

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: PROFESSORAS E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM ESPAÇOS ESCOLARES

EUNICE PEREIRA DA SILVA

Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela mesma Universidade. Integrante do Grupo de Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, Teoria da Complexidade e Educação e integrante do Grupo de Pesquisa em educação, raça, gênero e sexualidades – Audre Lorde. euniice.pereira@hotmail.com.

JANSSEN FELIPE DA SILVA

Professor Associado III da Universidade Federal de Pernambuco. janssenfelipe@hotmail.com.

RESUMO

O presente artigo é proveniente de uma pesquisa de dissertação de mestrado concluída, que teve como objetivo compreender de que formas a participação em atividades desenvolvidas em grupo de pesquisa contribuem com as professoras no enfrentamento do racismo no cotidiano escolar. Para tanto, filiamo-nos a abordagem dos Estudos Pós-coloniais a partir dos conceitos de colonialismo/colonização, colonialidade (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2005; GROSGOUEL 2007;), que emergem das lutas dos movimentos sociais. Esta abordagem tem as culturas que sofreram e sofrem tentativas de silenciamento como objeto de estudo, analisando os enfrentamentos políticos e epistêmicos frente aos resquícios coloniais que violaram/violam e negaram/negam as diferenças dos povos, sejam elas físicas, epistêmicas, culturais ou geográficas. Em diálogo com o feminismo negro (GONZALES, 2011; LORDE, 2003; LUGONES 2020), em aproximação dos pares conceituais colonialidade e interseccionalidade.

Palavras-chave: Racismo educacional; Prática docente; Estudos pós-coloniais; Feminismo negro.

INTRODUÇÃO

O presente artigo proveniente de uma pesquisa de dissertação de mestrado¹ em Educação Contemporânea, que teve como objetivo compreender de que forma a participação em atividades desenvolvidas em grupo de pesquisa contribuem com as professoras no enfrentamento do racismo em sala de aula.

A decisão de abordar, neste estudo, a prática docente de enfrentamento do racismo em educacional protagonizado por professoras vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa se faz por reconhecermos esses espaços educacionais e científicos como oportunos para reflexão e elaboração de estratégias, a fim de favorecer a formação intelectual continuada na possibilidade de (re)construções de forma individual e/ou coletiva a partir de uma prática ancorada para além dos parâmetros hegemônicos que se configuram em nossa sociedade, a saber, branco, heterossexual e eurocêntrico.

Para a seleção do Grupo de pesquisa em questão, foi realizado um levantamento junto a plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que culminou na seleção ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre – Lorde que tem como objetivo desenvolver os estudos e pesquisas de forma interdisciplinar, privilegiando a interseccionalidade entre as categorias de raça, gênero e sexualidades na área educacional.

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

A seleção do grupo Geperges Audre Lorde corresponde ao interesse nas práticas pedagógicas antirracistas, desenvolvidas na linha de pesquisa Educação das Relações Étnico-raciais: Cultura, Diversidade e Identidade(s), a qual agrega estudiosas(os), pesquisadoras(es) e estudantes que desejem refletir sobre a dinâmica do racismo em sala de aula e a necessidade de novas práticas pedagógicas que favoreçam a diversidade

1 Financiada pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE.

étnico-racial e cultural, tendo como marco legal as Leis 10.639/2003 e 11.645/2007, como também analisar o impacto de desigualdades sobre as identidades em construção presentes nos espaços escolares.

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

Para tanto, filiamo-nos a abordagem dos Estudos Pós-coloniais a partir dos conceitos de colonialismo/colonização, colonialidade (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2005; GROSFOGUEL 2007), que emergem das lutas dos movimentos sociais. Esta abordagem tem as culturas silenciadas como objeto de estudo, analisando os enfrentamentos políticos e epistêmicos frente às heranças coloniais que violaram/violam e negaram/negam as diferenças dos povos, sejam elas físicas, epistêmicas, culturais ou geográficas, em diálogo com o feminismo negro (GONZALES, 2011; LORDE, 2003; LUGONES 2020), em aproximação dos pares conceituais colonialidade e interseccionalidade.

No intuito de identificar como as professoras vêm abordando o elencado objeto de estudo, analisamos entrevistas semiestruturadas realizadas com 05 professoras integrantes do Grupo de Pesquisa Geperges – Audre Lorde. Para análise dos dados produzidos, pautamos as fases dos procedimentos seguindo a lógica de Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2004; VALA, 1999), que ocorre em três fases, sendo elas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do Material e 3) Tratamento e Inferências.

3. COMPREENSÕES DOS CONTEXTOS ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS EM TESSITURA COM O FEMINISMO NEGRO

Nesta seção, dissertaremos sobre as abordagens teórico-metodológicas dos estudos pós-coloniais e feminismo negro, realizando aproximações de nosso objeto de estudo e pesquisa. Adotar como lentes teóricas o feminismo negro e os estudos pós-coloniais é um indicativo de

que enxergamos, nessas abordagens, a possibilidade de realizar deslocamentos em direção às margens, visto que elas advêm dos sujeitos que no tempo-espaço histórico estiveram na periferia social, cultural, política e epistêmica, entendido que

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

Relativo à colonialidade, Ochy² Curiel relaciona como categoria que transpassa o feminismo, incluso o feminismo hegemônico, movimento este que, muitas vezes, produz representações das mulheres do terceiro mundo no contexto de objetificação e não como protagonistas de suas próprias histórias e experiências, categorizadas como vítimas e não como comunidades resistentes, por isso

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

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

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

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

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

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

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

Nessa trama, Quijano (2007) ressalta que o colonialismo e a colonialidade são conceitos que estão relacionados, mesmo que apresentem suas distinções. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual Oliveira e Candau assinalam que “o colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo” (2010, p. 17). É nesse determinante contexto que raça e identidade racial são estabelecidas como instrumento de classificação social da população, com as dominações impostas.

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

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

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

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ele reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos

efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (GONZALEZ, 1988, p. 73).

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

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

Com essa organização de dominação, foi construída uma tradição de pensamentos ocidentais, tidos como válidos, superiores e universais. Assim, analisar aspectos quanto às práticas de enfrentamento do racismo requer reflexão quanto às estruturas sistematizadas como instrumentos de manutenção das amarras raciais, visto que o colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração não restrito ao espaço geográfico, mas às relações de poder ambientadas no sistema/mundo. Dessa forma, as pautas das lutas feministas nos alertam para a necessidade de que as mulheres negras vivenciem o movimento formativo de reconhecimento da perspectiva de marginalidade e, de forma intencional e organizada, realizar o que nos diz Lorde:

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

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

A interseccionalidade, nesse contexto, propõe-se como estratégia teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado³, a partir dos quais as mulheres negras são atingidas pelo cruzamento e sobreposição de raça, gênero e classe, que são modernos aparatos coloniais.

Para pensarmos agendas antirracistas e pedagogias decoloniais como alternativas para des-aprender e re-aprender no ambiente escolar, Claudia Miranda (2019, p. 3) nos diz que “o tema da branquitude é uma das pontas soltas que explica alguns entraves perceptíveis nas relações denominadas como relações raciais”. Se refere a respeito, do racismo não falado, do dizer o indizível sistematizado por Grada Kilomba (2019, p. 75) como forma primária de outriedade, pela qual a branquitude é construída “como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “Outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação”. Então, a necessidade de des-aprender e re-aprender necessita ser cíclica no contexto educativo.

4. CENÁRIO DA PRÁTICA DOCENTE DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO EDUCACIONAL

Nesta seção, dissertaremos quanto aos aspectos e cenários a respeito da implementação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, com a Lei nº 11.645/08, realizando aproximações ao nosso objeto de estudo e pesquisa.

O contexto tanto histórico quanto atual da população negra está expresso em suas diferentes modalidades, sejam elas quilombos,

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

movimento negro, feminismo negro ou tantos outros grupos sociais ou acadêmicos, mas que em sua interseccionalidade apresentam pessoas que contribuem para a transformação do cenário étnico/social atual. Como afirma Zélia Deus (2012, p. 28), “a nossa Lei veio sendo construída há muito tempo. Os primeiros passos foram dados ainda no século XIX, mas os frutos mais notáveis datam dos anos 1980”, com histórias (algumas silenciadas) de luta e transformação para a almejada liberdade da população negra⁴. Nelas, “a combinação de opressões coloca a mulher negra num lugar no qual somente a interseccionalidade permite uma verdadeira prática que não negue identidades em detrimentos de outras” (RIBEIRO, 2016, p. 102), resultado de lutas que se transformaram em políticas de ações afirmativas, que deveriam se configurar como direitos em uma tentativa de equidade ou reparação.

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

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (2005, p. 16).

Assim, torna-se significativo proporcionar visibilidade a grupos de estudantes e professoras(es) que lutam pela promoção da igualdade étnico-racial, uma vez que herdamos a origem africana não apenas na cor, mas também nos costumes, na cultura e na aparência física da população

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

brasileira, podendo esses traços físicos serem para alguns mais aparentes que para outros.

Mas como podemos contribuir enquanto professoras(es) para mudança do cenário vigente? Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos inquieta como professores(as) aos saberes necessários à prática educativa. Ele alerta que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1998, p. 39), visto que a prática preconceituosa, seja ela de qualquer ordem ou motivação fere os indivíduos de forma indescritível. O compromisso educacional com a ruptura de uma lógica de negação e/ou violência, se mostra como demanda urgente.

5. ESCUTA AS PROFESSORAS COLABORADORAS

Nesta seção, explanaremos quanto alguns dos dados produzidos durante os momentos de entrevistas as 05 professoras. Ao entendermos a Análise de Conteúdo no fazer pesquisa como atividade dinâmica de construção, a escuta foi o guia para o diálogo e a produção dos dados. No sentido de contribuirmos com as rachaduras de se fazer pesquisa, que pensa práticas pedagógicas antirracistas como uma construção possível e de acordo com as abordagens teórico-metodológicas em que nos inscrevemos que tocam a ferida colonial, a escuta tem papel fundamental na construção do conhecimento.

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

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

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

Para tanto, para preservação de identidade das professoras entrevistadas, essa pesquisa se encontra com nomes fictícios para esse momento,

as professoras decidiram como seriam nomeadas. Essa escolha se inscreve em nosso compromisso de possibilidade ao “se dizer”⁵. Organizamos algumas informações quanto aos perfis das professoras entrevistadas: 1) Carolina de Jesus, residente da área urbana, mulher autodeclarada negra e heterossexual. Atualmente estudante de Doutorado e realizou todos os seus estudos em Instituições Públicas de ensino, se encontra em vínculo efetivo em Instituição de ensino básico e integra o grupo Geperges – Audre Lorde a mais de 04 anos; 2) Magnólia, reside em área urbana, se declara mulher negra, homossexual, ativista e candomblecista. Doutoranda em Educação, atuando em Instituição Pública de ensino com vínculo contratual integra o Grupo de Pesquisa Geperges Audre – Lorde a mais de 04 anos; 3) Cachoeira, Residente de área urbana, auto declarada heterossexual e praticante da Candomblé e Jurema Sagrada. Possui Mestrado em Educação e se encontra vinculada ao Grupo de Pesquisa Geperges – Audre Lorde a mais de 04 anos; 4) Glória Iracema, reside em área urbana, com mais de 10 anos em experiência docente se autodeclara mulher negra, homossexual, ativista e de candomblé e; 5) Negritude, reside em área urbana, Pedagoga de formação e se autodeclara mulher negra, heterossexual, ativista e candomblecistas. Possui mais de 10 anos de experiência docente em instituições Públicas de Ensino Básico e integra o Grupo de Pesquisa Geperges – Audre Lorde a mais de 04 anos.

As análises das entrevistas estão organizadas sobre o eixo Grupo de Pesquisa: trajetória de encontro e caminhos para conhecimentos de resistência e insurgências. As temáticas abordadas nessa subseção tecem considerações que compõem a vivência das professoras no Grupo de Pesquisa e as atividades formativas. Nesse sentido, em esforço pela compreensão por essas travessias, iniciamos as entrevistas na busca de entendimentos quanto ao interesse das professoras pelo referido espaço de formação. Inquietava-nos as motivações pela busca e compromisso pela sua formação. Nessa direção a fala a seguir nos oferece alguns indícios:

Desde minha trajetória de vida, **vivenciei determinadas situações e hoje eu posso pontuar que foram situações de racismo que ficaram marcas em mim e quando eu entrei na universidade tinha o extremo interesse**

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

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

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

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

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

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

Ainda que, para população parda e preta brasileira, os traços de negritude sejam mais ou menos acentuados, a tomada de consciência sobre os significados dessa corporeidade é um longo caminho que não está dissociado do entendimento político que representa fazer parte de determinados grupos étnicos. A segunda entrevistada, professora magnólia nos diz que sua motivação para participação no Grupo e o interesse pela temática das Relações étnico-raciais surge da seguinte demanda:

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

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

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

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

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

Esse processo está relacionado entre o Conhecer-com e o Conhecer-sobre, em que o autor tem defendido que a validação do conhecimento nascido na luta é uma das características fundamentais do que Santos (2008) designa por Epistemologias do Sul. Dessa feita, o movimento social é educador no processo de constante produção de novos conhecimentos, que alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto.

A terceira entrevistada, Professora Cachoeira A professora Cachoeira foi nossa única colaboradora entrevistada autodeclarada branca e compartilha conosco de seu comprometimento ativo na cicatrização das feridas coloniais a partir de seu lugar étnico na construção de caminhos discursivos. Os motivos de aproximação e permanência no grupo variam de acordo com as integrantes, mas se interseccionalizam em aspectos ligados a identidade, cultura e religião. Bairros (1995) questiona: em uma sociedade racista sexista marcada por profundas desigualdades sociais, o que poderia existir de comum entre mulheres de diferentes grupos raciais e classes sociais?

não dá para a gente viver o racismo, mas podemos perceber o outro que é diferente e respeitá-lo né compreender e eu estou de lado né! Eu tenho mais que obrigação ainda por ser uma mulher branca né de tentar de alguma forma

desconstruir esse racismo que tá aí na sociedade que foi criado por pessoas brancas (Cachoeira).

O entendimento do pertencimento racial se expressa como pauta para o enfrentamento do racismo, seja esse pertencimento negro ou não. A quarta entrevistada, Professora Glória Iracema Essa entrevistada está no Grupo desde o princípio, o qual permaneceu pela oportunidade de realizar debates teóricos com as companheiras: “eu milito há 30 anos, mas essa questão da referência teórica eu só conhecia a que o movimento produz, fora do movimento eu não conhecia nada”. Ao questionarmos sobre seu interesse pelas temáticas antirracistas nos ensina:

não é um interesse não, é um compromisso não é nega? A temática antirracista para nós mulheres negras ela faz parte da nossa vida, todo mundo sabe que eu sou negra, quando eu entro quando eu saio então **o interesse pela ação antirracista a gente sente na pele. Então você tem que ter um compromisso firme de enfrentamento do racismo porque é nossa primeira agenda né? As ações antirracistas dizem do nosso lugar,** eu não tenho privilégio. **As ações antirracistas fazem parte da minha vida, se eu estou em sala de aula eu sou negra, se eu sair da sala de aula eu sou negra,** se eu tiver no cinema eu sou negra. As ações antirracistas fazem parte do meu caminhar, para mim tem um compromisso antes de qualquer coisa é a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2011 (Glória Iracema, grifo nosso).

A identidade negra como identidade política sem dúvida não se trata de uma pauta, quem integra esse grupo étnico leva consigo as demandas raciais que, como bem pontua a Professora Glória Iracema, sente na pele. Gomes (2002, p. 39) considera que

nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Por entendermos que as identidades não se constituem em isolamento, nos debruçamos durante a pesquisa nas escutas das professoras

colaboradoras sobre seus processos formativos em ambiente coletivo. A quinta entrevistada, Professora Negritude O ingresso e a aproximação com o Grupo, segundo a Professora Negritude, vêm do interesse de “voltar para dentro das Universidades Para me aproximar mais das discussões teóricas que estava acontecendo nesse tempo né nesse lugar para me trazer mais expertise somada a minha vontade de fazer mestrado”.

As análises dos dados demonstram que espaços como grupos de pesquisas, quando abertos à população que não integram formalmente os espaços acadêmicos, podem oportunizar diálogos e aproximações com profissionais que exercem diariamente suas atividades e desejam dar continuidade às suas formações inclusive as formações a níveis de Pós-graduação.

Professora Negritude, semelhante às professoras Glória Iracema e Magnólia, chega ao Grupo de Pesquisa munida de uma bagagem formativa em Movimentos Sociais. Ao questionarmos quanto aos motivos de seu interesse pelas temáticas étnico-raciais, nos responde:

eu me interesso pelas temáticas antirracistas porque eu sou uma mulher negra, tenho como profissão professora e como professora eu tenho uma responsabilidade com a vida dos meus pares. E essa responsabilidade é trazer essa vida do ponto de vista positivo da sua existência porque eu vivo, eu fui gestada para uma sociedade que nunca me tratou como humana. Sempre me colocou no lugar da opressão, do abandono e no lugar da exploração do meu corpo. A partir do trabalho, a partir da sexualidade, a partir da minha imagem negativa. Então essa minha responsabilidade de reconstruir a minha história e a história do meu povo me faz estar nesse lugar a todo momento procurando evidências que foram apagadas por uma sociedade racista colonial e branca (Negritude).

O interesse atrelado ao seu pertencimento racial rompe com a lógica da reflexão e grita para nós que também é corpo. Uma identidade formada pelos visíveis e invisíveis marcadores de ser mulher negra. Aspectos referentes à ausência de formação para prática antirracista na educação formal inicial é um ponto marcante na fala das professoras entrevistadas, ainda assim, não supera o desejo das docentes por um fazer diferente. Nesse processo, os estudos de narrativas outras são instrumentos para a prática docente de hoje e do amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que guiou a tessitura de pesquisa nos possibilitaram compreender as práticas docentes de enfrentamento do racismo materializadas pela influência da participação das professoras em grupo de pesquisa. Ao tomarmos como pressuposto que a participação em Grupo de Pesquisa contribui na formação e prática para uma educação antirracista, a partir dos dados construídos e analisados, os resultados apontam que a vivência em espaços coletivos de partilhar e formação para a Educação da Relações Étnico-raciais representam um cenário possível para vasão de rachaduras nas estruturas de dominação vigente.

Assim, confirmamos o pressuposto desse estudo, uma vez que a escuta às professoras integrantes do grupo de pesquisa nos mostrou cenários possíveis de formação e criação de aliadas(os) no enfrentamento do racismo educacional. A abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais em aproximação ao Feminismo Negro nos possibilitou a construção de leituras e análises interseccionais no que diz respeito a educação, raça e gênero, à sombra das tensões coloniais, brancocêntricas e cisheteropatriarcais.

Nessa perspectiva, as colaboradoras de pesquisa nos permitiram construir análises sobre saberes outros, impregnados de sentidos e intencionalidades na dinâmica cotidiana de construção da prática pedagógica docente que se desfaz diariamente das amarras coloniais. Assim, esse estudo nos possibilitou compreender as marcar coloniais, herança direta do processo de colonização das américas que ainda persistem no processo de formação de professoras(es) e nas dinâmicas em sala de aula. Como, também, nos oportunizou conhecer sobre agentes no processo de descolonização realizado por profissionais engajados e comprometidos com a educação.

As professoras entrevistadas, compartilharam suas estratégias de construção do bem viver a partir dos relatos de seus planos individuais e/ou coletivos. Assim, demonstram características centrais a ecologia dos saberes no que diz respeito a pluralidade de saberes heterogêneos em suas interações no Grupo de Pesquisa Geperges Audre-Lorde, nesse processo a reflexão quanto a branquitude e as diferentes formas de partilha para ação de mudança no cenário vigente da educação antirracistas se consolida enquanto espaço de ruptura.

Em relação aos elementos para motivação e participação de espaços de formação coletiva, identificamos que as professoras participaram ou

participam de mais de um grupo de pesquisa e/ou estudo. A partir dessas experiências reconhecem a necessidade de espaços de aprendizagem coletiva, para formação continuada sobretudo quando esses espaços possuem representatividade étnica e epistêmica.

Com isso, o grupo de pesquisa representa um espaço possível de socialização entre as professoras que desejam ter acesso a formações que foram ausentes em seu percurso de formação inicial. Essa lacuna desagua na dificuldade de práticas pedagógicas antirracistas em sala de aula. Assim, o encontro entre profissionais que estão iniciando ou já possuem maturidade em seus fazeres docentes oportuniza a criação de uma estrutura coletiva quanto à prática.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>. Acesso em: 17 jul. 2020.

COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 1. reimp. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CURIEL, Ochy. Descolonizando el Feminismo: una Perspectiva desde América Latina y el Caribe. **Conferência**. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, Buenos Aires, Junior, 2009. Disponível

DEUS, Zélia Amador de. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. In: PESTANA, Maurício (Org.). **O negro nos meios de comunicação**. Diálogos sobre a Lei nº 10.639/2003. Brasília: FCP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista de Estudos de Literatura**. V. 9, p. 38-47. dez. 2002. Disponível em: <http://www>.

periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296. Acesso em: 04 jul. 2020 às 19:00.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Revista Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, novembro/dezembro, 1988.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Cienc. Cult.** São Paulo, v. 59, n. 2, abril/junho. 2007. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 12 set. 2020 às 19:14.

HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **I Am Your Sister**. Collected and unpublished writings of Audre Lorde. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MIGNOLO, Walter. Mudando a ética e a política do conhecimento: lógica da colonialidade e pós-colonialidade imperial. In: **Habitando a fronteira: sentindo e pensando sobre a descolonialidade**. 2005.

MIRANDA, Claudia. Agenda anti-racista e pedagogias decoloniais: alternativas para des-aprender e re-aprender no ambiente escolar. Congresso de educação básica: identidades, práticas e aprendizagens da Educação Básica. **Anais...** 2019. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_11_2019_15.05.02.e178ae61bd996e91361f821e58e2d9d3.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020 às 15:34.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.