chagas – Alma Retinta, sob encomenda.

A opção de desenvolver uma investigação ancorada na crítica decolonial exige que observemos outras possibilidades de percursos teórico-metodológicos. Olhar para si e perscrutar sua sombra é um atalho possível que muitas mulheres têm feito (ou tentado fazer), quando se recolhem em perspectivas outras, onde ouvem, sentem, sonham com suas ancestralidades e com a sua coletividade. Concebemos a marimba como uma pista, um exercício metodológico, que pode nos mover para outras cosmovisões, para outros atravessamentos – quando observamos práticas docentes de professoras negras, que atuam nas brechas. São elas as protagonistas de um outro movimento curricular, uma ritmologia outra por elaborarem projetos de educação antirracista, quando o único recurso é muitas vezes, o seu bailado, sua roupa, seus artefatos, sua estética afro centrada e seu jeito de dialogar com os estudantes.

3.3. Primeiras imersões no campo

Ratificamos alguns traços do argumento desenvolvido por Patrícia Hill Collins e que atravessam a interpretação aqui realizada, sobre o feminismo negro: “O pensamento feminista negro consiste em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras” (COLLINS, 2016, p.101).

Neste capítulo apresentamos as primeiras análises sobre a experiência de dialogar com professoras negras (*outsider within*), considerando aspectos de suas trajetórias, seus deslocamentos geográficos e epistemológicos. Elaboramos um quadro para destacar o perfil das coautoras da pesquisa. O mesmo foi organizado para melhor localização do conjunto que escolhemos e a partir dele, desenhamos a abordagem sobre práticas pedagógicas desde o *corazonar*. Para iniciarmos nosso trabalho de campo, foi importante elaborarmos uma primeira imersão antes de decidirmos pelo esboço.

Aproveitamos, portanto, as inserções em espaços diversos onde nos alinhamos com diferentes mulheres negras atuantes na educação. De um universo de mais de trinta professoras, decidimos por incluir dez profissionais. Estivemos juntas em diferentes situações, em diferentes espaços por onde performamos: Dentre esses, o movimento de Pré-Vestibular, Movimento Negro, Movimento de Mulheres

Negras, Assembleias de classe no Município de Duque de Caxias, em cursos de Pós-Graduação em Relações Raciais, Encontros de Pesquisadores Negros, Cursos sobre Gênero e diversidade na escola, Encontros de professores do Ensino Religioso e de Dinamizadores de Sala de Leitura e instituições escolares.

A rede social, aqui entendida como Internet (*Facebook e Instagram*) e, grupos de *WhatsApp*, foram espaços que me levaram a observar e estabelecer um vínculo que envolveu afetos urdidos de razão e emoção, rememorando os lugares por onde passei e as encontrei. Talvez seja daí, a forte relação também com sentido de *corazonar* e *marimbar* que permeiam esta pesquisa. Compreender o momento em cada uma estava vivendo e como se expressavam nas redes sociais também foi determinante para estabelecer um vínculo mais próximo de umas, e por cautela, construir um afastamento de outras.

Cada uma a seu jeito denunciava as injustiças sociais, as fragilidades do sistema educacional, a perda sistemática de direitos dos profissionais de educação. Denunciando a falta de formação inicial e continuada na temática da EREER. Tudo isso, somado ao caos social recente, provocado com a pandemia de Covid-19. Muitas vezes desqualificada e desprezada como uma “gripezinha”, usando os termos do atual chefe da nação brasileira, pandemia que ceifou mais de 580 mil vidas de brasileiras e brasileiros, de todas as classes sociais. Percebemos que estávamos próximas de grupos distintos nas redes sociais. De certo modo, procuramos cartografar performatividade docentes e conhecer progressos no contrafluxo.

Abaixo, um quadro com informações sobre as participantes da pesquisa:

Quadro 01: Informações sobre as participantes da pesquisa

Nomes corazonados	Grande Mãe Natureza (GMN)	Senhora dos Ventos Fortes (SVF)	Jovem Semente (JS)	Senhora do Tempo de Existir (STE)	Senhora das Raízes Profundas (SRP)	Senhora da Boa Semeadura (SBS)	Senhora do Tempo de Nutrir e Cuidar (STNC)	Senhora da Força da Água e do Fogo (SFAF)	Senhora Potência e Reexistência (SPR)	Senhora Atadora e Desatadora de Nós (SADN)
Faixa etária entre 30 e 60 anos	54	46	35	53	60	44	41 anos	46	41	50
Tempo na rede municipal	21 anos	17 anos	06 anos	28 anos	29 anos	22 anos	15 anos	19 anos	16 anos (OE) e 15 anos (PII)	23 anos
Local onde mora	Centro de Duque de Caxias – 1º Distrito	No 2º distrito de Duque de Caxias	São João de Meriti	Centro de Duque de Caxias	Zona Oeste do Rio de Janeiro	Centro Duque de Caxias	Zona Sul do Rio de Janeiro	Zona Sul do Rio de Janeiro	Zona Norte Rio de Janeiro	Zona Norte
Local de trabalho atualmente	No 3º Distrito	No 2º distrito	No 1º Distrito	No 3º Distrito	No 1º Distrito	No 1º Distrito	No 3º Distrito	No 3º Distrito	No 1º distrito	No 1º Distrito
Origem familiar (cidade, país)	Rio de Janeiro	Duque de Caxias	São João de Meriti	Duque de Caxias	Botafogo	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	São Paulo	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Pertencimento racial (autodeclaração)	Afroindígena	Negra	Negra	Negra	Negra	Negra	Negra	Negra	Negra	Negra
Formação – autoformação docente	Mestranda (UFRJ) Graduação – Pedagogia (Unirio)	Especialização – Lato Senso em supervisão e orientação ou Graduação ou Pedagogia	Mestranda (PROPED/UERJ) Graduação Pedagogia (UERJ)	Graduação em história pedagoga e Especialista em Políticas Públicas de Enfrentamento da Violência contra a Mulher pela PUC-Rio	Graduação em Letras (UFRJ) Especialização – História da África (Ucam)	Graduação em letras Mestrado em ensino de ciencias (IFRJ)	Graduação Pedagogia Estácio de Sá (UNESA) Pós em Orientação educacional Rede privada	Especialista em Alfabetização das classes populares (UFF) Graduação em Letras (UERJ)	Doutoranda Educação (USP) Mestrado Educação (UFF) Especialização História da África e do Negro no Brasil (UCAM) Graduação Pedagogia (UFF)	Graduação em Pedagogia
Onde atuam na escola (atualmente)	Sala de aulas-turmas de 5º ano de escolaridade	Diretora de escola	Sala de leitura	Ciclo de alfabetização	EJA e Séries iniciais	Ciclo de alfabetização	Licenciada por questões de saúde	Ciclo de Alfabetização	Orientação educacional e Prof. El (Licença especial)	Ciclo de Alfabetização ou Está permutada em São Joao de Meriti

Para a composição do primeiro quadro, fomos em busca daquelas docentes que participam de redes sociais, e que traziam reflexões sobre os desafios impostos no cenário educacional de Duque de Caxias. Ao contactá-las, mapeamos diferentes perfis. Ao mesmo tempo, são profissionais com históricos de perdas diversas. Com essa interação, encontramos alguns achados sobre suas estratégias para superar as barreiras impostas.

Por dois anos (2020-2021), enfrentou-se uma situação de perdas e de sofrimento profundo. As famílias negras foram as mais abaladas e as mais sacrificadas com as maiores desvantagens. Do grupo de 10 professoras, todas perderam amigos, viram o sofrimento de seus familiares, amigos e vizinhos por conta da crise sanitária. As etapas exigidas para o desenvolvimento de uma tese de doutorado, foram atravessadas por essa experiência avassaladora, capaz de desconfigurar cartografias inteiras, em todo o globo. Diante de toda essa problemática que notadamente, abalou a saúde mental do país, iniciar as entrevistas foi desafiador e exigiu maior inclinação. Todas se deram no ano de 2021.

Os protocolos estabelecidos, pelos órgãos de saúde pública, foram seguidos. Nossa aproximação foi aos poucos. Alguns aprendizados foram fundamentais, incluindo o cuidado em abordar o assunto das consequências do COVID-19 em suas famílias. Tal processo demandou outra temporalidade: primeiramente, conversou-se sobre as agruras impostas por uma pandemia. Nossas condições de saúde física e psíquica, deu o tom. A situação das famílias, apareceu no processo marcado pela acolhida de suas angústias. Pelo fato de duas delas ter passado por um quadro de depressão, foi preciso adiar a conversa e cuidar da demanda apresentada. Uma delas chegou a responder as questões enviadas previamente e, nessa oportunidade, incluiu suas mais duras experiências com a pandemia. Deixamos sua entrevista para um outro momento. Ouvir e conhecer as narrativas de mulheres negras é poder ouvir a voz daquelas que dentro do projeto colonial de poder, foram consideradas “mulas da sociedade”.

Uma das maneiras de olharmos a história da educação é pelas insuficiências. Em outros termos, muitos professores e professoras negras não foram ouvidos e/ou considerados nos mapeamentos feitos sobre História da Educação. Durante longos períodos, o movimento negro denunciou a ausência do protagonismo desses/as

atores/atrizes sociais, em todos os setores. Podemos afirmar que suas declarações reconhecem a luta por democracia e respeito às diferenças que convoca profissionais da educação. Quando apresentaram as marcas das suas metodologias e propostas curriculares antirracistas, nos orientam a compreender trajetórias e formas de politização ao longo da construção de suas identidades docentes. Interrogam os currículos prescritos e impulsionam novos desenhos curriculares.

Ao ouvirmos o conjunto das entrevistas, nos sentimos partícipes de suas travessias político-epistemológicas. Vimos como uma lacuna algumas questões incluindo perguntas sobre como faziam as primeiras docentes negras, no início do século XX, no Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. Essas são escavações a serem realizadas. Convém ratificar que suas interpretações ocupam o centro da tese e privilegiou-se trajetórias de profissionais com a idade que varia de 35 até 60 anos, (estando com seis anos de serviço, a mais jovem funcionária na rede pública).

Como vimos a entrada no campo? A ideia de que cada partícipe se colocaria como seu baú de coisas foi decisiva. Definimos como “audiovivências” a escuta das suas narrativas. A nosso ver, as docentes indicam traços das andarilhagens alcançadas em sua vinculação na rede de ensino.

3.4. AUDIOVIVÊNCIAS: práticas pedagógicas para ERER

A pesquisa com professoras negras em exercício, na Secretaria de Educação de Duque de Caxias, é uma pesquisa em coautoria e, sobre a coprodução do caderno de entrevistas, caberia acrescentar alguns aspectos orientadores, reconhecidos em um percurso dialógico. Mesmo enviando o roteiro de entrevista com antecedência e, observando como se preparavam para o encontro, avaliamos que tal dinâmica foi desafiadora. Foi decisivo flexibilizar o cronograma inicial, por conta das questões dramáticas impostas em suas vidas, em um tempo de crise sanitária severa, com graves desdobramentos para as suas respectivas famílias. Aprendemos que professoras negras são gestoras de suas famílias, são as que planejam diferentes jornadas incluindo sobrinhos, irmãos, filhas, comadres, avôs e avós. Como resultado,

mulheres negras trabalhadoras em áreas como a Educação, passam a desempenhar inúmeras outras tarefas relacionadas também com os “cuidados”.

Sendo assim, atravessar a pandemia de Covid-19 significou sustentar o peso dessas múltiplas agências onde estão plenamente envolvidas. A primeira etapa, então, deve ser compreendida como dura. Nossas investidas foram cercadas de grande comoção e o agravamento da saúde mental, em sentido bem amplo, foi considerado. Tais nuances interferiram, sobremaneira, na dinâmica adotada.

Em meio a tantas adversidades, de perdas sucessivas, avaliamos como as professoras adotaram (adotam) estratégias que se desdobram e influenciam seus grupos de interlocutoras/es. Soubemos da experiência de importantes redes de apoio compostas por pequenos grupos em funcionamento na modalidade virtual.

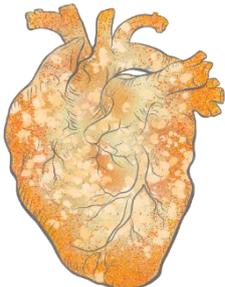
Como apoio metodológico, inserimos dados das suas performatividades e preparamos um quadro (em outro formato), em que apresentamos aspectos que informam sobre suas identidades como sujeitas da intervenção social e educacional. A escolha por nomes que remetem a fenômenos da natureza foi para assumirmos mais de suas potencialidades. Mesmo de forma fictícia, nossas coautoras recebem nome e sobrenome - o que entendemos como reconhecimento da sua intervenção. Assim temos: 1) a Grande Mãe Natureza (GMN), 2) a Senhora dos Ventos Fortes (SVF), 3) a Jovem Semente (JS), 4) a Senhora do Tempo de Existir (STE), 5) a Senhora das Raízes Profundas (SRP), 6) a Senhora do Tempo de Nutrir e Cuidar (STNC), 7) a Senhora da Força da Água e do Fogo (SFAF) e, por último, 8) a Senhora da Boa Semeadura (SBS).

O tempo de trabalho na rede pública de ensino, não é um parâmetro para se pensar a forma como a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) começa a fazer parte das suas vidas, mas sim, as experiências em outro espaço-tempo.

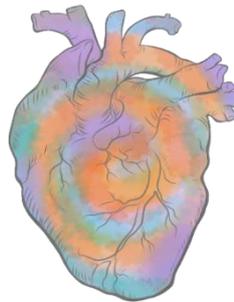
Uma outra possibilidade de apresentá-las em sua essência, foi com o recurso do texto imagético, tornando o sentir e o pensar únicos, em um só corpo: um corpo *sentipensante*. Tornando possível uma leitura pessoal sobre o sentido de corazonar, apresentado do Guerrero Arias. Cada coautora, após receber suas entrevistas transcritas, apresentou, a pedido da autora da tese, uma cor ou cores com as quais mais se identificavam. Torná-las visíveis, além de nome e sobrenome foi nossa intenção. Desta forma, temos:

CARTOGRAFIAS CORAZONADAS: Corpos sentipensantes - Coautoras da pesquisa

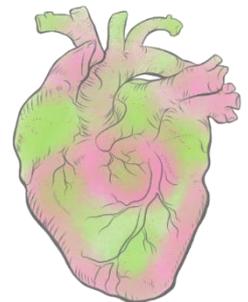
1. SENHORA DO TEMPO DE EXISTIR (STE)



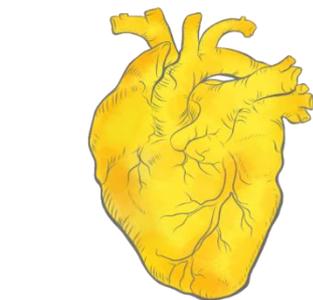
2. SENHORA DAS RAÍZES PROFUNDAS (SRP)



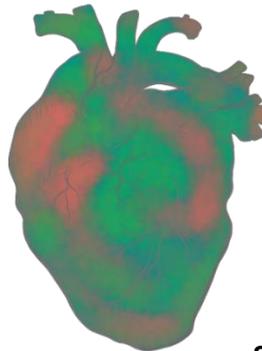
3. JOVEM SEMENTE (JS)



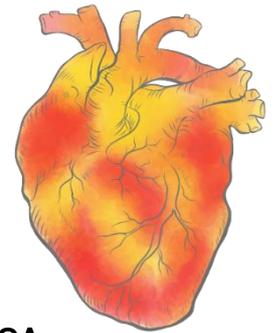
4 SENHORA DOS VENTOS FORTES (SVF)



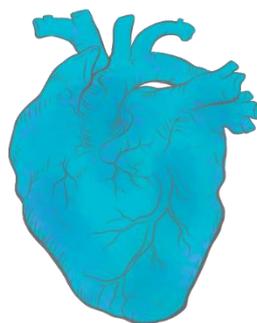
5. GRANDE MÃE NATUREZA (GMN)



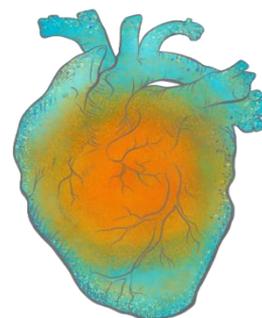
6. SENHORA DA FORÇA DA ÁGUA E DO FOGO (SFAF)



7. SENHORA DO TEMPO DE NUTRIR E CUIDAR (STNC)

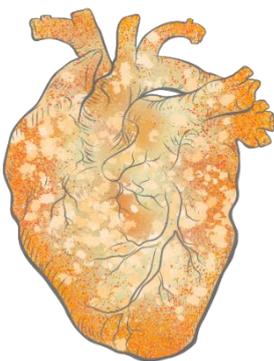


8. SENHORA DA BOA SEMEADURA (SBS)



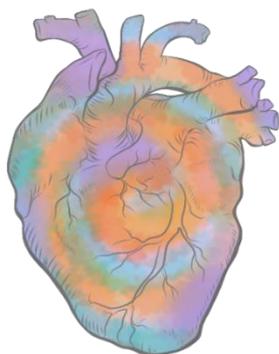
Sobre o perfil das 8 partícipes, que fazem parte do conjunto que compõe a tese, destacamos traços da história familiar que nos orientam a pensar suas itinerâncias coletivas que são, sobretudo, formativas e afetivas. Itinerâncias densas e marcadas por sucessivos recomeços. A composição familiar se aproxima e tem como sustentáculo, a nosso ver, a fé em etapas melhores para os filhos e filhas. Vimos uma dinâmica familiar própria das histórias já investigadas sobre o *modus operandi* das classes trabalhadoras desafiadas pela persistente desigualdade socioeconômica.

A professora STE fez a seguinte definição sobre o seu ir e vir:



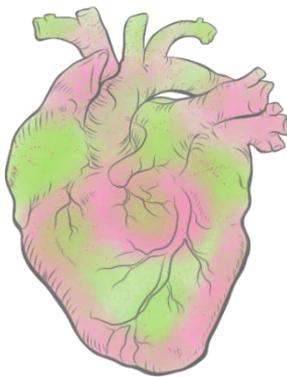
Tenho 53 anos, nasci desse município de Duque de Caxias. A minha família, tanto meu pai, quanto minha mãe é de origem da Paraíba, vem do Nordeste. As famílias dos dois moram – tenho tias e tios – no interior da Paraíba numa área rural, bem distante do Centro de João pessoa. Quase duas horas de distância e é uma área rural, uma área de plantio. Hoje um pouco mais desenvolvida, mas naquela época era uma região de muita escassez, área de seca mesmo, né? E naquele período meu pai e vários outros homens quando chegaram na idade adulta casavam e saíam pra procurar trabalho em outros estados (STE).

No caso de SRP, nota-se, como fundamental, a declaração abaixo recuperada:



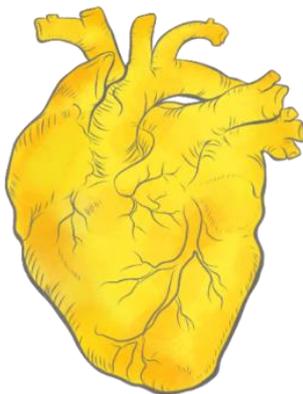
Eu sou oriunda de classe popular. Eu nasci numa família que, eu não gosto da categoria, mas acho que específica, né? Eu nasci numa família de classe média baixa, que veio para o Rio de Janeiro, migrou do interior do Estado, migrou de São Sebastião do Alto, depois de Friburgo, Cordeiro, Macuco e a minha bisavó matriarca fez essa trajetória e chegando ao Rio foram morar numa Vila Operária em Botafogo, onde meus pais se conheceram. Essa é a família da minha mãe. Meu pai, também do interior, só que no interior de Campos. Eles se conheceram, namoraram e se casaram, como manda a família tradicional brasileira, né? Namoro, noivado e casamento. E quando se casaram foram morar também nessa vila, mas um ano e meio depois meu pai faleceu e minha mãe ficou viúva e fomos para casa dos meus avós.

Do histórico de JS, demos observamos o que ela privilegiou para contar nas suas narrativas:



Sou uma mulher preta, cresci na Baixada Fluminense, cresci no Município de São João de Meriti, e eu sou filha de uma mãe solteira, trabalhadora doméstica. Fui criada em um lar onde era chefiado por mulheres, fui criada num lar com quatro mulheres, sendo minha avó a chefe da casa, e minha mãe mais duas tias que eram trabalhadoras domésticas. Minha avó foi responsável pela minha criação, pelos cuidados, pela minha educação por conta de que minha mãe precisava trabalhar todos os dias pra me sustentar. Desde nova eu sempre ouvia sobre as dificuldades que as mulheres da minha família passavam, né? Sobre suas vivências, suas experiências. E apesar de elas não terem o conhecimento acadêmico sobre as questões sociais, as questões raciais, mas pelas experiências e pelas conversas eu já sabia que aquilo não era justo.

A entrevistada SVF revela um histórico que se aproxima das entrevistadas anteriores:



Sou de Duque de Caxias, morei uma boa parte da minha vida na Vila São Luís, que aqui as pessoas chamam um dos bairros nobres aqui de Caxias, digamos assim, porque fica próximo ao centro de Caxias, bem próximos, cinco minutos a gente está no centro. Pai e mãe negros. Meu ensino fundamental ele foi... ensino fundamental básico, né? Eu estudei numa escola particular e lá eu passei por algumas situações que eu só vim reconhecer como posicionamentos racistas mais tarde, quando eu tava com mais idade, quando eu comecei a criar meu pensamento racial, quando comecei a me informar, a ter visão racial. Então, como eu tava dizendo, eu passei por situações na minha escola, escola de ensino básico, que eu só vim reconhecer bem mais tarde como situações racistas, porque eu tenho 46 anos e uma boa parte do meu ensino básico foi durante ditadura, né? Eu peguei uma boa parte da ditadura na escola. E naquela época, 70 e pouco, 80 e pouco, não tinha essa visão racial que nós temos hoje, não tinha formação racial, nem se falava isso nas escolas. Minha mãe, tadinha, não teve essa formação e não me deu essa formação nem meu pai. Minha mãe, a formação acadêmica dela é o que a gente hoje chama de sexto ano, né? Na época dela chama de admissional, 5ª série. Meu pai aprendeu a ler sozinho, meu pai era de Campos do Goytacazes, vida sofrida, muito sofrida a do meu pai.

Dos fragmentos retirados da apresentação que formularam, observamos a desafiadora jornada da família e a opção pela superação de obstáculos diversos. Ressalta-se a centralidade de referências “ancestrais” para as decisões que tomou, em diversas fases da vida adulta. Ganhou evidência o processo contínuo de “tornar-se negra”, bem como o compromisso de mulheres negras com a chefia da família e

com a educação como percurso necessário para o acesso a uma outra condição de vida, de trabalho e de existência.

Um exemplo é a ideia de “explosão”, trazida com muita força e potência pela primeira entrevistada denominada “Grande Mãe Natureza” (GMN), ao narrar o encontro com seu pai (um homem negro, militante político) e dos múltiplos sentidos que esse encontro lhe proporcionou, quando o conheceu, vendo-o pela primeira vez:



Então, Célia, na verdade, a questão da minha identidade étnica ela de fato não foi influenciada por leituras. Ela aconteceu. Foi uma explosão identitária mesmo, porque eu nasci no lar branco, criada por uma mãe branca, por uma vó branca, com referencial de primos brancos, mas achando que meu pai negro fosse morto. Então, o dia em que eu descobri que o meu pai estava vivo e ele me procurou e se apresentou, foi uma explosão, porque eu conheço um homem preto, onde as minhas características se encaixavam nas características dele. Conheço uma avó com características negras e indígenas (GMN).

Pode-se observar o peso da construção da identidade soterrada e negada por engrenagens acionadas para interromper a identificação com o mundo africano e com a sua diáspora. Nota-se como faz diferença, na vida desta professora, que passa a se perceber como negra, resgatando - do encontro com seu pai e avó -, as partes que formam sua auto-imagem, sua história e conseqüentemente a sua pertença multifacetada.

Na narrativa construída por GMN, apareceram suas oportunidades de descobrir-se para além do que “narraram” que era:

Quando eu descubro a minha família negra, quando eu descubro vó preta, tia preta, pai preto, eu sou impactada por uma felicidade de pertencer, por uma felicidade de identidade. E esse impacto me acompanhou na minha construção e escolha pela profissão do magistério. E foi por ter sofrido esse impacto e ter permitido me revirar que eu me tornei essa professora que impactava o tempo todo. Até hoje eu sou uma professora que impacto. Eu hoje falo isso de maneira muito livre e muito firme, porque hoje eu me orgulho desse impacto que eu causei e antes me sentia culpada, porque eram verdadeiras confusões. E quando você está adiante desse impacto, você está adiante do convite de olhar pra dentro, que aí a gente vai lá de novo na pergunta número um que quando a gente pensa em como você se define, é esse olhar pra dentro, é esse espelho anterior. Winnicott ele coloca que o primeiro momento do bebê se afastar da mãe e olhar pra si é o momento do espelho.

As motivações são inúmeras e suas histórias impactam pela visão ampla do que é possível aprender com interações multifacéticas:

Então, Célia, na verdade, a questão da minha identidade étnica ela de fato não foi influenciada por leituras. Ela aconteceu. Foi uma explosão identitária mesmo, porque eu nasci num lar²⁹ branco, criada por uma mãe branca, por uma vó branca, com referencial de primos brancos, mas achando que meu pai negro fosse morto. Então, o dia em que eu descobri que o meu pai estava vivo e ele me procurou e se apresentou, foi uma explosão, porque eu conheço um homem preto, onde as minhas características se encaixavam nas características dele. Conheço uma avó com características negras e indígenas. Então, assim, óbvio que depois eu fui amadurecendo as minhas percepções étnicas com leituras, com diálogos e na universidade isso aconteceu de uma forma muito intensa, logo que eu ouvi de uma professora, Cláudia Miranda, o que eram relações étnico-raciais. Então só fui aprofundando e me apropriando dessa identidade étnica (GMN).

Podemos supor que as vivências familiares, o processo de formação profissional e intelectual, bem como o tempo de rede pública permitiram, a cada uma, reconstruir reflexões sobre o campo do qual fazem parte:

Eu atuo na rede de Duque de Caxias há 21 anos e acho que esse desafio de se colocar identitariamente com a sua identidade étnica é muito difícil. O espaço de reflexão diante desse tema sempre foi muito curto. A branquitude e as maneiras de se narrar o povo etnicamente sempre foi escondendo total as características e heranças afros e indígenas também. Então eu acho que essa é uma dor coletiva na questão da sua autoidentificação, porque nos impõem desde criança, dentro da escola muito também, a necessidade de se responder a um padrão que já está posto, sabe? Então são cabelos crespos alisados, são esconderijos, subterfúgios e a apresentação de uma identidade morena a qual não consta nem mesmo na lista de estatística do censo demográfico do nosso país (GMN).

JS destacou aspectos reveladores sobre os seus vínculos familiares:

Eu sou uma mulher preta, cresci na Baixada Fluminense, cresci no Município de São João de Meriti, e eu sou filha de uma mãe solteira, trabalhadora doméstica. Fui criada em um lar onde era chefiado por mulheres, fui criada num lar com quatro mulheres, sendo minha avó a chefe da casa, e minha mãe mais duas tias que eram trabalhadoras domésticas. Minha avó foi responsável pela minha criação, pelos

²⁹ A nossa interlocutora confirmou a expressão, que na transcrição do áudio surgiu como *no mar branco*

cuidados, pela minha educação por conta de que minha mãe precisava trabalhar todos os dias pra me sustentar (JS).

Ao lermos tais depoimentos, nos conectamos com alguns achados da intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade (2013). A interpretação realizada por Trindade se entrelaça com a noção de marimbagem - com a qual trabalhamos -, tendo em vista que os valores civilizatórios afrodiáspóricos visam contribuir para análises sobre currículos contra hegemônicos. A autora apostou na elaboração de propostas de pedagogias ancoradas na afetividade, no reconhecimento das diferentes formas de pertencimento. Ao deslocar o debate sobre o processo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) para o centro, provocamos outras abordagens curriculares e outras orientações para a formação docente. Os caminhos percorridos, as descobertas e escolhas revelam a tessitura que escolhem realizar em suas jornadas.

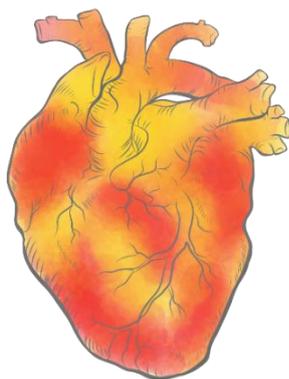
Para a valorização das metodologias empreendidas por essas intelectuais da escola, priorizou-se a interpretação dos percursos aqui apresentados pelo grupo de coautoras. Suas afirmações acerca das desafiadoras etapas de trabalho, indicam importantes pistas que deslocam nosso olhar sobre os saberes docentes nesse ir e vir em Duque de Caxias:

Eu cheguei a Caxias em 95. Eu tomei posse em Caxias em janeiro, meu segundo filho nasceu em agosto, né? Em 95 eu já tinha 10 anos de magistério aqui no Rio, que eu entrei em 85 aqui no Rio e em Caxias eu entrei em 95. E lá em Caxias eu entrei para trabalhar com fundamental 2, já tinha terminado a faculdade, tal, e aí eu fiquei acumulando a minha matrícula de professora primária aqui no Rio e a matrícula de Fundamental 2 lá em Caxias. E aí quanto à minha performance, eu já tava muito satisfeita com que eu fazia, eu estava sempre procurando estudar, porque sempre muito insegura em relação à não me tornar uma pessoa sem fundamentação, uma pessoa superficial, porque eu ouvia alguns discursos de pessoas formadas há 20 anos que não liam nada e eu falei: “não quero esse discurso sem fundamentação teórica. Eu não quero virar uma fulana de achismo (SRP).

Conhecer mais de perto, os itinerários de SRP, nos orienta a rever a história de práticas pedagógicas pouco consideradas. O deslocamento de sua família e a forma como se organizaram para proporcionar condições mínimas de conforto para os filhos, sobrinhos e netos, têm características importantes para quem deseja compreender as tecnologias empreendidas. São sentidas também na forma como se dedica aos seus

filhos – as licenças que tirou para cuidar deles – a forma como dedicou à sua educação, bem como a forma como ela própria se autoformou, ao buscar melhores oportunidades de trabalho revelam que os ensinamentos dos seus antepassados surtiram efeito que se refletem na sua sala de aula.

A entrevista com a Senhora da Força da Água e do Fogo (SFAF) revelou alguns aspectos centrais para nossa reflexão sobre o antirracismo em família:

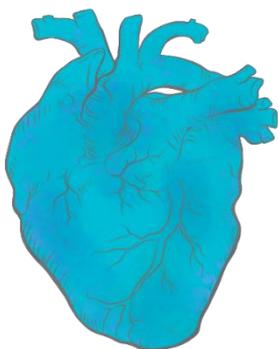


A minha história de vida como, infelizmente, a maior parte das histórias de vida de muitas mulheres negras, é marcada por algumas coisas bem ruins. Durante muito, muito tempo eu, por uma série de razões, eu sabia parte da história dos meus pais. As partes basicamente que minha mãe me contava e ao longo da minha vida quando as pessoas me perguntavam sobre o meu pai... ah, eu simplesmente dizia que ele tinha morrido e essa história ela ainda tá em construção, porque eu ainda tô descobrindo coisas do meu passado, da minha vida e... bom, basicamente minha mãe perdeu a mãe aos 17 anos e, aparentemente, conheceu meu pai e começou a namorar meu pai, ambos de famílias pretas, mas com perfis um pouco diferentes, mas com semelhanças, principalmente na dor, infelizmente. Bom, minha mãe perdeu a minha avó e acabou se casando com meu pai, muito provavelmente porque engravidou do meu irmão mais velho, e ela não admite isso até hoje, mas pela data de casamento dos meus pais e a data de nascimento do meu irmão, eu fiz as contas e acho que minha mãe se casou grávida, mas enfim.

SFAF tentou, em diferentes momentos, garantir sentidos outros para a sua constituição como sujeita. Resgata e interpreta as escolhas de vida de seus familiares, comportamentos, mas também os limites e possibilidades de uma perspectiva emancipatória. As mulheres de sua família foram vítimas de violências diversas que marcam a sua percepção do seu lugar no mundo:

Acredito que, na verdade, minha mãe tenha se casado porque meu avô era alcoólatra e bem antes da minha avó falecer ele já era alcoólatra. Minha mãe relata coisas, episódios de alcoolismo, agressão e tal, da vida toda dela. Então, desde muito pequena, então muito provavelmente meu avô já era alcoólatra quando a minha avó faleceu e acredito que minha mãe, muito provavelmente, ficou com meu pai e acabou se casando com meu pai como uma forma de fuga daquela vida complicada com meu avô. Meu pai, por sua vez, era filho de um militar, meu lindo e maravilhoso avô que hoje tem 105 anos

Tentamos observar, ainda, como essas vivências em família deixam outras aprendizagens em suas avaliações, em suas escolhas pessoais. Na declaração da Senhora do Tempo de Nutrir e Cuidar (STNC), ela destaca:



Sou carioca e tenho 41 anos. Caçula de uma família de seis filhos. Meus pais fizeram o antigo primário, hoje o primeiro segmento do Ensino Fundamental, ambos funcionários públicos da prefeitura do Rio. Sempre presaram pela educação dos filhos. Três possuem Ensino Superior completo e três Ensino Médio. Eu fiz pedagogia e depois Orientação Educacional, ambas em universidades privadas. Fui a primeira da família a ingressar no Ensino Superior. Não tinha contato com ninguém que tivesse e nem tentei a pública. Em 2007 ingressei como P2 da Prefeitura de Caxias. Era a realização de um sonho ser funcionária pública, passando em um concurso tão disputado e sem fazer cursinho.

No conjunto, observamos a luta familiar e os diferentes processos de superação que as profissionais enfrentam. A travessia familiar é importante para compreendermos as alternativas que localizam. Tendo em vista o lugar que as populações empobrecidas ocupam, desde o Brasil colonial, compreender os percursos escolhidos e aproveitados, é parte da perspectiva insurgente.

3.5. Engajamento e participação em núcleos antirracistas

Sobre o engajamento e participação em núcleos antirracistas, a nossa perspectiva se alinha com o que destacou Claudia Miranda (2006, p. 151)

A agenda de reivindicação dos movimentos antirracistas conta com inúmeras questões em aberto, como é o caso do extermínio dos jovens pobres, na sua maioria não-brancos. A situação carcerária no Brasil é visivelmente uma questão racial. Em outras palavras, o protagonismo de intelectuais não-brancos militantes é insuficiente em termos de participação política na defesa desses grupos submetidos aos desdobramentos de políticas de embranquecimento. Quando observamos as ações necessárias nessa luta por justiça social para os não brancos, pensamos nas teses e teorias com as quais os pensadores brasileiros, os intelectuais acadêmicos estiveram ocupados desde a história da sociedade brasileira. Há indicações de que por uma espécie de romantismo cínico, já mencionado aqui, intelectuais “estabelecidos” na academia não foram capazes de dialogar com grupos em desvantagem política. Para essa análise, ajuda examinarmos os temas e textos sobre “os outros” no Brasil.

As escolas da cidade de Duque de Caxias recebem os “outros” do país, os que são alvo da necropolítica do Estado. Se assim considerarmos, importa recuperar as dinâmicas que professoras insurgentes adotam, para frear as manifestações de violência simbólica e de violência epistemológicas tão constantes nesse território. Em ambiências hostis, essas profissionais experimentam o que as *lolorixás*, responsáveis pela criação das Casas de Axé, das Casas de Candomblé, enfrentaram, nos séculos passados para consolidar, a contrapelo, espaços de identificação coletiva com a África e garantir a memória coletiva.

Os novos formatos de ataques e de eliminação das culturas dos segmentos afrodescendentes, incluem a eliminação de seus corpos e de sua memória. Daí, cabe incluir, em nossos achados filosóficos, o enfrentamento aos efeitos do necro poder instituído no Brasil e no contexto latino-americano. Sob a mira da necropolítica, enfrenta-se uma ambiência social entrecortada por códigos de eliminação das populações racializadas e, a pandemia de Covid-19 acelerou tal tragédia social. As instituições escolares são diretamente afetadas por abrigarem os filhos dessas famílias negras e nordestinas, que carregam o fenótipo africano e indígena. O que somos levados a avaliar, com todo esse legado de destruição e eliminação de corpos desautorizados pelo ranço colonial tem a ver com o que se nota da posição que ocupam mulheres negras profissionais da educação atuantes em diferentes áreas da sociedade.

Sobre a participação em coletivos, núcleos e espaços de intercâmbio comunitário, o retorno indica experiências de engajamento. Aparecem relatos sobre passagens, sobre vivências em instituições do Movimento Negro Unificado, blocos carnavalescos, sindicatos, movimentos de mulheres negras, entre outros.

Na trajetória de SFAF apareceu a questão abaixo recuperada:

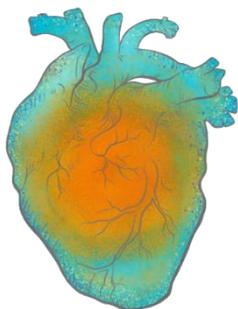
Eu não tenho participação no momento em nenhuma organização, mas já tive como aluna da Educafro e ali eu aprendi muito mesmo sobre educação, sobre educação e racialidade, sobre movimento comunitário. Aprendi realmente bastante coisas, mas no momento não faço parte de nenhuma organização.

Já na itinerância da Senhora da Boa Semeadura (SBS),

Eu não tenho essas vivências, essas experiências de participar de algum tipo de organização nesse sentido, estritamente nesse sentido de educação antirracista. Eu participei sim como aluna do pré-vestibular para negros e carentes aqui o núcleo de São Mateus, em 98, 99, mas naquele momento não se tinha tão forte, não ecoava ali essa ideia de uma educação antirracista, apesar de o projeto ter iniciado a partir de uma iniciativa, assim, compensatória para com os alunos estudantes negros e carentes. Eu não sentia ali o foco. É um dos focos, mas não o único e ali a gente estava voltado para um outro movimento, né? A questão do pré-vestibular, da preparação, mas fora essa experiência, não tive outra não.

Ao analisarmos o lugar de participação social de SFAF e, de SBS, faz sentido o que Neuza Santos Sousa (1983), apontou, em “Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”. Sobretudo quando foca nos processos de construção da identidade das populações negras.

No caso de SRP, ela indica guardar frustração por não ter tido maiores experiências:



Essa é uma lacuna na minha formação, nunca participei de associações, coletivos, núcleos, intercâmbio em relação às questões raciais, infelizmente. Um pouco por inibição, um pouco por soberba, porque quando eu cogitei de participar desses grupos eu vi as pessoas tão articuladas, né? E eu pensava “eu não detenho esse conhecimento. Como eu até hoje não detenho esse conhecimento? Como é que eu vou pleitear um lugar nesse espaço?” eu lembro que eu tinha uns 19 anos, assim, eu pensei em entrar no Agbara Dudu, que era um grupo que tinha em Madureira, que eu vi os negros, assim, empoderados, né? Quer dizer, nem usava essa palavra na época, mas eu tive vontade de entrar, mas eles eram tão empoderados que eu que era assustador. E eu inibi e me censurei e não tive a humildade para entrar e falar “olha, não sei muita coisa”, mas eu fiquei intimidada e não participei. E de uma outra vez foi no Movimento Negro Unificado, que eu tinha ouvido falar, nas palestras que eu assistia, mas eu também achei que não tinha esse merecimento, porque não tinha as informações que eu deveria ter naquele momento de tanta descoberta dos anos 80, né?

Pode-se afirmar que, no fragmento acima, foram indicados pontos reveladores de sua interpretação sobre o contexto em que vivia, reconhecendo as fragilidades e desafios na dinâmica da construção identitária. SRP considerou relevante destacar suas andarilhagens nos fóruns temáticos e congressos:

Na tentativa de redemocratização e eu fiquei inibida, assim, tanto que eu vivia conversando com uma amiga. Eu moro em Jacarepaguá e

Jacarepaguá é muito pseudoburguês rural. Quer dizer, as pessoas de uma maneira geral, elas querem ficar nas suas vidinhas, né? Uma coisa de isolamento, agora nem tão frequente, porque já está bem integrada à cidade, de isolamento rural e um pouco de soberba da emergência. Então as pessoas não se engajam realmente quando há movimentos de posicionamento. Vamos fazer hoje, vamos apagar as luzes para demonstrar a nossa insatisfação com o governo e eu chego à janela e poucos apartamentos estão com as luzes apagadas. As pessoas não se engajam muito, eu acho que é por conta desse dessa postura de estar emergindo, né? Aqui no bairro, que é muito próximo da Barra da Tijuca. Então as pessoas não se engajam e eu conversava com uma amiga para nós fundarmos aqui um centro cultural para trabalhar às questões, principalmente, as questões de negritude, porque as pessoas que moram aqui, que são envolvidas nessas coisas, se engajam em outros lugares, a não ser as pessoas de comunidade mesmo, né?

Notadamente, SPR se incomoda com as fragilidades coletivas, com a ausência de maior politização da comunidade da qual faz parte, e com efeito isso remete ao compromisso com fortalecimento dos sujeitos coletivos na construção da luta antirracista:

As pessoas de comunidade mesmo, como na Cidade de Deus, como Rio das Pedras, essas pessoas se engajam por lá. Os grupos são fortes ali na localidade, mas tirando as favelas, digamos assim - eu uso essa palavra "comunidade", mas também tenho um pouco de irritação com isso - nos bairros eu não vejo as pessoas se agruparem muito não. Se bem que deu tempo para cá eu passei a não procurar mais, mas eu não tenho conhecimento.

Na sua declaração, assume que tem se afastado das bases. Vimos aí, a preocupação com a politização e tomada de consciência das populações das periferias. Configuram territórios historicamente marcados por mobilizações em defesa por políticas públicas e serviços coletivos como educação, saúde, cultura e outros:

O máximo que eu já participei foram de eventos. De seminários propostos por entidades públicas e privadas pelo SESC. Já participei, mas eu já fui a reunião de mulheres, né? Minha prima faz parte das "Mulheres Negras do Rio". Ela me chamou uma vez eu fui, mas vivenciar mesmo, infelizmente eu não vivenciei ainda. Talvez seja hora (SRP).

Com passagens em diferentes movimentos sociais, STE relata seus atravessamentos pelo sindicato, pelo partido político e pelo MNU, deste último, ressaltando o trabalho com as crianças, uma forma de construir e manter o legado do Movimento Negro para as futuras gerações. Dentre as pautas, identificamos as temáticas históricas do MN como as denúncias frente ao racismo, as desigualdades raciais e defesa de oportunidades como cotas raciais e uma educação antirracista, e dos temas seccionais como gênero, sexualidade e outros:

Então, eu participo sim de alguns coletivos, próprio coletivo do partido, que vou dizer que, assim, não é uma coisa tranquila porque a gente sempre vive na disputa, né? É o tempo todo. É uma eterna disputa. Se a gente não se colocar, não for lá peitar uma argumentação, a defesa de uma linha política, sabe, a questão racial ela acaba sendo posta de lado. Mas uma das questões que acho que tem sido muito determinante e acho que isso uma política, reflexo de políticas anteriores, como o debate das cotas. Isso vem dando condições hoje de um maior número de negras e negros chegarem em um determinado lugar, de se colocarem, de ter voz, de ter uma atuação. Então, assim, dentro do partido a nossa luta pelos coletivos. A gente tem no PSOL o coletivo lá, é o Setorial de Negritude, que a gente chama. Tem o Setorial de favelas também, tirada por exemplo de delegações, sabe? Composição de direção tem estabelecido também o percentual, também. Isso é regimentar hoje para negras e negros, assim como LGBTs e mulheres, né? Mulheres, negras e negros LGBTs com percentuais diferenciados e isso vem de muita discussão, de muito debate.

A jornada, dentro da vida político-partidária e, dentro da agenda do sindicato, dão o tom para a sua performatividade também no âmbito da instituição escolar:

A cada congresso a gente vai tornando isso mais forte e o investimento, que aí hoje eu acho ainda é um pouco leve, vamos dizer assim, mas que existe na formação, né? Acho que é a parte que a gente ainda tem que avançar muito, muito, muito, que é na formação política de negras e negros também para tá avançando nesses espaços, né? A partir da eleição do ano passado, a questão da representação também nas candidaturas e um investimento financeiro também em candidaturas negras passou também a ser uma realidade. Mas é isso, sabe? É sempre resistência e sempre fica uma expectativa como medo de que isso também venha a ser retirado, porque a gente não tá vivendo um momento muito fácil da nossa história, né? Então acho que como organização partidária a gente tem essa caminhada, estamos nessa caminhada, tá?

O trabalho coletivo, então, dá o tom para se vislumbrar novas fissuras e outros percursos, em contextos de extrema desafio por representação política, algo decisivo para uma região marcada por estigmas, pelo soterramento das subjetividades ainda em condição de insurgência. Acrescentou que:

Então acho que como organização partidária a gente tem essa caminhada, estamos nessa caminhada, tá? Dentro do MNU aqui em Caxias, do nosso coletivo em Caxias, a gente tem uma atuação e um investimento também para que as crianças participem, sabe? Exatamente com essa preocupação de que essas gerações elas já tenham uma vivência hoje com essa marca. É muito forte, mas elas precisam aprender a traduzir, a entender que isso é racismo. Que a maneira como elas vivem, fora os vários preconceitos, é racismo, sabe? Então a gente tem juntado a criançada também para fazer atividades com elas, tá? E o MNU ele tem sido um espaço mais amplo (STE).

A entrevistada JS participou do projeto pré-vestibular comunitário para pessoas negras e carentes e comentou sobre suas percepções em relação aos espaços não formais de educação:

Eu já participei de um coletivo, que foi desse grupo, era um grupo de estudantes e foi onde eu fiz o pré-vestibular comunitário também. Já tem alguns anos, acho que cinco ou seis anos. E a minha experiência nesse coletivo, nesse curso era um pré-vestibular oriundo proa pessoas negra e carentes e a minha experiência foi ótima, porque foi a partir desse grupo, desse projeto que eu conheci as possibilidades do vestibular, as possibilidades de cursar uma universidade. Onde a gente também discutia muitas questões que passávamos e angústias relacionadas aos estudos. A maioria de nós vínhamos de escolas públicas e a gente se deparava com muitas coisas, muitos conteúdos que a gente ainda não tinha visto e aquela preocupação de concorrer, de estar preparado. Então, fez toda diferença na minha vida e eu passei a perceber o quanto é importante essas ações coletivas pra jovens que não tem condições de pagar um preparatório, principalmente pra juventude negra. O coletivo ao qual eu participei com o pré-vestibular era o PVNC. Os encontros eram numa igreja católica onde se dispunha de um espaço para as aulas e os professores eram voluntários também e era no município de São João de Meriti, no bairro de Éden.

Sua experiência com os coletivos, como o PVNC, foi valorizada como experiência em locus de formação social e política e de engajamento no campo de estudos das relações raciais:

Além dessa experiência, algo que também tem contribuído bastante com a minha atuação como professora e como estudante é a participação do coletivo das Etnoeducadoras negras, que é um coletivo bem heterogêneo, diversificado, de mulheres negras, professoras e pesquisadoras e é um coletivo que tem me fortalecido bastante e contribuído pra que eu prossiga nas pesquisas e prossiga estudando e debatendo esses assuntos. É um espaço onde a gente consegue expor um pouco as nossas angústias, as nossas experiências e por experimentarmos experiências parecidas na sociedade, na escola, então eu vejo que é um espaço que contribui bastante pro avanço do meu conhecimento e pros debates e pra discussão das nossas experiências, do impacto das nossas experiências. Tanto da nossa vida quanto na sociedade, né? As experiências cotidianas que a gente tem. Então, eu vejo que participar desse coletivo, a participação desse coletivo contribuiu muito com a minha atuação, com o meu trabalho e com as minhas vivências.

A sua visão sobre as transformações que ajudou e ajuda a fazer é definida, aqui como emancipatória. Compreende seu deslocamento dentro de uma chave descolonizadora e carregada de compromissos tanto com a ampliação de seus conhecimentos e saberes, quanto com as práticas e trocas com as coletividades.

A entrevistada GMN ressalta o lugar das imersões em movimentos sociais e encontramos pistas que dialogam com as respostas das entrevistadas anteriores:

Então, assunto importante, delicado. Assunto que gera barulho, gera barulho. Quando eu me vi iniciando o trabalho coletivo em associações, em grupos, eu tinha uma visão extremamente romântica. Não que eu tenha alguma coisa contra ser romântico ou que eu tenha perdido esse lado romântico. Não, não perdi e não tenho nada contra, mas é importante ser romântico sabendo voar e aterrissar. E eu só sabia voar, não sabia aterrissar. E isso me trouxe muitas decepções, muito desânimo em pensar “Por quê? Pra quê? Como fazer? Ir até onde?” Porque os espaços eles se juntam em nome de uma militância. Então o sindicato que foi um espaço que estive por muito tempo. Tanto o sindicato das escolas privadas quanto o sindicato das escolas públicas.

Observa-se a fluidez, a densidade das escolhas realizadas, que possibilitaram experiências e olhares atentos para identificar ausências e críticas nas práticas políticas:

Então você me desculpe com o que eu vou falar, com o que eu vou colocar, porque não é uma fala fácil. É uma fala pra muito apedrejamento, mas eu acho, Célia Cristo, que você não vai me tacar pedra, então vou falar. Os sindicatos eles pensam em direitos. É o direito do trabalhador, é o “direito de”. Enquanto a gente constrói “direito de” a gente não reflete sobre “Quem? Como? Pra quem?” E invés da gente fazer um caminho em espiral, a gente faz um caminho em vertical e aí a gente nem caminha no horizonte, nem caminha em espiral pra ir dentro e fora.

As críticas nos ajudam a compreender como seu engajamento perpassa a performatividade política, o que contribui também para uma reflexão sobre outros entrecruzamentos possíveis:

A gente caminha no vertical e correndo risco de repetir, porque é isso que acontece quando a hegemonia insiste em implantar o seu pensamento como verdade, fica tão complicado que as repetições acontecem. E aí Paulo Freire vem falando do oprimido e do opressor e a gente acaba vendo na construção sindical – e eu vivi isso, por isso que eu falo disso – a gente vê repetições, a gente vê a não percepção de que o caminho está verticalizado

Ancorada em Paulo Freire, acrescenta a importância de um percurso dialógico nos diferentes e possíveis espaços de atuação profissional, política e intelectual na perspectiva de uma prática antirracista:

Então, as instituições por onde eu passei, essas instituições nunca trabalharam a pedagogia antirracista, porque elas não olhavam para dentro, elas olhavam por partes. Partes, partidos. E aí a política deixa de ser política e vira pedaços. Então são pedaços de pensamentos fracionados que têm que seguir a lógica de um pensador de outras décadas. Então é a prática e o pensamento de Gramsci, é a prática e o pensamento de Marx, é a prática e o pensamento de Che. E cadê a prática e o pensamento seu? Só vai existir, só vai nascer se você olhar pra dentro. Só vai existir, só vai nascer o diálogo entre esses pensadores fantásticos, esses mestres fantásticos e a necessidade de uma prática antirracista, uma pedagogia antirracista, se houver o diálogo estabelecido com o que tem fora oferecido a nível teórico e o que tem dentro de pesquisa, de percepção, de revisitações, de autoconhecimento.

Suas referências são de um pensamento crítico emancipatório e de esquerda, incluindo pensadores que formaram o campo das Ciências Sociais e o campo da

Educação. No fragmento abaixo, reconhece a força da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN) para a sua politização:

Então eu ousou dizer que os movimentos quando eles se institucionalizam eles perdem a chance de mexer no racismo estrutural. Então, eu só fui conhecer o que é um movimento que de fato dá conta quanto a Rede Carioca De Etnoeducadoras se fez presente, se materializou no sentido de existir. Se pariu. A rede ela se autopariu. E ela se pariu na junção de vários úteros pensantes, porque é uma rede feita de mulheres, é uma rede feita de úteros pensadores.

A centralidade da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN) emerge como um divisor de águas, pois tem possibilitado aproximações, trocas num processo de aprendizados e reconhecimento de experiências e de uma práxis antirracista:

Então foi uma rede que o ponto de partida dela foi a valorização da mulher preta e que realmente, agindo de forma colaborativa onde uma se apoia na outra, a gente vem construindo uma proposta a nível de concepção antirracista. Porque não tem como ser antirracista colonizando. E quando a gente quer mostrar que a nossa verdade é maior que a verdade do outro, seja na luta sindicalista, seja na luta de classes, ou na luta dos movimentos, a gente coloniza. Na medida em que eu acho que o que eu sei tem que ser provado e tem que priorizar, eu tô dizendo que o meu é melhor do que do outro. E aí eu já estou na prática colonizadora e a gente se perde nos movimentos por conta disso, porque a gente cai nas armadilhas do ego, porque o ego ele é extremamente colonizador (GMN).

Com o senso crítico e autocrítico aguçado, a Grande Mãe Natureza (GMN) faz ecoar reflexões que possibilitam apontar ausências na formação continuada de professores tanto em serviço, quanto nos cursos que formam os futuros docentes, e nas universidades. A participação em diferentes coletivos não deve vir apartada de criticidade e avaliação permanentes:

(...) eu digo que os movimentos são necessários, as associações são necessárias, mas necessário é perguntar-se “o que faço nesse espaço? O que eu quero desse território? O que eu vou contribuir? Eu vim buscar o que? Eu vim trazer o que? A gente tem que estar sempre se indagando, sempre se questionando pra gente não correr o risco de reproduzir exatamente o que a gente critica, o que a gente não

concorda, porque o racismo estrutural ele é muito esperto, ele se disfarça, ele seduz, ele se coloca, ele entra com véu. Então é preciso estar atento, atento pra si.

A narrativa acima destaca a importância de uma reflexão crítica e apurada que prescindir de uma construção e vivência teórico-prática, de uma práxis, de uma intelectual-ativista. E completou:

O movimento que eu acredito hoje é o movimento de rede. Eu não acredito em outro movimento que não seja o movimento de rede, porque é intenso, é um movimento contínuo. Ele gira espiralado ele é linear, ele é horizontal, ele tem ondas, ele tem curvas, ele tem montanhas, ele vai de um lado a outro num rio, mas ele tem uma roca pra afiar, sabe? E essa roca não funciona sozinha. Então, é um processo de colaboração que une, que agrega e que faz acontecer.

Podemos afirmar que as professoras entrevistadas cruzam suas marimbas com a EREER em diferentes espaço-tempos vividos na escola e em outros percursos contra hegemônicos. E, ainda que no processo de rememorar o que foi possível realizar - e até selecionar atividades realizadas ao longo do tempo -, revelam como desafio o que Gomes (1995, p.138) coloca de “repensar a própria trajetória de vida. Escrita há vinte seis anos, a pesquisa “*A mulher negra que vi de perto*”, que trata de processos formativos e auto formativos, percursos de professoras negras, é, sobretudo, um conjunto de reflexões sobre a estrutura educacional e sócio-histórica do país. A autora discute e analisa a trajetória das entrevistadas em diferentes espaços sociais, especialmente na escola e assim, oferece um mosaico interpretativo a ser observado com lupa. As pesquisas sobre a pertença afro feminina estão apenas começando, no Brasil. E esse é, efetivamente, um dos pontos que vimos como orientador em nossa jornada em autoria com “intelectuais da escola”.

Do diálogo com a professora STE, ressaltamos a importância de ter esse canal aberto, de ter uma escuta, para fugir da superficialidade. Ao nos aproximarmos das experiências narradas, passa a ser estratégico, entender a disputa curricular engendradas no cotidiano.

Já para a SVF, o espaço escolar é potencializador e dá o tom para pensar descaminhos em busca de reconhecimento e justiça curricular:

[...] A minha maior experiência de educação antirracista é dentro da minha unidade escolar, que é um trabalho árduo, um trabalho diário, um trabalho da gente sempre estar passando informações, passando cursos, passando formações para os professores para eles entenderem que é importante ter uma formação antirracista, ter uma postura antirracista, ter uma educação antirracista.

A professora indica alguns aspectos decisivos sobre formação em exercício:

Como eu disse, nossa maior parte da nossa clientela são negros, são alunos muitas vezes colocados à margem, muitos alunos que não conseguem concluir o 9º ano por uma série de questões, abandonam a escola por questões sociais, por questões familiares. Depois de anos voltam para tentar recuperar esse tempo perdido e daí fazem um EJA. Aqui nós temos... a nossa única escola na redondeza que tem todos os anos de escolaridade, todos os segmentos de EJA aqui da formação básica.

Pelo que compreendemos, a escola na qual trabalha, é uma referência de possibilidade para as famílias do entorno. Com essa compreensão a professora-gestora tem apresentado inclinação para mobilizar o grupo de profissionais:

Então, nosso trabalho aqui é um trabalho de formiguinha. Eu vejo que eu consegui mudar muito a cabeça da minha equipe com relação a isso, principalmente depois que eu assumi a gestão da escola, porque isso é uma fala minha constante, diária.

A professora se preocupa com a inércia social e como esse fenômeno afeta um ambiente decisivo:

A gente não pode ter um ambiente escolar onde o aluno sofre racismo, a gente não pode. A escola não pode ter esse papel, até porque a sociedade como um todo já cumpre esse papel. Então a escola tem que ser um lugar de formação, de orientação e um lugar seguro emocionalmente para esse aluno preto. Então, eu acredito muito que a minha responsabilidade de criar duas pessoas ela me transformou muito enquanto pessoa e enquanto educadora também, porque é aquele ditado “o que você não quer para você, você não quer para o outro”, né? É você ter empatia. Então, acho que a minha maior contribuição é aqui dentro, é dentro do espaço escolar. É quando eu vejo uma menina ter orgulho de chegar para mim falar assim: “SVF, vou parar de passar química, SVF. Eu vou usar meu cabelo natural agora” e depois de um tempo ela chegar para mim falar assim: “SVF, você sabia que você foi minha inspiração? Isso me dá um orgulho tão grande e uma vontade tão grande de continuar, uma emoção tão

grande também quando eu sou referência para elas, porque eu moro aqui, eu moro em Saracuruna. Então, que bom que elas me veem como exemplo de luta. Isso para mim é muito importante.

De sua performance, à frente da gestão, SVF considera que morar na comunidade em que está a escola favorece e a torna um referencial para a comunidade escolar e para o entorno. Ao mesmo tempo experimenta um orgulho do lugar que ocupa, mulher negra e sujeito da educação, e dos compromissos que assume como pertencente a um território, configura-se como um exemplo e contribui com saberes e profissionalismo. Quando percorremos os itinerários aqui reunidos, nos remetemos ao que apresenta Hill Collins (2016, p.105):

A insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação.

A autora é incisiva ao pontuar:

[...] homens brancos poderosos definem-se como sujeitos, os verdadeiros atores, e classificam as pessoas de cor e as mulheres em termos de sua posição em relação a esse eixo branco masculino. Como foi negada às mulheres negras a autoridade de desafiar essas definições, esse modelo consiste de imagens que definem as mulheres negras como um outro negativo, a antítese virtual da imagem positiva dos homens brancos (COLLINS, 2016, p. 105).

A vinculação do tema tratado com a importante elaboração da autora, é aqui assumida como indispensável. No país com o maior fluxo de pessoas afrodescendentes, fora do continente africano, não se pode analisar a história social sem abrir o temário das relações de subalternização de segmentos inteiros. A dívida, com mulheres pobres e negras, é tema a ser ainda enfrentado pela Educação em particular. Por isso, os estudos emergentes sobre feminismos negros e estratégias de re-existência afro-feminina, merecem maior atenção e acolhimento.

De certo, estamos tratando de disputas identitárias na vida privada de cada coautora e na performance educacional que implementam.

3.6. Demandas do município que impactam a realidade das/os estudantes

Acerca das demandas da cidade, que impactam a educação desenvolvida na instituição escolar, SFAF fez a seguinte argumentação:

Eu vejo como demandas principais a questão da falta de políticas públicas realmente preocupadas com o desenvolvimento da educação das nossas crianças. Eu percebi ao longo da minha trajetória de trabalho em Caxias, eu percebo que as crianças recebem sempre o pior, né? Material da pior qualidade, alimentação também em que as merendeiras têm que fazer uma espécie de milagre para que a comida saborosa nutritiva, enfim, e isso é uma coisa que me entristece muito. Na verdade, eu fico indignada mais do que triste. Eu me sinto indignada. Então, essa ausência de políticas públicas coordenadas para de fato atender as crianças é uma coisa que me incomoda bastante eu vejo isso com os meus alunos em situação de vulnerabilidade, vejo isso com os meus alunos que tem algum tipo de necessidade educativa, alunos que necessitam de algum tipo de adaptação, de material. Então fica tudo isso e muito mais sob a responsabilidade do professor, né? Então se o professor não for criativo ele não consegue atender alunos. Se o professor não tirar do bolso dele materiais variados, ele não consegue comprar materiais variados e não consegue dar conta. Então, isso não me parece acaso, não. Me parece bastante proposital, principalmente quando a gente analisa o histórico político da região, isso fica bastante gritante.

As reflexões trazidas por SFAF destacam aspectos centrais das desigualdades, em particular as desigualdades raciais, percebida e analisada na sala de aula, e que impactam a vida cotidiana, o presente e o futuro dos estudantes negros e negras.

Sobre essa questão, STE declarou:

[...] Pensar quais são as principais demandas do Município de Duque de Caxias que impactam na realidade educacional vivida por seus estudantes, é ter um olhar, assim, muito ampliado que eu aprendi a ter a partir do próprio movimento sindical e como professora. Como professora por ter essa relação direta com as crianças e com os adolescentes e receber dentro da escola e da sala de aula essa realidade mais nua e crua de crianças que chegam cedo na escola ávidas pelo café, aquela ansiedade pela merenda, a própria roupa, a gente percebe ali toda carência daquela família. E como sindicato, de ter tido essa oportunidade de conhecer a cidade pelas escolas. Isso é uma coisa que era tarefa nossa, sabe? Era visitar as escolas e a gente dividia o município por regiões, grupos de escolas tanto da rede municipal, quanto da rede estadual, tá? E nesse longo período eu percorri todas as regiões. Eu conheci a cidade, os bairros pelas escolas.

Nossa coautora SRP fez a seguinte análise:

As demandas são muitas. As demandas dentro dos muros da escola são de tirar o ânimo de professores e o ânimo de estudantes, né? Porque, por exemplo, eu já passei por algumas escolas e passei por uma escola em que eu dava aula tarde e noite e na maioria das salas a iluminação era péssima e eu lembro que em uma das salas havia quatro lâmpadas fluorescentes, uma em cada ponto da sala e apenas uma funcionava. Então eu trabalhava nessa sala durante o dia e à noite também. Durante o dia esse problema era um pouquinho minimizado. Os alunos até pediam que eu apagasse a luz, porque aquela lâmpada era uma lâmpada grande, não era aquela lâmpada cilíndrica, né? Aquela lâmpada parecida com a incandescente antiga, mas era fluorescente e ela fazia um reflexo horroroso numa quina no quadro, então os alunos até pediam para que eu apagasse para tirar o reflexo, porque as janelas também horrorosas. Então contrastava o reflexo que vinha de fora com o reflexo da luminosidade da lâmpada e eles não conseguiam perceber uma parte do quadro. Quer dizer, aí você já vê que a realização, que a questão da engenharia, da arquitetura foi super mal projetada. Não pensaram como é que essa iluminação ia entrar em sala de aula. Então durante o dia essa questão era minimizada, porque eles pediam para apagar a luz para verem um pouco menos ruim. Agora, à noite era impraticável, à noite para quem trabalha até hoje com EJA como eu, os alunos não enxergavam nada.

Podemos supor que os aspectos levantados indicam as razões pelas quais muitas (os) de nossas (os) estudantes desistem da vida escolar. Esses corpos precarizados e essas vidas precárias vivenciam constantemente inferiorização, reprovação e segregação, e provocam indagações e desafiam os agentes da educação na construção e ou identificação de teorias pedagógicas e uma outra ação e ética profissional.

Para JS:

[...] Sobre as demandas do Município, a minha experiência ela é pautada por um público bem carente, né? Eu tenho a percepção do Município como uma região bem populosa que gera muita renda pro Município, porém em contrapartida é uma região bem impactada pela desigualdade social e racial, onde grande parte desses alunos e dessas famílias são carentes e passam por problemas de acesso à moradia, saneamento básico, saúde básica, alimentação. Então são pessoas, são crianças, são famílias que sofrem por essas questões sociais e que não tem suas demandas entendidas, compreendidas pelas ações governamentais. Há uma falta, né? Eu acredito que essa carência é um reflexo da falta de políticas públicas voltadas pra esse público, a falta de um olhar específico de quem governa a cidade, de quem governa o Município de estar atento às demandas desse público em específico, que é um público que sofre diariamente com a desigualdade. Em contrapartida, nós como profissionais da educação nos sentimos sobrecarregados por essa falta de políticas, por essa falta de ações de reparação, de acesso para essas pessoas. Então, a escola, ela acaba... os profissionais de educação que se sentem comprometidos com esses alunos, eles acabam tendo ações diárias e isoladas ali no chão da escola pra tentar alcançar essas demandas e pra tentar alcançar esses alunos.

O relato é complementar ao anterior e indica as fragilidades e insuficiências do sistema educacional e como os sujeitos são os que menos importa. As narrativas revelam que não podemos ignorar ou secundarizar a visão da pobreza como escassez material, resultante da desigualdade na distribuição das riquezas socialmente produzidas, privação das condições mais básicas para viver de forma justa e digna, como ser humano.

Já para SVF,

Falta de investimento, hoje todo material que a gente recebe de investimento pedagógico – pedagógico que digo, o básico mesmo – nós custeamos esse investimento com a verba federal que é o FUNDEB e toda essa parte de investimento fica à cargo das gestões, das gestoras. De vez em quando são oferecidos cursos, mas uns cursos muito genéricos. Eu vejo que, por exemplo, formações voltadas pro combate às situações racistas não existem. Há de uma certa forma uma negação velada. Não se fala no tema, não se estuda sobre o tema, não se debate sobre o tema. Enquanto, nós temos que olhar pra nossa clientela que são negros, são filhos de negros e não vejo muito interesse nessa temática, na agenda de luta, na agenda de reconhecimento, na agenda de pertencimento.

Esse tema está presente nas contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (SILVA, 2007, p. 2) para quem:

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

Aprende-se que a chamada “negação velada” é parte dos discursos presentes no cotidiano das escolas.

Para SBS:

Eu entendo que as principais demandas do município de Duque de Caxias e que impactam no aprendizado, no desenvolvimento dos meus estudantes, tem a ver com infraestrutura básica, sistema de saneamento básico. Muitas dessas crianças e jovens têm uma carência de serviços de fornecimento de água, rede de esgoto nas suas residências e essa questão afeta bastante, afeta o próprio chegar à escola mantendo uma higiene mínima. E aí você percebe também questões por conta dessa falta de estrutura mínima necessária, né? Então, essa infraestrutura, a própria condição que a maioria das comunidades tem, a condição de muita pobreza, muita miséria. Em alguns em alguns casos, crianças que já desde pequena têm que trabalhar para ajudar numa renda em casa, seja catando... vivendo da reciclagem, né? Ajudando os parentes próximos a catar reciclagem para conseguir garantir um mínimo. Então,

entendendo demanda como necessidades, né? Aquilo que esses estudantes mais precisariam também tem a questão de acesso a bens culturais, que eu percebo que no município de Duque de Caxias é muito limitado esse acesso. As crianças que vivem, que circulam nas áreas mais afastadas tem pouco acesso a centros culturais, a locais de divulgação, né? De bibliotecas, de divulgação de ciência. Tudo isso é complicado, então faz muita falta dentro do processo educativo deles. Além disso, percebo também uma forte penetração, forte resistência da religiosidade, das opções, das seitas religiosas no ambiente educacional. Então, as questões, as crenças religiosas muitas vezes elas impactam, elas interferem no processo, porque a criança já vem cheia de conceitos pré-concebidos dentro do que ela pratica e isso um pouco limita o trabalho. Não limita o trabalho, mas cria barreiras ao trabalho educacional.

Salta aos olhos a percepção que tem da “ausência de estrutura mínima”.

STNC fez a seguinte observação:

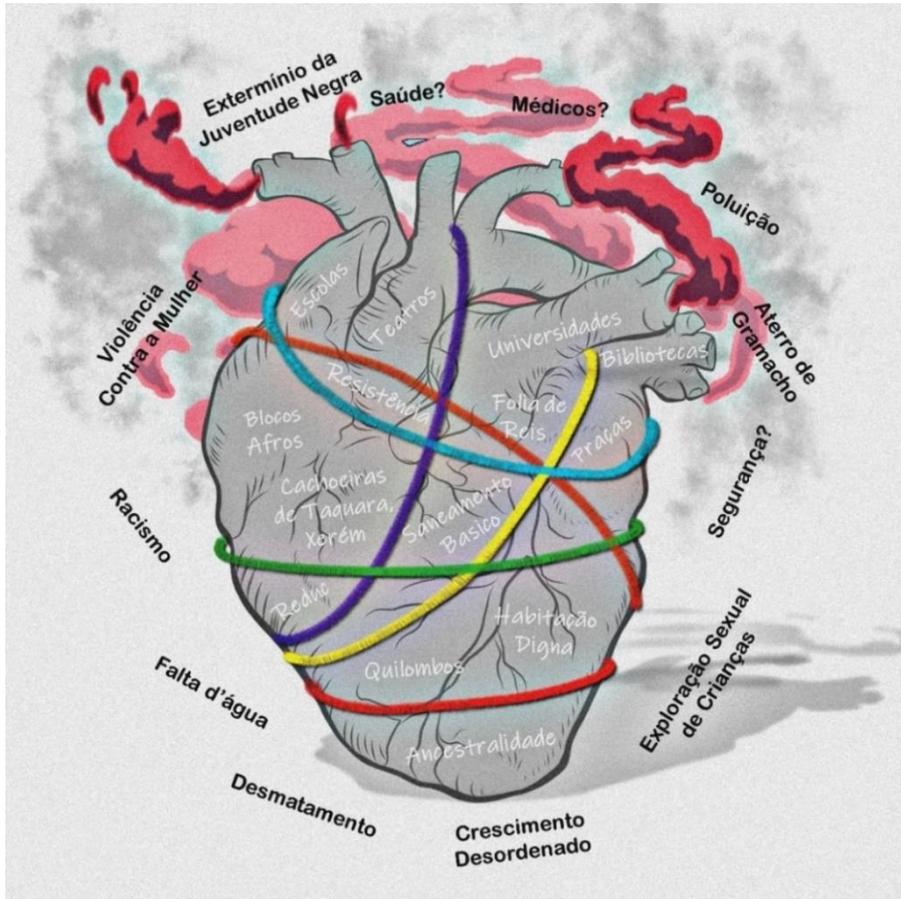
Logo no início percebi as características básicas da comunidade escolar, inserida em um contexto sócio-econômico de baixa renda, com muitos pais desempregados ou fazendo bicos: catador de latinha, de papel, faxina, capina...

Acrescenta que:

Acredito que a falta de infraestrutura: prédios antigos sem manutenção, irregularidade no abastecimento de água, a escassez de material são elementos que impactam negativamente a realidade educacional.

Sobre elementos que impactam a aprendizagem, podemos considerar que saem também dessa “não estrutura” oferecida. Em resumo, faz diferença cartografarmos os aspectos que vimos emergir das entrevistas realizadas, mas juntamente com esses resultados, o que mapeamos das agruras que vivenciam os grupos que habitam a referida cidade. Abaixo, inserimos um coração que pulsa forte e resiste apesar das forças repressoras:

MARIMBAGENS 01: Caxias – uma cidade marimbada



30

Voltando aos pressupostos de Edgar Patrício Guerrero Arias (2010; 2011; 2012), sobre a urgência de *corazonar* (como resposta insurgente, diante da imposição colonial), apresentamos, como reflexão, a importância do fazer docente na dinamização dos currículos contra hegemônicos, nas escolas e, também, nas universidades. A educação antirracista se dá a contrapelo, e assim desloca o campo com permanentes indagações. As limitações têm a ver com sucessivos golpes contra os avanços já alcançados. Não obstante, faz sentido visibilizarmos os êxitos já alcançados.

³⁰ Ilustração: Junior Skullesco (@jrskullesco), a partir de concepção da autora.

3.7. Demandas, experiências e práticas de educação antirracista

Tentamos compreender o que entendem sobre os pontos de partida, para a cidade de Duque de Caxias e o trançado que desemboca nos Projetos Político-pedagógicos. A professora SBS apontou:

Os bairros necessitam de uma rede cultural, ambientes com bibliotecas, teatro, dança, música para que a comunidade escolar possa ter acesso à cultura e ao conhecimento. Acredito ser importante num trabalho antirracista através da elevação da autoestima, reconhecimento da biografia de negros que contribuíram, contribuem para a sociedade e para a comunidade. Pessoas que vivem e fazem projetos de educação, saúde voltados para o bem-estar comunitário.

A professora STNC revela um quadro situacional preocupante e comum a quase todos:

A maioria dos alunos eram negros e vindos de famílias que antes não tiveram acesso à educação escolar. Havia também a questão racial, pontual mas presente, em que alguns alunos se achavam superiores por serem brancos. A consequência eram os alunos negros se sentirem inferiorizados com a autoestima abalada, o que refletia no processo de aprendizagem.

Os problemas que emergem na sala de aula são soterrados, na medida em que profissionais da educação não trabalham com os grupos atendidos, os temas das nossas diferenças e especificidades.

Na visão de SBS,

As principais demandas para se efetivar, para se iniciar uma educação antirracista aqui no município de Caxias tem a ver com formação para os professores, porque muitos de nós - eu me incluo nisso - a gente se sabe da lei, da necessidade, mais ainda, a gente sente essa necessidade de trabalhar uma educação antirracista, porque a todo momento em sala de aula existe esse tipo de embate. Em algumas turmas mais, outras menos, mas sempre existe num olhar de um aluno para o outro, no comparar. Então, acho que as principais demandas têm a ver com a formação para o professor.

A entrevistada aponta a formação docente como um eixo a ser observado, no quadro de demandas para uma educação antirracista. Acrescenta também:

Tem chegado o livro de literatura, para as salas de leitura sobre cultura africana, afro-brasileira e a gente utilizar mais esses materiais que têm chegado, mas eu também sinto que além disso do fazer, da formação, tem uma questão relacionada à religiosidade muito impregnada nas nossas comunidades que vincula a cultura afro-brasileira a uma coisa ruim, né? Que demoniza a cultura afro-brasileira e isso é bem complicado de se lidar, porque já cria um preconceito, essa visão vinda das religiões protestantes, neopentecostais, enfim, e aí essa barreira vai se intensificando e a meu ver, isso reforça o racismo mínimo, né? Um racismo que vai só aumentando, tende a aumentar, infelizmente.

Localizou as intolerâncias sofridas, historicamente, e a intolerância religiosa aparece no âmbito da escola.

Priorizamos compreender suas estratégias e, o que se viu, foi que os relatos, sobre as investidas feitas com projetos contra hegemônicos, são muitas. Vimos os desafios enfrentados e a busca de soluções que pretendem impactar a cotidianidade. A centralidade dessa jornada é o antirracismo e com essa perspectiva, podemos considerar que visam afetar positivamente as/os estudantes, suas famílias e a comunidade escolar, na sua totalidade.

A declaração de SVF incluiu o seguinte:

Já são anos, até mesmo de uma conscientização do grupo escolar que é uma conscientização lenta, mas que eu percebo essa mudança em algumas falas e algumas atitudes, é o trabalho efetivo na escola de que a educação antirracista ela é um trabalho contínuo e conjunto, não só dos docentes, de toda a comunidade escolar e, embora nós estejamos parados dois anos com esse projeto, porque esse projeto ele é um movimento que acontece com meses antes de antecedência e tem a culminância. Então, por conta da pandemia esse projeto está estacionado. Acredito que esse ano também não vai acontecer por conta do estudo híbrido e tudo isso, mas o projeto foi o que trouxe muita gente, muitas pessoas a repensar suas práticas dentro da unidade escolar. Eu hoje falo como gestora da unidade, que estou lá como gestora há seis anos - esse ano completa meu sexto ano de gestão - e observo isso. Tem colegas que levantam essa bandeira, diuturnamente dessa educação antirracista, dessa valorização da autoestima do irmão preto, da irmã preta, porque as escolas quanto mais afastadas, as comunidades quanto mais afastadas dos grandes centros, essa questão da autoestima, essas questões de episódios racistas são mais frequentes, em se tratando de brincadeiras, de situações racistas. Essas situações elas vêm com justificativa num tom de “ah, é brincadeira”.

SVF chamou a atenção para os obstáculos enfrentados sobretudo com a pandemia e observou a insistente presença do racismo e suas mutações. Ao mesmo tempo, as implicações já são outras e isso está no comportamento de quem é afetado:

Então, a gente já observa aqui muitos dos nossos alunos já não aceitam mais essa justificativa, de eles chegarem para mim e falar: “SVF, pulando me chamou de macaco”, “SVF Fulano falou que meu cabelo é duro, quando eu reclamei Fulano me disse que era brincadeira, eu falei que não era brincadeira, que isso não se fala, que isso não se faz e que eu ia chamar você”. Então eles já reconhecem, embora eles não verbalizem, mas eles já reconhecem que isso é uma agressão.

SVF tem uma experiência privilegiada como gestora e que deve ser incorporada na nossa reflexão sobre as performatividades possíveis, nas instituições escolares. Deixa claro que se faz necessário planejar e executar a educação antirracista de forma contínua, na perspectiva de combater o racismo.

Sobre experiências e práticas de educação antirracista, GMN declarou:

[...] A minha prática de educação antirracista ela começa efetivamente dentro de mim, me impactando e eu vou sendo convidada e provocada a compartilhar esse impacto com cada círculo de crianças, adolescentes e adultos que eu parei pra lecionar. E impossível estar falando de uma prática antirracista sem trazer pra cena a família, sem trazer pra cena com quem essas crianças vivem, onde essas crianças moram. O que que tem dentro da casa deles e no entorno da casa deles? O que que tem dentro da escola e no entorno da escola? O que tem no bairro que agrega a casa e a escola? A gente tem que mexer no território, na família, nas relações e nos vínculos pra chegar no ponto da raça, pra chegar nessa questão do racismo. Eu quis dizer da raça, racial. Da questão racial. É que conforme eu vou respondendo as suas perguntas eu vou fazendo um tour na minha trajetória, sabe? É como se estivesse olhando pra tudo que eu venho construindo, pra tudo que eu venho fazendo. Tá sendo muito importante responder essas perguntas, tá sendo muito importante saber que uma parceira de profissão parou pra olhar pra dentro da nossa prática, pra olhar pra dentro do processo. Isso é muito lindo. Então, primeiro projeto que me veio em mente foi de me construir professora.

A professora menciona a importância da pesquisa pela oportunidade de dar mais foco para as práticas desenvolvidas por profissionais da educação básica. Abaixo, revela nuances de suas travessias profissionais e as descobertas no próprio percurso:

E quando eu olho pro projeto de me construir professora eu descubro que a gente se constrói professora todo dia. Que cada dia a gente tá desconstruindo e construindo, redescobrimo e descobrimo. E aí a gente vai fazendo o espiral do religare o tempo todo. Isso é educação circular e educação circular é educação antirracista, que é prática dos nossos povos originários, que é prática dos nossos povos africanos, dos conselhos, dos grandes conselhos dos sábios, dos ancestrais, das velhas sábias, das anciãs sábias, né? Então é uma prática milenar, tudo começou lá. E tem um povo que tem um saber pedagógico muito grande, que são os aborígenes, que eles são uma tribo, um povo indígena.

O percurso de GMN está encharcado de experimentações com as crianças com as quais tem/teve contato, como educadora. Podemos afirmar que GMN adota suas outras vivências espirituais e políticas para reinventar a transposição cultural que desenvolveu/desenvolve nas escolas de Duque de Caxias.

STE faz a seguinte análise:

Às vezes é uma prática muito solitária e mal interpretada, porque eu já ouvi de companheiros, não na Rotary, sabe? Eu acho que o espaço da Rotary - eu estou na Rotary há 5 ou 6 anos, se não me engano -, mas lá é um espaço de muito acolhimento. Mas eu já estive em outras escolas que as pessoas ficam olhando para gente meio torto, sabe? Achando que assim: “ah, vocês não estão cumprindo de fato planejamento”. Como se o planejamento desse conta apenas do conteúdo. Você vai lá e você dá um texto, português, por exemplo, né? Enfim, vai fazer um conteúdo, seja nas turmas menores, separação de sílaba, sabe? A parte mais de leitura, e tal, redação e é como se aquilo ali não pudesse ser contextualizado com a vida daquelas crianças e fazer o resgate histórico. Então, você traz um poema, você traz alguma coisa, mas me parece, o que eu percebo é que existe hoje um movimento, que não é o movimento, é o racismo. O racismo ele vai se mostrando numa resistência ao conflito, sabe? As pessoas não querem conflito, não querem criar questionamentos, sabe? Então é muito mais confortável ter uma aula tranquila, uma hora que você vai ali e pronto.

STE fez um percurso contra hegemônico, incluindo a ação no Sindicato de Professoras/es e, perseguindo sentidos outros para a sua performatividade como intelectual da escola. Destaca nesse percurso os ataques e tentativas de desqualificação de um tema, o que na realidade remete a existência do racismo “de negação” conforme afirma Lélia Gonzalez:

E quando a gente vê que quando você traz uma abordagem para a sala de aula que é um resgate histórico, que é inclusive de construção de

pertencimento dessas crianças, cara os olhinhos brilham, sabe? As crianças elas demonstram, assim, um prazer, uma satisfação muito grandes, muito grande. Esse último período eu trabalhei com sala de leitura, né? E eu fiz o meu último projeto, eu falei assim: “caraca”. Pegando turmas desde o primeiro ano, que na escola inclusive tem duas turminhas ainda de pré-escolar até o 5º ano, né? Então pegava todas essas turmas, todos esses anos. Então eu fui trabalhando atividades de acordo com cada ano, mas na mesma linha histórica, fazendo um resgate, falando primeiro da terra, do universo. Como o universo ele se constitui e da composição de cada continente, para chegar e mostrar: “olha, tem continente Africano. E o que que era o continente Africano? Como que eles viviam?” Aí fazendo a ponte até as Américas, o Brasil, a vida dos indígenas, a chegada.... Chegada não, né? O rapto dos africanos, enfim. Eu fui no passo a passo com cada turma, onde a última fase, inclusive, foi de novo voltar à África e mostrar que África é essa, né? Que não é a África só do deserto, não é a África só do leão, do elefante, sabe? Foi muito bacana. Então, assim, essa para mim foi uma experiência assim de 1 ano numa linha do tempo que foi muito prazerosa, de momentos muito prazerosos. Momentos confusos, movimento de resistência, mas momentos prazerosos.

Em algumas ocasiões, a luta e as estratégias para resistir, são, inclusive, “prazerosas”, conforme a declaração de STE. Revela-se uma identificação com a agenda emancipatória capaz de dar outros sentidos para o percurso enfrentado no cotidiano.

Conforme a narrativa de JS, alguns entrecruzamentos foram decisivos:

[...] Eu posso destacar algumas das experiências, que são muitas, no cotidiano escolar. Mas, assim, as que me impactaram bastante, foi uma atividade que eu fiz, se eu não me engano acho que no ano de 2018, com a turma do 5º ano, onde a gente confeccionou... eu fiz um projeto sobre as bonecas Abayomi. Primeiro a gente ouviu um pouco, eu contei um pouco pra eles sobre a história e logo na próxima aula levei um vídeo e passei um vídeo com uma animação sobre a história das Abayomi, sobre o tráfico negreiro, sobre a situação das mulheres e das crianças nos navios e aí na última aula eu levei retalhos de pano e aí a gente confeccionou junto as bonecas e decoramos a sala com as bonecas. E algo que me chamou atenção foi o envolvimento deles com a história. Passou a ter sentido, eu acredito que o abordar primeiro a história e ter esse debate dessa situação e da história da boneca. E aí até ao final a gente fazia a boneca com os retalhos e com os nós. E, assim, eu percebi o envolvimento deles, né? A importância que a atividade teve e foi muito legal, mas chamando atenção também para os outros atores da comunidade ali da escola, eu ouvi também piadas de mau gosto de alguns professores. Na verdade, de duas professoras que brincaram - cabe ressaltar que elas eram negras – sobre a boneca, dizendo que parecia bonecas de macumba. Isso me chamou atenção, mas ao mesmo tempo foi uma oportunidade de eu falar sobre o contexto histórico, falar sobre a importância desse tipo de atividade e trazer ali pra pauta o debate racial juntamente com elas. Então foi uma das atividades que me impactou porque ela saiu daquele contexto da sala de aula e se

externou pra um debate com outros professores e, enfim, é uma atividade que eu gostaria de destacar e eu tenho fotos dela e eu logo vou te passar.

As ações denotam preocupação com os possíveis desdobramentos positivos para a comunidade envolvida:

Uma outra atividade que eu gostaria de destacar, foi o projeto do “Quarto de despejo”, onde eu levei na semana da mulher, eu levei a história da Carolina Maria de Jesus, também nessa mesma dinâmica de algo contínuo, de um projeto contínuo, onde a gente inicialmente discutimos a situação das mulheres, sobre o papel da mulher, contextualizando com eles como é a vivência das mulheres que eles conhecem, como são? Tem filhos? Trabalham? A condição social. A princípio a gente levantou um debate sobre isso e depois eu levei alguns textos do “Quarto de despejo” pra discutir – isso foi com a turma do 5º ano. Levei também uma animação numa próxima aula, onde agente também viu uma animação, vimos fotografias e mergulhamos um pouco na história da Carolina Maria e dessa questão social que ainda é tão presente e que eles conhecem muito porque é muito presente no cotidiano deles. E foi uma atividade que me impactou bastante, porque além do envolvimento, foi algo que fez sentido porque ser algo tão presente na realidade das mães ou das mulheres da família, da vizinha.

O empenho de JS deve ser analisado dentro do que localizamos como práticas insurgentes, em espaços e territórios marcados por uma atmosfera hostil.

Para SBS,

[...] as práticas de educação antirracista que eu tenha efetivado ao longo da minha trajetória como professora tem mais a ver com o diálogo mesmo, com intervenção ao perceber alguma situação de constrangimento, de constrangimento entre os alunos, algum tipo de embate nesse sentido ou até quando houve uma mistura, que eu sinto que é muito comum misturar a questão do racismo com a religiosidade afro-brasileira. E realmente eu percebo que na minha trajetória foram poucas práticas de intervenção nesse sentido. Trabalhei sim com literatura algumas, mas isso tem pouco tempo, é bem recente. Desde quando eu conheci eu tive acesso a literaturas que abordavam a tradição, a cultura africana, mas eu sinto um pouco de resistência, inclusive das próprias crianças negras que se sentem, assim, expostas e não se compreendem, não se percebem naquele contexto, aquilo fazendo parte da sua herança cultural, tradicional, familiar, enfim, não percebendo essa força da ancestralidade neles. Eles já são tão massacrados no dia a dia, no ambiente escolar e na vida, que eles não assumem aquilo como algo deles, nosso. E aí realmente eu acredito que me limitei por conta dessas dificuldades externas e não tive muitas práticas de enfrentar essas dificuldades. Você perguntou as ações que deram certo, os impactos. Eu sinto que o que pode ter dado algum resultado foi a intervenção, o diálogo quando houve a manifestação do racismo. Infelizmente eu não mantive um trabalho para focar nisso, antes de haver uma situação de constrangimento. Eu atuava após o fato e aí nisso eu sinto mesmo uma fraqueza, né? Uma dificuldade no trabalho.

Podemos afirmar que, SBS está comprometida com mudanças nas estruturas do sistema educacional e pensa em redes colaborativas possíveis. Suas reflexões e práticas deixam perceptível que juntamente com os esforços dos educadores, compromissos também devem ser assumidos pelos grupos gestores e planejadores das políticas educacionais:

Houve uma oportunidade - tava lembrando -, que a equipe da escola, os professores, nós íamos fazer uma oficina, né? Uma tarde de culminância de projetos falando sobre a negritude, sobre as tradições africanas por conta do Dia Nacional da Consciência Negra, dia da consciência negra, e preparamos tudo, mas no dia do evento houve uma mudança de tempo, assim, muito repentina, muito brusca e eu tinha levado meu irmão, que já faz estudos nesse campo há bastante tempo, para dar uma palestra. Ele organizou slides e ia abordar essa temática falando desde a formação do continente africano, ele ia falar para 5º ano, 4º e 5º ano. Desde a formação do continente africano e suas peculiaridades até a transição, a chegada dos africanos escravizados aqui no Brasil e fazer esse confronto mesmo, né, esse debate do porquê menosprezar um ser, por que tratar um com menos, valendo menos que o outro, mas infelizmente esse momento não foi à frente naquele dia e depois nós não tivemos oportunidade de fazer e é algo que realmente ficou aquela lacuna. A turma estava aguardando e nós depois não pudemos fazer e passou. Então, disse tudo que eu falei, creio que falta para mim, para minha prática, mais embasamento, mais estudo para poder confrontar com essas dificuldades que surgem, né?

Consideramos que suas tentativas estão pautadas no antirracismo, na tomada de consciência do pertencimento cultural de todos no território. Acrescenta aspectos da rotina desafiadora e os entraves enfrentados:

Dificuldades mesmo em levar a mensagem e comunidade realmente não tá preparada para ouvir, tem todas as ideias pré-estabelecidas em dizer que racismo é invenção, que o negro é o mais racista, porque é cheio de ideias fixas de que os outros têm preconceito contra ele. Então contra todo um sistema, assim, muito difícil que atrapalha o trabalho do professor de abordar isso de uma forma mais objetiva, mais simples e levar um pacto de observação, de reflexão e possível mudança.

“Idéias fixas” são, portanto, processos de fortalecimento da negação do outro e do mosaico cultural que carrega. Seguir inspirações que definem as escolhas tem sido uma constante:

Eu acho que ao longo da minha carreira eu tive essa dificuldade, tive e tenho. Ainda não consegui transpor com tranquilidade. Faço aquilo que eu sinto sim no momento urgente eu intervenho, mas eu ainda não atuei no sentido de construir momentos de debate, de observação. “Olha só essa atitude, aquela. Que que vocês acham disso? Que que é possível mudar para que não chegue a um ponto de tanta dor e constrangimento que nós negros passamos?” Mas é isso, é um processo, né? Para todo profissional da educação que tá embutido desse sentimento.

A professora reconhece as potencialidades dos seus pares e admite que é assim que se alcança mudanças. Complementa com a seguinte observação:

Lidar com essa questão do racismo, ter uma prática antirracista e tão importante, tão importante nas escolas públicas que vivem isso como algo tão natural, que até muitas vezes é ignorado por nós mesmo. Eu digo por nós mesmos, porque infelizmente isso deve ter passado e passou muitas vezes despercebido por mim, atitudes racistas que existiram e até podem existir até hoje dentro da minha sala e eu estar tão envolvida com essas questões práticas, né? Essas cobranças do sistema, da aprovação, do aprendizado pelo aprendizado e a gente acaba deixando para depois questões muito profundas como essa. Beijo no teu coração e corre que a tua tese vai ser brilhante com todo esse interesse num assunto, assim, incrível. Beijo, boa noite.

A perspectiva neoliberal de Educação também está reconhecida na argumentação da professora. Fica evidente, na sua percepção, que muitos são os atravessamentos que soterram a demanda por outras educações, por outros currículos.

Na declaração de SFAF,

Dentre os projetos que eu fui desenvolvendo ao longo da minha carreira e que eu acho que deram certo, realmente acho que produzem frutos, eu posso citar dois, que são dos que me dão mais orgulho. O primeiro é que já há alguns anos eu senti a necessidade de apresentar para os meus alunos, para as minhas crianças, livros de literatura infantil com protagonismo negro e eu venho juntando, aumentando o acervo ao longo dos anos e tenho muito orgulho do acervo que eu tenho, tenho muito orgulho das minhas crianças de escola pública levarem esses livros para casa, compartilharem essas leituras com os pais. Também tenho bastante orgulho, acho que é importante que a gente se não só mencione, mas principalmente nesse período de pandemia que a gente veja a importância de se trabalhar na prática no dia a dia questões de higiene, questões ligadas à alimentação saudável.

Os itens mencionados acima refletem as preocupações da professora. Além desses itens, acrescentou outros aspectos reveladores:

Então, eu gosto sempre que as crianças lavem as mãos antes da merenda e essa questão de lavar as mãos não era tão presente assim no cotidiano das crianças antes de eu trabalhar no CIEP. Se tornou uma questão importante para mim, porque quando eu mudei de escola e fui trabalhar no CIEP, eu tive acesso a uma pesquisa sobre a população do entorno da escola, que mostrava que grande parte da população acabava desenvolvendo doenças dermatológicas, doenças parasitárias, inclusive, e muitas das vezes isso acontecia porque a doença acaba entrando pela boca, por conta das práticas precárias de higiene e todas as coisas que acabam acompanhando isso, né? A falta de água constante, a pobreza que faz com que as pessoas não tenham acesso aos itens básicos de higiene, como sabão. E agora nesse período de pandemia isso ficou muito mais evidenciado, né? Eu já passei por algumas situações bastante constrangedoras de ser chamada atenção justamente porque estava colocando as crianças para lavar as mãos, porque estava priorizando essas questões de higiene. Já tive grandes embates em reuniões e conselhos de classe por causa disso, porque para mim sempre foi muito louco, para dizer o mínimo. Muito incoerente que a gente devesse colocar lá no nosso planejamento anual, bimestral, enfim, que nós trabalharíamos hábitos de higiene, mas na prática isso de fato não acontecia. E aí uma coisa foi puxando outra da questão da lavagem das mãos, veio a escovação dos dentes e aí eu comecei a entrar em contato com dentistas amigos e conseguia doação de kit de higiene, quando não conseguia doação eu mesmo comprava, assim como sabonete, enfim. Eu vejo o impacto disso quando... eu já via. Né? Evidentemente eu já via pelos relatos das famílias, pelos relatos das crianças, mas principalmente agora nesse período de pandemia é muito interessante você ouvir dos pais que a criança tá lavando as mãos em casa como eu ensino na escola. Isso é muito legal, né?

A pandemia de Covid-19 gerou outras demandas para as profissionais, conforme se observa no fragmento acima. A professora seguiu/segue empenhada com estratégias para “reinventar a escola”, em tempos de crise sanitária profunda. Em sua narrativa, localiza os canais de alienação com os quais somos desafiadas (os):

E a forma como eu ensino na escola é forma preconizada pela Organização Mundial de Saúde. Então, isso para mim realmente é um motivo de orgulho. Em relação ao projeto de Literatura Infantil eu sinto muito orgulho, porque eu sempre quis que meus alunos se vissem representados, eu sempre quis que as minhas crianças vissem crianças como elas, né? Na literatura, aliás, na literatura, na TV, no cinema, enfim. E eu fui tentando fazer o que estava ao meu alcance, eu não consigo, meus braços não alcançam a mídia de massa, mas naquele microcosmos ali que é a minha sala de aula, eu acredito que eu tenha conseguido. Então é muito natural para as minhas crianças verem nos livros infantis crianças como elas.

Então, aquele “microcosmos”, tem sido desafiador pensar diferentes epistemologias soterradas no currículo formal. São tentativas na contra hegemonia que concorrem com os processos alienantes alavancados por uma gramática social devastadora e que inclui os meios de comunicação de massa:

É muito natural para eles assumir papéis de princesas, de príncipes e por aí vai, porque é uma constante ter esse tipo de material em sala de aula. Isso eu acredito que faça muita diferença na minha luta antirracista, na minha trajetória como uma professora preta. Eu já fiz alguns trabalhos como Hall da Fama, com alfabetários de personalidades negras nas mais variadas áreas, como a minha dentista, professores colegas, pessoas famosas e não famosas e por aí vai, mas agora o meu objetivo, meu projeto é que as crianças saibam da história preta. Meu projeto agora é aprender cada vez mais sobre os grandes personagens pretos da nossa história e fazer com que as nossas crianças tenham eles como heróis, que a história oficial não tire delas como tirou de mim e de tantos a oportunidade de conhecer a história real do seu povo, contada pelos seus, inclusive. Então essa é a minha missão nos próximos capítulos.

Por tudo isso, compreendemos que SFAF está empenhada com as outras possibilidades epistemológicas, mas visando garantir a compreensão das novas gerações, que passam pelas instituições escolares nas quais atua.

Na narrativa construída por STNC, ela explica:

Sempre trabalhei com meus alunos no sentido de elevação da autoestima e aceitação de sua origem. Fazia isso através de histórias, conversas, debates, problematização de situações vividas, enfim tentava fazer com que eles refletissem sobre o respeito a todos, independente de cor ou qualquer outro critério. Percebi que ao longo do ano os alunos foram se tornando mais conscientes, passando a respeitar os colegas. Praticamente não existiam mais piadas pejorativas com a cor da pele ou o cabelo do colega. Gostei muito, o objetivo foi alcançado. Quem inferiorizava o colega passou a vê-lo como igual e o que se sentia inferior passou a se ver como alguém de valor.

Ancorada nas histórias, conversas, debates, STNC parece avançar em uma perspectiva formativa problematizadora e que interrompe as práticas de subalternização que insistem em castigar a coletividade. Aprende-se, na interação com as nossas coautoras, sobre como é possível recriar as ambiências de aprendizagens e disputar, em pequenas doses, os espaços formativos.

Na pesquisa “Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar com professoras negras no Município de Duque de Caxias/RJ” objetivamos compreender o *modus operandi* de profissionais da escola, que pensam alternativas curriculares com o foco no antirracismo. As suas proposições nascem da experimentação cotidiana, de pensar as limitações impostas pela estrutura frágil, de apostar no não visto a olho nú. Em outros termos, as tentativas que fazem para alcançar novos percursos pedagógicos, mesmo em ambiências desfavoráveis, dão resultados pedagógicos efetivos, em diferentes casos relatados.

Foram inúmeras as pistas que localizamos nesse itinerário colaborativo. As marimbas curriculares, então, são tecnologias explicitadas nas opções que fazem quando enfrentam o *status quo*. Ouvimos relatos intensos e carregados de emocionalidade e não poderia ser diferente quando os eixos da pesquisa se ancoram no fazer docente. Notadamente, as partícipes da pesquisa caminham na contramão e assumem posições contra hegemônicas que facilitaram a ousadia, a reinvenção do percurso.

Em suas utopias pedagógicas, *corazonar* pode ser quando declaram que apostam na “*elevação da autoestima e aceitação de sua própria origem*”, quando insistem para que *assumam papéis de princesas, de príncipes, quando sonham com processos de superação das insuficiências*.

Concluimos nossa análise certas de que as “intelectuais da escola” são responsáveis pelas diferentes propostas que sustentam nossas utopias de justiça curricular, mesmo a contrapelo e, em ambientes hostis. Além de narrar as suas jornadas pluridiversas, as professoras coautoras, reconhecem o ineditismo da pesquisa desenvolvida com elas. Em diferentes encontros, declararam a surpresa do tema apresentado, com o interesse da pesquisadora - também professora atuante em Duque de Caxias. Podemos supor que a pesquisa interferiu em suas apreensões entregando algumas pistas sobre a atuação de cada uma e sua relevância para a dinâmica social do território investigado. Podemos acreditar que esse grupo definido como “intelectuais da escola”, impulsiona outros formatos também apreendidos no fórum Rede carioca de Etnoeducadoras Negras.

Sendo assim, podemos compreender que acreditam em descaminhos potentes e estabelecem “Confrarias” e “Irmandades Pedagógicas”, tendo em vista o que apresentaram em seus depoimentos encharcados de utopias com o fazer pedagógico experienciado mesmo a contrapelo. Importa assumirmos compromissos com essa *outra proposta de afro-existência feminina de etnoeducadoras de Duque de Caxias*. As “audiovivências” foram construídas no ano de 2021, em plena pandemia de Covid-19 e, portanto, é uma exigência reconhecer o esforço de todo o grupo para que a tese fosse possível. Entendemos que a preocupação que tiveram, as coautoras é, também, um dado de pesquisa. O campo dos feminismos negros é um campo político- epistemológico de disputa, conforme vimos, ao longo dessa tese.

Ao mesmo tempo, podemos acrescentar que é pedagógico por todas as dimensões existentes na sua rítmica. Com a tese aqui elaborada, defendemos que a participação de mulheres negras educadoras, atuantes nas periferias urbanas, do Brasil - como é o caso de Duque de Caxias -, é decisiva para outras interpretações sobre a potencialidade da intervenção e sobre a relevância de pensadoras contra hegemônicas. Sua contribuição é também no campo dos feminismos negros já que incidem na transformação dos ambientes hostis, nos quais educam as filhas e filhos da classe trabalhadora e das populações afrodescendentes.

A nosso ver, as pesquisadoras da ERER, assim como nossas colaboradoras nesta pesquisa, também corazonam. E junto ao corazonar, praticam uma marimbagem epistemológica outra, pois no atravessamento, cruzamentos das linhas que se tocam, provocam o surgimento de amplas possibilidades de leitura e interpretação da realidade apresentada. São pesquisas inovadoras, pois quase tudo o que se tem sobre a população negra, não foi escrita por elas.

Corazonam porque anunciam e denunciam o que Edgar Guerrero Arias vem dizendo há algum tempo:

Desde la matriz colonial de poder, así como se dominó, silenció, subalternizó seres humanos, conocimientos y prácticas de vida; se hizo lo mismo con la afectividad, con las emociones, con la espiritualidad, pues éstas negaban la hegemonía de una racionalidad que ve al mundo y la vida como objetos de dominio, por tanto, no había espacio para ellas; por eso, la afectividad y la espiritualidad fueron excluidas de la academia, pues construir un saber disciplinario instrumental al poder, demandaba, la negación de la ternura y del sentido sagrado de la vida (ARIAS, 2012, p.99)

Vimos o desenho de uma práxis emancipatória e, junto a isso, produções de caráter decolonial. Consideramos estratégico alinhar-nos com diferentes grupos de pesquisa para melhor mapearmos as produções mais significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 matou cerca de 600 mil pessoas, só no Brasil. Não obstante, empobreceu os mais pobres e enriqueceu os mais ricos. Em um processo de abandono explícito, deixou o Terceiro Mundo afetado e adoecido. Matou muitas coisas nas populações atingidas, sobretudo as racializadas. Cidades inteiras foram massacradas e adoeceram com um resultado alarmante por conta de uma política de morte que afetou sobremaneira América Latina.

O período de fechamento das análises das nossas entrevistas, está marcado pela vitória de Duque de Caxias, no Carnaval do ano de 2022. A escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio foi a grande vencedora com o enredo *'Fala, Majeté! Sete chaves de Exu'*. Na sua justificativa, o enredo explica que se trata de uma homenagem ao "Orixá da comunicação", para combater o desafiador racismo religioso contra cultos de matriz africana.

Para os carnavalescos, Exú *"É o orixá, é o guardião, é o primeiro que come na mesa dos orixás. O último é Oxalá, que é o rei de todos os orixás. E Exu come primeiro do que ele"*. Conforme apontamos, no decorrer da tese, o território é formado por um número expressivo de comunidades que se identificam com as religiões de matrizes africanas. Com essa característica, passa a ser fundamental defendermos novas pesquisas sobre a pertença das diferentes famílias e das agências que atuam na contramão.

Nas estatísticas atuais, a cidade é a mais afetada por esse tipo de violência explícita contra a população negra. Os dois anos mais críticos da Pandemia de Covid-19 evidenciaram a vulnerabilidade das populações que ocupam as zonas periféricas e os casos letais afetaram, sobremaneira, a população racializada. Novas cartografias sobre essa forma de re-existir na periferia, são necessárias por ajudar a interromper projetos que visam a desumanização dos grupos historicamente empobrecidos. A nosso ver, desenvolver pesquisa acadêmica significa comprometer-se com demandas reais, da vida cotidiana e significa lutar por justiça social.

No âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ensaiamos inúmeros formatos de intercâmbio de

cooperação. Aprendemos que o trabalho em parceria com as redes etnoeducadoras se converte em uma estratégia de trabalho com as instituições da formação básica, além de revelar a potencialidade da parceria escola-universidade. Encontramos movimentos que defendem outras aprendizagens e que assim, são proponentes e, portanto, conseguem vias de diálogo com instâncias fundamentais dos respectivos Estados e seus gestores – nos sistemas educacionais – para a promoção de abordagens diferenciadas de currículo e de mediações culturais.

A participação efetiva de especialistas, nos temas das relações étnico-raciais, decolonialidade e relações de inspirações coloniais, nos levou a amplas interseções. A pesquisa com o foco no ideário da descolonização, é uma contribuição ao debate sobre a diversidade que desafia a escola. Pensamos a coautoria como parte de abordagens descolonizadoras e, portanto, muda o *status* dos diálogos e da compreensão sobre mediações interculturais, sobretudo, pela centralidade da formação extensa a ser considerada nas travessias das professoras partícipes de nossa formação.

Vimos como os estudos sobre o campo dos feminismos negros, sobre relações de gênero e sobre desigualdades étnico-raciais, são decisivos para a área da formação de professoras (es) e pesquisa sobre protagonismo de mulheres negras no campo da educação básica. Esses estudos são também decisivos para a compreensão dos interstícios possíveis incluindo emancipação e autonomia de populações marginalizadas. Para nossa pesquisa de doutorado buscamos alinhamento com os estudos sobre interseccionalidade e, refletir sobre as alternativas para insurgência de sujeitas historicamente invisibilizadas, dependerá dessas interações.

Durante o percurso formativo, convivemos com grupos sociais de diferentes *status* e classes sociais e, portanto, vimos de perto, a banalização da exclusão pela racialização. Mulheres negras aparecem em desvantagem política e material, são apontadas como as mais sacrificadas na crise sanitária global, em todo o mundo. Temos, dentre tantas tarefas, o compromisso de garantir o equilíbrio emocional ao percorrermos itinerários desafiadores com os próprios corpos racializados. Dinamizamos processos insurgentes na coletividade e somos instadas a pensar as situações em que as discriminações raciais e de gênero saltam os olhos, bem como as políticas que insistem em silenciar e despotencializar os “fora do lugar”. Nesse

caminho, estão convocadas crianças, adolescentes e jovens que dependem de apoio e justiça. Tais demandas locais e globais nos comprometem e nos convidam a pensar as alternativas nas brechas e frestas.

Neste sentido, através da interlocução com investigadoras, educadoras populares, gestoras e, formadoras de outros profissionais da área, entendemos como fundamental, promover espaços de debate como fóruns permanentes além de fomentarmos uma cultura de cooperativa de educadoras. Referimo-nos ao pressuposto central que nos agrega como rede etnoeducadora. Ao centrar na experiência de ativistas, mulheres negras, profissionais de uma cidade do Sudeste do país, sugerimos maior visibilidade para seus modos de sentir e pensar a educação e de promover as suas inúmeras identidades. Por tudo isso, o que nos instiga para a proposição de uma tese centrada em suas narrativas, é a compreensão de um legado iniciado com as nossas mais velhas, nossas vizinhas, madrinhas, avós, tias, nossas *lalorixás*. Toda elas, presentes nos diferentes estados do Brasil, desafiadas pelo racismo e pelo *ethos* do servilismo.

Entendemos, no percurso de desenvolvimento da tese aqui defendida, que ao longo dos anos, em nossa história educacional nossas aprendizagens têm sido orientadas/dirigidas a partir de uma compreensão de currículo ancorado num discurso privilegiadamente cientificista, que subalterniza ou desconsidera os saberes advindos dos grupos considerados à margem. Podemos concluir que as narrativas com as quais trabalhamos, ao longo da tese, são hibridizadas e exigem maior atenção para as traduções que fazem professoras intelectuais ativistas que nos ajudam a pensar fissuras por onde poderemos restaurar o *ethos* democrático e solidário pela reorientação curricular.

As *marimbagens curriculares* aceitam rascunhos e gambiarras, sugerem fluidez e, ainda, indicam perspectivas insurgentes alinhadas com outros modos de performar já que aceitam propostas mais amplas de pertença e, portanto, indicam um sentido comum e mais comunitário. Vimos profissionais envolvidas em processos de reconhecimento de andarilhagens mais descolonizadoras e, apostamos em um trabalho expedicionário, incluindo rupturas políticas e pedagógicas.

Como subgrupo mais afetado pela necropolítica/necropoder³¹, mulheres racializadas resistem adotando dinâmicas promovidas nas bases, enfrentando

³¹ O conceito compõe o quadro teórico de Achille Mbembe (2016).

violências já denunciadas por organismos internacionais. A partir de nossas imersões, nas redes latino-americanas, que movimentam diferentes setores, defendemos a existência de uma educação no contrafluxo, defendemos “outras educações” no sentido trabalhado por Miranda, Oliveira e Rosa (2021). São outras inclinações possíveis e que forjam outros percursos.

Podemos afirmar que essas pedagogias no contrafluxo se dão baseadas em um *modus operandi* anticolonial, nas formas de negociação que professoras engajadas em coletivos antirracistas - e em redes de interlocução que atuam na base - promovem. São processos que se consolidam pela capilaridade de pressupostos legitimados no âmbito das coletividades, nos núcleos, associações e organizações. A partir das propostas de intervenção sugeridas - ainda que a contrapelo -, esses outros vínculos podem indicar novas pistas sobre como resistem no sistema educacional.

Pensamos que uma *pesquisa corazonada* contribui para o campo educacional, sobretudo quando *corazonar* significa considerar a presença e performatividade de professoras negras, na escola básica reinventando percursos em território diaspórico, como é o caso de Duque de Caxias.

Produzir com as coautoras dessa tese, significou oportunidades diversas incluindo rever as perguntas que elaboramos. Convém afirmar que as produções levantadas trouxeram outras ancoragens para performarmos na docência. Quando considerarmos as visões de interlocutoras/es entrevistadas/os, localizamos achados que robustecem o campo acadêmico pelas vias alternativas de teorização. A julgar pelas diferentes produções realizadas, desde a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, a EREER tem sido debatida dentro e fora da universidade, sendo ela o fio condutor de uma outra provocação sobre os currículos instituídos nas instituições dos sistemas educacionais. As pesquisas já mencionadas, ao longo da sistematização da tese, cumprem o papel de romper e impactar o campo no qual performamos como intelectuais engajadas na luta antirracista.

Os currículos prescritos são imposições coloniais e espinha dorsal da colonialidade do saber. Fraturar, quebrar sua estrutura, com ações que devolvam o direito de existir- de grupos silenciados -, é possibilitar o surgimento de uma sociedade mais equânime. Os mapas corazonados que elaboramos, são exemplos de que outras cartografias podem ser propositivas e inspirar leituras mais amplas. São chaves

analíticas que potencializam nossas interpretações. Estão para além de meras ilustrações e nos guiaram na construção de novas perguntas de estudo.

A pesquisa “Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar com professoras negras no Município de Duque de Caxias/RJ”, objetivou compreender como um grupo de profissionais ensaia abordagens anticoloniais na contramão e, nessa linha revela outras vias e outros desenhos curriculares. Em diálogo com “intelectuais da escola”, vimos a emergência de tecnologias de re-existência em ambiências onde as populações racializadas enfrentam desafios cotidianos. Ganhou destaque achados de uma agenda propositiva, elaborada numa performance político-pedagógica que pode ser analisada dentro da experiência de *outsider within* (HILL COLLINS, 2016). Tomamos como base um olhar pluridiverso e crítico impulsionado por profissionais antirracistas que performam em contextos hostis como é o caso das instituições escolares.

Nossas apreensões revelaram processos inventivos e com capilaridade, tendo em vista os resultados obtidos a partir de propostas de ruptura, nas instituições. O escopo teórico-metodológico se ancorou nas imersões feitas ao longo dos últimos cinco anos, na organização de fóruns que se dedicam a promover formação autogestionada. Os efeitos vindos da experiência de pandemia, ainda estão sendo sentidos e os mesmos impactaram o trabalho desenvolvido. A autora e as pessoas nela envolvidas não são as mesmas. Chegar até estas mulheres e ouvi-las, compreendendo o lugar da escuta como acolhimento, revela um processo pedagógico emancipatório. A opção pela escuta provocou um encontro subjetivo e autoral. Ouvir a forma como cada uma se apresentou e narrou com sensibilidade nos moveu por caminhos que não havíamos previsto. Conhecer o grupo de mulheres coautoras nos impactou e, ao mesmo tempo, nos animou a seguir com o tema em tela.

Importa acentuar que “audiovivência” é lido como um conceito que nasce da escuta assuntada, entre mulheres negras. Ocorre nas instituições escolares em espaço/tempo de reconhecimento mútuo. Tem o poder de localizar memórias sobre travessias inusitadas incluindo a vida profissional. As narrativas construídas pelas coautoras foram produzidas a contrapelo. Nos áudios, as suas histórias embalaram nossas percepções. Chegavam como elas, de muitos lugares, em dias e horários inesperados. Sentimos, delas, o cuidado para contribuir da melhor forma. Narraram de distintas posições. Algumas quase sussurrando, outras muito emocionadas e

debulhadas em lágrimas. Observamos suas respirações e o tempo de cada resposta. Das nossas conclusões, *audioviver é escrever* escutando. É reunir memórias, corpos, falas, gestos, palavras escritas, ditas de outros modos, com amplos sentidos. Consideramos importante dar um nome para o mosaico que alcançamos desenhar em coautoria. Com as audiovivências, conseguimos acompanhar e compreender uma parte da história oficial, apresentada por outros segmentos. Justamente, aqueles corpos silenciados e clandestinizados, colocados num cantinho, na foto de formatura, no final da sala, ofuscados da memória de muitas/os professoras/es - caso o destaque não tenha sido negativo.

Tentativas de sucesso e ascensão social, ingresso na formação de professores, tragédias familiares, tentativas de feminicídio, separações, encontros e reencontros, descobertas de si. A interseccionalidade é marca do registro das memórias-vidas dessas mulheres. A audiovivência também é interseccionada; é um corazonamento que revela suas marimbagens.

Isso porque escutar mulheres negras é escutar a história da educação, por outros corpos-vidas. Em suas narrativas, sobre o seu processo criativo, Conceição Evaristo não traz apenas a escrita, também traz a escuta, e dessa forma ela dá vida às personagens ficcionais, que muito se assemelham com pessoas que já passaram por nós, em algum momento de nossas vidas. É inspirada em suas escritas-vidas de nós, povo negro, mulheres negras, que pensamos as audiovivências.

Narrativas sobre a educação se perderam pelo caminho. Sem acolhimento, justamente pelo fato dessa produção ser realizada por mulheres negras, não foram registradas com a devida importância. Os áudios que trazem os rastros dos percursos dessas profissionais, serão guardados e resguardados na contramão da história.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral. In: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=263&path%5B%5D=295>

_____. Las entrevistas de historia oral como fuente histórica en el salón de clases. Vol. 6; N.1; Diciembre. 2011; pp. 33-41.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. Instrução Pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: EDUC, 2000.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. O que é racismo estrutural. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Daniel Cordeiro. Resenha. Revista Comunicação Cultura e Sociedade. n.08, Vol. 8, ed.008 2018, Ano 2017-18.

ARIAS, Edgar Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte. 4 núm. 5, julio-diciembre, 2010, pp. 80-94.

_____.2010b. Corazonar: uma antropologia comprometida com a vida. Quito, Ecuador; Abya Yala.

_____. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. ALTERIDAD: Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, v. 6, n. 1, p. 21-39, enero/jun. 2011.

_____. 2011. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. In: Alteridad 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, Nº 10.

_____. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 13, p. 199-228, 2012.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. Revista Estudos Feministas – Dossiê Mulheres Negras, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.3).

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>

_____. Branquitude - o lado oculto do discurso sobre o negro In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (147-162).

BRASIL, Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2006.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferença(s) e Educação: Aproximações a partir da perspectiva intercultural. *Revista Educação* 1, 1.42. PUC, Rio de Janeiro. 2005.

CARDOSO, Claudia Pons. Por uma Epistemologia Feminista Negro do Sul: Experiências de Mulheres Negras e o Feminismo Negro no Brasil. *Fazendo Gênero*, v.13. 2017.

_____. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320 setembro-dezembro 2014, p. 965-986.

_____. Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo). PPGNEIM, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 383.f, 2012.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen, 2019.

_____. *Mulheres em Movimento*. *Estudos Avançados*, 17 (49), 2003.

CMDC - <https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=3230> - Lei Orgânica Municipal – acesso, 2020

COLLINS, Patricia Hill, BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo, Boitempo. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril* 2016.

COSTA, Candida Soares da. *Educação para as relações étnico raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio*. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *El ojo intruso como Pedagogía*. s/d. Disponível em: . Acesso em 04 dez. 2017.

_____. *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

_____. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

_____. Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhichwa, 1900-1980. La Paz: La Mirada Salvaje, 1984.

DAVIS, Angela. Mulheres raça e classe. Tradução Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado. (Org.) *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUQUE DE CAXIAS. Lei 1.975, de 16 de junho de 2016. Cria o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro e Promoção da Igualdade Racial e Étnica de Duque de Caxias e dá outras providências. s.n.t.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FALS BORDA, Orlando. *Fals Borda. Uma sociologia sentipensante para América Latina /México*, D. F. : Siglo XXI Editores ; Buenos Aires : CLACSO, 2015.

_____. *Uma sociologia sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. *Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Autobiografia e formação docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

FIGUEIREDO, Thamara da Silva; FIGUEIREDO, Priscilla da Silva. *LITERATURA ANTIRRACISTA: PRÁTICA EM ENSINO FUNDAMENTAL*. In: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD_1_SA6_ID10287_09092018212159.pdf

GONZÁLEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia González em primeira pessoa*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

_____. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. *Ciências sociais hoje*, v. 2, p. 223-244, 1983.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. In: SEPTIEN, Rosa Campoalegre. Ancestralidad, antirracismo y actualidades - La pandemia racializada: debates desde la afroepistemología 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO, 2020. Libro digital; (Boletines de grupos de trabajo).

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

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In. SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES. Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Relações raciais n Brasil contemporânea. Rio de janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. (2001), "Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90". Texto para Discussão IPEA, nº 807, pp. 49.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Classes, Raças e Democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.

HENRIQUES, Ricardo (org.). Desigualdade e Pobreza no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

_____. Desigualdade racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, n.807, jul.2001. 49 p.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IANNI, Octavio. A racialização do mundo. Tempo Social: Revista de Social da USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-23, maio de 1996.

In:http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/03_revista_pilares_da_historia.pdf

Instituto Histórico Vereador Thomé Siqueira Barreto/Câmara Municipal de Duque de Caxias e Associação dos Amigos do Instituto Histórico. Revista Pilares da História. Ano II n.3, 2003.

KAHMANN, Ana Paula & SILVEIRA, Eder da Silva. Sabedoria ou Epistemologia? perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 3, p. 87-104, jul./set. 2018.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. RJ: Cobogó, 2019.

LANDES, Ruth. A Cidade das Mulheres. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

LAURENTINO, Eliana. Cultura Afro-brasileira na Baixada Fluminense: pesquisa e ensino. Revista Periferia. V.6 n.1 jan-jun 2014.

LEITE, Ana Maria Alexandre. Escola Regional de Meriti. (Dissertação). Rio de Janeiro: PUC-Rio. In: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000071.pdf> Acesso em: 23 de junho de 2020.

MACHADO, Vanda. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. 2015. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/wordpress/wp-content/uploads/2015/05/mitos.pdf?98791b>. Acesso em: 10 set. 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: GROSFOGUEL, Ramón & CASTRO-GÓMEZ, Santiago. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARCELINO, Sandra Regina de Souza. Entre jovens educadoras negras e suas formas de ativismo: por outra práxis emancipatória. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 1 N. 2 – pág. 339 - 348 (jun. - set 2015).

MIRANDA, Claudia, FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues, CARMO, Aline Cristina Oliveira do. Pensar em movimento a interseção "África e diáspora" e outras aprendizagens em disputa no tempo presente. v. 33, n.53. Cadernos do CEOM.

MIRANDA, Claudia, OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de; ROSA, Mônica Pinto da. Lélia González no debate sobre educação política na América Latina/América Ladina: e a UNIRIO com isso? In: RIBEIRO, Ribeiro, PINHEIRO, Diógenes, NEGREIROS, Nilda. Diálogos sobre gênero: legislações, resistências e corpos em movimentos. Rio de Janeiro, Editora Anagrama, 2022.

MIRANDA, Claudia. Pensadoras Negras e outras traduções para intelectualidade In: BIDASECA, Karina; SIERRA, Marta. El Amor como una poética de la relación: discusiones feministas y activismos descoloniais. Buenos Aires: CLACSO; Elmismomar, 2022.

MIRANDA, Claudia. Pesquisa em redes de mulheres negras. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

MIRANDA, Claudia; CARMO, Aline Cristina Oliveira do; OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. Reaprendizagens sobre democracia e Educação na diferença: a perspectiva das redes de mulheres afro-latinas. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e75585, 2020.

_____. As epistemologias das redes de mulheres negras e dos movimentos pedagógicos na contramão: por outras cimarronajes nos territórios da diáspora afro-latina. GEOPAUTA, vol. 4, núm. 3, pp. 99-115, 2020.

_____. Más allá de um cuento de hadas: resistencia y otros aprendizajes para la historiografía de la diáspora africana. In: SEPTIEN, Rosa Campoalegre; LOANGO, Anny Ocoró. Afrodescendencias y contrahegemonías: desafiando al decenio. Buenos Aires: CLACSO, 2019.

_____. Pesquisadoras negras na docência no ensino superior: uma análise a partir da perspectiva (auto) biográfica. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista - Bahia, Brasil, v.14, n.29, p. 393-414, jul.set.2018.

_____. Intelectuais afro-brasileiras e suas contribuições para um crítica pós-colonial feminista. In: CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES, II.; JORNADA DE FEMINISMO POSCOLONIAL, II. Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales, 2014. v. 1, p. 1-20. Disponível em: . Acesso em: 1º jul. 2017.

_____. Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia. Revista de História Comparada - Programa de Pós-Graduação em História Comparada-UFRJ /2014.

_____. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. Revista da ABPN, v. 5, n. 11, jul./ out. p. 100-118, 2013.

_____. Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na Academia. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

MIRANDA, Claudia, ROSA, Mônica Pinto da. Igualdade étnico-racial na sala de aula: práticas interculturais em uma escola pública do município de Duque de Caxias-RJ. In: SALES, Sandra (*et al*). Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas. Petrópolis- RJ, De Petrus et Alii; Brasília, DF, CAPES, 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. Propostas de ações afirmativas no Brasil; o acesso da população negra ao ensino superior. Dissertação de Mestrado. USP, 2000.

MOREIRA, Núbia Regina. EVANGELISTA, Nadila Jardim; LOPES DOS SANTOS, João Paulo. A Experiência feminina e negra e suas interrogações à política e prática curriculares. Praxis Educacional, [S.l.], v. 15, n. 32, p. 115-131, maio 2019. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5046>>. Acesso em: 16 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5046>.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. “*Aqui todos são iguais*”. Uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. PPGEdU/UNIRIO, 2012.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva; SANTOS, Dyane Brito Reis. Negro/a, eu?: representações sociais, correntes, gritos e o refúgio da cor. Revista Tópicos Educacionais, Recife,v. 20, n.1, jan/jun. 2014.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. Escrivências e reflexões sobre práticas pedagógicas nas ações para as relações étnico raciais. In: V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 2018, Niterói-RJ. Anais V CEDUCE. Campina Grande - PB: Editora Realize, 2018. v. 2.

_____. Intelectuais negras docentes na pós-graduação: entre teorias e escrituras. In: MIRANDA, Claudia. Pesquisa em rede de mulheres negras. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

_____. Para além do *black-power*: estéticas das práticas e escrituras de mulheres negras na educação por uma afro-(re)existência. In: X COPENE - Congresso Nacional de Pesquisadores Negros, 2018, Uberlândia-MG. Anais eletrônicos, 2018.

_____. Escrivências de professoras negras: registros do vivido de práticas decoloniais na educação para as relações etnicorraciais. In: 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste, 2018, Campinas-SP. Anais das Reuniões Regionais da ANPEd, 2018.

_____. As arenas de disputa: o currículo como promotor de práticas de (des)igualdades raciais no cotidiano escolar. In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 2015, Rio de Janeiro. Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. Campina Grande - PB: Realize Eventos & Editora, 2015. v. 1. p. 1-11.

_____. O cabelo: raízes do empoderamento de crianças negras na construção de identidades de gênero. In: II Seminário Internacional Desfazendo Gênero, 2015, Salvador. Consultas/Relatórios Anais- ISSN 2447-2190, 2015.

OLIVEIRA, Iolanda de. Educação e Relações Raciais: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva na educação brasileira. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 19, p. 85-110, 2014.

_____. Cor e magistério. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ : EDUFF, 2006.

ONU. Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe Deudas de igualdad. 2018.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de; SILVA, Jane dos Santos. A arte de pesquisar: seminário de memória e educação. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

PAIXÃO, Marcelo e SANT'ANNA, Wânia. "Desenvolvimento Humano e população afro-descendente: uma questão de raça" In: Proposta, Rio de Janeiro, Fase, ano 26, n.73, junho/agosto, 1997, pp.20-37.

PAIXÃO, Marcelo, (2000). Desenvolvimento humano e as desigualdades étnicas no Brasil: um retrato do final do século XX. Proposta, Rio de Janeiro: FASE, ano 29, nº 86, p. 30-51, set.-nov.

PEREIRA, Ana Paula de Souza Venâncio. Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano. Dissertação de Mestrado. PPGEdU/UNIRIO, 2015.

PEREIRA, Luciano da Silva. Formação continuada no Mato Grosso: as disputas curriculares e o lugar da educação das relações étnico-raciais (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UNIRIO, 2021.

PEREIRA, Rodrigo; CHEVITARESE, André Leonardo. Por uma Arqueologia dos Candomblés: contribuições da ciência do passado aos estudos dos fenômenos religiosos Revista Maracanan, Rio de Janeiro, n. 20, p. 112-136, jan./abr. 2019.

PEREIRA, Sandra Godinho Maggessi. Vozes afro-caxienses: ecos políticos–culturais dos movimentos de resistência negra em Duque de Caxias (1949–1968). Dissertação de Mestrado. Universidade Severino Sombra – USS; Vassouras, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. Novos Rumos. Ano 17. n. 37. p.4-28. 2002.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf

ROCHA, André Rafael Ribeiro da. Concerto n.º 1 para Marimba e Rapsódia para Solo de Percussão de Ney Rosauero. CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DA JOBRA RELATÓRIO DE PROVA DE APTIDÃO PROFISSIONAL. Branca, 20 de outubro de 2016. <http://neyrosauro.com/wp-content/uploads/2019/02/Concerto-e-Rhapsodia-Andre-Rocha.pdf> - Acesso 25 de julho de 2020.

ROSA, Monica Pinto da. Saberes outros nos currículos praticados em uma perspectiva étnico racial e identitária: contribuições para a Educação Básica. (Monografia). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017.

SAID, Edward. Fora do lugar: memórias (J. G. Couto, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.

SALES, Natalia. Fazendo Movimento Negro: sentidos de política e relações raciais na micropolítica do(s) movimento(s) negro(s) de Duque de Caxias/RJ. Niterói: PPGA/UFF, 2015. (Dissertação de mestrado).

SALES, Natália. Movimento Negro e micropolítica. Lutas por visibilidade e o debate racial em Duque de Caxias/RJ. Anais da VI Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia.

SAN'TANA, Ronaldo Elói da Silva. Produto da dissertação - a história da cidade de Duque de Caxias: entre oficinas e jogos didáticos. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Profihistória, 2020.

SANTOS, Caroline Delfino dos. Diálogos entre afrodiáspora e educação: por um currículo a favor das culturas negras. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 120 - 139, Jan./Jun. 2018.

SANTOS, Eleonora Porto Fernandes. Juventude Negra e violência em Duque de Caxias. In:https://pinba.files.wordpress.com/2016/07/12_juventude-negra-e-violencia-em-duque-de-caxias.pdf

SANTOS, Luana Diana. Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes (Dissertação). Belo Horizonte: UFMG, 2018.

SANTOS, Patricia Elaine Pereira dos. Espaços-tempos do currículo nas políticas públicas de juventude: reflexões possíveis no(s) sentido(s) de ser jovem. Bahia Análise & Dados, v. 20, p. 451-462, 2010.

SANTOS, Sônia Beatriz. Interseccionalidade e Desigualdades Raciais e de Gênero na Produção de Conhecimento entre as Mulheres Negras. Vozes, Pretérito & Devir: Revista de História da UESPI, v. 7, n. 1, p. 106-120, 2017.

_____. Feminismo negro diaspórico. Revista Gênero, v. 8, n. 1, 2012.

_____. As ONGs de Mulheres Negras no Brasil. Sociedade e Cultura nº 12(2), Goiânia, Universidade Federal de Goiás, p.275-288. 2009.

SANTOS, Waldir Jorge Ladeira dos. Financiamento e Investimento da Educação nos Municípios de Duque de Caxias e de Nova Iguaçu – RJ: avaliação da eficácia, da efetividade e da transparência das políticas públicas. (Tese), Rio de Janeiro, UERJ: 2010.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes Emancipatórias: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos. Curitiba: APPRIS, 2012.

_____. Redes de movimentos sociais na América Latina - caminhos para uma política emancipatória? Caderno CRH, Salvador, vol. 21, n. 54., p. 505-517, 2008.

SCHWARCZ, L. K. M. . Questão racial e etnicidade. In: Sérgio Miceli. (org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). Antropologia. São Paulo: Sumaré, 1999, v. 1, p. 267- 326.

SCHWARCZ, Lília. M. A questão racial brasileira vista por três professores. Racismo, São Paulo, p. 167-179, 2005-2006.

SENGHOR, Léopold. Ascensão e crise do colonialismo (entrevista) in.: MADRIDEJOS, Mateo (org.). Colonialismo e neocolonialismo. Rio de Janeiro: Salvat Editoras, 1980.

SEPTIEN, Rosa Campoalegre. Feminismos negros: debates epistêmicos e desafios políticos. GEOPAUTA, vol. 4, núm. 3, pp. 33-44, 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de migração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor, SANTOS, Ricardo Ventura. Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro. FIOCRUZ, 1998.

SILVA, Ana Beatriz da. “Coisa de mulher” e “Criola”: um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ONGs de mulheres negras (Dissertação), Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017.

SILVA, Claudilene Maria da. A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento - práticas pedagógicas escolares em história e cultura afrobrasileira. Curitiba: Editora CRV, 2019.

SILVA, Claudilene Maria da; SANTIAGO, Maria Eliete. Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar. Revista Brasileira de Educação v. 24 e240003 2019.

SILVA, Joselina. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. *Estud. afro-asiát.* [online]. 2003.

SILVA, Joselina da. I Encontro Nacional de Mulheres Negras: o pensamento das feministas negras na década de 1980. In: SILVA, Joselina; PEREIRA, Amauri Mendes. O Movimento de Mulheres Negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala. 2014.

SILVA, Joselina. Auto etnografia negra feminista: uma experiência educativa de pensadoras negras. *Nodos e Nudos*. Volumen 7 N.º 50, enero - junio de 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GOMES, Nilma Lino. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SODRÉ, Muniz. Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. 2a. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

SOUZA, Marlúcia Santos de. Escavando o passado da cidade: Duque de Caxias e os projetos de político local (1900-1964). Niterói: UFF/PPH, 2002. (Dissertação de mestrado).

_____. O debate étnico e a União dos Homens de Cor em Duque de Caxias. *Revista Pilares da História*. Ano II nº2. Duque de Caxias, março de 2003.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

WALKER, Sheila S. Conocimiento desde adentro: los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias. La Paz: Fundación Pedro Andavérez Peralta, Afrodiáspora, Fundación Interamericana; Organización Católica Canadiense para el Desarrollo y la Paz, PIEB, 2010.

WALSH, Catherine. Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión acción para resistir, (re) existir y (re) vivir. Vale de Cauca: Alternativas, 2017.

_____. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya – Yala: Quito, 2013. Disponível em <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf> Acesso em 16 de setembro de 2017.

WERNECK, Jurema. O livro da saúde da mulher negra. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

_____. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Revista da ABPN, v. 1, n. 1, p. 1-11, mar./jun. 2010a. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Helena Viana (Org.). **Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/2003.** – Rio de Janeiro: Rovellet - 2ª edição, 2013.

VIANA. Daiane Santos Silva. A influência do abastecimento de água nas escolas municipais de Duque de Caxias. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola Politécnica, Programa Pós Graduação em Engenharia Urbana, 2018.

ANEXOS

ANEXO 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você gostaria de se identificar?

- Começamos essa entrevista com o foco na sua trajetória pessoal (origem familiar, processo de construção de identidade étnico-racial) e profissional (escolha, compreensão e desafios da profissão, e tempo em que atua na rede de Duque de Caxias).
 - Optou por uma identidade também ancorada nas africanidades - marcada por experiências de leituras, sensações e reflexões que guiaram essa conexão? Como sente e pensa essa performance?

2. Como professora do sistema educacional, como você pontuaria as principais demandas do município de Duque de Caxias, que impactam na realidade educacional vivida por seus estudantes?

3. Como professora do sistema educacional, como você pontuaria as principais demandas para uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais, se focarmos na realidade do município de Duque de Caxias?

4. Tem uma experiência como participe em alguma associação, coletivos, organizações, núcleos ou espaços de intercâmbio comunitário, em que tenha vivenciado práticas positivas de educação antirracista?

5. Em termos de proposição, quais experiências você gostaria de relatar de práticas de educação antirracista que você tem efetivado ao longo de sua trajetória docente?

- Relato de projetos que você pensa e sente que deram certo;
- Desafios enfrentados e soluções encontradas;
- Impactos observados nas/os estudantes, em suas famílias e na comunidade escolar;
- Impactos observados na sua própria compreensão como pessoa e docente.
- Você gostaria de compartilhar algum material (fotos, cartazes, resumo do projeto, relatos de participantes etc.) em que tenha registrado essas ações, que possa ser inserido na tese?

ANEXO 02 – TCLE



**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa de doutorado intitulada **“Marimbas Curriculares em Periferias Urbanas: Sentir e Pensar com Professoras Negras no Município de Duque de Caxias/RJ”**, conduzida por Célia Regina Cristo de Oliveira, Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu, telefone:(021) 98933-6991. A pesquisa tem como principais objetivos:

- 1- Conhecer processos promovidos por profissionais comprometidas com outros movimentos pedagógicos em um contexto marcado pela presença de famílias negras, como ocorre no Município de Duque de Caxias;
- 2- Compreender a trajetória insurgente de professoras negras e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ensaiam, frente aos desafios existentes nas periferias urbanas, como é o caso da cidade de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro.

Você foi selecionada por ser professora da rede municipal em atuação, ter mais de dez anos de serviço, ter desempenhado outras funções na escola além da sala de aula. Ser conhecida da pesquisadora. Possuir inserções fora do ambiente escolar, tais como movimentos sociais (sindicatos, movimento de mulheres negras, Movimento Negro), escola de samba, instituições religiosas, ser conhecida pessoal da pesquisadora, além de participar da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (UNIRIO).

Em relação aos riscos da pesquisa, consideramos o contexto de pandemia por COVID-19 e destacamos que na etapa atual da proposta de realização de trabalho de campo, optamos pela realização de trabalho virtual, mantendo assim o distanciamento recomendado pelas autoridades de vigilância sanitária e epidemiológica. E caso ocorra queda de conectividade ou outra limitação das tecnologias utilizadas, remarcaremos a ação. As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação dos entrevistados. A sua colaboração será importante para a produção de conhecimentos acerca da Educação para as Relações Étnico-raciais.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sendo informada dos procedimentos detalhados abaixo:

- a) Os dados para o estudo serão coletados por meio digital e eletrônico, com entrevista

telefônica, por meio do aplicativo *WhatsApp* e serão registradas em gravador de voz e transcritas posteriormente, com o agendamento de uma data para interação com a pesquisadora, dentro de um prazo máximo de quinze (15) dias.

b) As perguntas serão enviadas para o meu e-mail, que será fornecido a pesquisadora, que deverá me enviar de forma individual ou por e-mail oculto, o roteiro de entrevista, bem como por meio do aplicativo, também individual, com antecedência;

c) Este material será posteriormente analisado, sendo garantido o sigilo absoluto sobre “os dados cedidos, de que não serão utilizados para fins comerciais”, assim como “a pesquisadora será integralmente responsável por eventuais malversações dos dados colhidos nesta pesquisa”. Estou sendo informada também, que “A presente autorização não permite a modificação dos textos ou falas, adições, ou qualquer mudança que altere o sentido das mesmas, ou que desrespeite a inviolabilidade das pessoas”, conforme previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei no 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro;

d) Fui informada sobre os riscos da pesquisa: caso minha participação seja aceita, envolvem aspectos emocionais, constrangimentos decorrentes de lembranças e fatos que tratam do estudo proposto;

e) A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado, na área da educação. Como participante, tenho o direito de retirar-me do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

f) Fui informada de que haverá garantia de ressarcimento, em caso de deslocamento para coleta de dados e esclarecimento (inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ou a interrupção da pesquisa, se for o caso) sobre a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, tais como quebra de equipamentos (celular utilizado para gravação), compra de crédito para celular pré-pago e/ou pagamento da conta, em caso de linha fixa.

g) Fui informada sobre o destino dos dados constantes das entrevistas - ficarão em arquivo pessoal da pesquisadora, inacessíveis a terceiros, e serão deletadas depois de cinco anos.

Tendo sido esclarecida todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é **Célia Regina Cristo de Oliveira, Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu**, e com ela poderei manter contato pelos telefones: **(021) 98933-6991**.

Este documento segue em duas vias com igual teor, sendo um de posse da entrevistada, e outro de posse da pesquisadora.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br



Eu concordo em participar deste estudo.

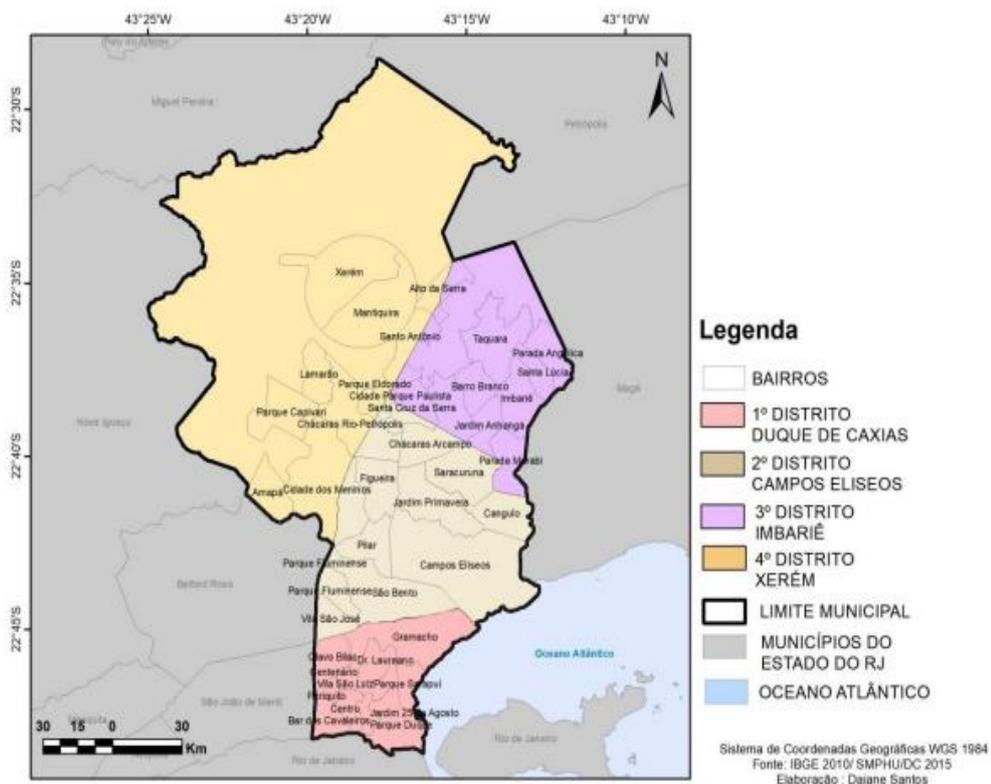
Assinatura: _____ Data: _____

Assinatura: _____ Data: _____

Célia Regina Cristo de Oliveira
(Doutoranda Educação/UNIRIO)
Pesquisadora responsável

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Nome da pesquisadora: Célia Regina Cristo de Oliveira
Tel: (21)98933-6991
E-mail: celiachristo@yahoo.com.br / celiachristus@gmail.com

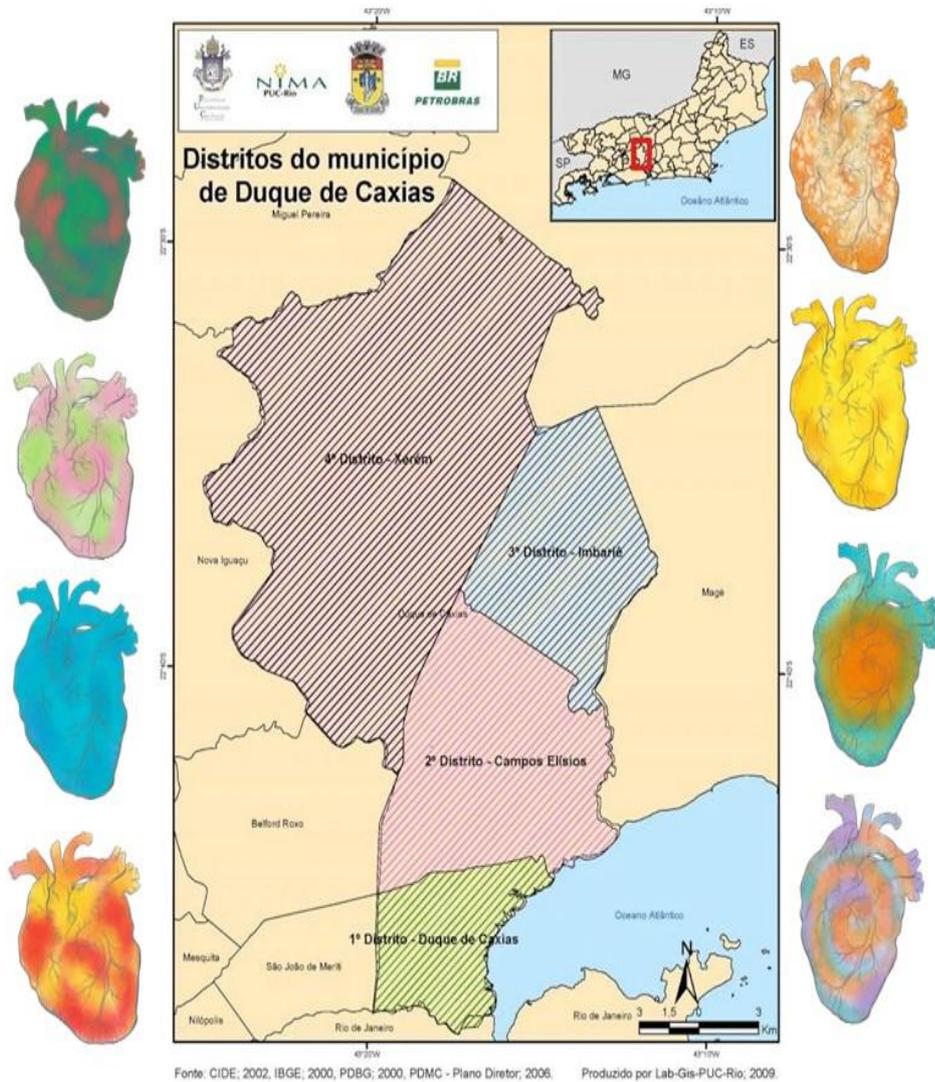
Anexo 03: Mapas da cidade de Caxias e as urbanidades corazonadas



Mapa da divisão administrativa municipal dos distritos e bairros

Fonte: SMPHU / PMDC 2017 – Elaborado por Daiane Santos Silva Viana (vide referências bibliográficas)

Urbanidades corazonadas



2022