

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO ABDIAS NASCIMENTO

IVANILDA AMADO CARDOSO

*Intelectuais Insurgentes no Campo da
Formação de Professores/as*

Maria de Lourdes Siqueira



Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva



Joyce Elaine King



Vanda Machado



Ana Célia da Silva



INTELECTUAIS INSURGENTES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO ABDIAS NASCIMENTO

Intelectuais Insurgentes no campo da formação de professores/as

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues

Agência financiadora: CNPq/CAPES

São Carlos – SP

2020

CARDOSO, IVANILDA AMADO

Intelectuais insurgentes no campo da formação de
Professores/as / IVANILDA AMADO CARDOSO -- 2020. 236f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus
São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Tatiane Cosentino Rodrigues

Banca Examinadora: Anete Abramowicz, Edilza Correia
Sotero, Joyce Elaine King, Nilma Lino Gomes, Bibliografia

1. Intelectuais Negras. 2. Formação de Professores/as.

3. Educação das Relações Étnico-raciais. I. CARDOSO, IVANILDA
AMADO. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ivanilda Amado Cardoso, realizada em 14/02/2020:



Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz
UFSCar



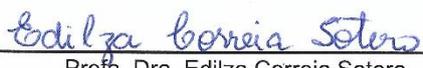
Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
UFPE



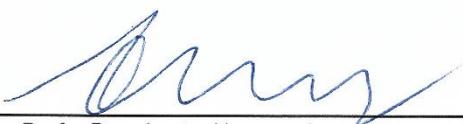
Profa. Dra. Joyce E. King
GSU



Profa. Dra. Nilma Lino Gomes
UFMG



Profa. Dra. Edilza Correia Sotero
UFBA



Profa. Dra. Anete Abramowicz
USP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Ana Cristina Juvenal da Cruz Tatiane Cosentino Rodrigues, Joyce E. King, Nilma Lino Gomes e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz

Dedicatória

*Aos estudantes, que desafiaram minha prática docente e com doçura e insurgências
mostraram-me caminhos possíveis.*

*Certa vez Evelin, minha sobrinha, perguntou à Anete Abramowicz: as histórias que
estão no livro são verdadeiras?*

*Aos meus sobrinhos e sobrinhas, para que aprendam que as histórias dos li-
vros podem ser sobre nossa realidade.*

AGRADECIMENTOS¹

A todos e todas que acompanham e fortalecem minha trajetória. Sem citar nomes, espero que todos e todas sintam-se representados/as nessas linhas;

Aos estudantes;

À Minha Família Amado, Cardoso, Miranda, Santos e Rocha, presente em cada linha desta pesquisa.

Ao meu amor e companheiro na construção de uma sociedade equânime e antirracista;

Às minhas professoras da educação Básica;

Às minhas orientadoras da Graduação, Mestrado e Doutorado;

A todos todas as pessoas que contribuíram com a construção deste trabalho, formatando texto, transcrevendo entrevista, editando vídeos;

Às professoras que compuseram a banca de Doutorado, pelos importantes apontamentos;

Às intelectuais negras insurgentes, por inspirarem minhas práticas e concepções de mundo;

Aos intelectuais negros e negras e negros que encaparam conquistas históricas e pavimentaram caminhos. Ao Movimento Negro Brasileiro;

Aos amigos e amigas da Saramandaia, e outros bairros de Salvador- Bahia, da Itinga- Lauro de Freiras, São Paulo, Marília, São Carlos, Bragança Paulista, Atlanta e de todos os lugares em que desembarquei ou estabeleci redes de contato e compartilhamento de aprendizagens... Rio de Janeiro, Maranhão, Pará, Florianópolis;

Às professoras e professores do Colégio Vicente Pacheco, Santa Rita e Catarina de Sena;

Às educadoras da Associação Estrela do Amanhã;

À Associação de Pais e Mestres de Saramandaia, à Fundação Cidade Mãe e ao Núcleo Omi-Dùdú;

À equipe do PISU, pelas trocas de experiências;

Aos pesquisadores/as do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros- NEAB/UFSCar;

À equipe do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento;

Aos Professores/as do Instituto Federal de Bragança Paulista;

À Georgia State University e ao Grupo Heritage Knowledge in Action (HEKA /GSU);

Aos professores e professoras e colegas da Atlanta Public School (APS), pela oportunidade de praticar inglês;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento desta pesquisa; e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela garantia de políticas educacionais e oportunidade de realização do Doutorado Sanduíche com bolsa de pesquisa;

Aos profissionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pela oportunidade de esperar, planejar e executar possibilidades de uma educação de qualidade.

¹O presente trabalho foi realizado com financiamento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (CAPES).

RESUMO

Nesta pesquisa percorri caminhos formativos a partir da trajetória e produção de mulheres negras e suas inferências nos espaços educacionais. O objetivo foi posicionar intelectuais insurgentes no campo da formação de professores/as, representando as múltiplas vozes de professoras negras a partir da biografia e bibliografia das Intelectuais Insurgentes Professoras Doutoradas Maria de Lourdes Siqueira, Ana Célia da Silva, Vanda Machado, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Joyce Elaine King. O campo da formação de professores/as é um espaço de luta pela democracia e efetivação do projeto de sociedade antirracista, portanto há uma emergência na localização de conceitos e epistemologias que rasurem e questionem as tendências pedagógicas de bases eurocêntricas. Nessa perspectiva, com aporte da ferramenta metodológica da escrevivência, entrelaçando e trançando memórias e conceitos, apresento a digna trajetória de vida e interdisciplinar produção teórica disponíveis em livros, artigos, palestras e material audiovisual das intelectuais insurgentes como potencialidades práticas e teóricas para o campo da formação de professores/as.

Palavras-chave: Intelectuais Insurgentes, Educação, Formação de Professores/as, Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

In this research, I followed a journey based on the trajectory and production of black women and their inferences in educational spaces. The objective was to position insurgent intellectuals in the field of teacher education, representing the multiple voices of black teachers from the biography and bibliography of the Insurgent Intellectuals. They are the Doctors Maria de Lourdes Siqueira, Ana Célia da Silva, Vanda Machado, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Joyce Elaine King. The field of teacher education is a space for the struggle for democracy and the realization of the anti-racist society project, so there is an emergency in the location of concepts and epistemologies that erase and question the pedagogical tendencies of Eurocentric bases. In this perspective, with input and methodological tool of the *Escrevivência*, intertwining and braiding memories and concepts, I present the dignified trajectory of life and interdisciplinary theoretical production available in books, articles, lectures and audiovisual material of the insurgent intellectuals as practical and theoretical potentials for the field of teacher training.

Key Words: Insurgent Intellectuals, Education, Teacher Training, Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mural Grafitado no CEAO - Mãe Stella de Oxossi, Milton Santos, Makota Valdina e Luiza Bairros	35
Figura 2 Black Belt. Cinturão Negro do Sul dos Estados Unidos	53
Figura 3 Mulher negra todo dia – Educadoras, por Zelinda Barros.....	126
Figura 4 Intelectual Insurgente Margarida Miranda Amado, minha avó, lendo Petronilha B. G. Silva e Maria de Lourdes Siqueira.	145
Figura 5 - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Vanda Machado e Ana Célia da Silva	148
Figura 6 Rotas Insurgentes de Intelectuais Negras	149
Figura 7 Publicações de Maria de Lourdes Siqueira.....	156
Figura 8 Infográfico de Maria de Lourdes Siqueira, por Zelinda Barros	157
Figura 9 Localização geográfica de Codó.....	159
Figura 10 Publicações de Ana Célia da Silva.....	168
Figura 11 – Infográfico de Ana Célia da Silva, por Zelinda Barros	169
Figura 12 Publicações de Vanda Machado	183
Figura 13 Calendário Negro. Aniversário de Vanda Machado, por Zelinda Barros.....	185
Figura 14 Publicações de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	190
Figura 15 Publicações de Joyce Elaine King.....	198
Figura 16 - Joyce King. Consultora na reunião de trabalho do Parecer CNE/CP 003/2004.	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL - Academia Brasileira de Letras

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

BAAE - Bolsa de Auxílio Acadêmico e Extensão

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBL -Câmara Brasileira do Livro

CECH- Centro de Educação e Ciências Humanas

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

ERER- Educação das Relações Étnico-Raciais

FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FLIP - Festa Literária Internacional de Paraty

FLIPELÔ - Festa Literária Internacional do Pelourinho

GSU- Georgia State University

IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros

MEC- Ministério da Educação

MMIRDH - Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

NEAB-Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

PPGE/UFSCar- Programa de Pós-graduação em Educação

SEC- Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do

SEPPIR -Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil

TEN- Teatro Experimental do Negro

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNESP- Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
Escrevivências	17
Percursos formativos	37
Revisitando minha formação docente	43
Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento: uma experiência diaspórica...49	
Embarque Internacional: uma experiência de auto/produção de conhecimento	52
As Mulheres que conheci em Atlanta	61
Pesquis(ando).....	67
PARTE I – PENSAMENTO INTELECTUAL NEGRO EM EDUCAÇÃO: DIALOGANDO NA DIÁSPORA	74
Pensamento negro em Educação: notas do Brasil e Estados Unidos	77
Escavando memórias e histórias: Negro dig up the past	79
Nossos passos vêm de longe.....	88
PARTE II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS MULHERES NEGRAS SEMPRE ESTIVERAM EM CAMPO	100
PARTE III - CRIANÇAS NEGRAS NAS AGENDAS DE MULHERES NEGRAS	113
Educação entre agendas e agências feministas e mulheristas	126
PARTE IV - INTELECTUAIS INSURGENTES: BIOGRAFIA E BIBLIOGRAFIA PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESOSRES	144
Tranças e memórias: sentidos de pesquisar a trajetória de intelectuais negras.....	144
Rotas Insurgentes de Intelectuais Negras	146
MARIA DE LOURDES SIQUEIRA: cosmoconcepção africana para a prática docente	156
ANA CÉLIA DA SILVA: descontruindo a discriminação do negro na prática docente	168
VANDA MACHADO: a guardiã da educação ancestral	183
PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA: a conselheira nacional da educação	190
JOYCE ELAINE KING: uma intelectual afrodiaspórica	198
APENDICE II - Produções de Intelectuais Insurgentes	231
APENDICE III – Entrevistas das Intelectuais disponíveis na Web	235
Material Complementar	236

APRESENTAÇÃO

Nesta tese de doutorado apresento contínuas linhas de discussões conceituais, políticas e epistemológicas sobre o campo teórico da formação de professores/as brasileiros/as, como resultado dos caminhos de pesquisa que iniciei em 2010, quando da minha inserção na pesquisa científica durante a graduação em Pedagogia (UNESP/FAPESP)² e, posteriormente, no mestrado em Educação (PPGE/UFSCar/CAPES)³; experiências de pesquisas acadêmicas que possibilitaram ampliar reflexões sistemáticas sobre os processos de formação de professores/as no Brasil. As discussões desenvolvidas nesta pesquisa somam-se à minha trajetória e experiências pessoais e profissionais enquanto mulher negra, arte-educadora, professora na educação básica e educação superior, bem como enquanto formadora em cursos de formação de professores/as para as relações étnico-raciais⁴.

A tese delinea-se em 2016⁵, no contexto do golpe parlamentar que culminou na saída da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff. O Golpe à presidente Dilma não só reafirmou a formação misógina da política brasileira, mas escancarou os interesses de grupos conservadores preocupados com a manutenção do *status quo* desta sociedade estruturalmente racista. Assim, o Golpe foi sistematicamente planejado para mitigar as mudanças sociais e educacionais que vinham se consolidando em atendimento às populações negra, indígena, quilombola e pobre. A expansão das universidades e a maior presença de grupos historicamente excluídos dos processos educacionais nas instituições de ensino superior foram algumas das políticas que desagradaram a elite conservadora e racista brasileira.

² Pesquisa de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulados *A formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso da Unesp de Marília (1963-2011)*, sob orientação da Prof^a Dr^a Rosane Michelli de Castro, com financiamento da FAPESP.

³ Dissertação de mestrado intitulada *Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de Pedagogia da UFSCar* (2016), sob orientação da Prof^a Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues, com financiamento da CAPES.

⁴ Na condição de coordenadora em oficinas nas escolas de Salvador, promovidas pelo Núcleo Omi-Dùdú em ONGs de São Paulo e Salvador; experiências no “Curso de formação continuada para professores: relações étnico-raciais na escola e os desafios do ensinar e aprender”, ministrado pelo Núcleo de Ensino da UNESP/Marília; formação no curso “A cor da Cultura”, promovido pela Fundação Roberto Marinho e Ação Educativa; observações no “Curso de aperfeiçoamento em educação para as relações étnico-raciais” realizado pelo NEAB/UFSCar, e como professora substituta no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Bragança Paulista), no qual no período entre 2016 e 2017 ministrei as disciplinas de “Didática”, “Prática de Ensino”, “Filosofia da Educação”, “Psicologia da Educação”, “História da Educação” e “Sociologia da Educação”.

⁵ Em 2016, a presidente Dilma Rousseff, eleita democraticamente nas eleições de 2014, foi derrubada após golpe parlamentar sob a acusação não comprovada de ter cometido crime de responsabilidade fiscal. Sob a gestão neoliberal e reformista de Michel Temer, a sociedade brasileira veio a assistir aos desmontes de programas sociais e congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, incluindo a abertura do pré-sal aos estrangeiros, políticas de extermínio e desterritorialização das populações indígenas, a reforma do Ensino Médio que tirou a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia, e a precarização do trabalho com a aprovação da reforma trabalhista.

Considerando o contexto brasileiro como marcado historicamente por retrocessos sociais, o campo da formação de professores/as torna-se um espaço de luta pela democracia e efetivação do projeto de sociedade emancipatório e antirracista, portanto, evidencia-se uma emergência na localização de conceitos e epistemologias que rasurem e questionem as tendências pedagógicas de bases conservadoras e eurocêntricas.

De modo a representar múltiplas vozes de intelectuais negras no campo da formação de professores/as, nesta pesquisa destaquei aspectos da biografia e bibliografia das seguintes Intelectuais Insurgentes: Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Dr^a Maria de Lourdes Siqueira, Dr^a Vanda Machado, Dr^a Ana Célia da Silva e Dr^a Joyce King. Para tanto, parti do pressuposto de que as intelectuais Insurgentes elencadas propuseram conceitos fundamentais e potentes para a constituição de tendências para a formação de professores/as no Brasil.

A pesquisa problematiza que, muito embora sejam reconhecidas no campo da educação das relações raciais, as produções dessas intelectuais são denominadas como “contribuições”, terminologia que na minha concepção expressa uma catacrese, já que limita a atuação das intelectuais na educação. Minha defesa é a de que as biografias e bibliografias das Intelectuais são potencialidades epistemológicas e conceituais para a composição de tendências para a formação de professores/as no Brasil.

A noção limitada de que ao discutir relações raciais, combate ao racismo, ensino da história e cultura africana e afro-brasileira são pedagogias exclusivas para as crianças negras é um tipo de pensamento contraditório que faz com que os/as intelectuais negros/as sejam reconhecidos como autores propositores de temáticas pontuais, e não como pensadores de agendas e projetos da educação nacional.

Esse tipo de pensamento é traço da sociedade colonialista que não reconhece os sujeitos negros como produtores de conhecimento, “para Bastide essa sociedade colonialista tem a intenção e/ou desejo de tratar o patrimônio milenar africano como folclore, espetáculo artístico, pois sente-se ameaçada pela riqueza de perspectivas, cuja erudição manifesta uma outra filosofia” (LUZ, 2002).

Portanto, nas páginas que seguem, demonstrei que suas trajetórias de vida e produções são mais que contribuições, porque as intelectuais negras colocaram sob suspensão a tradição educacional eurocentrada e projetaram modelos de educação para o País. Deste modo, se as suas ideias fossem incorporadas efetivamente no campo da educação e da formação de professores/as, possivelmente não estaríamos vivenciando cenários de retrocessos, já que a educação em suas perspectivas inclui a compreensão de educação como prática da liberdade,

pautada na crítica ao colonialismo, bem como pelo reconhecimento das experiências diaspórica e transnacional.

Todavia, as educadoras negras foram invisibilidades no campo da educação brasileira pelo *modus operandis* academicista. A constituição e definições do campo da formação de professores/as no Brasil pautou-se em práticas de supressão de conceitos, epistemologias e experiências educacionais de professoras negras. Esse processo é definido por Sueli Carneiro (2005) como de epistemicídio, isto é, um processo de apagamento do conhecimento.

Minha defesa é a de que as intelectuais insurgentes supracitadas propuseram conceitos fundamentais e potentes para a constituição de tendências para a formação de professores/as no Brasil.

Para tanto, analisei a produção teórica das intelectuais tendo em vista empreender uma contextualização de sua trajetória no tempo e espaços de suas experiências de vida profissional. Trata-se de intelectuais atuantes na militância política, nas escolas, comunidades, universidades, em órgãos governamentais e não governamentais.

Somando-se a importância de trabalhar em uma produção científica relevante para o campo educacional, conforme exigências acadêmicas das agências de fomento, o desenvolvimento desta tese constituiu-se em um processo de múltiplos significados, já que fortaleceu minhas práticas e concepções teóricas, bem como restituiu o direito de leituras negadas no meu processo de formação docente.

Os objetivos da pesquisa, bem como as reflexões e referencial teórico foram organizados da seguinte forma: na Seção **Escrevivências**, recorri ao conceito de Conceição Evaristo (2006) como ferramenta metodológica (SOARES; MACHADO, 2017) para expressar os sentidos da pesquisa e “abordar as vidas de mulheres negras, não como objeto passivo da pesquisa, mas como potência artística, inventiva, por meio da escrita literária, é um modo de evidenciá-las [...] como protagonistas de suas [...] próprias histórias” (SOARES; MACHADO, 2017, p. 217).

Para a Psicóloga Lissandra Vieira Soares e a Antropóloga Paula Sandrine Machado, o conceito de escrevivência cunhado por Evaristo é uma ferramenta metodológica para a produção de conhecimento nas Ciências Humanas em que

[...] aponta para o necessário incômodo que a escrita de mulheres negras precisa provocar no interior da produção científica hegemônica, marcadamente branca e androcêntrica, como um sinal da virada epistêmica em que essa produção se insere, bem como por sustentar a força de uma ética engajada à militância nos escritos e movimentos políticos de mulheres negras (SOARES; MACHADO, 2017, p. 203).

Engajada nessa perspectiva, já que todos falamos desde um lugar (HALL, 1996), apresento pontos das minhas experiências e trajetória educacional, por considerá-las elemento fundamental na compreensão da importância das políticas públicas educacionais. Antes que me intitule Doutora, convido a todos e todas para, a partir da minha trajetória e memórias, sentir, rever e pensar sobre a trajetória de jovens negros da periferia à educação superior, e enfatizo que o sucesso educacional deles/delas depende da consolidação de políticas equânimes e antirracistas para a democratização da educação superior, conforme tem pautado o movimento negro.

Eu poderia não ter escrito esta tese! Nem uma dissertação de mestrado, se quer um Trabalho de Conclusão de Curso, caso o movimento negro entregasse a luta e se deixasse ser cooptado pelas promessas de sucesso individual em detrimento dos processos para o alcance da transformação social. É a partir deste lugar que os convido para repensar o Processo de formação de professores, a partir das minhas escrituras e das biografias e bibliografia de intelectuais insurgentes.

Aqui a produção de conhecimento escapa à linearidade cartesiana, portanto, você pode ler as seções desta tese conforme seu interesse, mas se preferir acompanhar meu percurso reflexivo, veja que organizei esta pesquisa da seguinte forma: na Seção **Escrituras**, contextualizei o quadriênio (2016 -2020) em que desenvolvi a tese de doutorado, rememorei minha trajetória educacional desde a educação infantil, revistei minha formação docente na graduação, registrei os dilemas e a potência do Doutorado Sanduíche na Georgia State University, em Atlanta – Georgia, Estados Unidos, oportunizado pelo NEAB/UFSCar e o Programa Abdias Nascimento e, ainda, narrei as solidariedades e dororidades (PIEADA, 2020) das mulheres que conheci em Atlanta.

A minha posicionalidade sobre os processos de formação de professores/as está implicada nas experiências e literaturas acadêmicas que acessei, e com outras linguagens, é possível verificar a condição da educação dos negros no Brasil e Estados Unidos, bem como algumas perspectivas teóricas forjadas nas ações individuais e coletivas dos negros na diáspora. Assim, na **Parte I** intitulada *Pensamento Intelectual negro em educação: dialogando na diáspora*, apresento a revisão teórica sobre a articulação entre o Pensamento negro e a Educação, e estabeleço diálogos diaspóricos entre o Brasil e os Estados Unidos. Considero este percurso de reflexão como fundamental para a compreensão da dualidade entre exploração e resistência que o sistema colonial impôs à vida negra na diáspora. Assim, por meio do método *Dig up the past* (Schomburg (1992 [1925] *apud* Grant; Brown; Brown 2016) e fundamentada

na máxima da Marcha das Mulheres Negras “Nossos passos vêm de longe”, escavei histórias de mulheres e homens negros para visibilizar suas ações históricas de luta, resistências e produções importantes para o desenvolvimento de epistemologias para a educação.

Na Parte II, apresentei de forma breve a distinção entre educador e professor, e situei o campo da formação de professores/as com a finalidade de problematizar a invisibilidade de intelectuais negras como pensadoras dos processos de formação docente.

Na parte III, não quero polêmicas. Seja qual for a corrente teórica, as crianças devem ser a prioridade de nossas análises e projeto de sociedade, por isso desenvolvi uma brevíssima reflexão sobre Educação entre as agendas e agências feministas e mulheristas, situando as problemáticas das condições de vida das crianças negras.

Na **Parte IV**, entrelaçando memórias e conceitos, apresentei a biografia e bibliografia das intelectuais insurgentes Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Siqueira, Prof^a Dr^a Ana Célia da Silva, Prof^a Dr^a Vanda Machado, Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Prof^a Dr^a Joyce Elaine King, evidenciando suas trajetórias de vida e profissional como potencialidades para o campo da formação de professores.

Escrevivências

“O caminho se faz caminhando”.
(Vanda Machado)

“Nós somos aquilo que conhecemos e fazemos”.
(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)

“Woman who can think as well as feel, and who feel nonetheless because they think”⁶.
(Anna Julia Cooper)

“Todos nós escrevemos e falamos desde um lugar e um tempo particulares, desde uma história e uma cultura que nos são específicas. O que dizemos está sempre ‘em contexto’ posicionado” (Stuart Hall, 1996, p. 68).

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Conceição Evaristo).

A proposição e desenvolvimento desta tese juntam-se à vivência e análise de seu contexto social e histórico marcado por intensos desafios no cenário educacional, econômico e político no Brasil, cujos fluxos de políticas sociais necessários a um projeto de sociedade democrática, antirracista e equânime têm sido implicados pelos modelos de gestão conservadora e liberal. O período entre 2016 e 2020 marcou não apenas meu ingresso no doutorado e desenvolvimento da tese, mas registrou tempos de medos, incertezas, planejamentos e replanejamentos estratégicos para produzir conhecimento e sobreviver, porque, como nos ensinou Audre Lorde ([1979] 2020), “sobreviver não é uma habilidade acadêmica”.

O ano de 2016 foi um marco na história brasileira devido ao golpe parlamentar que culminou na saída da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, fato que impactou a vida de muitos/as brasileiros/as, principalmente dos grupos historicamente mais alijados do acesso aos direitos sociais.

Em 2016 foi desafiador ingressar no doutorado e ter a solicitação da bolsa de pesquisa indeferida, no processo seletivo, por critérios não justos, em virtude de a assistência social da

⁶ Mulheres que podem pensar tão bem quanto sentir, e que sentem porque elas pensam (Tradução literal).

universidade ter sido incapaz de identificar e reconhecer minha necessidade de permanência estudantil. Ainda que minha produção acadêmica me colocasse na quinta posição, como apta a obter o financiamento da pesquisa, a ausência de um documento que atestasse a minha condição socioeconômica resultou no indeferimento da bolsa.

Eu não tinha me dado conta do quanto esse processo atingiu minha autoestima. A luta pelo financiamento da pesquisa me fez esquecer que, independentemente de uma nota socioeconômica, eu tinha potencial acadêmico para estar no doutorado. Foi um processo desgastante que produziu um sentimento de injustiça. A bolsa de pesquisa/permanência foi indeferida pelo quesito socioeconômico; a realidade mais concreta da minha vida (Diário, Atlanta, 22 de agosto de 2018).

A falácia da meritocracia estava mais uma vez exposta na Universidade, mas resisti e retomei a experiência da arte educação; fui ministrar aulas para as crianças da Associação Estrela da Manhã, uma organização social de São Carlos. O salário era o valor do meu aluguel. Continuei cursando as disciplinas do doutorado e no segundo semestre de 2016 abriram-se possibilidades de mudanças e crescimento profissional, e quando aprovada no processo seletivo, assumi o cargo de professora substituta no Instituto Federal de Bragança Paulista (IFSP).

Em 2016, também reformulei por completo o meu projeto de pesquisa, a partir de provocações teóricas realizadas no âmbito do grupo de pesquisa *Estudos Sobre a Criança, a Infância e a Educação Infantil: Políticas e Práticas da Diferença*, coordenado pela Prof^a Dr^a Anete Abramowicz. Minha proposta inicial para ingresso no doutorado consistia em: compreender em que medida os cursos de graduação específicos sobre a história e cultura afro-brasileiras, ofertados pela UNEB e UFMA, apresentavam-se como alternativas para inovações e rupturas com os modelos hegemônicos de formação de professores.

Em virtude da mudança do problema e metodologia de pesquisa e considerando que a relevância de um trabalho acadêmico não prescinde do diálogo com o contexto, a realidade social, a política e a história, passei a observar mais sistematicamente as movimentações sociais que marcaram o protagonismo das mulheres negras no período de desenvolvimento do doutorado.

Nesse contexto de complexidades, surgiu a necessidade de filtrar o olhar para compreender o tecido social e produzir conhecimento. A partir disto, observei eventos acadêmicos e culturais, publicações e debates sobre o protagonismo das mulheres negras na esfera social, educacional, política e literária. Sem a pretensão de abarcar todos os

acontecimentos que evidenciaram esse protagonismo, a seguir apresento alguns desses eventos e experiências que contextualizam os cenários políticos, sociais e teóricos em que produzi conhecimento.

A movimentação da juventude negra é uma das primeiras experiências que merecem destaque, por sua potencialidade de mobilização social, assim como pelas inovações conceituais e epistemológicas que seus modos de vida têm provocado na sociedade. Exemplo disso é a Geração Tombamento⁷ que empoderou-se reconhecendo a estética negra como recurso para o enfrentamento do racismo, e provocou inovações na arte, dança e música. A Geração Tombamento faz emergir na cena artística/cultural discussões sobre a estética negra baseada na perspectiva afro-futurista, um “movimento que utiliza a música, as artes e a moda para fazer mistura da cultura africana com tecnologia, ciência e futuro” (RIBEIRO, 2016, s/p.).

Ainda no início de 2015, contexto em que a Geração Tombamento ganha força e maior visibilidade, as empresas e indústrias de cosméticos perceberam um mercado ainda não explorado em virtude da sua política racista, e passaram a produzir produtos direcionados à valorização da estética negra como, por exemplo, maquiagens, hidratantes para pele negra, shampoos, entre outros. Ainda que com um olhar mercadológico, essas empresas começaram a entender que a população negra é consumidora e não está mais disposta a comprar produtos inadequados à sua estética. O mercado foi obrigado a se readequar, após vários movimentos de boicote aos produtos que trazem em seu slogan frases homogeneizadoras da estética como, por exemplo, “para todos os tipos de cabelos”.

As mulheres negras constituem o maior grupo populacional no Brasil, e possuem um poder de decisão financeira expressivo, movimentando cerca de R\$ 704 bilhões por ano, conforme dados do Instituto Locomotiva⁸. Entretanto, apesar de algumas mudanças, como, por exemplo, a criação de produtos cosméticos voltados para esse público específico, as campanhas publicitárias desse segmento de mercado, assim como outras áreas da publicidade, ainda continuam representando de forma subalterna as mulheres negras, nas plataformas de marketing.

As mulheres em processo denominado de transição capilar – isto é, de manutenção e volta ao cabelo natural sem uso de químicas – passam a resgatar receitas caseiras e ancestrais, como, por exemplo, o uso de babosa, óleo de rícino e de coco, as tranças e o cabelo natural,

⁷ Termo cunhado a partir da música “Tombei” (2015), da rapper Karol Conka.

⁸ “Negras movimentam R\$ 704 bi por ano, mas são escanteadas pela publicidade” (Folha de São Paulo, 06/10/2019). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/10/negras-movimentam-r-704-bi-por-ano-mas-sao-escanteadas-pela-publicidade.shtml> (Acesso em outubro de 2019).

entre outras práticas que mobilizam conhecimentos populares e tradicionais para o autocuidado. Ao constatar essa possibilidade de mercado, as empresas passaram a fabricar produtos industrializados com base nesses saberes caseiros. Sobre o potencial dos conhecimentos tradicionais e a valorização estética dos jovens negros, Ribeiro (2016) diz

Eles criam para si as imagens de referências que lhe foram negligenciadas. E não é só uma questão de representatividade, mas sim experimentação, autonomia e reimaginação sobre si mesmo. O resultado? Um contingente de jovens negros, em sua grande maioria de origem periférica, que por meio da estética e da cultura transformam seus corpos – marginalizados e criminalizados por um sistema excludente – em ativismo e política, reafirmando sua negritude. E não é um movimento nacional: a valorização da beleza negra e o tombamento brasileiro influencia e interage com vários tombamentos pelo mundo, como com os Fashion Rebels (África do Sul) e os Afropunks (que nos Estados Unidos e países do continente Europeu tem representantes famosos como Jaden e Willow Smith). Negros que de forma não racionalizada criam uma estética mundial bem semelhante (RIBEIRO, 2016, s/p.).

A revolução das Crespas e Cacheadas recolocou na esfera pública os problemas da universalização da mulher, cujas referências ainda são pautadas em padrões europeus e brancos veiculados pelas propagandas de marketing. Nas redes sociais, a Geração Tombamento em sua atuação como youtubers problematizaram a essencialização, e disseminaram a diversidade existente entre as mulheres negras, desde que as diferentes texturas capilares passam a ser concebidas como um dos marcadores das diferenças.

Na definição de Nilma Lino Gomes (2002) o cabelo crespo é um sinal diacrítico, um símbolo de identidade negra. Portanto, esse movimento estético é fruto dos saberes corpóreos, ensinados pelo movimento negro na luta pela superação da visão exótica do corpo negro. Ao tratar dos sinais de mudança no cenário social, a autora reafirma o movimento negro e a juventude negra como atores sociais provocadores dessas mudanças de representações sociais, por meio de ações pedagógicas, políticas e artísticas. Arelados aos sabres corpóreos, Gomes (2018) apresenta ainda dois outros importantes saberes produzidos pelo movimento negro: os saberes identitários e saberes políticos.

Deste modo, podemos dizer que a estética negra tem sido historicamente debatida pelo movimento negro, e foi sistematicamente analisada por Gomes (2002) em sua tese de doutoramento intitulada *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*, publicada em 2008 com o título: *Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolo de identidade negra*. Nilma Lino Gomes é a primeira pesquisadora no Brasil a escrever uma tese sobre estética negra com metodologia de pesquisa

etnográfica e pautando o corpo e cabelo como símbolos de identidade negra. Ao levantar as narrativas das mulheres negras sobre sua relação e história com o corpo e o cabelo Gomes (2002) identificou, nas entrevistas com as participantes, que escola também é um espaço de experiências negativas para as mulheres negras na sua infância.

Compreendendo a responsabilidade da escola no processo de construção de identidades positivas, Gomes (2002, 2003) produziu dois artigos sobre a importância da formação de professores/as para a desconstrução de estereótipos raciais e defendeu que a temática da estética negra deve ser tratada pedagogicamente, inclusive, fazendo parte da matriz curricular dos cursos de formação de professores/as.

Observando as movimentações da Geração Tombamento e a análise criteriosa desenvolvida por Nilma Lino Gomes, é possível considerar a conexão entre as práticas sociais /reveladas e vivenciadas pela juventude à pesquisa acadêmica. Visto que a movimentação da juventude negra tem o potencial de expressar a realidade, bem como de influenciar o debate público e pautar agendas, expressando em outras linguagens os resultados de pesquisas acadêmicas, ainda majoritariamente lidas por acadêmicos e de pouco alcance à grande massa.

Apesar da Geração Tombamento ser criticada por sua forte ênfase na estética e uma suposta falta de uma maior compreensão teórica e política na luta contra o racismo, em comparação às estratégias mais históricas de mobilização cunhada pelo movimento negro da velha guarda, é possível destacar práticas empoderadas e consistentes de combate ao racismo na atuação da Geração Tombamento.

A Marcha do empoderamento Crespo é uma ação importante que envolve centenas de jovens e professores/as universitários/as. A Prof^a Dr^a Ivanilde Guedes de Mattos (Ivy Guedes), que também é uma das organizadoras⁹ da Marcha, em sua dissertação intitulada *A negação do corpo negro: Representações sobre o corpo no ensino da educação Física, (2007)*, buscou compreender o papel da Educação Física escolar para a identificação corporal dos adolescentes negros e defendeu a estética negra como uma pauta política. O engajamento de professores pesquisadores universitários nas ações encampadas pela juventude negra é um dos exemplos de que pesquisa e prática social, bem como encontros geracionais, pautados na construção coletiva, são necessários para alcance de uma sociedade antirracista.

A primeira Marcha do Empoderamento Crespo ocorreu em novembro de 2015, na cidade de Salvador, integrando a agenda do novembro negro. Atualmente faz parte do

⁹ A Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador é organizada pela professora Ivy Guedes, Andréa Souza, João Vieira, Lorena Lacerda, Milla Carol Soares, Nadja Santos, Naira Gomes, Samira Soares e Vanessa Santos.

calendário oficial de atividades do mês da consciência negra. Segundo o portal Aldeia Nagô (2016)

A Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador é um movimento político que tem como objetivo contribuir para a construção de um referencial de valorização do corpo negro e a reversão das representações negativas acerca do mesmo. Para tanto, problematiza-se o silenciamento que a branquitude, o racismo estrutural e a mídia impõem diariamente sobre o povo negro através da afirmação da estética negra, entendida como ato identitário e de combate ao racismo [...] (ALDEIA NAGÔ, 2016, s/p).

Outro exemplo de que a juventude tem o potencial de pautar agendas públicas e de expressar em outras linguagens os resultados de pesquisas acadêmicas é a ampla utilização do conceito de representatividade, a partir de hashtags nas redes sociais com o lema *Representatividade Importa*, o que coloca em debate demandas históricas do movimento negro e de pesquisadores/as.

Nesse contexto de mobilizações da juventude negra e de ampliação dos debates sobre a visibilidade da mulher negra, também é importante destacar a iniciativa denominada *Lendo Mulheres Negras* (LMN), idealizada por Adriele Regine S. Almeida, Evelyn dos Santos Sacramento¹⁰ e Paula Gabriela. Os encontros iniciaram-se em 2016 na sede do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), em Salvador (Bahia). Esses encontros são dedicados à “apreciação e divulgação do trabalho de autoras negras de todo o mundo, movidas pelo questionamento: quantas autoras negras você já leu?” (*Lendo Mulheres Negras*). Com esses encontros mensais, as produtoras têm o compromisso de

[...] partilhar com jovens e adultos todas essas experiências, vivências e lutas através da literatura dessas mulheres. Quando indagamos “Quantas autoras negras você leu?”, buscamos provocar o quanto essas mulheres são excluídas e ignoradas dentro do mundo literário e, ainda mais, como tudo isso nos cega para as nossas próprias dores (LENDO MULHERES NEGRAS, página do Facebook, s/p.).

Em 21 de outubro de 2016, o *Lendo Mulheres Negras*¹¹ registrou o primeiro encontro com a apreciação do livro *Sejamos todas feministas* (2014) de autoria de Chimamanda Adiche.

¹⁰Adriele Regine S. Almeida e Evelyn Santos Sacramento defenderam em setembro de 2019 suas dissertações de mestrado com os respectivos títulos: *Não toleramos mais o seu xiu: geração tombamento, moda e política indenitária*, e *Safi Faye entre o olhar e o pertencimento*, ambas pesquisas orientadas pela Prof^a Dr^a Jamile Borges vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

¹¹ Para conhecer mais detalhes dos eventos organizados pelo *Lendo Mulheres Negras*, acessar a página do projeto no Facebook: https://www.facebook.com/pg/lendomulheresnegras/events/?ref=page_internal (Acesso em agosto de 2017).

Nos três anos de projeto foram lidas as intelectuais Cidinha Silva, Jarid Arraes, Cristiane Sobral, Conceição Evaristo, Lívia Natália, Teresa Córdenas, Rita Santana, Djaimilia Pereira de Almeida, Carolina Maria de Jesus, Geni Guimarães, Tatiana Nascimento, Octavia E. Butler, Alice Walker, Vânia Melo, Paula Brito, Gabriela Rocha Louse Queiros, entre outras intelectuais.

Para a realização dos encontros mensais e abertos ao público, é selecionada uma produção de uma intelectual negra e discutida com participantes e convidados/as. Os encontros são marcados de afetividade e leitura crítica da produção. Em 2017, quando estava em pesquisa de campo em Salvador, participei pela primeira vez do encontro em homenagem à professora Ana Célia da Silva, referente ao encontro registrei:

Observei e senti um jeito de produzir conhecimento com afetividade que vi poucas vezes na universidade. Foi uma roda linda, várias mulheres lembrando como conheceram a Professora Ana Célia. Para além da sua produção teórica, eu conheci pessoalmente a professora Ana Célia naquele dia e fiquei emocionada com a homenagem organizada por jovens protagonistas dos encontros Lendo Mulheres Negras. Uma honra presenciar esse momento do aniversário de uma das grandes referências para a Educação Brasileira. Aquele momento que você confirma que precisava voltar para viver isso (Diário de Campo, Salvador, 25 de agosto de 2017).

Além dos encontros para leitura de escritoras reconhecidas, as organizadoras idealizaram o projeto *Lendo Vocês*, com o “intuito de compartilhar a escrita de mulheres negras nas mais diversas modalidades, do seu caderninho de poemas às minicrônicas das redes sociais”, (Página do Facebook e Instagram, 2019, s/p.). Como um braço do projeto *Lendo Mulheres Negras*, a proposta do *Lendo Vocês* é divulgar a bibliografia de jovens escritoras negras que enviam previamente um release sobre um texto publicado e uma breve apresentação sobre sua trajetória.

No bojo desse cenário, em que as histórias de vida e produções de mulheres negras ganham maior visibilidade, pelo menos no âmbito dos movimentos sociais, a história da professora Diva Guimarães saiu da invisibilidade, evidenciando a importância dos estudos sobre a trajetória das mulheres negras na educação.

Diva Guimarães é alfabetizadora e professora aposentada de educação física, nasceu em agosto de 1939 na Serra Morena, no Paraná. A Feira Literária de Paraty (FLIP) de 2017 homenageou Lima Barreto, literato selecionado pela comissão do evento após a crítica da

romancista Conceição Evaristo e outras pesquisadoras que denominaram como “Arraiá da Branquidade” (2016)¹², em virtude da ausência de literatos negros em suas edições.

Em ocasião desta edição do evento, a professora Diva Guimarães sentindo-se representada pela presença do ator negro baiano Lázaro Ramos compartilhou¹³ sua emocionante trajetória ensinando à população brasileira lições sobre educação, relações raciais e de gênero e classe. Destaco abaixo o trecho do seu depoimento, uma longa citação, mas decidi mantê-la na íntegra, sem supressão para garantir, o espaço da palavra dita pela Professora, a qual fora guardado a muitos anos.

Bom dia a todos. Eu fiquei muito feliz quando você se referiu que a gente está numa plateia de maioria branca. Por que eu vou dizer isso? E fiquei muito feliz quando você falou da parte ((interrupção)).

((aplausos))

((emocionada)). Desculpem. Quando você falou da parte da educação. Eu vim, eu sou duma região do Sul, você já pode imaginar. No sul do Paraná, é, quer dizer eu vim do interior do Paraná, lá do mato estudar em Curitiba. Tive ontem a palestra das moças sobre a mãe. Me tocou profundamente porque eu sobrevivi e sobrevivo hoje como brasileira porque tive uma mãe que fez de tudo, passou por tudo que era humilhação para que nós estudássemos. Fui ((interrupção)).

((aplausos))

Desculpa que eu estou me estendendo que é a grande oportunidade da minha vida que os dois / e a palestra de ontem de eu poder falar. Fui para um colégio interno aos cinco anos, ia completar. Porque passavam as freiras, para quem é bem do interior do mato sabe disso, que tinha um negócio da religião chamado missões. Eles passavam pelas cidades, é, recolhendo crianças como se fosse assim / é, em troca de você ir para esta escola para estudar, na verdade a gente foi para trabalhar. Então eu trabalhei duro desde os cinco anos. Sou neta de escravos¹⁴. Aparentemente a gente teve uma libertação que não existe até hoje. ((interrupção)).

((aplausos))

Então eu vou ser bem rapidinha, eu vou contar uma só uma história que marcou a minha vida. Eu não vou ser tão rápida assim. ((risos)). Eu vou contar uma história que marcou a minha vida, que dos seis anos eu senti a diferença, amadureci com seis anos, que as freiras contavam a seguinte história: Que Jesus/ eu demorei muito para aceitar o tal de Jesus e acreditar porque eu era contra tudo e contra quem acreditava também. Então as freiras contavam a seguinte história, que Jesus, Deus criou um lago, um rio e mandou todos tomar

¹² “Em carta aberta, professoras da UFRJ acusam Flip de promover ‘Arraiá da Branquidade’” (O Globo, 28/06/2016). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/em-carta-aberta-professoras-da-ufrj-acusam-flip-de-promover-arraia-da-branquidade-19600181> (Acesso em outubro de 2019).

¹³ Flip 2017 - Território Flip/Flipinha: Diva Guimarães Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z5aS8bukb2o&t=4s>

¹⁴ “ Não sou descendente de escravos, eu descendo de seres humanos que foram escravizados*. Makota Valdina.

banho, assim e se banhar na água abençoada daquele maldito rio, está? Aí as pessoas que são brancas é porque eram pessoas trabalhadoras, inteligentes e chegaram nesse rio, tomaram banho, ficaram brancos. Nós, como negros, somos preguiçosos, e não é verdade porque esse país vive hoje porque meus antepassados deram condição para todos ((interrupção)).

((aplausos))

Então, nós, como negros preguiçosos, chegamos no final, quando todos tinham tomado banho e o rio só tinha lama. Então como a gente era preguiçoso, então, nós temos a palma da mão clara e a sola dos pés. Porque nós só conseguimos tocar as mãos e os pés, aí você saiu, por isso que a gente tem as palmas das mãos e os pés claros. Isso ela explicava, ela contava a história, para contar para os brancos como a gente era preguiçoso. Isso não é verdade, porque senão a gente não teria sobrevivido. E eu sou uma sobrevivente pela educação, pela luta da minha mãe. Que nunca/ eu era rebelde, isso eu era rebelde, eu tinha até vontade de matar, mas a minha mãe falava assim/ eu falava: eu não vou mais para escola. Porque ela tinha que pedir caderno, lápis, lavava roupa para os outros em troca de material escolar e daí ela dizia assim, falava assim / e porque eu tinha que entregar também as roupas nas casas para ajudar a minha mãe. Então eu falava assim: não vou mais para escola. Ela dizia assim para mim/ um gesto que ontem eu lembrei na palestra das mães, o que você guarda da sua mãe. Ela falava assim, se ela falasse não, ela falava assim: olha bem para a mãe, olhou? Eu falava claro que eu estou olhando, que eu era rebelde né. Então, olhou bem? Se você quiser ser como a mãe não vá para escola. Eu olhava com a minha rebeldia, que hoje ela já está noutro plano, e eu conversei muito com ela e agradeço tudo que ela fez por mim. Aí eu falava assim: igual a senhora nunca que eu vou ser. Ela falava: só tem um jeito, vai estudar. E eu pegava meu caderninho e saía correndo para aula, acreditando. Então eu acho que a gente como negro, não é querer ser vítima, que eu não sou. Eu sou grata a minha mãe e grata também a algumas, com raras exceções porque quando ela falou do racismo, eu falei para moça aqui do meu lado, eu falei: ela não está falando de Portugal, ela está falando do Brasil nos dias de hoje, né?

((aplausos))

E porque também para eu vencer, para eu conseguir trabalhar em Curitiba que todo mundo acha que Curitiba é cidade europeia de intelectuais, de coisa nenhuma, vai viver em Curitiba como negro e como morador da periferia para vocês tirarem esse encanto de Curitiba, de isso, daquilo. Não é, no real não é! E é tido como uma cidade evoluída porque é europeia, porque é uma cidade europeia. Tem as coisas boas em Curitiba, na realidade tem, mas os cotistas negros, índios sofrem o preconceito dentro das Universidades e mais ainda em Londrina que é uma das maiores cidades do norte do Paraná, que tem grandes Universidades, os indígenas perderam a bolsa de quatrocentos reais de ajuda porque o nosso governador, meu não, o governador do Paraná cortou a bolsa. Então, eu assim, eu não quero desistir e eu fui uma professora muito assim, em / defensora dos meus alunos e fui uma pessoa que trabalhou na época da ditadura, então como eu falava com os meus alunos, eles: aí professora porque eu não quero mais, porque isso, porque aquilo. Eu falava: não. Aí eu contava a minha história para eles, não como miséria, como sofredora. Eu falava como vocês são capazes, vocês têm dois olhos, dois braços, você pensa. Você quer ser respeitado? Seja melhor que eles, estude! Que ele vai precisar de você e

ele vai te respeitar. E eu era considerada na minha escola subversiva porque eu passava isso para as crianças, então é isso que eu tenho para falar, minha história é longa, mas eu com todo o preconceito, com todas as coisas, venci. Estudo até hoje, aí as pessoas falam: ah, mas porque que você quer? Não, é porque eu quero a minha cabeça, eu quero raciocinar, eu quero saber o que eu tô lendo, o que está acontecendo com o meu país, o que está acontecendo comigo. Obrigada.

((aplausos))

L: Como é o nome da senhora, professora?

D: Diva Guimarães.

L: Diva Guimarães, a senhora quer matar a gente dona Diva? Pelo amor de Deus, meu coração está aqui assim ó, pequenininho. Brigado pela coragem de contar a história. Que bom. E a senhora falou uma coisa muito importante que eu quero falar junto com a senhora aqui. A gente precisa fazer um pacto de investir em educação pública de qualidade. Não podem sucatear a educação brasileira. A escola pública tem que ser valorizada, o professor tem que ser valorizado.

((aplausos))

Plateia: Fora Temer! Fora Temer! Fora Temer! Fora Temer! Fora Temer!
(DIVA GUIMARÃES, FLIP, 2017).

A trajetória de Diva Guimarães é um exemplo de *Heritage Knowledge*¹⁵, conceito que a Intelectual afro-norte-americana Prof^a Dr^a Joyce King (2018) define como importante para uma educação libertadora. Para King (2018), *Heritage Knowledge* “é o termo mais apropriado para as informações que os/as alunos/as negros/as precisam saber sobre seu próprio contexto cultural e história” (KING, 2018. p. 223)¹⁶. Considerando esta definição, para construir práticas pedagógicas inspiradas na tradição intelectual negra, os professores têm a possibilidade de conhecer e introduzir no currículo histórias de mulheres negras.

Localizei na biografia de Conceição Evaristo¹⁷ que a escritora também é professora normalista, formada em 1971, aos 25 anos de idade, pelo Instituto de Educação de Minas Gerais. De origem mineira, Evaristo mudou-se para o Rio de Janeiro para exercer a profissão docente, após cursar Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tornar-se uma das expoentes da literatura, tendo concluído o Mestrado em 1996 pela PUC-Rio, e o Doutorado em 2011 na Universidade Federal Fluminense (UFF). Muitos leitores/as das suas obras não evidenciam a formação de Evaristo como professora normalista, mas a sua atuação em

¹⁵ Conhecimento do Patrimônio. Conhecimento Ancestral. Tradução literal.

¹⁶ the more appropriate term for the information that black students need to know about their own cultural background and history. (KING, 2018. p. 223).

¹⁷ Dados biográficos disponíveis em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> (Acesso em outubro de 2019).

atividades nas escolas é um exemplo da natureza pedagógica das suas ideias e seu compromisso social

[...] uma coisa que eu tenho certeza é de que eu tentei construir dentro de sala de aula uma ambiência diferente da que eu encontrei enquanto menina. Tinham problema de falta de professores e materiais. Mas não podemos ter a ilusão de que a educação oferecida pelo estado pretende atingir as classes populares. A revolução da educação está mais na mão dos professores do que dos projetos educacionais (EVARISTO, 2017. CEDEFES, s/p.)¹⁸.

Após sua longa trajetória de escrita, tendo sua primeira aparição em 1990 nos *Cadernos Negros* 13º Vol.¹⁹, Evaristo publicou em 2003 seu primeiro livro, o romance *Ponciá Vicêncio* e, em 2015, conquistou o 3º lugar no prêmio Jabuti na categoria “contos e crônicas” pelo livro *Olhos D'água*. Com uma trajetória de excelência na produção literária, Evaristo questiona a estrutura racista que só aos seus 71 anos de idade a reconheceu enquanto escritora²⁰, embora internacionalmente já houvesse o reconhecimento da sua produção quando da tradução para o idioma inglês do livro *Ponciá Vicêncio*, em 2003.

Na FLIP de 2017, Conceição Evaristo ganhou maior notoriedade no campo da Literatura e seu talento não mais poderia ser invisibilizado. Em 2018, uma campanha impulsionada pela jornalista Flávia Oliveira sugeriu seu nome à candidatura da Academia Brasileira de Letras. Com todas os requisitos apresentados, se não o fosse o *Continuum Whiteness* (SWARTZ, 2018)²¹, Evaristo seria a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira de literatura na Academia Brasileira de Letras (ABL). Todavia, os votos dos membros da ABL foram pela continuidade da branquitude, por isso foi eleito Cacá Diegues.

Em 2019, a Câmara Brasileira do Livro (CBL) homenageou Evaristo como “Personalidade Literária do Ano”, e seguindo o mesmo ato simbólico, a 61ª Edição do Prêmio Jabuti de 2019 também prestou uma homenagem à escritora.

¹⁸ “Em mesa emocionante, Conceição Evaristo é ovacionada na Flip” (O Globo, 30/07/2017). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/em-mesa-emocionante-conceicao-evaristo-ovacionada-na-flip-21648252> (Acesso em novembro de 2019).

¹⁹ *Cadernos Negros* (v.13, 1990) com dedicatória à luta do povo sul-africano e Nelson Mandela.

²⁰ “É preciso questionar as regras que me fizeram ser reconhecida apenas aos 71 anos, diz escritora” (BBC News Brasil, 09/03/2018). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43324948> (Acesso em novembro de 2019).

²¹ Na definição de Swartz (2018), a persistência das desigualdades é o *Continuum Whiteness*, o que se constitui como um conjunto de ações resultantes da ideologia branca supremacista suportado por formas hegemônicas e de dominação social, econômica, política e cultural. Na educação, é perpetuado por meio do currículo estereotipado, racista, eugênico e xenofóbico. São exemplos nefastos do *Continuum Whiteness* os ataques aos negros nas comunidades, linchamentos, a violência policial, a eugenia, esterilização, trabalho forçado, perda de direitos civis e humanos.

Analisando cenas como está de visibilidade/invisibilidade das mulheres negras, poderíamos mencionar ainda mais centenas de trajetórias, produção de intelectuais negras, eventos sociais e tantas outras observações que influenciaram minhas ideias e reflexões sobre o período de Desenvolvimento da pesquisa.

Compõe esse contexto, inúmeros eventos como, por exemplo, as palestras e seminários organizados pelo *Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras*, coordenado pela professora Dayse Sacramento em 2017 e a Conferência de Abertura da ANPEd proferida por Nilma Lino Gomes em 2017. Destaco ainda o lançamento, em julho de 2018, do livro *Primavera para as Rosas Negras*, uma compilação de textos, artigos e depoimentos de Lélia Gonzalez, lançado pela União de Coletivos Pan-Afrikanos de São Paulo; A tradução do livro *Mulher Raça e Classe* de Angela Davis, lançado pela editora Boitempo em 2018; o lançamento da coleção *Feminismos Plurais*, sob a coordenação de Djamilia Ribeiro.

Registro também as provocações de Tia Má²², *youtuber* negra que surgiu nas redes sociais e por meio de seu *stand up Tia Má com a Língua Solta*, problematiza com humor sério e crítico, temas como, por exemplo, relacionamentos abusivos, gênero, sexualidade, racismo, extermínio da juventude negra, racismo religioso e educação. Tia Má nos possibilita uma comédia séria sobre o cotidiano e tem se tornado uma interlocutora das mulheres negras.

Na busca por referenciais bibliográficos, localizei o catálogo intitulado *Intelectuais Negras Visíveis*, organizado pela Prof^a Dr^a Giovanna Xavier (2017) o qual foi produzido com objetivo de fazer “frente às conquistas e mudanças das últimas décadas e diante do atual momento de retrocessos das políticas públicas de combate ao racismo e ao machismo, *Intelectuais Negras Visíveis* fala da capacidade de nos reinventarmos e valorizarmos as potências que carregamos” (XAVIER, 2017, s/p.). Para compor o catálogo, foram selecionadas profissionais dos seguintes campos de atuação: Academia e Pesquisa, Afro empreendedorismo, Artes Visuais, Artes - Cinema, Dança, Música, Teatro e TV, Coletivos de Mulheres Negras, Comunicação e Mídias, Direitos Humanos, Professoras da Educação Básica²³, Intelectualidade Pública, Literatura, Música e Saúde. Em 2015, a socióloga Vilma Reis foi eleita para o cargo de ouvidora-geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia (DPE/BA) durante o biênio 2015-2017, sendo reconduzida novamente ao cargo para o biênio 2017-2019.

²² Canal no YouTube de Tia Má. Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCRBXJJWomcCATYqFbGO3Vdg> (Acesso em dezembro de 2019).

²³ As professoras da Educação Básica visibilizadas pelo catálogo foram: Ana Lucia Mathias, Angela Ramos, Celia Cristo, Clemilda Martins Dias Machado, Francy Junior, Leila Aparecida da Silva, Lisiane Nieldsberg Corrêa, Odailta Alves, Patrícia Sodré, Serafim de Souza, Shelida Ayana e Valeriane Nascimento.

Em julho de 2016, a socióloga Luiza Bairros, que atuou como ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil (SEPPIR) entre os anos de 2011 e 2014, após uma qualificada jornada na luta contra o racismo, cumpriu sua trajetória terrena de maneira inspiradora para muitas gerações. No ano da sua partida, registrei:

O legado de Luiza Bairros me enche de esperança. Mas a imagem que me toma agora é daquela mulher empoderada, dançando, linda e livre na quadra do Ilê Aiyê em 2014. Lembro de ter ficado alguns minutos admirando-a. Posso imaginá-la dançando agora com Lélia Gonzalez, Neusa Santos, Carolina de Jesus, Azoilda Loretto e outras mulheres pretas que partiram (Memória, Salvador, 2016).

Senti ainda mais gratidão por Luiza quando em 2018, na cidade de Atlanta (Geórgia, EUA), Zakiya Carr me informou que o Programa Abdias Nascimento²⁴ que eu estava fazendo parte, foi resultado de diálogos iniciados em 2012, na reunião Brasil e Estados Unidos que ocorreu entre os dias 20 e 22 de agosto em Brasília. Conforme registros enviados por Zakiya entre a equipe brasileira estava Luiza Bairros, que liderou as discussões sobre a importância do intercâmbio acadêmico para jovens negros. Naquele contexto, discutia-se o Plano de Ação conjunto entre o Governo Brasileiro e o Governo dos Estados Unidos da América para a Eliminação da discriminação étnico-racial e a promoção da Igualdade (JAPER)²⁵.

Em 14 de fevereiro de 2018, cheguei em Atlanta para realizar o intercâmbio acadêmico viabilizado pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, a oportunidade mais desafiante que vivi nas três décadas da minha vida. Como definiu Anete Abramowicz em sua arguição na defesa desta tese: vivi “[...] um processo intenso que vou chamar de dessubjetivação, você precisou se reinventar e experimentar e ultrapassar seus limites[.]”.

No dia 14 de março de 2018, a socióloga e vereadora Marielle Franco e o motorista Anderson Gomes foram assassinados no Rio de Janeiro depois de saírem de uma atividade na Casa das Pretas²⁶, na qual estavam ocorrendo eventos como parte de uma ação chamada *21 dias*

²⁴ Abdias do Nascimento (1914 –2011) foi ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras. Fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Ver a dissertação *O pensamento social e político na obra de Abdias do Nascimento* (PEREIRA, 2011).

²⁵ Na página do facebook da Estimativa Page foi possível localizar registro de imagens da reunião do *Plano de Ação conjunto entre o Governo*. Link:

<https://www.facebook.com/estimativapage/photos/a.434029489981331/434163346634612>

²⁶ Espaço de militância feminina negra, localizada na região central da capital fluminense.

de Ativismo Contra o Racismo. O crime ocorreu dias após Marielle ter denunciado a atuação da polícia militar na favela da Maré.

A notícia do assassinato de Marielle Franco aumentou as palpitações no meu coração e afetou minha psiquê, por medo da violência. Essa e outras atrocidades fragilizaram meus pensamentos sobre o que é ser insurgente em um país que mata.

Marielle Franco representa a intersecção de muitas subjetividades em uma única trajetória: mulher, jovem, negra, lésbica, acadêmica e pobre. Segundo Ângela Figueiredo (2018),

o crime contra Marielle tem como objetivo político enviar uma mensagem com vistas a silenciar o atuante e combativo movimento de mulheres negras em todo o país, isso porque “quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se movimenta na sociedade”, exatamente porque, estando na base, o movimento das mulheres negras desestrutura/desestabiliza as rígidas e consolidadas relações desiguais de poder do sistema capitalista. O assassinato de Marielle Franco é uma tentativa de matar a luta e a esperança em cada uma de nós, e de reinstaurar as relações rígidas e desiguais de poder na sociedade brasileira. Na última visita de Angela Davis à Bahia, na ocasião da conferência proferida em 25 de julho de 2017, Angela afirmou que “quando a vida das mulheres negras importarem, teremos a certeza de que todas as vidas importam” (FIGUEIREDO, 2018, p. 1082).

Quantos conheceram Marielle Franco em sua atuação como pesquisadora e vereadora, antes da barbárie? O que sabemos sobre as mulheres negras em suas diferentes áreas de atuações? O que poderiam nos informar sobre Iolanda Oliveira, professora na Universidade Federal Fluminense (UFF), instituição localizada no mesmo estado que assassinou Marielle Franco?

A repercussão da violência contra Marielle Franco nos obriga a construir pontes de comunicação para tornarem conhecidas, por meio de representações positivas, as histórias de vida de mulheres negras, afinal as narrativas sobre as mulheres negras têm sido descobertas e visibilizadas nas cenas de mortes e conflitos das relações raciais e de gênero, como nos casos da advogada Valéria dos Santos e Cláudia Ferreira, entre tantas outras mulheres que vieram à cena pública com uma imagem atrelada à violência. Como já mencionado, o grupo baiano *Lendo Mulheres Negras* tem se empenhado na tarefa de divulgar as trajetórias de mulheres negras em um viés positivo. A certeza que fica é a de que precisamos ampliar ainda mais ações como essas.

As lutas em memória de Marielle Franco resultaram em um número maior de mulheres negras que se candidataram às eleições de 2018. Foram eleitas 12 mulheres negras aos cargos de deputadas estaduais e federais, e ainda que o número das cadeiras ocupadas por elas, no caso

do Congresso Nacional, seja inexpressivo (1,7%), há uma grande potência nos nomes e na luta dessas mulheres. Nas eleições de 2018, foram eleitas Robeyoncé Lima, mulher transgênero e Jô Cavalcanti (PE), Benedita da Silva, deputada federal desde 1987, Talíria Petrone, Renata Souza, Mônica Francisco e Dani Monteiro (Sementes de Marielle Franco no Rio de Janeiro).

Como estratégia quilombista, definição de Thais Folego, as mulheres em São Paulo organizaram-se na Bancada Ativista e elegeram três mulheres negras: Erica Malunguinho, Erika Hilton, mulher transgênero, e Mônica Seixas, as quais se juntam a Leci Brandão na Assembleia Legislativa de São Paulo. Em Minas Gerais, foi eleita Áurea Carolina e na Bahia, Olívia Santana.

No final do mesmo ano em que Marielle Franco e Anderson Gomes foi assassinada, Mãe Stella de Oxóssi²⁷ juntou-se à Mãe Hilda²⁸ (1923-2009) e deixou seu legado. Em 2018, Dona Ivone Lara²⁹ foi mais uma “biblioteca” que passara para outro plano.

Ainda em 2018, acompanhamos com indignação as eleições presidenciais baseadas em fake news, discursos racistas, homofóbicos, sexistas, fascistas e machistas. O resultado das eleições legitimara as atrocidades e os retrocessos educacionais, políticos, sociais e econômicos, provocando riscos reais à democracia brasileira e aprofundamento das desigualdades raciais e sociais. Os resultados das eleições de 2018 e o cenário de medo que acometeu as pessoas, também fora um fator que implicou no desenvolvimento desta tese, por isso, modifiquei a metodologia em respeito às vidas e trajetórias das professoras, optando por manter a análise de suas produções teóricas e consulta às entrevistas já disponíveis na internet, prestadas em anos anteriores.

²⁷Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi, Odé Kayode, nascida no dia 2 de maio de 1925 em Salvador e falecida em 27 de dezembro de 2018 em Santo Antônio de Jesus. Foi a quinta Iyalorixá de um dos terreiros de candomblé mais tradicionais de Bahia, o Ilê Axé Opô Afonjá. Como enfermeira, dedicou boa parte de sua vida à assistência aos mais necessitados, tendo atuado na Secretaria de Saúde Pública do Estado da Bahia até se aposentar.

²⁸Hilda Dias dos Santos nasceu no dia 06 de janeiro de 1923, na cidade de Salvador. Casou-se com o alfaiate e fiscal da Prefeitura Valdemar Benvindo dos Santos no dia 06 de setembro de 1950, e teve cinco filhos. A ação social da Iyalorixá Mãe Hilda Jitolu se desenvolve em vários domínios de produção político-cultural. Foi, e ainda é decisiva a sua contribuição para a linha filosófica de trabalho do Ilê Aiyê. Nacionalmente, Mãe Hilda criou uma Escola de Alfabetização em 1988, instituição que leva o seu nome, abrindo as portas do Terreiro para que os filhos e as filhas de Santo e os da comunidade pudessem estudar e, assim, terem um rumo na vida. Ela também incentivou a criação do Memorial Zumbi dos Palmares, em Alagoas. E, a partir de 1995, o Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê começa a atuar além das instâncias educativas do Bloco – nas escolas públicas do bairro da Liberdade – sempre partindo dos ensinamentos de Mãe Hilda: preservar e expandir os valores da cultura africana no Brasil. Fonte: <http://www.ileaiyeoficial.com/mae-hilda-jitolu/> (Acesso em outubro de 2019).

²⁹Yvonne Lara da Costa (1921 - 2018). Compositora, cantora e instrumentista. Uma das pioneiras no samba como compositora e intérprete, é a primeira mulher a integrar a Ala dos Compositores da Império Serrano, escola para a qual produz, na década de 1960, o samba-enredo “Os Cinco Bailes da História do Rio”.

Se na última década, os depoimentos públicos e histórias de vidas ganharam mais espaços nos eventos acadêmicos e na produção bibliográfica, sobretudo em virtude da inserção de grupos historicamente subalternizados nos espaços sociais e políticos de poder, como por exemplo a Universidade, no contexto das eleições de 2018, observei a introspecção de muitos sujeitos. Um clima ditatorial se instaurou e aqueles que vivenciaram o período da Ditadura Militar brasileira, atentos à possibilidade de a “história se repetir como tragédia” como disse Karl Marx, tomaram posturas mais cuidadosas e apreensivas quanto ao compartilhamento das suas histórias de vida.

Uma das intelectuais convidada a participar da pesquisa respondeu meu e-mail agradecendo o convite, “mas tendo em vista o contexto que estamos vivendo, não é conveniente relatar certas ocorrências”. Outra professora, a única entrevistada em 2017 antes do cenário anterior as 2018, com a mudança de contexto, enviou-me recomendações para supressão de trechos da entrevista.

Assim, utilizei as diferentes fontes para compreender o pensamento dessas intelectuais, e constatei que o fato de não poder realizar entrevistas com todas as autoras não influenciou no resultado do trabalho, já que elas têm ampla participação no campo acadêmico e social, o que se evidenciou em inúmeros eventos científicos e culturais, logo, podemos dizer que ao longo de suas trajetórias produziram materiais suficientes para as discussões e análises dos dados apresentados nesta tese.

De volta ao Brasil, após a intensa experiência em Atlanta, o ano de 2019 me ensinou outros desafios sobre a sala de aula e as políticas educacionais. Em um evento do movimento negro, em Salvador, encontrei a professora Ana Célia, que com autoridade ancestral me relembrou da importância dos cuidados com as histórias e trajetórias de vida e profissional das pessoas. Me disse: “Cadê a tese? Você fez a entrevista e sumiu”. Suas palavras me impulsionaram para a ética e os prazos! Talvez a professora não tivesse recebido meus e-mails em que informei que, no ano de 2018, estaria fora do Brasil, mas o fato é que depois daquela chamada firme e ancestral, sentei-me mais rapidamente para concluir os capítulos da tese.

No retorno ao Brasil persistiram as reflexões quanto ao contexto e a relevância social da pesquisa. As experiências na sala de aula fortaleceram os pressupostos da pesquisa. E o cotidiano das crianças na escola demonstrava-me a urgência de pedagogias insurgentes. Com referência nos conceitos e metodologias das intelectuais presentes nesta tese, desenvolvi atividades pedagógicas com meus estudantes na disciplina de História e Cultura Afro-

brasileira³⁰. Analisei os materiais em articulação com as minhas experiências docentes, e produzi um questionário estruturado a partir do qual convidei três professoras da Educação Básica para participar da pesquisa de modo a refletirem sobre a produção teórica das intelectuais.

Em 2019, uma notícia trágica exigiu dos profissionais da educação e dos gestores de políticas, a reflexão crítica e propositiva quanto aos rumos da educação. Em março de 2019, dois jovens adentraram a escola Raul Brasil, em Suzano (SP), atirando e golpeando com machadinha alunos/as e profissionais da educação. A tragédia provocou a morte de 10 pessoas e poderia ter gerado uma cena ainda mais trágica, caso Silmara Cristina, merendeira da escola, não tivesse agilidade para esconder 50 estudantes na cozinha, protegendo-os com barricadas feitas com a geladeira e fogão.

A ação da merendeira Silmara Cristina é um exemplo de estratégia de sobrevivência extraído de uma cena triste. As redes sociais reconheceram, massivamente, a ação de Silmara como um ato de heroísmo, em que se usou o legado da sua experiência de vida enquanto mulher negra e periférica para salvar vidas em um momento de crise. Joyce King define aspectos dessa natureza como: de *The Legacy of Hope That's Helped Us To Go On*³¹. A atitude de Silmara indica o quanto a escola depende de muitos saberes, ritmos e estratégias de sobrevivência, como as desempenhadas por parte das negras e negros ao longo da história, na luta pela dignidade e acesso à educação. Como nas palavras de Machado (2017) os processos educacionais podem ser mais significativos se o conceito de escola for aberto, com ampla participação da comunidade e valorização e incorporação das experiências das merendeiras e outros profissionais da educação no currículo:

Eu penso que educar é conhecer [...] nascer junto [...], educar não isso que a gente tá fazendo, [...] a gente precisa de uma escola que fosse do bairro, e as pessoas fossem entrando para a escola [...] que a merendeira girasse... lá na Eugênia Anna é assim, entrasse na sala, saísse, conversasse também, desse palpite nas coisas que estão acontecendo, sem perder de vista a necessidade formativa[...] que não seja uma instrução, que seja um aprender para a vida, porque o aprender para o vestibular não está dando certo, agente continua um país deseducado (MACHADO, 2017, s/p. Entrevista *Memórias da Educação da Bahia*).

A tragédia de Suzano e outras violências silenciosas presentes nas escolas revelam as consequências da apologia ao uso de armas, fortemente reforçada pelo governo brasileiro,

³⁰ Escolas de Ensino Fundamental I na da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas, Bahia.

³¹ “O legado de esperança que nos ajudou a seguir” (Tradução literal).

discursos que contrariam a prática de uma educação libertadora, sobretudo ao induzir a militarização das escolas, quando a alternativa deveria ser a valorização da arte e da ciência como fundamentos para a qualidade educacional e emancipação de estudantes e professores. Por que os jovens devolveram à escola a violência acumulada? Esta é uma pergunta fundamental na compreensão da realidade da violência na escola.

Carter Woodson, que foi um intelectual negro estadunidense, país que acumula casos de massacres em escolas e bibliotecas, talvez responderia que a escola produz a *Mis-education*. Analisar a escola por esse viés, isto é, como um espaço de reprodução das desigualdades e reprodução do racismo, é um ato de coragem e honestidade pedagógica, ainda que nossa tendência seja pela projeção da escola como espaço de transformação. Silvio Almeida (2018), compreendendo o racismo como um problema estrutural foi categórico em afirmar que a escola é uma instituição reprodutora de racismo³².

Por isso, a tradução para o português do clássico *Mis-education* de Carter Woodson, pela editora Medu Neter, amplia as possibilidades de compreensão da educação dos negros na diáspora, bem como evidencia a importância da internacionalização da pesquisa e da produção acadêmica numa perspectiva transnacional. O diálogo transnacional é uma ferramenta poderosa para mapeamento de epistemologias, debates, conceitos, estratégias e políticas educacionais no mundo, e esse é o entendimento do coletivo denominado: *Traduzindo no Atlântico*, coordenado pela Professora Denise Carrascosa.

Outras possibilidades educacionais seriam colocadas em pauta se a política educacional fosse agenciada pelos fundamentos pedagógicos defendidos por intelectuais como a educadora e líder religiosa Makota Valdina Pinto (1943 – 2019)³³ que, em 2019 também passou para o lado de Mãe Stella, Ivone Lara e Mãe Hilda. Antes que pudessem a definir, Makota Valdina Pinto lançou sua autobiografia em 2013, intitulada *Meu caminhar, meu viver*, e ao definir-se deixou registrada sua história:

Hoje nós temos que ser sujeitos. Se a gente sabe pegar em um lápis e em uma caneta, se a gente sabe chegar em um computador e digitar ou uma máquina de escrever, vá escrever, vá falar ou se você se sente melhor se expressando oralmente, vá você falar e não deixar que ninguém fale, eu não aceito que ninguém venha para cá dizer aquilo que eu sou, quem tem que dizer aquilo que eu sou, sou eu (PINTO, 2012, s/p.).

³² História da discriminação racial na educação brasileira - Silvio Almeida - Escola da Vila 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw

³³Meu caminhar, meu viver. Valdina Pinto.

Em 2019, a sociedade baiana ganhou uma belíssima escultura de Mãe Stella, produzida por Tatti Moreno³⁴, e deu nome a uma nova avenida³⁵ na cidade de Salvador para que todos possam lembrar de sua importância para a cultura afro-brasileira. No mesmo ano, como resultado da proposta do vereador Silvio Humberto, uma escola municipal no bairro de Engenho Velho da Federação foi rebatizada com nome de Makota Valdina, um lugar mais que especial para reconhecer sua luta pela educação de qualidade.

Em comemoração aos 60 anos da Instituição, o muro do Centro Afro Oriental (CEAO/UFBA) ganhou o Graffiti do artista Oliver, que gravou em forma de arte as imagens de Mãe Stella de Oxossi, Milton Santos, Makota Valdina e Luiza Bairros. O Graffiti é um presente à comunidade baiana, para que a juventude possa apreciar, se inspirar e pesquisar acerca desses intelectuais, como tem feito o jovem PhCôrtes³⁶ e, dessa forma, entender cada vez mais que nossa história vem de longe.

Figura 1 Mural Grafitado no CEAO - Mãe Stella de Oxossi, Milton Santos, Makota Valdina e Luiza Bairros



Fonte: CEAO-UFBA

³⁴ Escultor Brasileiro Octavio de Castro Moreno Filho conhecido artisticamente como Tatti Moreno.

³⁵ Avenida Mãe Stella de Oxóssi, em Salvador (BA), CEP 41600-090.

³⁶ PhCôrtes é um exemplo de jovem interessado na história negra. Em seu canal no YouTube, PH apresenta uma coletânea com 21 vídeos intitulada *Meus heróis negros brasileiros*. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLGolmRbZ3SNh6PPhos3A8MSBwUrd0yfUC> (Acesso em novembro de 2019).

Durante a 3ª Festa Internacional Literária do Pelourinho (Flipelô), em agosto de 2019, ocorreu uma mesa intitulada *Literatura Griô: o legado de Makota Valdina*, em que 12 mulheres, incluindo a sobrinha da homenageada, Angélica Pinto, rememoraram a vida e a obra de Makota Valdina Pinto. Na mesa redonda, Angélica Pinto compartilhou o seguinte relato: “minha tia sempre dizia que iria ali, e quando víamos ela estava na TV dando uma entrevista, nós (da família) sentimos que deveríamos acompanhá-la mais em sua trajetória”. Angélica Pinto também compartilhou referências sobre a pedagogia de Makota Valdina: “Minha tia dizia que o professor precisa ter dois planejamentos, um para entregar à coordenação da escola e outro para sua prática” (Salvador, Diário de Campo, 08 de agosto de 2019). As homenagens prestadas pelo movimento negro e outros movimentos sociais não-hegemônicos, mostraram-me que mesmo diante da invisibilidade da mulher negra, há resistência e reconhecimento das suas trajetórias.

Apesar de um quadriênio (2016–2020)³⁷ marcado por um contexto desafiante na política educacional brasileira, decorrente do golpe político de 2016 e do avanço das agendas políticas da extrema direita, vivendo a sufocante ameaça de corte de bolsas de pesquisas da Capes e CNPq, entre outros caos e retrocessos na educação principalmente em comparação aos avanços e mudanças educacionais nos últimos anos como, por exemplo, a ascensão da diversidade no governo Lula (RODRIGUES, 2011); esses e outros eventos apresentados acima foram influenciando minhas reflexões teóricas e deram sentido a uma escrevivência marcada pela posição de mulher negra nordestina, primeira doutoranda na minha família e na comunidade de Saramandaia.

Uma posição que pouco mudou a realidade estrutural em que vive a minha família³⁸, mas que, por outro lado, evidencia o processo da pesquisa como uma possibilidade de “continuidade da luta pelo reconhecimento da nossa humanidade³⁹”, e por isso, enquanto pesquisadora, vou rasurando as metodologias tradicionais de pesquisa e mantendo o rigor científico, traçando dores em textos e reivindicando o direito do “lixo falar”, como exigiu Lélia Gonzalez.

³⁷ Esta tese foi defendida em 14 de fevereiro de 2020, antes do contexto de pandemia da Covid-19, no Brasil, cenário que, a partir de março de 2020, nos exigiu isolamento social e suspensão das atividades escolares e acadêmicas, bem como nos impôs novos paradigmas educacionais.

³⁸ “Acadêmicas Indignas!!!” (Portal Geledés, 24/04/2017). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/academicas-indignas/> (Acesso em agosto de 2019).

³⁹ Registro da professora Ana Célia no livro *A discriminação do negro no livro didático*, que adquiri e solicitei um autógrafo na Festa Literária Internacional do Pelourinho (Flipelô).

Percursos formativos

Nada que eu aceite em mim mesma seja usado contra mim, para me diminuir. Eu sou quem sou fazendo o que vim fazer [...].

Audre Lorde, ([1981] 2020, p. 185).

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir.*

AmarElo – Emicida, (2019).

Minhas reflexões sobre professoras negras começaram na infância. Memórias afetivas registram boas lembranças da professora de teatro Jaciara Santos, uma educadora negra insurgente atuante nas organizações sociais das periferias de Salvador. Aos oito anos de idade fui matriculada no curso de teatro da Fundação Cidade Mãe⁴⁰ e descobri que, por meio da arte, eu poderia sair das representações predeterminadas na sociedade. Foi pelo teatro que também pude conhecer a história de resistência da população negra no Brasil.

Parte importante da minha infância na escolarização foram os ricos momentos que vivi na Escola Chico Mendes, quando fui fortalecida com o amor e prática docente das professoras Ana Kelly, Cristina, Solange, Norma, Luciene Lima (Ene), Laudice e Tia Lia. A Escola Chico Mendes não era uma instituição pública municipal ou estadual, a escola funcionava como um projeto social da Igreja Católica para crianças carentes. Era mantida com os recursos enviados por padres italianos e cada criança tinha um padrinho estrangeiro que, por sinal, ninguém o conhecia, no entanto recebiam um presente no dia do aniversário e nas festas de final de ano.

Estudei na Escola Chico Mendes até os sete anos de idade, e aos oito anos fui matriculada na Escola Estadual Professora Mariinha Tavares, localizada em meu bairro, Saramandaia, na qual cursei a 1ª série. Só recentemente consegui compreender o motivo de ser uma das estudantes mais velhas em relação aos meus colegas de classe. Não há registro de repetências em meu histórico escolar, no entanto, eu fui uma aluna classificada com distorção de série/idade. E anos depois, conversando com minha ex-professora Ana Kelly, ela me disse que a Escola Chico Mendes não me transferiu para o ensino fundamental no período adequado,

⁴⁰ Criada em 1995, a Fundação Cidade Mãe é uma instituição vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Salvador, sendo concebida e implementada para atender crianças e adolescentes que habitam comunidades populares da cidade. Fonte: <http://www.promenino.org.br> (Acesso em maio de 2019).

isso porque precisavam me reter para que fosse garantido à minha família a assistência social e segurança alimentar promovida pelo projeto.

Infelizmente também não tenho muitas recordações deste período da 1ª série na Escola Estadual Professora Mariinha Tavares. Deste período de escolarização, me recordo que mesmo sendo uma pessoa impaciente para me auxiliar nos estudos, meu irmão Ivan foi meu principal incentivador no gosto pela leitura. Lembro quando ele chegou em casa com muitos livros velhos e eu me interessei pelo título *Os Patins de Prata* de Mary Mapes Dodge. Nunca me esqueço da história deste livro porque, de certa forma, parecia com a história da minha família. Uma história marcada pela pobreza e sonhos.

Anos depois, finalizando o doutorado em 2020, recebi para meu setor de trabalho na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, uma funcionária chamada Maristela, ao indagar sobre suas experiências, ela me disse: “eu trabalhei 28 anos na Escola Mariinha Tavares”. Depois dessa frase, minha memória sacudiu para lembrar daquela mulher imponente que tirava todas as crianças do corredor e mandava para sala de aula. Era Maristela, a secretária da Escola em que estudei na 1ª série. Era a vida me possibilitando, mais uma vez, o encontro com minha trajetória educacional.

Pensando mais pedagogicamente e no sentido de dar um retorno para o bairro, possibilitei que, ao invés de uma sala fechada na administração, Maristela desenvolvesse o período de trabalho na Escola Estadual Mariinha Tavares, auxiliando no período de matrícula, o que a deixou muito feliz. Maristela localizou em arquivos da escola uma pasta de registros de Desempenho Escolar. No documento fotografado com meus dados, entre outras informações, está escrito que: “a aluna registra e interpreta as demais áreas do conhecimento tendo como ponto de partida seu cotidiano” (10 de dezembro de 1997, professora Maria das Neves Goés). Constatei que o cotidiano e as experiências pessoais sempre marcaram meu estilo de escrita e percepção de mundo.

A escola do bairro nunca fora vista com bons olhos, minha mãe considerava o ensino fragilizado, era alto o índice de violência dentro da escola e no seu entorno, havia ausência de professores, e estes entre outros fatores fizeram com que minha mãe me transferisse para a Escola Estadual Nogueira Passos, localizada na Pituba, um bairro de classe média de Salvador (BA), cerca de 40 minutos caminhando do meu bairro.

Na Escola Estadual Nogueira Passos, cursei da antiga 2ª série à 4ª série. Minha professora das 2ª e 3ª séries chamava-se Rosalina, uma senhora carinhosa. Neste período, eu ainda vivenciava experiências raciais que provocavam baixa autoestima, embora já estivesse

no grupo de teatro e construindo minha identidade enquanto menina negra, visto que eu era muito incentivada pela minha professora de teatro, Jaciara. Acredito que minha identidade racial, bem como o processo para a elevação da minha autoestima foram aprendidos fora da escola, e a Fundação Cidade Mãe e minha família foram fundamentais.

Tinha oito anos de idade quando comecei a fazer teatro na Fundação Cidade Mãe, odiava porque eu era muito tímida, porém, não podia sair da Organização Não Governamental (ONG), visto que antes trabalhava como vendedora de bolsas na barraca de camelô do meu tio, e para ficar longe desse tipo de trabalho passei a receber uma bolsa de R\$ 40,00 (Quarenta reais) do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁴¹. Minha professora de teatro Jaciara, uma mulher negra e afirmativa, me estimulava nas peças teatrais ao me atribuir personagens negros da história brasileira. Assim, no teatro eu já fui Anastácia, Dandara e Luísa Mahin⁴², ao estudar o programa de práticas docentes na universidade, compreendi que a intenção daquela professora era me ensinar a transgredir, como propunha bell hooks (2010). Para a intelectual, corroborando com Paulo Freire, ensinar é um ato teatral e a educação deve ser prática da liberdade.

Tenho as piores recordações da minha vida escolar no período da 4ª série, a Professora Nélia era explicitamente racista em suas práticas⁴³. Embora minha mãe priorizasse a educação, inclusive deixando de comprar alimento para garantir os materiais didáticos, com 11 anos de

⁴¹Em 1996, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) teve início como uma ação do Governo Federal, com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para combater o trabalho de crianças em carvoarias da região de Três Lagoas (MS). Em seguida, sua cobertura foi ampliada para alcançar progressivamente todo o país num esforço do Estado brasileiro para implantação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do trabalho infantil. Em 2005, ocorreu a integração do PETI com o Programa Bolsa Família. Fonte: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/servicos-e-programas/peti> (Acesso em maio de 2019).

⁴²Anastácia foi uma mulher escravizada, nascida em 1740 em Minas Gerais. Muito embora não existam provas materiais de sua existência, no imaginário popular, Anastácia é considerada como a Santa dos Milagres. Conta-se que ela resistiu bravamente aos abusos sexuais do senhor e, por isso, foi castigada com uma mordaca de ferro na boca. Fonte: <http://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/3526/anastacia-resistencia-negra-santificada> (Acesso em junho de 2019). Dandara foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registros do local do seu nascimento, tampouco da sua ascendência africana. No entanto, relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina. Luísa Mahin nasceu na Costa Mina, na África, no início do século XIX, e foi trazida para o Brasil como escrava. Luísa esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravizados nas primeiras décadas do século XIX na Bahia. Fonte: <http://www.geledes.org.br/questoes-de-genero/mulher-negra/#gs.Q977Ak0> (Acesso em junho de 2019). Sobre biografias de mulheres negras, ver mais em: *Mulheres negras do Brasil (BRAZIL; SCHUMAHER, 2013)*.

⁴³Ao ingressar no Curso de História - EAD na FTC, e paralelamente cursar cursinho pré-vestibular visando ingressar na universidade pública. Por ironia do destino, nessa faculdade encontrei a professora Nélia, e este foi um dos momentos importantes da minha vida, uma vez que pude numa apresentação de seminário da disciplina, contar o que havia vivido na escola. Obviamente, a professora não se recordava de mim, o que era de se esperar, uma vez que esta é a realidade de muitas crianças negras, eu fui vítima da invisibilidade tanto quanto as minhas potencialidades de aprendizagem.

idade, eu ainda tinha muitas dificuldades educacionais, não se tratava de aspectos cognitivos, mas de condições materiais para um processo de aprendizagem adequado; não tinha mochila e os trabalhos chegavam amassados após a longa caminhada de 4km.

Nas atividades escolares, eu sempre realizava os trabalhos sozinha ou com Camila, outra colega negra da escola, e hoje compreendo isto que vivi como um processo de discriminação racial, pois eu era uma das poucas crianças negras da sala, e no modo de olhar racista, eu não estava nos padrões estéticos estabelecidos como aceitáveis por uma escola localizada em um bairro de classe média alta. Lembro-me que a professora sempre elogiava as meninas gêmeas ruivas de classe média e exibicionista de bonitos materiais escolares, roupas e brinquedos. Elas eram o padrão de estudante que a escola difundia como modelo.

Naquele ano, a minha sorte foi que a professora Nélia pediu licença médica e outra professora chamada Patrícia assumiu a sala de aula. Patrícia era uma professora negra, sensível e qualificada, assumiu a sala nos últimos meses na IV unidade, cumpriu seu papel educacional democrático e antirracista, sua postura e concepção de ensino-aprendizagem me levaram à aprovação.

No meu Ensino Fundamental II e Ensino Médio, estudei no Colégio Estadual Raphael Serravalle, também localizado na Pituba. Para alguns pais e mães, o Colégio Serravalle era visto como castigo para os filhos rebeldes da classe média, repetentes da escola privada. Aquela escola em muitos momentos era para mim um ambiente muito hostil. De todos os desafios que enfrentei por lá, não me esqueço do menino chamado Tiago que me chamava de “macaca”, e recorde da professora de artes Lígia, que na 7ª série, depois de eu questionar sua postura racista, me disse que eu só poderia ter “cara de Ivanilda⁴⁴”. Lembro-me também da vice-diretora, esta que me mandava voltar para casa depois de caminhar 40 minutos, apenas porque eu não tinha sapatos e por não estar uniformizada dentro das regras da escola. Eu nunca entendi por que ter sapatos era mais importante que vontade de aprender.

Mas nem tudo são dores, e me recorde da minha amiga Paloma que, para não me deixar ir para casa sozinha, fazia a caminhada de 40 minutos comigo, e depois tomava seu ônibus para o bairro de cajazeiras na estação Iguatemi. Dessa escola também tenho outros bons registros, lembro-me de Rose Borges, a professora de filosofia mais temida pelos/as alunos/as, porque

⁴⁴ Não tinha me dado conta do efeito que essa cena provocou em mim. Escrevendo essa memória, parece que localizei o momento em que passei a ter dificuldade com meu nome. Não sei exatamente quando, mas depois de um tempo passei a considerar meu nome feio, estranho, não comum para uma criança. Então passei a adotar o nome Nida apelido carinhoso que minha madrinha escolheu.

era uma excelente docente que exigia longas leituras de livros, resenhas e acreditava em nosso potencial.

Como atividade de suas aulas, li meu segundo livro, *O mundo de Sofia*⁴⁵. Nunca me esqueci do carnê de R\$ de 50,00 da Civilização Brasileira, livraria em que minha mãe tinha descontos por ser trabalhadora como agente de limpeza no Terminal Rodoviário de Salvador. A segurança alimentar era fragilizada, mas para os livros e o material escolar sempre se dava um jeito, pelo menos, até minha mãe ser demitida da empresa no final de 2005. Foi a partir desse ano, aos 16 anos de idade, que começaram outras batalhas na minha vida. Me tornei responsável pela manutenção da casa, e no meu último ano do Ensino Médio passei estudar no período noturno, para estagiar em uma lavanderia pela manhã, e à tarde numa loja de roupas do Shopping Itaipara. Foi um período exaustivo, dormia em algumas aulas, mas sobrevivi! Eu havia acumulado estratégias e conteúdos pedagógicos essenciais para superar aquele ano. Fui aprovada e concluí o Ensino Médio, em 2008.

Por influência das minhas vivências em cursos e grupos de teatro, na adolescência eu gostava de escrever poesias e roteiros de peças de teatro. A minha trajetória como educadora começou aos 14 anos de idade quando me deparei com uma turma de 10 crianças participantes de um projeto social do meu bairro, e uma demanda: escrever uma peça de teatro educativa para apresentar no evento da comunidade.

Fui educadora de teatro para crianças e adolescentes na Associação de Pais e Mestres de Saramandaia (Salvador - BA), ainda quando frequentava a Educação Básica, mas sempre insistindo em acreditar que eu tinha algo a ensinar sobre o teatro da vida. Eu sabia que não seria atriz, o meu interesse se concentrava em escrever roteiros teatrais com temáticas sobre infância, drogas, violência, gravidez na adolescência etc. Ainda naquele ano, no laboratório de informática do Colégio Estadual Serravalle escrevi meu primeiro espetáculo *Quem foi a Pátria que me pariu?*

Atuei como educadora de teatro até os 17 anos de idade, em 2007, tornei-me técnica-pedagógica no Núcleo OMI-DUDU⁴⁶. Nesse período, eu pouco sabia o sentido político-

⁴⁵ GAARDER, J. *O Mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. Tradução de Leonardo Pinto Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

⁴⁶ Núcleo de Resgate e Preservação da Cultura Afro-brasileira, uma organização do Movimento Negro. Em 1988, na Avenida Candeia no Bairro da Liberdade, um grupo de jovens decidiu utilizar do recorte cultural para intervir no destino da juventude negra de Salvador. O grupo percebeu a importância da estética negra no processo de afirmação da identidade étnica, e como trabalhar a estima por meio dessa atitude. O Núcleo entende que a cultura por meio da estética pode formar uma orientação cotidiana para projetos de transformação social. Fonte: <http://culturaafroba.blogspot.com/2009/08/omi-dudu-uma-ong-modelo-da-cultura-afro.html> (Acesso em maio de 2019).

profissional que envolvia ser uma técnica-pedagógica, mas o fato é que executei esta função como coordenadora de uma equipe de jovens trançadeiras e palestrantes durante dois anos em um projeto para implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Salvador.

Eu tinha pressa de mudanças e, por isso, em 2009, migrei para São Paulo para cursar Pedagogia como bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI) na Universidade Paulista – UNIP, instituição privada. Em São Paulo, atuei na Associação Criança Brasil e trabalhei no salão de beleza Jô Black Power⁴⁷. Depois dos diversos conselhos e insistência sobre a universidade pública por parte do meu tio Nilton Amado⁴⁸, que cursava pós-doutorado em Engenharia Elétrica na Universidade de São Paulo (USP), aceitei o desafio de fazer novamente um cursinho pré-vestibular custeado por ele. Fui aprovada no vestibular da UNESP e em seguida me mudei para a cidade de Marília (SP)⁴⁹.

Ao ingressar na universidade, trago todas as marcas dessa trajetória escolar que também influenciaram minhas escolhas pela profissão docente. Eu costumo dizer que a educação me salvou e me salva todos os dias da miserabilidade histórica que o racismo impõe à minha família. As professoras negras foram importantes nos processos de aprendizagens que me possibilitaram compreender a educação como prática da liberdade. Sendo assim, as discussões apresentadas nesta tese também são formas de reconhecer a importância das professoras negras para a educação brasileira. Apresento as vozes das intelectuais insurgentes Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Maria de Lourdes Siqueira, Vanda Machado, Ana Célia da Silva e Joyce King, com intencionalidade de representar e evidenciar as histórias de professoras negras fazendo suas vozes e práticas ecoarem neste trabalho.

⁴⁷ O trabalho no Salão de beleza me possibilitou continuar estudando para ingressar na universidade. Nas horas sem clientes, eu respondia ao simulado das provas.

⁴⁸ Conheci Nilton naquele ano de 2009, antes disse ele era o filho de minha avó que foi morar, ainda criança, em São Paulo com os tios. Aproveito esta nota para registrar o quanto admiro e sou grata ao meu tio Nilton.

⁴⁹ Quando ingressei na universidade, por falta de tempo para outras atividades, além de lutar pela minha permanência na universidade, fiquei afastada de qualquer atividade artística. Percebo que isso endureceu meu corpo e a minha escrita.

Revisitando minha formação docente

[...] toda as quartas-feiras (e quase todos os dias da semana) eu volto da aula inquieta, revoltada e me perguntando: por que cargas d'água é priorizado um semestre inteirinho, durante quatro horas semanais, para se discutir "poesias pedagógicas" e formar "pedagogos/as especialistas em decoração de armários de sala e diário de classe". E nada, nem um minutinho, nenhuma disciplina para discussões acerca do racismo no Brasil e suas implicações na educação.

Por quê?! Por quê?! Por quê? Por quê???!!!!!

Responda-me Bourdieu, Kabengele, Nilma Gomes, Petronilha, Eliane Cavalleiro, Iolanda Oliveira, Guimarães, Tomaz Tadeu e Silva [...].

(Registro da graduação, UNESP – Marília, 28 de agosto de 2013).

Ao analisar criticamente os modelos de formação de professores/as no Brasil, posicionei sob suspensão minha graduação no curso de Pedagogia, bem como problematizei a matriz curricular, as metodologias e as epistemologias que me formaram. Compreendo que depois do diploma, todo/a professor/a deveria se perguntar criticamente o que de fato pode ensinar às crianças e jovens.

Naquele contexto da minha formação em Pedagogia, eu tinha consciência de que, em razão do modo como estava organizada a matriz curricular e os referenciais teóricos da Universidade, ao final dos quatro anos de graduação, os egressos não teriam bases teóricas e práticas sólidas para atuar na perspectiva de uma educação antirracista. Reconhecendo essa lacuna na matriz do meu curso, durante a graduação, participei de cerca de 20 eventos acadêmicos no campo da educação das relações raciais, na busca pelo aprofundamento teórico.

Desde meu ingresso no curso de Pedagogia, meus interesses de investigação estavam relacionados à construção de uma pedagogia antirracista, o que se refletiu em meus primeiros projetos de pesquisa. Assim, na condição de bolsista BAAE I (Bolsa de Auxílio Acadêmico e Extensão da UNESP)⁵⁰, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Valéria Barbosa, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre a discriminação à estética negra e suas implicações na construção da identidade de meninas negras na escola.

As constatações dessa pesquisa suscitaram reflexões sobre a importância da formação inicial de professores/as para a intervenção pedagógica no combate ao racismo na escola. Tais indagações motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, que contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), intitulada *A formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UNESP de Marília (1963-2011)*, na qual analisei os

⁵⁰ Com a finalidade de manter na universidade o aluno com comprovada carência socioeconômica.

Planos de Ensino (ementas e programas) e os Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da UNESP de Marília (1963-2011), com vistas à educação para as relações étnico-raciais. Nessa pesquisa investiguei se as relações étnico-raciais foram privilegiadas na formação de professores/as do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, e como os Planos de Ensino e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso abordaram a temática racial ao longo de sua trajetória.

Tratou-se de uma pesquisa documental no que tange às fontes, e as análises dos dados foram apresentadas em instrumento de pesquisa e organizadas em três períodos cronológicos: a) **1963 a 1990**: Primeiros anos do curso (não foi encontrado Projeto Político Pedagógico referente ao período); b) **1991 a 2002**: Período em que ocorrem mudanças significativas no curso e foi elaborado o primeiro PPP em 1994, e a primeira reestruturação; c) **2003 a 2011**: Período em que houve a sanção da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), a elaboração do segundo PPP em 2006 e a segunda reestruturação do curso. Os resultados da análise de dados apontaram que o curso de Pedagogia ao longo de toda a sua trajetória e no que tange à formação de professores/as pouco privilegiou os aspectos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e, quando foi possível identificar alguns termos e conceitos relacionados às relações étnico-raciais, eles estavam pautados na perspectiva colonial e higienista:

Os resultados da análise dos documentos de 2003 a 2011 nos permite afirmar que, em relação aos anos anteriores, esse foi o período mais favorável para a inserção das discussões acerca das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da instituição. Entretanto, os dados revelam que o curso não deu a devida atenção à temática da educação para as relações étnico-raciais, mesmo quando estava em processo de reestruturação curricular em 2003 e 2006 (CARDOSO, 2014, p. 137).

Durante os quatro anos da minha graduação no curso de Pedagogia, não observei na disciplina articulações teóricas ou práticas com a realidade de Marília, cidade em que está localizada a Universidade. O Estágio Supervisionado nos restringiu a conhecer crianças no espaço da escola, de forma pouco articulada da sua história familiar e comunitária. O Projeto de extensão *Relações étnico-raciais na escola e os desafios do ensinar e aprender*, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Valéria Barbosa, ampliou espaços de diálogos com os profissionais da educação da cidade, mas foi por meio do meu trabalho como trançadeira, que conheci algumas das periferias da cidade e pude compreender que além da ausência de teatros e espaços culturais, fator que gerava constantes reclamações por parte dos estudantes universitários, aquela cidade escondia a dura realidade da população negra e pobre nas comunidades marginalizadas.

A minha condição de estudante pobre, responsável pela minha própria sobrevivência e motivada por um conhecimento ancestral africano, isto é, a prática de trançar cabelos, me possibilitou circular para além dos muros epistemológicos que construíram a UNESP-Marília. Posicionada em um lugar da experiência de muitas mulheres negras, pude movimentar meu olhar para enxergar uma outra parte da realidade da cidade de Marília. Sobre minhas andanças nas casas das clientes para trançar cabelo, registrei em caderno:

Hoje conheci a outra Marília, que a bolha universitária não nos permite ver. Fui à casa de uma cliente! Ao chegar, as lágrimas vieram aos olhos, muita coisa ali se confundia com minha própria vida. Comecei a mexer no cabelo... e ela disse: ah!!! Como é bom alguém mexer em meu cabelo! E repetia isso a cada 10 minutos. E como sei que fazer tranças é cuidar e trocar energias, eu aproveitei o momento para fazer uns carinhos na cabeça dela, naquela cabeça marcada por sofrimentos. Agora faz mais sentido terminar o artigo sobre neoliberalismo (Memórias, Marília, 15 de dezembro de 2013).

A formação de professores/as ganha sentido e significado quando o processo considera o contexto e a realidade social em que estes profissionais irão atuar. As teorias educacionais e exercícios exigidos nas disciplinas são relevantes quando possibilitam aos formandos tecer formulações críticas sobre os conteúdos que irão ministrar. Sem a pretensão de restringir a Universidade como única responsável pelos percursos formativos, considero curioso o fato de que com frequência os professores formandos em universidades reproduzem narrativas coloniais, até mesmo aquelas mais cotidianamente rechaçadas.

Certa vez, me chamou a atenção o fato de uma professora, ex-colegas da graduação, publicar, em uma rede social, a seguinte frase: “Que emoção pisar no lugar de onde partiu o navio de Pedro Álvares Cabral!!! Mal sabia ele que iria descobrir nosso lindo BRASIL”. Outra professora tornou público o orgulho de ter realizado uma atividade sobre o “Dia do Índio”, e expôs fotografias das crianças da escola com os rostos pintados e com penas na cabeça, veiculando representações estereotipadas e reducionistas da diversidade cultural que constitui os povos indígenas do Brasil.

Tenho consciência de que ninguém está isento de cometer contradições em sua prática docente, no entanto, essas duas situações descritas, muito embora sejam resultados de algumas observações pontuais, me provocaram a pensar nos desafios dos cursos de Pedagogia na garantia de uma formação crítica e descolonizada.

Não posso afirmar que há ausência de percepções críticas por parte dos/as professores/as, assim como não é possível afirmar que há um desconhecimento acerca do racismo, mas a reprodução de narrativas e práticas coloniais refletem o que King (1991) denomina como

Dysconscious Racism, uma postura de conformidade e mínimo esforço na luta contra as injustiças, por falta de uma análise e entendimento mais complexos sobre o contexto social em que se está inserido.

Considero que, concluir um curso de licenciatura e repetir narrativas coloniais, sem reflexão crítica, é um sinal de que a formação de professores/as no Brasil precisa pautar, com urgência, um projeto de educação anticolonial e antirracista. Mas essa não é uma tarefa fácil dentro de um sistema educacional atravessado por problemas estruturais como o sucateamento da educação e a desvalorização docente.

No trabalho de pesquisa desenvolvido em uma escola pública no estado da Bahia, observei que o cotidiano da escola é cheio de meandros, rotinas, atividades e legislações a serem cumpridas. Entre reformas e políticas, professores/as e gestores/as estão exaustos/as, e a cada nova mudança normativa na legislação educacional se deparam com a necessidade de novas reformulações.

Sobre a Reforma do Ensino Médio determinada pela Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017⁵¹, em resposta a minha indagação uma coordenadora pedagógica disse: “acredito que esse projeto vai acirrar ainda mais as desigualdades educacionais, as escolas não têm estrutura para ofertar Ensino Médio em Tempo Integral, veja pela nossa escola, como é difícil manter os alunos na sala, durante dois turnos, sem merenda. Muitos trabalham e fazem curso à tarde. Já tem aumentado o índice de evasão” (Diário de campo, março de 2018).

A análise da coordenadora era coerente com todas as críticas à Reforma do Ensino Médio também formuladas por especialistas da educação (CALLEGARI, 2018), no entanto, enquanto gestora, ela não poderia se eximir de atender às reformas educacionais estabelecidas. A partir deste diálogo, fiquei refletindo sobre a complexidade da atuação profissional, quando se tem uma concepção de educação e institucionalmente ter o dever de implementar uma proposta completamente distinta do que se acredita, aliás, essa tem sido uma das experiências mais desafiantes na minha recente atuação profissional. Afinal, muitos gestores são operadores de políticas e, mesmo não compartilhando de certas propostas impostas pelo Ministério da Educação

⁵¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Revoga ainda a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

e pelas Secretarias, as executam porque antes de tudo também são profissionais submetidos às hierarquias e as regulações dos sistemas educacionais.

Nesta breve descrição do meus percursos formativos na graduação em Pedagogia, indiquei alguns elementos que inquietaram minhas análises sobre os processo de formação de professores/as, essas e outras questões suscitaram o interesse em ampliar o corpus de análise e aprofundar as discussões sobre as políticas de formações de professores/as realizadas na iniciação científica, por isso, no mestrado desenvolvi a pesquisa intitulada *Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar*, financiada pela CAPES e orientada pela Prof^a Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues.

O objetivo da pesquisa foi analisar alguns aspectos da política de formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da UFSCar-São Carlos. Para atingir este objetivo geral, identificamos as percepções e experiências dos/as coordenadores/as, professores/as e graduandos/as do curso quanto à temática; descrevemos a estrutura curricular do curso; problematizamos alguns limites e possibilidades da formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais, e buscamos identificar alguns impactos dessa formação nos/as graduandos/as.

Inicialmente, a escolha pela UFSCar justificou-se pela prévia localização de uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia sobre relações raciais⁵²; a significativa trajetória do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB-UFSCar) em processos de formação de professores/as para Educação das relações étnico-raciais (ERER); a presença de docentes atuantes nos eixos que contemplam a temática racial; e o reconhecimento nacional da universidade enquanto marco referencial no estado de São Paulo para a institucionalização das políticas de Ações Afirmativas de reservas de vagas para negros, indígenas, alunos das escolas públicas e vestibular específico para refugiados.

Na pesquisa problematizei das metodologias à obrigatoriedade da oferta de uma disciplina específica e a transversalidade da temática, sendo que naquele contexto defendi que:

A criação da disciplina obrigatória para a educação das relações étnico-raciais, seguida de um concurso Público para a garantia da demanda, demonstra passos para mudanças estruturais, uma vez que com a disciplina obrigatória tem-se a garantia de carga horária expressiva, conteúdos e bibliografias específicas do campo das relações raciais. Além disso, a criação de concursos para a área das relações étnico-raciais nos departamentos das universidades, amplia o

⁵² Didáticas e Educação das relações étnico-raciais, e oferecida a partir do 9º período do curso, em 2012 inicia sua primeira oferta como disciplina obrigatória. Além dos estudantes do Curso de Pedagogia, a disciplina é obrigatória para alunos do curso de licenciatura em Física e optativa para o curso Enfermagem.

campo para pesquisas e estratégias para enraizamento da temática nas instituições. Embora a oferta de uma disciplina obrigatória aponte caminhos para fortalecimento da formação consistente na perspectiva da ERER, a transversalidade da temática articuladas com conteúdo das diferentes disciplinas dos cursos, também ampliam olhares, posturas e campo de pesquisa e materiais para a educação antirracista (CARDOSO, 2016, p. 166-167).

Em minha atuação como docente no Instituto Federal de Bragança Paulista - ISFP, participei da reformulação curricular do curso de licenciatura em Matemática, e reafirmei a importância da implementação de uma disciplina específica, obrigatória e transversal no currículo. Bem como em minha experiência na Educação Básica como professora especialista da disciplina de Cultura Afro-Brasileira, confirmo a necessidade de transversalizar essa temática no currículo ao mesmo passo em que se garanta uma disciplina específica, já que que o modelo de oferta com duas aulas semanais e, em alguns casos, não sequenciais, se torna uma tarefa exaustiva e pouco efetiva para os/as professores/as e estudantes.

Por exemplo, considere que a disciplina seja ofertada em uma terça-feira e quarta-feira, somando-se o extenso número de estudantes, 40 por sala, cerca de 240 numa escola com oito turmas, e adiciona-se a dificuldade do/as professor/a conquistar o silêncio da turma, o que demandaria cerca de 15 minutos, no contexto de uma aula de 50 minutos. Tendo em vista todos esses fatores, evidenciam-se a grande dificuldade da efetivação da proposta de uma disciplina específica frente ao formato de aulas de 50 minutos de duração.

Outra conclusão acerca dessa problemática é a urgência da retomada da participação do movimento negro na escola, como possibilidade de construir outras representações sociais para as crianças e jovens. Com esse entendimento, organizei uma roda de conversa intitulada: “o que você quer ser quando crescer?”. É verdade que eu não inovei no título da atividade, quando usei uma expressão adultocêntrica, mas o fato é que a presença de dois profissionais negros, um Advogado e um Psicólogo, saltou aos olhos dos estudantes que, sentindo-se representados/as, fizeram muitas perguntas. A atividade da roda de conversa foi planejada porque observei que quando eu perguntava às crianças suas perspectivas de futuro, suas respostas eram limitadas a profissões subalternizadas e/ou relacionadas à criminalidade.

A prática docente pavimentou minhas bases de reflexões para a compreensão da urgência na promoção de uma educação articulada com a comunidade e a família. A implementação da Lei nº 10.639/03 e todas as disciplinas escolares não se restringem ao ensino de um conteúdo, até porque a prática docente do professor fica limitada se este não souber minimamente em que contexto vive seus estudantes.

Tendências da formação de professores/as têm apontado que os/as professores/as aprendem na prática e no cotidiano, no entanto, a escola não é um centro de testagem, já que a prática de um/a professor/a pode marcar a vida das crianças e, por isso, as instituições de ensino superior devem ter objetivos educacionais cada vez mais definidos e pedagogias emancipatórias.

A experiência contínua na escola demonstrou-me que de fato o professor aprende na prática, mas uma formação consistente, emancipatória, antirracista e crítica sobre história do Brasil, bem como a formação para a pesquisa fazem diferença na sala de aula. A Lei nº 10.639/03 é um dispositivo legal que aponta para essa necessidade de a escola repensar suas bases epistemológicas, por isso, a formação dos/as professores/as é de extrema importância nesse cenário.

Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento: uma experiência diaspórica

O Conhecimento Científico que os negros necessitam é aquele que ajude a formular teoricamente – de forma sistemática e consistente – sua experiência de quase 500 anos de opressão. Haverá erros ou equívocos inevitáveis em nossa busca de racionalidade do nosso sistema de valores, em nosso esforço de autodefinição de nós mesmos e de nosso caminho futuro. Não importa. Durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo “científico”, e os seus dogmas impostos em nossa carne como marcas ígneas de verdade definitiva (ABDIAS NASCIMENTO, 1980, p. 262).

Entre os meses de fevereiro e dezembro de 2018, realizei o Doutorado Sanduíche (Research Scholar) sob a supervisão da Prof^a Dr^a Joyce Elaine King na Georgia State University (GSU), em Atlanta (Georgia - Estados Unidos), viabilizado pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento⁵³ O Programa Afrodiaspórico, cuja denominação homenageou o ativista Brasileiro Abdias Nascimento foi financiado pela CAPES, formalizado pelo Edital SESU/SECADI nº 1/2014⁵⁴.

⁵³Abdias Nascimento (1914-2011), poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico e ativista panafrikanista, fundou o Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Suas pinturas, largamente exibidas dentro e fora do Brasil exploram o legado cultural africano no contexto do combate ao racismo. Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York, ele foi deputado federal, senador da República e secretário do governo do Estado do Rio de Janeiro. Fonte IPEAFRO: <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>

⁵⁴ O "Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento" tem como objetivo propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior.

O projeto de pesquisa desenvolvido pelo NEAB/UFSCar e intitulado *A Construção do Conhecimento e da Pesquisa no Ensino Superior: Questões e Contribuições Baseadas em Matrizes Étnico-raciais e Culturais e o Conhecimento de Africanos e Afrodescendentes* teve como objetivo mapear e compreender os saberes, discursos e práticas dentro das universidades estrangeiras parceiras do projeto e entre os grupos que compõem a diversidade étnico-racial dessas instituições, com foco nas possíveis transformações que essa diversidade gerou em cada instituição de ensino. O projeto foi coordenado pelas professoras Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues e Dr^a Ana Cristina Juvenal Cruz.

A finalidade do NEAB/UFSCar é estabelecer uma rede transnacional de investigação conjunta, entre as pesquisadoras e pesquisadores do Núcleo em parceria com três instituições internacionais: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia), Georgia State University (EUA) e Université Paris Nanterre (França).

Durante os anos de 2017 e 2018, três pesquisadoras⁵⁵ vinculadas ao Programa Abdias Nascimento - NEAB/UFSCar e uma estudante de Sociologia da UFSCar⁵⁶ realizaram intercâmbio na Georgia State University (GSU) sob a supervisão da Prof^a Dr^a Joyce Elaine King. Outros três pesquisadores⁵⁷ foram para a Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia). No ano de 2019, dois pesquisadores realizaram intercâmbio na Université Paris Nanterre (França)⁵⁸.

Segundo o diretor de projetos Cheri Kersey, a Georgia State University (GSU) é líder nos Estados Unidos em sucesso dos estudantes, sendo a única universidade pública no país a eliminar todas as lacunas de desempenho com base em raça, etnia e nível de renda⁵⁹. Para resolver essas lacunas, a Geórgia State University alavancou tecnologias e inovações para identificar as barreiras à progressão e graduação, conduzir e testar a eficácia de intervenções inovadoras e escalar rapidamente as intervenções que demonstram um impacto positivo no sucesso dos alunos (Assistente Administrativo e de Pesquisa de Graduação, Projeto Chatbot - GSU).

⁵⁵ Camila Rosa, Fernanda Vieira e Ivanilda Cardoso.

⁵⁶ Karina Souza

⁵⁷ Denise Cruz, Iberê Araújo da Conceição e Fernanda Siani Geraldo Lopes.

⁵⁸ Ianá Marcelle e Bruno Caldeira

⁵⁹ Informação disponível no documento *Graduate Administrative and Research Assistant - Chatbot Project*. Documento enviado para meu e-mail pela brasileira Felícia Gatewood, estudante do Programa de Pós-Graduação na GSU, quando nos conhecemos na biblioteca e nos falamos pelo telefone em português. Esse contato foi importante, pois pudemos compartilhar informações, o que gerou a possibilidade de estender nossa rede de conhecimento e de experiências nos Estados Unidos.

Em 2019, a GSU foi classificada como a “segunda universidade mais inovadora do país” pelo *US News & World Report*, sendo que o estado da Geórgia continua melhorando, refinando e procurando novas maneiras de garantir que alunos da instituição de todas as origens tenham sucesso.

Em 15 de maio de 2018, o jornal *New York Times* publicou um material intitulado *Georgia State University líder nos EUA em graduados negros, é o motor da mobilidade social*⁶⁰. A matéria reconhecia a liderança da instituição em graduar uma parcela expressiva de estudantes negros nos Estados Unidos. No entanto, no dia seguinte, em 16 de maio de 2018, o jornal *HBCU Digest* publicou uma provocação na forma da matéria “Geórgia State University pode agir como uma HBCU⁶¹, mas aqui está a lista que mostra exatamente por que não é nem perto”⁶² O jornal apresentou uma lista referente ao quadro de corpo docente, majoritariamente branco. Segundo o documento, do total de 1.624 docentes, apenas 192 são afro-americanos, ou seja, 11% do quadro docente da Instituição. A conta crítica é “Os negros representam 39% da base de consumidores da GSU, 22% da força de trabalho não docente fora do trabalho de serviço e apoio e 11% do corpo docente” (NEW YORK TIMES, 2018)⁶³.

⁶⁰ *Georgia State University's 2018: Innovation, Student Success And Discovery*. (New York Times, 15/05/2018). Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/05/15/us/georgia-state-african-americans.html> (Acesso em novembro de 2018).

⁶¹As [Historically Black Colleges and Universities - HBCUs são universidades e Colleges Historicamente Negras, atualmente nos Estados Unidos são 104 Instituições: Na cidade de Atlanta são contabilizadas quatro HBCU: Morehouse School of Medicine, Clark Atlanta University, Spelman Collegee Morehouse College.](#)

⁶² Faculdades e Universidades Historicamente negras – Tradução literal.

⁶³Link: <https://hbcudigest.com/georgia-state-may-act-like-an-hbcu-but-heres-the-list-that-shows-exactly-why-its-not-even-close/>

Embarque Internacional: uma experiência de auto/produção de conhecimento

*[...] América negra, um sonho africano ilê, retrata na Bahia.
Luther King um bravo guerreiro e sua comitiva professará a crença, na luta à discriminação racial na
cidade de Atlanta
Fanny mulher de nobreza lutando por toda posteridade
No Mississipi o partido que ela fundou democrata liberdade
Os afros americanos oprimidos sob a restrição sem pudor da tirania dos Estados Unidos
("América Negra", Ilê Aiyê, 1993).*

*[...] downtown é interessante, sempre que entro o ônibus tenho a oportunidade de aprender.
Hoje um senhor me perguntou: where are you from?
Brasil!
Você trabalha aqui?
"Sim, estudo na Georgia State University.
O que estuda?
"Black Intellectual Wome
"Ohhh powerful!!
Você sabe de Shirley Chisholm?
E foi me indicando vários nomes....
E Medgar Evers, ativista dos direitos civis?
Perguntei: "onde você aprendeu black history?
"Na minha família, eu cresci na década de 1960, tinha 4 anos no dia do assassinato de
Martin Luther King. Eu me lembro dos meus pais indo para Marcha".
(Anotações de campo, Atlanta (GA), 5 de setembro de 2018).*

Foi possível desembarcar em Atlanta, em 14 de fevereiro de 2018, para realizar um intercâmbio acadêmico, porque antes Abdias Nascimento e outros ativistas e professores universitários pavimentaram os caminhos para gerações de pesquisadores/as.

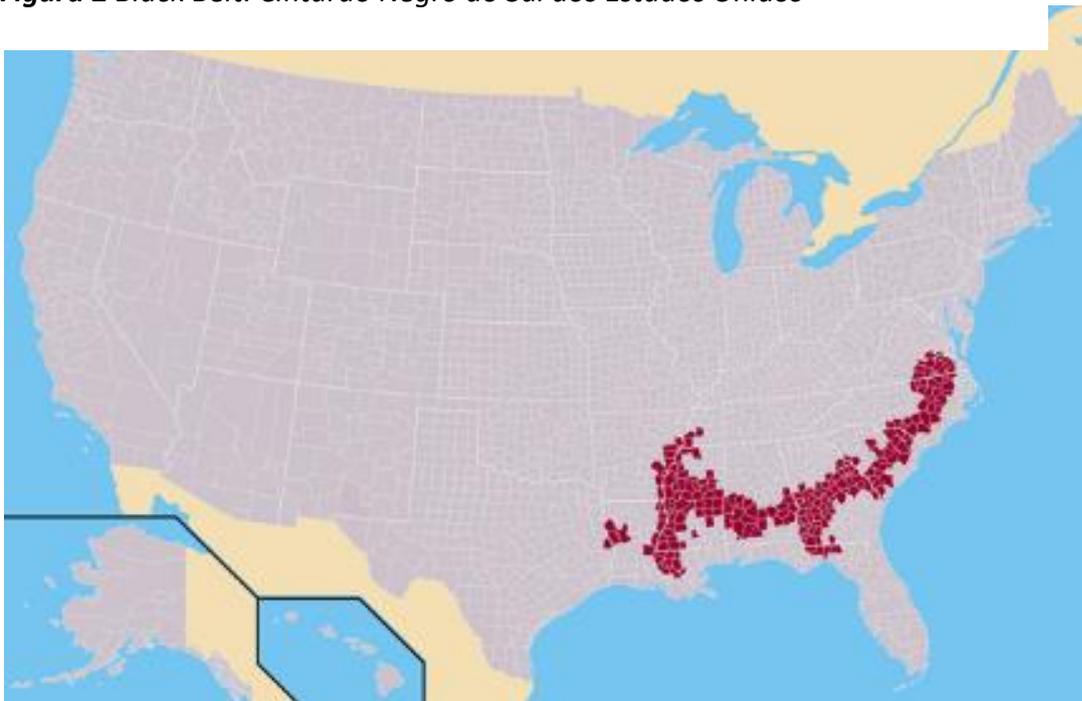
Abdias Nascimento participou da Iniciativa Comparativa sobre Relações Humanas no Brasil, na África do Sul e nos Estados Unidos, organizado pela Fundação Sulista de Educação de Atlanta, EUA, envolvendo pesquisadores e intelectuais destacados, em parceria com a sociedade civil organizada desses três países em uma série de reuniões, enquetes e eventos que produziu uma série de publicações sob o título: Além do Racismo (www.beyondracism.org). O projeto desempenhou um papel importante na construção de pontes e intercâmbios, preparando o caminho para a participação desses países na 3ª Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Xenofobia, e Outras Formas Correlatas de Intolerância realizado em Durban, África do Sul, em 2001 (IPEAFRO, 2019, s/p.).

Atlanta é a capital o Geórgia, estado localizado na região sul dos Estados Unidos, e é conhecida como uma cidade de grandes oportunidades educacionais e profissionais. Atlanta é ainda conhecida e denominada como *Black Mecca* como descrito no livro de Maurice Hobson

(2017)⁶⁴. Essa representação marcou Atlanta após a Guerra Civil, quando muitos migrantes negros com diferentes objetivos migraram para Atlanta transformando-a na “cidade da esperança”. A avenida Peach Street é arquitetada e composta por belíssimos prédios que afirmam sua forte atividade econômica e política. Mas a beleza da arquitetura não consegue ocultar a gentrificação e as altas taxas de pessoas desabrigadas, principalmente após as Olimpíadas de 1996⁶⁵, decorrente do processo de preparação para a cidade receber os jogos, o que ocasionou a gentrificação e expulsão da população negra.

A Geórgia compõe o *Black Belt*⁶⁶ uma zona geográfica que possui uma porcentagem elevada de afro-americanos, e que é formada por 13 estados do Sul dos Estados Unidos, são eles: Alabama, Arkansas, Florida, Geórgia, Kentucky, Luisiana, Maryland, Mississippi, Tennessee, Texas e Virgínia. No mapa, o conjunto dos estados forma a figura de uma serpente (DU BOIS, 1903).

Figura 2 Black Belt. Cinturão Negro do Sul dos Estados Unidos



Fonte: Google Imagens.

⁶⁴ The Legend of the Black Mecca: Politics and Class in the Making of Modern Atlanta Maurice Hobson.

⁶⁵ Atlanta foi a sede da Olimpíada Internacional em 1996.

⁶⁶ Cinturão negro. Tradução literal.

Atlanta é a cidade onde nasceu e viveu Martin Luther King Jr.⁶⁷ e Coretta Scott King⁶⁸, também foi reduto das elaborações de William Edward Burghardt Du Bois (1868- 1963)⁶⁹, fundador da Escola de Atlanta; ainda abrigou Spike Lee⁷⁰, Madame C. J. Walker⁷¹, John Wesley Dobbs, Maynard Holbrook Jackson Jr.⁷², John Lewis dentre outras expressivas personalidades negras importantes para a história norte-americana.

O Doutorado Sanduíche em Atlanta reafirmou o sentido e a importância do/a pesquisador/a que *circula e lê em outra língua*, recomendações do professor Valter Silvério. Valter Kohan, citando Paulo Freire, também deu sentido afetivo a essa travessia intensa que é estar longe de casa e de quem se ama.

Viajar, para um viajante, não é apenas proveitoso, mas necessário: como pensar em uma educação mundana sem andar pelo mundo, sem se expor às suas diversidades e diferenças? Se a educação tem a ver com a vida, como então uma vida educadora poderia ficar quieta, no seu lugar, sem se entrelaçar com outras vidas? Assim, viaja-se para aprender, para sair do lugar e para compreender, com o corpo inteiro, o que só viajando e nos expondo ao que não nos resulta familiar pode nos ajudar a ver o que não conseguimos ver quando ficamos dentro de casa. Viajar não apenas para perceber as outras vidas, mas também para entender melhor a própria vida (KOHAN, 2019, s/p).

Citando Paulo Freire, Kohan (2019) reafirma a importância de conhecer outras experiências para compreender o próprio território:

[...] e foi andarilhando pelo mundo, foi andando pela África, foi andando pela Ásia, pela Austrália, Nova Zelândia, pelas ilhas do Pacífico Sul; foi andando a América Latina toda, o Caribe, a América do Norte, a Europa, foi caminhando por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país (FREIRE, FOUNDEZ, [2017] 1985, 32 apud KOHAN, 2019, p. 46).

Escrever parte do doutorado em Atlanta, especificamente em Downtown⁷³, região da cidade onde localiza-se a GSU, foi por vezes doloroso. Eu tinha plena consciência de que estava no Sul dos Estados Unidos e toda carga histórica que esta região pode representar para a

⁶⁷ Martin Luther King Jr. foi um ministro e ativista cristão americano e líder do Movimento dos Direitos Civis, nasceu em 15 de abril de 1929, e foi assassinado em 04 de abril de 1968. Proferiu o importante discurso “Eu tenho um sonho”.

⁶⁸ Escritora americana e líder do Movimento pelos Direitos Civis, casada com Martin Luther King.

⁶⁹ Afro-americano, sociólogo, panafricanista, escritor e ativista pelos Direitos Civis. O primeiro afro-americano a obter um doutorado em Harvard, tornou-se professor de história, sociologia e economia na Universidade de Atlanta.

⁷⁰ Spike Lee é cineasta, escritor, produtor, ator e professor afro-estadunidense.

⁷¹ Madame C. J. Walker foi uma empreendedora afro-norte-americana, filantropa e ativista política e social. Ela é registrada como a primeira mulher que se tornou milionária nos Estados Unidos.

⁷² Primeiro prefeito negro de Atlanta (1973-1977).

⁷³ Centro da Cidade – Tradução literal.

população negra, em um período de governo “Trumpista” marcado por uma política conservadora e contra afro-norte-americanos e imigrantes.

Não alienada desse contexto, nem iludida pelos fast food e sedução do consumismo, o intercâmbio não foi uma experiência fantasiosa da Disney, a realidade foi difícil. Era complexo tomar notas dos problemas históricos na educação da população negra estadunidense que se embaraçava com os minha própria realidade no Brasil. Andar pelas ruas e por meio das leituras, na charmosa e aconchegante biblioteca da GSU, e no final da tarde ter que seguir para a estação de metrô, Five Points, testemunhar contato direto com as injustiças raciais e sociais que atravessam as vidas daquelas pessoas desabrigadas, tomadas pelo alcoolismo e sujeitas à violência policial, tornaram minhas viagens subterrâneas dolorosas. Muitas vezes, eu chorei.

Chorei, mas continuei estudando em todas as estações do ano de 2018. Na primavera cursei a *Disciplina Sociology of Inner-City Children- Professor Dr Joyce King*, quando o sol se abriu no verão caminhei da Atlantic Station à Langdale Hall, Room 323, para cursar a disciplina ofertada por Jonathan Gayles, *The African-American Experience Through The Documentary Lens*”, ainda em julho Marcelo levou mais sol para a Atlanta e depois levou-o de volta para o Brasil, chorei no Aeroporto Hartsfield-Jackson com o livro de Cart Woodson nas mãos, mas continuei estudando. , No Outono cursei a disciplina Sociology of Education, ofertada por Dr. Tiffany S. Russell.

Se estivesse nos Estados Unidos, você não choraria? Chorei, mas frequentei o grupo de estudo HeKA - Heritage Knowledge in Action, frequentei cursos de English as a Second Language (ESL) na Atlanta Public School, participei de reuniões e eventos acadêmicos como ouvinte e autora de trabalho, realizando minha primeira apresentação em evento inglês na Presentation in panel in National Women's Studies Association - NWSA Annual Conference, entrevistei estudantes e professoras⁷⁴, prestei serviço voluntário na Kilombo Emelentary School⁷⁵, visitei espaços e museus como Civil Right, Lagacy, Apex, Madame Walker, aprendi durante as Defesas de pesquisas- Mestrados e Doutorados⁷⁶.

Entre o trabalho de tese e a experiência em um país muito diferente da minha origem e cultura, o volume de conhecimento e as dúvidas que se acumulavam no dia a dia abriram muitos

⁷⁴ Mama Nobanto - Kilombo Emelentary School e Jasmine Arrington - GSU Student

⁷⁵ Kilombo Emelentary School <http://kilomboschool.com/>

⁷⁶ Marquis E. Baker`s Defense Thesis– Title: Choose or Lose: African-American Parents and the Decision-Making Process in School Choice. Garfield Bright`s Defense Dissertation Title: Soul in a Can”: Exploring How Black Male Students and Artists Navigate the Constraints of Urban Classrooms and the Music Industry. Syreeta Ali McTier`s Defense Dissertation Title: Seeing Beyond the Stereotype to See the Whole Human: Teachers'.

interesses de investigação, mas a urgência em aprender uma segunda língua marcou dois aspectos importantes na minha vida: foco e objetividade.

Estudar em Atlanta sem dominar a língua me fez sentir, mais uma vez, o que é ser *outsider* (COLLINS, 1986). A dificuldade de expressar meu pensamento sem um *background* suficiente na língua inglesa provocou, em muitos momentos, uma sensação de vazio, como o de alguém que estava fora do jogo do campo de pesquisa.

Todas as vezes em que estava triste por não conseguir expressar-me bem em inglês, buscava conforto em Fanon, Abdias e Paulo Freire. Abdias foi brilhante como professor em Universidades Estadunidenses e nunca aprendera a língua inglesa, seu plausível argumento foi o de que “eu não quero ser colonizado duas vezes, já basta o português, eu sempre tinha intérprete” (ALMADA, 2009), s/p). Paulo Freire também se recusou a aprender inglês quando lecionou na Universidade de Harvard.

Como afirma Frantz Fanon⁷⁷ (2008, p. 33) “[...] falar é existir absolutamente para o outro”. Também foi Fanon que viu “na posse da linguagem uma extraordinária potência” e a promessa do reconhecimento, mas que para o negro essa proposta não se concretizaria ainda que se alcance eloquência. Ainda para o autor, o colonialismo engendrou formas de ver o mundo e construiu o Outro (Negro/colonizado) como não-civilizado e selvagem, por meio da linguagem, da subordinação material, do colonialismo epistêmico e da destruição dos seus sistemas de referências, no qual “seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta” (FANON, 2008, p. 104).

Produzir conhecimento longe dos espaços de sociabilidade que construí na minha juventude me provocou um sentimento de desterritorialização. Eu sabia que “falar uma língua era assumir um mundo” (FANON, 2008, p. 50) e, como mulher nordestina, eu nunca vislumbrei os Estados Unidos como possibilidade, e por ter nascido um pouco antes dos anos 1990, também não fui uma grande consumidora da indústria cultural estadunidense, aspecto que poderia facilitar minha imersão.

⁷⁷ Frantz Fanon (1925-1961) foi um intelectual negro e médico psiquiatra martinicano. Atuou como diretor do Departamento de Psiquiatria do Hospital Blida-Joinville e foi membro da Frente de Libertação Nacional, movimento revolucionário da Argélia. Suas obras são consideradas cânones filosóficos da diáspora africana, destacando-se os seguintes títulos *Pele negras, máscaras brancas* (1952) e *Os condenados da terra* (1961). Suas ideias influenciaram significativamente o pensamento político social, a teoria literária, os estudos culturais, a filosofia e as recentes correntes teóricas; pós-coloniais e decoloniais. No campo da educação, as ideias de Fanon influenciaram o pensamento de Paulo Freire, como pode ser identificado nos livros: *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*.

Apesar da resistência e das dificuldades sufocantes em aprender a língua, eu tinha compreensão de que precisava dar um salto qualitativo, porque para além de uma segunda colonização, naquele contexto, tanto Abdias Nascimento quanto Paulo Freire tinham bagagens para justificar suas recusas em aprender a língua e, por esses motivos, resguardei-me na minha pequenez e fui estudar.

Como critério para embarcar, tive que estudar inglês e o fiz como autodidata, já que, se é verdade que eu não poderia me eximir de aprender, era inviável que eu pagasse um curso de inglês no Brasil. Em todo o processo tive consciência do quão é importante acessar, por meio da leitura, a vasta produção teórica afro-americana, de modo a estabelecer uma comunicação com minha orientadora, a Prof^a Dr^a Joyce King, e também com a rede de amizade e trabalhos que atravessaram minha experiência naquela Diáspora.

Com a ajuda de Andreia Lisboa, que encontrou um curso de inglês de qualidade, e de tantas outras pessoas que impulsionaram meu avanço no idioma (Kelly Screman, Terezinha, Zakyia Carr), aprendi, como Paulo Freire, um inglês nordestino. Entre março e dezembro de 2018, durante seis horas semanais, estudei o *English as a Second Language* (ESL) na Atlanta Public School⁷⁸ e na Alliance Française d'Atlanta com as professoras Cynthia Colleen. Por meio desses cursos de inglês tive a possibilidade de compartilhar experiências com mulheres em diferentes momentos da vida e de várias origens (americanas, colombianas, brasileiras, haitiana, senegalesa, chinesa, japonesa, peruana, mexicana, venezuelana, entre outras nacionalidades). Essas experiências e a revisão teórica ampliaram minhas análises sobre processos educacionais, culturais, estéticos, religiosos e políticos.

Observando a dinâmica do curso de inglês, composto por pessoas de diferentes experiências geográficas, linguísticas, idades, religiões, pertencimentos raciais e identidade de gênero, percebi como as pessoas agenciam os diferentes lugares que ocupam e como são agenciadas pelo outro. No Brasil dividi bancos escolares e universitários com estudantes brancos, e suas posturas de superioridade intelectual sempre me chamaram atenção. Na *escola de inglês* identifiquei essa postura com maior ênfase em um dos estudantes europeus que estava na mesma condição de aprendiz da língua, mas que se comportava como centro das atenções e como alguém com o sotaque superior ao dos demais alunos.

⁷⁸ Link para acesso: Escola Pública de Atlanta– Atlanta Public Schools
<https://www.atlantapublicschools.us/Page/41378>

O fato de eu ser uma estudante intercambista que realizava Doutorado Sanduíche na Georgia State University foi motivo de espanto para muitas pessoas. Eu sabia que com o aprimoramento na língua, com o tempo poderia compartilhar inúmeros materiais sobre os museus e palestras que eu visitava na cidade, lugares que a maioria dos meus colegas da sala com o *status* de trabalhador e acompanhante não acessariam. Certa vez, arrisquei-me a falar brevemente sobre o Park Martin Luther King Jr. Nesse período eu estava tão acidentada pela solidão e com tanto medo, que não consegui fazer um bom uso pedagógico, muito menos político, do lugar de excelência no qual eu me encontrava: o de pesquisadora da UFSCar e na GSU.

Por isso, foram poucas as vezes que me permiti ser evidenciada pelo *status* de pesquisadora. Por outro lado, minha amiga negra e colombiana, Kelly, era frequentemente requisitada para ministrar aulas de danças nos intervalos das aulas. Antes que qualquer tentativa indigna de enquadrar na chave da mulata que sabe sambar, destaco em Kelly a alegria e o poder de agregar pessoas, sua existência me fez constatar o potencial da arte e da experiência negra que atravessa os contextos e nos dá conta, nesse processo, de humanizar as pessoas. Observei como as pessoas endurecidas pelas rotinas e padrões ficavam felizes e interagem com os exercícios coordenados por Kelly.

Fazendo uma analogia com a produção do conhecimento na universidade, fiquei me perguntando sobre o potencial da pesquisa de embalar o movimento das aprendizagens das pessoas como faz a arte em sua excelência. A arte negra tem esse potencial, o que Du Bois (1903) denominou de *alma negra*. Numa tarde de produção, senti uma nostalgia de Atlanta ao verificar meus diários, localizei o que escrevi para e sobre Kelly. A seguir, compartilho estórias, reafirmando meu sentido de produzir conhecimento com afetividade e memórias.

Alguns dos meus dias em Atlanta foram tomados por questões da vida das pessoas que conheci. Em virtude do extenso cronograma de trabalho indicado por Joyce King, inicialmente criei uma rotina fechada entre o curso de inglês, a biblioteca e meu quarto. Mas minha psique e interesses de pesquisa não me permitiram permanecer fechada, sendo assim, quando na metade de março de 2018 tive uma crise forte de ansiedade, precisei me abrir para os espaços de sociabilidade.

Os amigos que foram se agregando à minha trajetória, depois de descobrirem que eu era pesquisadora, me procuravam quase que exigindo uma escuta. É como se estivessem dizendo: “você é pesquisadora, então me escuta, me ajuda a pensar sobre tal situação”.

Algumas vezes me abri para essa escuta de modo a refletir sobre uma concepção de intelectual que não se isenta da realidade, e me impondo, comecei a ouvir com maior atenção as diversas narrativas. Conseqüentemente com esse processo, refleti e me situei por meio de um olhar mais generoso para com o meu *status* de pesquisadora bolsista que, muito embora enfrentasse alguns desafios, poderia acessar o país em condições diferentes da grande parte dos meus conterrâneos, cujas experiências eram de grandes dificuldades devido ao seu status de ilegalidade, pessoas submersas em relações afetivas abusivas à espera do Green Card⁷⁹, sujeitas a trabalhos desgastantes e subalternizados, apesar de suas formações técnica e acadêmica desenvolvidas no Brasil. Essas questões geraram reflexões sobre escolhas, oportunidades, consumo e conhecimento.

O que é educação? Em um domingo de sol encontramos três brasileiros na piscina na casa de Terry: um homem formado em contabilidade, outro policial do Rio de Janeiro e uma dentista formada no Brasil. Em tempos diferentes, os três vieram para os Estados Unidos em busca de trabalho para terem uma vida melhor ou aumentar o potencial de consumo. Ser ilegal nos Estados Unidos e correr todos os riscos por vezes parece compensar, já que se ganha mais, o que aumenta o poder de consumo. A dentista comparou: “no Brasil eu ganhava R\$ 30,00 para extrair um dente, nos Estados Unidos uma House Cleaning ganha cerca de 30 USD”, sendo essa a função que ela exerce hoje. Se tiver seus próprios clientes, uma dona do seu “schudele” ganha cerca de 60 a 100 U\$ a depender do tamanho do estabelecimento.

Trabalhei algumas vezes de House Cleaning e tenho pensado sobre como o capitalismo nos vende infinitas possibilidades de consumo, distanciando-nos de possíveis análises dentro de uma configuração social.

O status acadêmico, que para alguns é representação de nobreza e inteligência, para outros, dentro da configuração capitalista, é uma troca de moedas. O capitalismo aliena o sujeito do seu lugar de ser e nas grandes potências, isso fica muito mais visível. Durante a conversa, um brasileiro falou: “nós ganhamos mais que os americanos porque fazemos os trabalhos que eles não fazem, como trabalhos na construção civil, limpar casa etc.” Esse é um fenômeno interessante de ser analisado, já que, ao que parece, a educação para o sucesso nos formatos norte-americanos não inclui executar serviços subalternos.

O que o dinheiro pode comprar? Estar na pós-graduação é um exercício muito difícil, porque a Educação é um processo demorado e especialmente para essa geração pobre e negra que ingressou nas universidades, a mobilidade social não significa ter mobilidade econômica. Quando você tem muito trabalho intelectual para fazer e lhe oferecem \$130 dólares por uma tarde de trabalho, quase 500 reais, você olha para as políticas educacionais do seu

⁷⁹ Cartão de Residência Permanente dos Estados Unidos. É um visto permanente de imigração concedido pelas autoridades daquele país. Diferentemente dos outros tipos de vistos, ele não restringe ou limita as ações de quem o possui.

país, para suas contas, para sua bolsa de pesquisa que não lhe possibilita nem comprar bons livros para trabalhar, e a única coisa que não lhe faz perder o foco é seu projeto a longo prazo, o compromisso social e o projeto de sociedade que você busca (Memória, Atlanta, 5 de agosto de 2018).

Estudar nos Estados Unidos e conhecer outras mulheres latinas me fez pensar sobre minha condição, apesar dos problemas e medos que atravessaram meu dia, eu sabia que tinha uma experiência diferente naquele contexto. A minha experiência rasurou muitos lugares que historicamente a sociedade destinou às mulheres negras. Muitas pessoas me perguntavam se eu iria me casar nos Estados Unidos para conseguir legalidade. Esta pergunta é uma retórica comum para pessoas latinas que estão em busca de oportunidades e cidadania americana. Depois da minha resposta negativa, elas se surpreendiam e expressavam olhares de descrença sobre eu ser pesquisadora nos Estados Unidos. Acredito que tal reação resguarda uma concepção racista que não concebe a possibilidade de ver mulheres negras e empobrecidas economicamente no lugar de pesquisadora.

O cotidiano e a revisão teórica me lançaram muitos momentos de reflexões sobre o que é ser pesquisadora. Percebi que o modelo cartesiano e positivista de produzir conhecimento na universidade condiciona os/as pesquisadores/as à solidão. Para ser disciplinada tentei percorrer um intercâmbio restrito às bibliotecas e distanciado do cotidiano, mas aprendi que produzir trabalho intelectual é olhar a realidade em seu movimento e ser capaz de permitir que a dinâmica social também influencie seu pensamento de modo crítico e sensível.

[...] se realizam pesquisas, com o objetivo, entre outros, de produzir conhecimentos que contribuam para sustentar a busca por justiça. Militância e pesquisa podem, pois, se combinarem num único esforço, com a finalidade de atingir compreensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade (SILVA, P., 2011, p. 105).

Abrindo-me para os espaços de sociabilidade, conheci pessoas incríveis, dentre elas, mulheres que, por suas experiências de vida, deram sentido tanto a minha pesquisa como a minha condição de estudante intercambista. Com olhar sensível registrei algumas histórias de mulheres que conheci em Atlanta.

As Mulheres que conheci em Atlanta

“Nota breve sobre a Mulher Negra”.
ABDIAS NASCIMENTO, 1980, Documento N° 6⁸⁰

“My name is Kelly, Colombiaaaaa”!!!⁸¹

Conheci Kelly Johana Acreman no Meet up⁸². Eu precisava fazer amizades naquela terra. Mande um Messenger, afinal tínhamos um objetivo em comum: praticar inglês.

Outra amiga chamada Andreia Lisboa encontrou um curso de inglês para mim, eu compartilhei a informação com Kelly e ganhei mais uma amiga. Lição: Compartilhe e não estará sozinho/a, ou, como diz o provérbio africano: “se quiser ir rápido, vá sozinho, se quer ir longe, vá acompanhado”.

Com o inglês mais avançado, Kelly compartilhou tudo que sabia, desinteressadamente. Nesse processo fizemos um escambo, enquanto ela me dava aulas de inglês, eu retribuía-lhe fazendo tranças. Thank you, best teacher⁸³!

Kelly me chamou insistentemente para dançar zumba e socializar com mais um monte de mulheres negras poderosas (Kim, Marquette, Chica, Lisa, Ingrid, Crystal, Joanna). Dizia ela: “Você precisa dançar, só te vejo cansada e triste”. Também me hospedou diversas vezes na sua casa de concreto, nas noites de alerta de chegada de tornado.

A língua do colonizador nunca foi um obstáculo para nossa experiência, embromando em espanhol, português ou inglês, ficou valendo a filosofia UBUNTU – “Eu sou porque nós somos”.

Foi a partir de sua prática como professora de dança, que passei a refletir se as pesquisas acadêmicas têm potencial para embalar o movimento de aprendizagens das pessoas, como faz a arte. A arte negra tem esse potencial. A academia com seus modos ocidentais e eurocêntricos nos endurecem. A arte embala, conquista, humaniza...

⁸⁰ Este foi um dos tópicos da intervenção de Abdias Nascimento no Seminário para as Alternativas do mundo Africano em Dacar, Senegal, de 4 a 6 de fevereiro de 1976

⁸¹ Assim Kelly apresentava-se, entusiasmadamente, nos lugares em que chegávamos em Atlanta.

⁸² O Meetup é um serviço usado para organizar grupos online e que permite realizar eventos presenciais para pessoas com interesses semelhantes.

⁸³ Ela é formada na Escuela Normal Superior de Cartagena de Índias e em Licenciatura em Educação Física na Unipamplona (Colômbia).

A ginga e energia de Kelly desbanca qualquer racista. Ela agencia outras chaves epistemológicas, em verdade, ela é uma amefricana, nos termos de Lélia Gonzalez (1988). Ela traz consigo ideias em movimento, articula pessoas e humaniza os espaços.

Às vezes olhava no rosto de Kelly e ficava tentando enxergar em sua face qualquer preocupação por estar em sua condição de mulher colombiana casada com um homem branco americano. Eu sempre perguntava se ela estava bem, ela nunca reclamava da vida. Nunca!!! E estava tudo bem?

Mas porque eu tinha o direito de pensar que não poderia estar tudo bem? Percebi que isso é péssimo! Por que não conseguimos ver as vidas das pessoas negras fora das chaves sociais e históricas? Isto merece uma análise a partir dos estudos de Gislene Aparecida dos Santos.

Estava tudo bem e ela é uma Afro-colombiana navegando no mundo! Seu trabalho na Tiznao Fitness⁸⁴ vai espalhando arte negra e danças tradicionais afro-colombianas por onde passa.

Antes de mais nada, ela não é uma Latina nos Estados Unidos, sua autodefinição desconstrói o véu das ideias racistas e estereotipadas sobre as experiências negras.

Ela tem a coragem de desafiar a hegemonia e o status quo que muitos/as pesquisadores/as não têm, talvez porque eles leem demais sobre racismo e circulam sob a lógica do medo. No dia 4 de julho (Dia da Independência dos Estados Unidos), Kelly colocou para tocar em som alto a música "This is America"⁸⁵ numa festa na cobertura cheia de brancos/as patriotas e orgulhosos. Nada parava aquela mulher, nem meus pedidos, nem os olhares furiosos dos nacionalistas.

Ela me ajudou a navegar sobre as "Asas de Atlanta" e movimentar ideias de pesquisa. Obrigada Kelly! Quero escrever como se dança: livre, com disciplina, feliz e resistindo. Que esta pesquisa alcance o movimento da vida das crianças, adolescentes e professoras. Com alma, história, memória e dignidade.

⁸⁴ Tiznao Fitness, espaço de aulas de dança. Mais informações em: <https://www.facebook.com/tiznaofitness/> (Acesso em setembro de 2018).

⁸⁵ *This is America*, música do rapper Donald Glover lançada em 2018. Aclamada por conta da forte crítica que tece ao consumismo, encarceramento, e assassinatos na sociedade norte-americana.

Rainbow in the sky

Fui à casa de Kim Janke, um convite para celebrar com Margueritta a chegada de Marcelo à Atlanta. Kim é instrutora de zumba, uma mulher negra com um largo sorriso, sempre com alto astral e feliz. Com 55 anos de idade, ela dança e sorri como uma criança no parque. Tem uma paciência de mãe que espera o filho aprender a falar, e quando eu não entendia uma sentença em inglês, ela repetia com calma quantas vezes fossem necessárias. Sempre que eu não entendia uma sentença completa, para finalizar conversa ou debochar da situação, eu dizia uma frase descontextualizada como “Thank you for coming”, e todas soltavam longas gargalhadas.

Gosto do jeito feliz dela.

Durante as aulas, eu me perguntava: o que tem aí dentro dessa mulher para dançar todos os dias com intensidade e sorrir tão largo? Sabendo das condições em que as mulheres negras estão no mundo, principalmente uma mulher negra nos Estados Unidos, e novamente eu não conseguia imaginar a vida dela em outra chave, fora das dores.

Depois de aceitar alguns convites para ir à casa de Kim, se confirmaram algumas chaves que permeiam a cabeça de quem está na posição de pesquisadora do campo das relações raciais. Em poucos minutos, ela revelou o que tem por trás daquele sorriso largo. Uma vida dura de responsabilidades para com os sobrinhos após a morte repentina da irmã mais nova. Dias depois, em outro encontro no dia 21 de julho, Kim se abriu em uma conversa sobre a cura de um câncer há um ano e depois falou-me sobre o seu filho que fora baleado quando caminhava na rua e que, por conta das sequelas, ficou com problemas psicológicos, e como consequência cometeu um furto e está preso, hoje está na condicional. Eu chorei! E não conseguia parar. Primeiro porque estava numa fase muito sensível e desafiante da vida, atravessando a experiência do intercâmbio, vivendo em um país longe de qualquer membro da minha família.

Outros motivos embalaram meu choro: a sensação de impossibilidade para a e saída, como se a realidade de vida das pessoas negras fosse uma eterna repetição. Eu chorei como alguém que não aceita que por trás de sorrisos largos podem existir tanta dor. Apesar de ter, inicialmente, a enquadrado numa chave, ainda tinha um fio de esperança de que o sorriso dela fosse pleno. Ouvir sua narrativa lembrou-me do meu primo, vítima das drogas e da violência policial. Ver se repetir em Kim a dor da minha tia, me provocou choro de frustração.

Ouvir essa história me fez pensar sobre minhas próprias dores e problemas, que não são menores, porque cada sujeito histórico carrega suas experiências. Mas em verdade, eu senti que com 29 anos não havia vivido metade das dores que aquela mulher sorridente desafia todos os dias.

Todas as mulheres ao redor do mundo enfrentam difíceis desafios e elas vão procurando maneiras de ver um arco-íris no céu. Tem um arco-íris no céu o tempo todo, não seja cego, diz a música “Rainbow in the sky” de Ziggy Marley. Foi essa música que ela pediu para eu escutar, dizendo que parasse de chorar e visse um arco-íris no céu.

Todos foram embora, mas Kim não nos deixava partir e emendava uma conversa após a outra, sobre sua história de vida, seu casamento, a morte da sua irmã, a identidade sexual dos seus sobrinhos transgêneros e ficou um longo tempo da conversa falando o quanto seu companheiro era inteligente, engenhoso, atleta, mas ela falou pouco de si mesma... era tarde, não havia tempo para estender a conversa.

Ouvir e registrar as histórias de Kelly, Kim, Terezinha e outras mulheres que encontrei em Atlanta me possibilitou sair do isolamento e desenvolver meu olhar sensível para os perigos da história única (ADICHIE, 2014). Joana, uma mulher negra do sul do Brasil, confirmara minha reflexão quando no aniversário de Kelly eu estava muito feliz comemorando a apresentação da minha pesquisa no Congresso Internacional National Women's Studies Association (NWSA), ela me indagou: “você é pesquisadora, então escute minha história”. E me contou sua história desde o interior do sul do Brasil à conquista do trabalho na CNN em Atlanta. Conhecer Terezinha também fez muito sentido a essa possibilidade de olhar.

Nega D'estampa. No excuse, Nida!

Terezinha é formada-se pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) na década de 1990. Atuou na educação infantil quando cursava biblioteconomia na UNESP. As narrativas sobre suas experiências na escola demonstram conhecimento crítico sobre o campo educacional, resultado da formação docente no CEFAM.

Embora não tenha dado continuidade à prática docente, atuou em espaços educacionais de suma importância para a educação. Numa tarde de almoço, a bibliotecária narrou com muita propriedade e alegria as experiências no Sesi-São Paulo, ela foi incrível em seu campo de trabalho e não tem dúvidas disso. Sua autodefinição é potente e cheia de empoderamento, como indica a feminista negra Patrícia Hill Collins (1986).

No entanto, as habilidades para gerenciamento, organização, perfil motivador, disposição para atividades artísticas, entre outras qualidades, foram pouco reconhecidos no seu campo de trabalho, efeitos do racismo. Essa foi a conclusão que chegamos durante uma conversa despretensiosa sobre nossas trajetórias de vida. “Eu não tinha me dado conta disso na minha trajetória” ela afirmou após as reflexões. Ela recorda que por ser uma excelente profissional, era sempre convidada a integrar atividades extras na equipe, mesmo que isso não tenha significado aumento salarial ou promoção.

O racismo no mercado de trabalho se apresenta de diferentes formas que vão desde a invisibilização das mulheres negras até a exploração exacerbada de suas habilidades sem o devido reconhecimento e/ou retorno financeiro, bem como se apresenta na própria estrutura institucional que não possibilita a mobilidade dessas profissionais, mesmo quando elas têm potencialidades e interesse.

A supervalorização e reconhecimento verbal do potencial das mulheres negras no mercado de trabalho nem sempre significa uma política ou postura antirracista, uma vez que o combate ao racismo se dá pelas mudanças nas formas de representações, e mais efetivamente pelas transformações estruturais possibilitadas por empregabilidade e promoção.

Desde que saiu de Alvinlândia, interior de São Paulo, Terezinha quebrou as barreiras impostas, e quando percebeu a impossibilidade de promoção e de crescimento dentro da empresa, resolveu sair do país. Essa escolha pode ser analisada por um dos temas-chave do pensamento feminista negro: “autodefinição e a autoavaliação”. Ir embora para se autodefinir é uma possível via de análise, e dentre as múltiplas vias possíveis evidencia-se a compreensão sobre o efeito do racismo nas trajetórias das mulheres negras.

Na minha concepção, o Brasil perdeu uma das melhores bibliotecárias do país, assim como retardou avanços no campo da educação quando dificultou a trajetória e não incorporou as contribuições, metodologias e pensamentos de muitas mulheres negras educadoras como, por exemplo, Antonieta de Barros, Professora Diva Guimarães, entre outras educadoras negras.

As experiências de Terezinha me levam a tecer comparações com as trajetórias das professoras e intelectuais negras que vivem a experiência do “não lugar” (Fanon, 2008) na estrutura social e convivem com o esforço cotidiano para serem reconhecidas no campo de pesquisa. O “não lugar” no âmbito institucional também é um meio de apagar a criatividade e a possibilidade de ser não subalterno, dono da sua empresa e do seu “schedule”⁸⁶, –.

Em minha concepção, as intelectuais negras no Brasil vivem nesse limbo, como uma imigrante no campo da formação de professores; uma vez que suas ideias qualificam a educação brasileira, suas lutas são utilizadas pelo Ministério da Educação para emitir índices educacionais, e alguns eventos acadêmicos convidam-nas para palestras e cerimônias etc. No entanto, elas não estão dentro, nem são reconhecidas como intelectuais do campo da formação, ocupam, no máximo, os lugares de importantes contribuições para área. Assim como ocorre com o cidadão ilegal nos Estados Unidos, pois lá os imigrantes pagam impostos, fazem o serviço que os americanos não querem fazer. Ou seja, todos sabem que eles estão ali, mas não são considerados cidadãos americanos.

Embora a institucionalização atribua a essas mulheres o lugar de “outsiders”, como uma política para subjugação, não significa dizer que elas aceitam este lugar passivamente, pelo contrário, elas criam caminhos criativos e usam o lugar de “outsiders” para criar modos de vida como uma potente biopolítica e autorrepresentação (COLLINS, 1986). Certa vez, vi Terezinha sem medo, brindando a vida, como alguém que rasura o lugar de “outsider” e circula na cidade com agência e estratégias, livre e insurgente, se deslocando e se autodeterminando. São essas experiências e saberes de mulheres negras que mais adiante irei explicitar.

⁸⁶ Cronograma”, na linguagem da house cleaning, profissional que trabalha com limpeza de casa.

Pesquis(ando)

Quem caminha tem palavra. Caminhar exige mudar de lugar, ensina a compreender o mundo, a grande escola.
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, (2011).

Evidenciar a geografia em que se produz o conhecimento científico, pode parecer irrelevante, mas não é assim que pensava Anna Julia Cooper quando posicionou seu lugar de escrita no livro *A voice from the shouth* de 1892⁸⁷, denotando uma compreensão crítica do contexto em que vivia no Sul dos Estados Unidos. Todos nós falamos desde um lugar (Hall, 1996) e como um migrante para o Estado de São Paulo, aprendi o que é distanciamento e ausências.

Embora eu seja natural de uma capital, costume dizer que parte das minhas reflexões durante o desenvolvimento das pesquisas foram produzidas em contexto interiorano, longe da praia e da movimentação urbana. Com a graduação em Marília, mestrado e doutorado em

São Carlos, ambos interiores do estado de São Paulo, depois do período de intercâmbio em Atlanta, retornar à Salvador foi minha *zona de escape* (DAVIES, 2013) para uma escrita mais livre⁸⁸ e mais próxima da vida cotidiana com seus percalços e barulhos, já que eu não poderia me fazer alienada de enxergar a realidade familiar e comunitária da qual eu participo.

Carole Boyce Davies (2013) utiliza o conceito de *space routes* para se referir ao movimento em busca de liberdade não somente em direção ao Norte, mas também do Norte para o Sul, do Caribe para os Estados Unidos, bem como o inverso, dos Estados Unidos para o Caribe. No livro *Caribbeans Space* (2013), Davies argumenta que o Caribe é um espaço intelectual que, além das belas ilhas, agrega músicos e poetas, escritores/as importantes para o mundo⁸⁹.

Para Davies (2013), o *Caribbean Space* pode ser entendido como uma continuidade do *underground railroad*, sendo também um lugar para escapar da *twilight zone* definida pela autora como “Os espaços de transformação de uma condição para outra, de um local para outro,

⁸⁷ *Uma voz que vem do Sul – Tradução literal*

⁸⁸ Escrever em Salvador, também foi desafiante, por ser um espaço contraditório, visto que aqui na terra da alegria e do colorido carnaval é uma das capitais com as maiores taxas nacionais de vítimas da violência policial e altas taxas de desemprego.

⁸⁹ Franz Fanon, Geroge Lamming, Edouard Glissant, Antonio Benitez-Rojo, Kamau Bratwaite, Eric Williams, C.L.R. James, Hubert Harrison, Marcus Garvey, Bob Marley, Peter Tosh, Arthur Lewis, Derek Walcott, Paule Marshall, Rosa Guy, Michelle Clif, Edwidge Danticat, Mayra Santos-Febres, Angie Cruz.

de uma realidade para outra, e às vezes recém-criado espaço emocional, físico e conceitual que então se torna outro local identificado⁹⁰” (DAVIES, 2013, p. 11-12 tradução minha).

Embora libertadora, a *zona de escape*⁹¹ por vezes pode ser perigosa e contraditória como, por exemplo, a cidade de New York. Localizada ao norte dos Estados Unidos, New York mostra-se como um espaço contraditório por representar a liberdade, sendo um lugar no qual a maior representante estadunidense da liberdade negra, Harriet Turbam⁹², viveu os últimos anos da sua vida e que, ao mesmo tempo é também é um espaço marcado pelo massacre e destruição de povos indígenas, e no qual se situam as famosas prisões de Auburn, local em que os presos são majoritariamente afro-americanos e latinos.

O convite conceitual de Davies (2013) para escaparmos das *Twilight Zones* me fez lembrar das práticas dos alunos na escola em que atuei como professora da disciplina “Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Fugindo do olhar disciplinador dos(as) professores(as), do diretor ou de algum colega que os insultasse, eles faziam da minha sala um esconderijo e implorando me pediam para ficar. Nos primeiros dias de aula muitos ainda não tinham aprendido meu nome e diziam: “Por favor, Cultura, deixa eu ficar aqui, estou me escondendo do diretor”.

Se estou permitida fazer analogias, posso dizer que eles se comportavam como sujeitos pedindo atenção para a “cultura”, isto é, pedindo a uma jovem professora que talvez fosse capaz de protegê-los numa zona decolonial., a minha sala, mas essa possibilidade analógica nem sempre se cumpriu, preciso ser sincera, e como docente numa sala de aula com 30/40 alunos/as, nem sempre fui conivente com o *Underground Railroad* que eles me propunham:

- Vai para sua sala, menino!!
- Deixa eu ficar aqui, Cultura, estou me escondendo da professora de Português. Ela é chata!
- Vai para a sala!
- Oh, pró!!!

⁹⁰ “The spaces of transformation from one condition to another, one location to another, one reality to another, and the sometimes newly created emotional, physical, and conceptual space that then becomes another identified location (DAVIES, 2013).

⁹¹ Antes da leitura de o Livro *Caribbean Space* (DAVIES, 2013), eu não ainda havia me dado conta de que posso interpretar como *scape* ou *underground railroad* minha saída corajosa até o memorial de Harriet Turbam no Harlem em abril de 2018, quando estava participando da American Educational Research Association (AERA). Cheguei em Atlanta em fevereiro de 2018, e até abril ainda tinha realizado poucas tentativas de quebrar minha rotina de curso de inglês, biblioteca e casa. Em ocasião do referido evento, e ainda limitada, seguindo a programação das minhas companheiras congressistas, decidi que queria conhecer o memorial de Harriet Turbam localizado no Harlem. E mesmo com muito medo, seguir o mapa das linhas de trem e chegar no memorial me fez sentir uma alegria imensa, uma sensação de liberdade. Sobre aquele dia registrei: o dia que fui ao Harlem sozinha.

⁹² Harriet Turbam (1822 – 1913) foi uma afro-norte-americana, abolicionista e ativista política, Tubman escapou e posteriormente realizou missões de nominada Underground Railroad para resgatar escravizados.

Ser uma jovem pesquisadora no doutorado, trocando experiências e conhecimentos com pessoas mais velhas, me exigiu agenciar com muita frequência meu lugar de fala e experiência de vida. Em muitos assuntos, me senti com propriedade para me posicionar, intervir e trazer dados de pesquisas, textos e discussões que me debrucei ao longo da minha formação, mas que por questões geracionais fui silenciada ou pouco ouvida.

Minha experiência é atravessada pelos valores africanos de respeito aos mais velhos, mas em muitos casos não estava posto esse princípio, pelo contrário apresentavam-se relações marcadas por processos hierarquizados na distribuição de representação, nos quais nem sempre o *status* de pesquisadora acadêmica sustentava a minha legitimidade.

Vivi experiências de alguém que, mesmo com propriedade para falar sobre determinados temas, em alguns momentos, enfrentou dificuldades de fazer o uso da palavra de forma leve e espontânea. Assim, por medo de ser interrompida, em muitos diálogos simplifiquei argumentações ou me expressei com muita rapidez e ansiedade.

Algumas vezes, minha escrita é definida como raivosa e armada, na zona daquilo que pode ser e não ser, definindo-me: não considero minha escrita armada, nem minha fala raivosa, eu sou uma mulher negra, jovem que vivencia experiências altamente exigentes e concluindo um doutoramento aos 31 anos de idade, em um contexto político de avanço da extrema direita, e que carrega as marcas de ser negra, nordestina, pobre e estudante de uma universidade do sudeste do Brasil.

Um aprendizado importante nos Estados Unidos vem de Terezinha. Todas as vezes que eu iniciava algum tipo de lamentação sobre o quão difícil era viver a experiência do intercâmbio, sem condolências ela me dizia: “*no excuses, Nida*”. Por mais dolorosa que aquela frase poderia ser, diante de uma suposta insensibilidade frente à minha dor, ela me ensinou que eu deveria olhar para as coisas boas e para a importância de concluir os objetivos.

No excuses!! Ainda que se tenha que viver com a dor de ter um pai vivendo em condições precárias, tomado pelo alcoolismo, familiares desempregados, um primo dependente químico e privado de liberdade, que condicionou minha avó de 80 anos de idade seguir semanalmente para visitas ao presídio; muitas vezes esperei por uma saída epistemológica e, na crítica de intelectuais como Angela Davis, torcendo para que a crítica do encarceramento em massa fosse ouvida pelo Estado, e como resultado imediato ver mudanças nas condições de vida de minha avó, a única pessoa da família que se mostrava suficientemente humana, já que outro familiar nunca se disponibilizou a enfrentar as mazelas do presídio Lemos de Brito, em Salvador (BA), para levar biscoitos e creme dental para meu primo. Entre essas e outras tantas

mazelas causadas pelo racismo, não tenho direito de me afundar em lamentações. Essa foi a dura recomendação de Terezinha.

Desse longo período de doutoramento, a única coisa que não poderia me abster era do desenvolvimento de uma pesquisa comprometida com a realidade social e com as exigências acadêmicas. Esse contexto social e institucional me forma, mas não me aprisiona ou cristaliza meus movimentos. as dores psicológicas institucionais são definidas por Tate (2019) como *raiva* ou *mi vex*, termo jamaicano utilizado pela autora para definir o profundo sentimento de raiva provocado de fora para dentro nas mulheres negras, decorrente do racismo interseccionado e da marginalização de suas produções.

Diferente do termo *raiva*, que tem conotação de falha individual, o termo *Mi Vex*, afirma Tate (2019), é um tormento como reclamação e de necessidade de políticas feministas, antirracistas, *queer*, anticapacitistas, antietaristas, antibinaristas, de gênero e antidiscriminatórias de classe. O ato de ranger os dentes é indicado por Tate (2019) como a localização física para a sua dor psicológica institucional. No texto *Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido*, a dor provocada é usada, por Tate (2018) como quadro analítico para explorar o modo como as mulheres negras lidam com o silenciamento imposto pelo ambiente acadêmico que é tomado pelo feminismo branco, e que marginaliza o pensamento de mulheres negras. Tate (2019) relata que

A chefe do departamento é uma feminista branca que vê o feminismo como ponto de comunhão entre nós. Você trabalha com colegas por meses para desenvolver uma proposta para a nova área sobre racismo, crítica étnica, crítica da branquitude e estudos decoloniais. Você foi informada de que haverá quatro áreas. Colegas do departamento elogiam a proposta do seu grupo e a usam como modelo para desenvolver suas propostas. No entanto, a sua proposta é rejeitada. Por decreto da alta direção, quatro áreas acadêmicas se tornam três. De uma só vez, o trabalho sobre racismo, teoria decolonial, estudos críticos étnicos e estudos críticos da branquitude é erradicado do departamento sem qualquer questionamento pelo corpo docente em geral, sem qualquer discussão aberta ou debate intelectual. O que você acha da “sororidade Feminista”? Agora uma “sororidade feminista” que de fato fala abertamente sobre a necessidade de tirar as pessoas das caixas” [...] (TATE, 2019, p. 187 - 188).

Aqui podemos compreender a raiva que emerge da injustiça social levará a mulher negra a descolonizar-se. O caminho para essa compreensão é o feminismo negro, o movimento que permite construir uma consciência e alternativa (TROUILLOT, 1995 *apud* TATE, 2019). A imagem de mulher negra “raivosa” vem sendo construída socialmente pela branquitude, como afirma Tate (2019) com base em Sylvia Wynter, filósofa jamaicana que teorizou sobre a construção da consciência e da cultura. Para Wynter (2006), o modelo brancocêntrico não pode

resolver questões de consciência justamente por sua base no corpo de conhecimento masculino, porque é o homem quem cria a cultura (WYNTER, 2006 *apud* TATE, 2019). Por isso, Wynter (2006 *apud* TATE, 2019) nos alerta para o perigo de continuar a ver o mundo por meio dos olhos do homem branco ocidental e, acrescenta Tate (2019), da mulher branca ocidental.

A autora afirma que a raiva emerge do racismo interseccional (TATE, 2019). O exemplo da autora pode representar a experiência de muitos/as pesquisadores/as, já que a universidade, quando marcada por disputas, arrogância, vaidade e egocentrismo pode provocar *raiva* e fazer ranger os dentes em qualquer pessoa que os tenha. No caso da mulher negra, essa experiência ainda é vivenciada de forma interseccionada entre raça, classe, geração, regionalidade e identidade de gênero.

Se concordarmos com a autora deveremos refletir e problematizar em que contexto pesquisadores(as) desenvolvem conhecimento científico. Este é um país que arrastou até a morte Cláudia Silva Ferreira, assassinou Marielle Franco e Anderson Gomes, matou Mestre Moa do Katendê, promoveu a chacina do Cabula, e alvejou com 80 tiros o carro da família de Evaldo dos Santos Rosa, tirou a vida, com um tiro nas costas, de uma menina com o mesmo nome e idade da minha sobrinha Agatha, entre outras crianças como Kauê Ribeiro, Maria Eduarda, 13 anos, Marcos Vinícius, 14 anos, Kuan Rosário, Kauâ Peixoto, 11 anos, Jenifer Gomes, 11 anos, Christian Soares Andrade, Thiago Souza.

Olhando criticamente para essas e outras atrocidades, compreende-se por que a escrita de mulheres negras, aquelas que olham de um lugar específico do mundo (TATE, 2019), é incisiva e atravessada pela raiva, mas também produtora de agência, ação e solidariedade. Para Tate (2019), a escrita da mulher negra é a produção de uma força transformadora e, por esse motivo, a autora sugere que olhemos para Toni Morrison e Audre Lorde, posto que esse olhar para as autoras possibilitará às mulheres negras sair da reclamação e gerar ação política.

Se posicionar por meio da escrita é a sugestão de Morrison, o que significa que as mulheres negras devem se livrar da política do medo (TATE, 2019, p. 194): “O medo do ostracismo, de não ser político com a branquitude deve ser eliminado a fim de se teorizar de forma significativa”. Essa é a orientação feminista de Audre Lorde: transformação do silêncio em linguagem e ação.

Nilma Lino Gomes me direcionou na banca de qualificação desta tese: “escrever um texto mais aberto para uma discussão com campo teórico”; “Abrir mais para indagar o conhecimento por dentro”; “Estar aberta ao campo, o que o campo vai me mostrar sobre as

mulheres e o lugar delas na produção do conhecimento” (Notas do exame de qualificação, novembro de 2017)⁹³.

Embora, invariavelmente, vista como negativa, a raiva funciona como ação transformadora, como podemos observar nas campanhas como “#BlackLivesMatter”. Seriam raivosas as Mães de Maio, as mulheres que choram pelo assassinato de seus filhos, executado por um sistema racista? Seria uma mulher negra raivosa a mãe de Emmett Till? Entrariam para o grupo de mulheres raivosas Christian Soares, Janaina Soares, mães de filhos assassinados pelo Estado Brasileiro?

Dor não é sofrimento, distinguiu Audre Lorde ([1983] 2020) em *Olho no Olho: mulheres negras, ódio e raiva*. Enquanto o sofrimento é o pesadelo revivido da dor não analisada e não metabolizada, “a dor é um evento, uma experiência que deve ser reconhecida, nomeada e, em seguida, usada, de alguma forma para que a experiência mude e seja transformada em outra coisa: força, conhecimento ou ação[...]” (LORDE, 1983).

Em novembro de 2018, na cidade de Atlanta, uma amiga brasileira reuniu um grupo de mulheres negras brasileiras e afro-americanas para fazermos uma *live* em uma rede social e promovermos uma conversa sobre o dia consciência negra. Embora fosse uma conversa espontânea, a mediadora da *live* fez uma apresentação formal da minha profissão, apresentando-me como doutoranda e pesquisadora do campo das relações raciais. Antes dessa apresentação, estava sentindo-me livre para uma conversa espontânea com amigas, no entanto, depois de ser a única pessoa apresentada formalmente, momento no qual foi mencionada a minha titulação acadêmica e a universidade em que estava vinculada, a minha cabeça organizou-se no sentido de corresponder com responsabilidade acadêmica e de forma qualitativamente às questões colocadas.

Muito embora a mediadora tenha me colocado naquele lugar, os diálogos ocorreram de forma desorganizada e com muitas interrupções em momentos em que eu tentava responder questões complexas como, por exemplo: por que o dia da consciência negra é importante no Brasil? No lugar de alguém que se debruça sobre o tema há 10 anos, o mínimo que eu precisava era de tempo para explicar de forma organizada uma questão histórica e complexa. Mas o modo como se deram as interrupções durante minha explanação, soava mais como uma forma de deslegitimar.

⁹³ Registro da banca de qualificação.

Depois daquele dia, em que senti raiva, entendi definitivamente que a tese de doutoramento, também é meu lugar de fala, “especificamente o momento de se posicionar por meio da escrita” (TATE, 2019), isto é, uma produção que torna pública minhas análises e percepções como direito de *speak out loud* (falar alto) no tempo e no ritmo determinados por mim, a despeito dos prazos estabelecidos pelas regras do Programa de Pós-Graduação.

No dia seguinte àquele episódio, eu escrevi em caixa alta e em negrito na capa inicial do arquivo em *word* da tese, como fizera Steve Biko⁹⁴ quando intitulou seu panfleto **ESCREVO O QUE EU QUERO**. Assim, senti que o processo de produção ficou mais fluido, mais leve, em que fui registrando minhas observações e fichamentos sempre reconhecendo a importância da tarefa posterior de revisar o texto e manter o que é relevante para a ciência neste momento histórico.

Antes que a frase de Steve Biko denote certa arrogância, eu explico que a expressão de Biko é uma máxima de empoderamento que me impulsionou a produzir de forma mais independente e fluida, sem medo, nos termos de Nina Simone, pois “Liberdade é não ter medo”. Vale destacar que só é possível escrever o que se quer quando se constrói autonomia intelectual, sob bases teórico-metodológicas sustentadas em relações respeitadas entre orientador e orientando esta é a relação de aprendizagem estabelecida com minha orientadora Prof^a Dr^a Tatiane Rodrigues. A minha experiência no intercâmbio com a supervisão da Prof.^a Dr^a Joyce King também reforçou, por meio da sua metodologia de orientação, a importância da Independência Intelectual. Assim, assumo inteiramente os possíveis ônus e lacunas previstas no processo de produção de conhecimento, e compartilho o bônus com todos e todas que contribuíram para o meu crescimento intelectual, principalmente minhas orientadoras.

⁹⁴Steve Biko (1946 -1977), ativista antiapartheid sul-africano.

PARTE I – PENSAMENTO INTELECTUAL NEGRO EM EDUCAÇÃO: DIALOGANDO NA DIÁSPORA

Esta sede de beber da água que vem da África que acompanha a cada africano na Diáspora Negra é o apelo de uma profunda vontade de nos sentirmos no lugar onde vivemos, identificados social, cultural e politicamente com indicadores sociais que nossos antepassados no legaram e nós sempre os buscamos ao longo de nossas vidas permeadas de opressões, dominações, explorações e desigualdades. Quando estamos buscando nossas origens, não estamos nos alienando nem nos distanciando da realidade concreta nem do ideal das transformações estruturais pelas quais lutamos, para que a sociedade onde vivemos seja mais justa, mais humana, mais igualitária. A busca da África, a procura de uma identidade com a África, a sede da África é concretamente articulada à luta que os africanos do Continente têm por descolonização, independência, autonomia, liberdade, dignidade, democracia e cidadania. A luta é a mesma. A distância geográfica nos separa, mas os ideais nos articulam (MARIA DE LOURDES SIQUEIRA, 2006, p. 39).

Com a finalidade de estabelecer conexões diaspóricas entre pensamentos de mulheres negras no campo da educação, nesta seção apresento notas breves sobre as ações individuais e coletivas de populações negras brasileiras e norte-americanas.

A experiência do colonialismo nos exige compreender a educação como processo contextualizado, cultural, temporal, político e histórico. A exploração, o tráfico e o colonialismo destituíram povos africanos dos seus tradicionais processos educacionais, obrigando-os a modificar seus sistemas de referência, práticas de vida e saberes tradicionais para incorporar e desenvolver técnicas de interesses coloniais.

A “[...] educação africana, por exemplo, não tinha a sistemática do ensino europeu [...] na África a própria vida era a educação” (HAMPATE BE, 2010 p. 200). As investidas dos missionários europeus foram eficazes nesse processo de instituição da escola colonial, na qual a educação, contraditoriamente, era agenciada como ponte para acessar os conhecimentos considerados válidos, mas restritos para o alcance da liberdade.

As formas com as quais estes fundamentos se refletem nos sistemas educativos construídos sob a filosofia, doutrina e ideologia da Igreja Católica, representada pela Escola Jesuítica, que mesmo defendendo os índios, chegou a abrigar dúvidas sobre a humanidade, a inteligência, a sensibilidade de “outros” povos, principalmente dos africanos escravizados (SIQUEIRA, 2006a, p. 23).

A História Geral da África (HGA) registra conhecimentos milenares desenvolvidos pelos povos africanos como, por exemplo, a descoberta do ferro, a fabricação de papel, que

passa a substituir o papiro, agricultura, as indústrias alimentares que haviam se multiplicado na Idade Média, nas cidades do Norte e do Sudão ocidental, tecelagem, a extração do óleo de oliva, de palma e de amendoim, ourivesaria e fundição de objetos de bronze, cobre e ouro, entre outros milhares de conhecimentos necessários à vida.

A colonialidade do saber e poder (QUIJANO, 2005) negou às populações negra e indígena acesso aos códigos educacionais instituídos como válidos na lógica colonial.. Nessa mesma trama, negou a todos esses povos o direito de aprender a história mundial que inclui a história da África, bem como os destituiu do direito de compreender a sociedade em suas construções históricas de raça, classe e gênero.

Em geral, o colonialismo necessita de uma base social para sobreviver, habitualmente assegurada pela difusão da cultura do colonizador por meio da educação. A difusão da cultura importada do colonizador e, entretanto, acompanhada, quase invariavelmente, de contatos culturais harmoniosos e de conflitos culturais que podem redundar em reações violentas da população submetida. Dessa forma, há sempre um conflito de interesses entre o colonizador e o colonizado, o primeiro desenvolvendo esforços para perpetuar a sua dominação, o segundo lutando para se afirmar através do restabelecimento da sua independência e soberania (SILVÉRIO, 2013, p. 415).

A análise empreendida por Silvério (2013), aponta a eficácia da colonialidade se sustentar na negação à intelectualidade e humanidade, com o intuito de transformar as diferentes etnias e populações africanas em seres despojados de qualquer conhecimento e história. A revisão desse dado histórico nos ajuda na compreensão de que a abordagem da educação na Diáspora Africana, exige antes de tudo um exercício de reflexão crítica sobre o que é conhecimento, poder/educação e escolarização, bem como análises críticas sobre a função destes elementos em contextos marcados pela violência e opressão. A percepção da Professora Maria de Lourdes Siqueira nos instiga a refletir sob essas bases:

Conhecimento não pode ser só esse conhecimento do livro e que vem do ocidente, o conhecimento do ocidente ele nos ajuda nos formar dentro da Universidade, mas o conhecimento que nós precisamos pra fazer essa máquina de sociedade Brasileira, sobretudo, sair da pobreza, sair da miséria, acabar com fome, acabar com o racismo, tudo isso é um conhecimento, é uma sabedoria maior que só pode ser criada a partir da nossa própria realidade e essa nossa própria realidade ela é diversa, ela vem do multiculturalismo, ela vem da diversidade, ela vem das mesclas de civilizações diferentes e tudo isso a sociedade brasileira não compreendeu ainda, é por isso que ela é racista (SIQUEIRA, 2018a, s/p.).

Viver na diáspora exigiu que os africanos aprendessem os códigos oficializados como uma forma de luta pela liberdade. Dominar os códigos impostos como possibilidade de

emacipação foi estratégico, mas em mesmo grau também foi necessário criar estratégias de sobrevivência e preservar seus saberes tradicionais. Maria de Lourdes Siqueira (2006) nos ensina que as manifestações culturais africanas recriadas no Brasil são expressões de intelectualidade negra, e neste aspecto, temos como exemplos a filosofia da Capoeira, as congadas, os reisados, o Bumba meu boi, os terreiros de Candomblé, as irmandades religiosas, entre outras marcas culturais africanas recriadas no Brasil.

Pesquisar a educação da população negra sem reconhecer o impacto da dominação colonial na seleção e legitimação do que é considerado conhecimento válido, é perigoso e no mínimo desonesto, por isso “é neste sentido que rever o processo educativo significa repensar primeiro os fundamentos da sociedade” (SIQUEIRA, 2018b, p. 23).

Abordar a alfabetização em países colonizados exige o entendimento de que em determinado contexto os grupos explorados e escravizados foram proibidos de acessar os códigos dos dominadores, como, por exemplo, ler e escrever em uma língua imposta. No entanto, isso não significa que tais grupos não possuam conhecimentos ou saberes ancestrais construídos ao longo da história, na cultura e na luta pela sobrevivência, assim “a reversão deste quadro exige um referencial sólido das origens de cada uma das três civilizações que dê subsídios para construir uma nova política de educação” (SIQUEIRA, 2006a, p. 24).

Em contexto de opressão, se apropriar dos códigos educacionais significou elaborar estratégias individuais e coletivas pela liberdade, como fizeram Frederick Douglas, Nat Turn, Luiz Gama, Teodoro Sampaio, Anna Julia Cooper, Esperança Garcia, Tereza de Benguela, Adelina Charuteira, Maria Firmina do Reis, entre outros homens e mulheres afro-brasileiras e afro-americanas, sobretudo “porque o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão” (Frederick Douglass)⁹⁵. Essa máxima atemporal de Douglass expressa a luta negra em toda diáspora, partindo da compreensão da educação como estratégia de libertação.

⁹⁵ Abolicionista americano, sufragista, editor, orador, autor, estadista e reformista. Denominado como “O Sábio de Anacostia” e “O Leão de Anacostia”, Douglass é uma das mais proeminentes figuras da história dos afro-americanos e dos Estados Unidos. Informações disponíveis em: <https://www.geledes.org.br/frederick-douglass/> (Acesso em setembro de 2019).

Pensamento negro em Educação: notas do Brasil e Estados Unidos

As abordagens e campos teóricos indicam que pensamento negro em educação é referenciado pelos saberes africanos e afrodiaspórico, no entanto, as experiências coloniais, as leis Jim Crow, linchamentos, segregação e escolas eugênicas também exigiram da população negra um modo específico de sobreviver, resistir, ver o mundo, pensar e propor educação, essa é a perspectiva defendida por Carl A. Grant, Keffrelyn D. Brown e Anthony Brown (2016) no livro *Black Intellectual Thought in Education: the miss representation of Anna Julia Cooper, Carter G. Woodson, and Alain LeRoy Locke*.

Grant; Brown; Brown (2016) afirmam a importância e urgência em reconhecer os pensamentos e as experiências individuais e coletivas de intelectuais negros e negras que deram forma à educação nos Estados Unidos. Os autores apresentaram ainda as ideias de Cooper, Woodson e Locke como exemplos da “[...] persistente agência que afro-americanos desenvolveram, considerado um corpo de conhecimento preocupado com a realidade existencial e material de ser negro na América” (GRANT; BROWN; BROWN, 2016, p. 2)⁹⁶. Segundo os autores, suas ideias atravessam os tempos e podem dar significado e interpretações para pensarmos os problemas educacionais e sociais da atualidade. Nos debruçaremos sobre esse aspecto na próxima seção intitulada “Dig up the past”.

Nessa perspectiva crítica Grant; Brown; Brown (2016), escrevem a referida obra com o propósito de contribuir para o movimento acadêmico de afro-americanos em direção à libertação pessoal e coletiva, fortalecer o orgulho do povo negro, refutando o legado dos séculos XVIII e XX de análises racistas quanto à história e cultura do povo negro.

Para Grant; Brown; Brown (2016), contraditoriamente, a experiência negra tem sido interpretada a partir de filósofos como Martin Heidegger, Jacques Lacan, Jacques Derrida e Michel Foucault, ao invés de serem reconhecidos os pensamentos de sujeitos negros como, por exemplo, Anna Julia Cooper, William Edward Burghardt Du Bois, Cyril Lionel Robert James Richard Wright, Ralph Ellison (Brown). Essa crítica também é formulada pelo professor Valter Silvério, no campo da Sociologia, ao apontar “os desafios para uma nova imaginação sociológica⁹⁷”.

⁹⁶ Over time, the persistent agency of African American took shape to develop into a body of knowledge concerned with the existential and material reality of being black in America [...]

⁹⁷ “Transnacionalismo negro, diáspora africana: desafios para uma nova imaginação sociológica”, Quartas Sociológicas de 21/11/2018, Departamento de Sociologia, UFSCar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JgIfweXwZfE> (Acesso em novembro de 2019).

Ainda em Grant; Brown; Brown (2016), observa-se a ao campo convencional da educação que fundamentou interpretações sobre desigualdades produzidas pela escola com bases em teóricos brancos europeus, tais como Karl Marx (DE LISSONVOY; McLAREN, 2003), Basil Bernstein (APPLE, 2002), Pierre Bourdieu (MILLS, 2008), a Escola de Frankfurt (DARDER et al., 2008), Michael Foucault (POPKEWITZ, 1999), Antonio Gramsci (BURAS, 2008).

Grant; Brown; Brown (2016) afirmam que *thought* (pensamento) e *experience* (experiência) negras são duas ferramentas fundamentais para definir o *Black Intellectual Thought*. Os autores definem o *Black intellectual Thought* como um conjunto de “ideias, filosofias e pedagogias atemporais que questionavam, teorizavam e abordavam as questões de longa data da vida negra, (por exemplo, cultura, experiência) nas escolas e na sociedade” (GRANT; BROWN; BROWN, 2016, p. 2).

Assim, *thought e experience* promoveram o quadro epistemológico em que as experiências transcendem tempos e espaços e são usadas como um modo de pensar os problemas de poder e diferença. O processo de interpretação social sem a presença das pessoas que produzem é definido por Gordon (2006) como *colonização epistêmica*. Para Gordon, a experiência é parte do mundo complexo de comunicação e sociabilidade que requer múltiplos níveis de interpretações que exigem a participação dos sujeitos (GORDON *apud* GRANT; BROWN; BROWN, 2016). Essa definição está baseada na conceptualização da *Black Intellectual Thought*, enquanto núcleo contra hegemônico da narrativa branca que não inclui as pessoas negras como dignas de cidadania na democracia americana.

Os movimentos sociais são considerados, por Grant; Brown; Brown., (2016), como o segundo caminho que influenciou o pensamento negro e que permitiram que os afro-americanos deliberassem sobre suas realidades sociais e definissem ações para a mudança social.

Os movimentos também moldam o discurso e as filosofias do pensamento intelectual negro nos EUA. Se movimentos políticos, sociais ou culturais falaram coletivamente com as realidades do afro-americano. [...]. Os movimentos também permitiram que os afro-americanos deliberassem sobre suas realidades sociais, enquanto definiam um curso de ação para a mudança social. Através das ciências sociais, história, humanidades, artes e discurso político, os movimentos ajudaram a instilar novas maneiras de imaginar a negritude (GRANT; BROWN; BROWN., 2016, p. 5; tradução minha).⁹⁸

⁹⁸ No original, em inglês: “The movements also shape the discourse and philosophies of Black intellectual thought in the U.S. Whether political, social, or cultural movements collectively spoke to the realities of African American. [...] Movements also allowed African Americans to deliberate over their social realities, while defining a course

O movimento negro foi um espaço fundamental utilizado para expressar o contexto de opressão e resistência. Por meio dos movimentos de artes, memórias, narrativas, poesias, livros, jornais, marchas, protestos públicos, entre outras ações, pessoas negras expressaram modos de pensar a sociedade, bem como defenderam modelos de educação.

Três movimentos sociais foram mencionados pelos autores como fundamentais na luta por justiça social, o Harlem Renaissance, Urban Realism e Civil Rights⁹⁹, que segundo os autores moldaram o caminho de muitas mulheres e homens negros como Du Bois, Charles S. Johnson, Alain Locke, Josephine Baker, Jessie Redmon Fauset, Zora Neale Hurston, e James Weldon Johnson. O Harlem Renaissance, por exemplo, foi um movimento artístico e cultural que, entre os anos de 1920 e 1930, evidenciava por meio da literatura, dança, teatro e música, o protesto negro e principalmente a construção da identidade cultural negra positiva.

Para conhecer os caminhos que deram forma ao *Black Intellectual Thought*, os autores GRANT; BROWN; BROWN. (2016) sugerem utilizarmos a metodologia *The Negro Dig up His Past*¹⁰⁰) cunhada por Arthur Schomburg (1992 [1925] *apud* GRANT; BROWN; BROWN (2016). O conceito *dig up* pode ser traduzido na necessidade de escavação histórica da resistência de eruditos, ativistas e teóricos que desenvolveram um conjunto de reflexão e experiência que deram forma ao pensamento intelectual negro.

Schomburg (1992 [1925] *apud* GRANT; BROWN; BROWN, 2016) argumenta que existem muitos incidentes, marcos históricos e movimentos na vida de pessoas negras que precisam ser *dig up* (*desenterrados*) para iluminar a contribuição intelectual e cultural de afro-americanos para a humanidade. Com essa metodologia, o autor também argumenta que a história norte-americana deve abordar a totalidade da humanidade das pessoas negras, documentando seus esforços no processo de resistência e transformação marcados pela supremacia branca.

Escavando memórias e histórias: Negro dig up the past

Segundo Carl A. Grant, Keffrelyn D. Brown e Anthony L. Brown (2016), as ações individuais expressaram o contexto de opressão racial por meio da memória, poesias, livros didáticos, literatura, entre outros meios de registrar o protesto negro. No contexto norte-americano, os autores destacam as trajetórias de Phillis Wheatley, Frederick Douglass, Mamie

of action for social change. Through social science, history, humanities, arts, and political discourse, movements helped instill new ways of imagining Blackness” (GRANT et al., 2016, p. 5).

⁹⁹ Renascimento do Harlem, Realismo Urbano, Direitos Civis. Tradução literal.

¹⁰⁰ O negro escava seu passado. Tradução literal.

Carthan Till, James Pennington e explicitam, a partir de diferentes tempos e espaços, que as análises das condições de opressão e resistência dos afro-americanos deram forma ao pensamento intelectual negro em educação.

Como abordado pelos autores, primeiramente, Phillis Wheatley (1753 - 1784) nasceu na Gâmbia (África) e foi vendida como escrava para a família Wheatley de Boston. Ela foi a primeira africana/afro-americana e segunda mulher na América a publicar um livro de poesia no século XVIII: “quando ela lutou contra o falso argumento sobre a inteligência de negros em seu poema *On Being brought from Africa to America*¹⁰¹ 1867” (GRANT; BROWN; BROWN, 2016, p. 3). Wheatley identificou em seu poema que a escravidão não se explicava pela falta de inteligência.

Frederick Douglass (1818–1895) está entre as primeiras pessoas negras que estabeleceram o grupo de afro-americanos ativistas na luta pela liberdade nos Estados Unidos. Douglass denunciou os horrores da escravidão. Mamie Carthan Till (1921 – 2003) contribuiu para o ativismo negro quando decidiu no funeral do seu filho, Emmett Till, que o caixão deveria ser aberto para que todos pudessem ver a brutalidade sofrida pelas pessoas negras nos Estados Unidos. Emmett Till, um adolescente de 14 anos de idade que passara férias de verão na casa dos tios no Mississippi, foi brutalmente linchado e assassinado em 1955, após uma falsa acusação de assobiar para uma mulher branca. A atitude de Mamie Till é considerada uma ação de orgulho negro.

Outro importante ativista na história afro-americana, e igualmente citado por GRANT; BROWN; BROWN, (2016), foi James Pennington (1807 - 1870), escritor e abolicionista afro-americano. Escapou aos 19 anos de idade da escravidão em Maryland para New York. Embora não oficialmente, como impõe os obstáculos raciais, Pennington é considerado o primeiro estudante negro admitido em Yale University, em 1830, e somente recentemente, em 2016, foi dedicada a ele uma *classroom honor*, reconhecendo-o como primeiro afro-americano a estudar em Yale.

Anna Julia Cooper, Carter G. Woodson e Alain LeRoy Locke são três autores clássicos afro-americanos citados por Grant; Brown; Brown (2016), cujas produções intelectuais contribuíram para o campo da educação, ciências sociais e democracia americana.

¹⁰¹ “Sobre ser trazido da África para a América” (Tradução literal).

Os pesquisadores Grant; Brown; Brown (2016), focalizam as trajetórias de vida e projetos desses intelectuais para oferecer uma contra-narrativa ao discurso dominante na Educação e na teoria crítica social.

Conforme apontam os autores, Alain Locke (1885- 1954) foi um educador e filósofo afro-americano, que escreveu exaustivamente sobre o problema da raça e cultura no contexto filosófico do ocidente.

Anna Julia Cooper (1858- 1964), nasceu em 1858, cinco anos antes da abolição da escravatura nos Estados Unidos, no lugar de mulher negra, educadora e socióloga, advogou para que pessoas negras e todos os americanos tivessem completos benefícios de cidadania na democracia. Cooper nasceu na Carolina do Norte e foi uma das grandes expoentes ativista pelos Direitos Civis, sua trajetória e experiência de vida apontaram preocupações sobre a estrutura social e a distribuição desigual de dignidade. Como filha de uma mulher negra escravizada pelo seu pai, Anna Julia Cooper considerou os marcadores de raça e gênero em suas análises interseccionadas, sem negar suas experiências pessoais como dados para análises, assim produziu ciência em um contexto histórico de extrema dualidade na vida da população negra: exploração e resistência.

Produzindo na Era Victoriana (1837-1901), período marcado pela exploração capitalista, moralismo social e sexual e forte fundamentalismo religioso, Anna Julia Cooper também foi testemunha da supremacia branca e conservadorismo sulista, os quais persistiam contra o fim da escravidão, provocando a Guerra Civil Americana entre os anos de 1861 e 1865.

Anna Julia Cooper morreu em Washington, D.C., aos 106 anos, em 1964, um ano antes das conquistas pelos Direitos Civis em 1965 e não celebrou em vida os avanços políticos pelos quais lutou por toda sua trajetória.

Segundo Mary Helen Washington (1988), Cooper promoveu uma embrionária análise feminista, tornando-se uma das primeiras intelectuais afro-americanas a teorizar sobre a interseção entre raça, gênero e classe e seus significados na política, economia, educação e ciências sociais em geral, incluindo pesquisa e vida cotidiana.

Para Grant; Brown; Brown (2016), Cooper entendia essas opressões como um poder estrutural e não natural. A não obviedade dessa análise teórica, sobretudo com relação às ciências sociais de hoje, está no contexto histórico no qual a educadora a formulou, isto é, no século XIX, pós-emancipação e cenário no qual as teorias raciais ganhavam sofisticadas justificativas e estratégias para a supremacia branca e manutenção do *status*.

Para Cooper o conhecimento é adquirido por meio da experiência. A vida de sua mãe Hanna foi seu principal campo de teorização sobre a condição da mulher negra na sociedade escravocrata. Cooper foi uma líder inovadora e contribuiu para a teoria educacional, política e prática. Alfabetizou a mãe utilizando como recurso a leitura da bíblia, foi a primeira prática pedagógica de Cooper, e essa experiência influenciou suas concepções sobre educação para a libertação e o poder (GRANT; BROWN; BROWN, 2016).

Quando atendida na escola normal ST. Augustine, Anna Julia Cooper observou a desigualdade nas oportunidades educacionais entre meninos e meninas, àqueles eram dadas a oportunidade de frequentar cursos avançados de letras e grego, e as meninas eram destinadas aos cursos cujo currículo centrava-se em atividades domésticas.

Cooper entendeu que a educação era o caminho para as mulheres e advogou pelos direitos e autodefinição delas, provocando mudanças na ST. Agustine School, uma vez que suas reivindicações resultaram em mudanças curriculares, o que possibilitou que as mulheres pudessem frequentar os cursos clássicos (GRANT; BROWN; BROWN, 2016).

Aos 14 anos, Cooper era uma professora-estudante na escola que preparava negros/as para ensinar outros/as negros/as durante a era da Reconstrução (1865-1877). O livro intitulado *A Voice from the South*¹⁰² é considerado uma advocacia retórica, escrito durante o exercício pedagógico quando atuava na escola M Street High School. Seu livro *A Voice from the South*, publicado em 1892, disputou narrativas com a teoria eugenista criada pelo antropólogo inglês Galton, a obra informa o pensamento educacional de Cooper e suas análises sobre raça, cultura, gênero, autodefinição, educação moral, progresso espiritual, realidades socioeconômicas de famílias negras e administração das igrejas episcopais.

Formada em educação clássica e com pleno conhecimento sobre a cultura ocidental, Cooper também incluiu em sua análise temas como democracia, justiça social, capitalismo e escravidão, autodeterminação das mulheres, discussões voltadas para todos os grupos sociais marginalizados, em especial para as mulheres negras.

No entanto, o pioneirismo e a formação clássica não evitaram a invisibilidade de Cooper no campo das ciências humanas americanas. A relação entre educação e o lugar das mulheres negras é um termômetro da sociedade, não obstante, esse sistema é ideológico, político e economicamente disputado, nesse sentido, a história é testemunha desse processo.

¹⁰² “That school was my world during the formative period, the most critical in any girl’s life. It’s [sic] nurture & admonition gave me not only shelter & protection from the many pitfalls that beset the unwary... the whole atmosphere contributed growth & nourishment beyond the power of words to estimate... it develops in me a feeling of belonging” (Statement ST Augustine’s School Experience, n.d. Cooper, n.d.).

O discurso do historiador e jornalista Carter Woodson (1875-1950) denunciou a deseducação do negro e a rejeição dos paradigmas propostas por pessoas negras no currículo. O educador afro-americano Carter Woodson (1933) foi um grande expoente crítico da influência da educação ocidental no currículo escolar estadunidense. Woodson denomina por *Mis-education* (Deseducação) o negro educado, já que é “obrigado a viver e se mover contra seu próprio povo, a quem ele foi ensinado a desprezar” (WOODSON, 1933 p. 23). Com base na sua análise da educação contemporânea no sul dos Estados Unidos, o autor aponta “como nos afastamos da verdade” e como compreender isso nos ajuda a entender a violência da educação ocidental.

Woodson (1933) constatou que no currículo escolar a geografia descreveu as várias partes do mundo, sendo que a forma de hierarquização entre as raças colocou os negros na base da pirâmide social, além de negar que, no campo das ciências, os negros foram inventores de “venenos para pontas de flechas, misturar cores duráveis para pinturas, extrair metais da natureza e refiná-las para desenvolvimento nas artes industriais” (WOODSON, 1933, p. 37). Woodson (1933) critica ainda o fato de que a química e os conhecimentos egípcios como o embalsamamento, também foram pouco estudados nas escolas. Para o autor esses aspectos além de pouco estudado, ainda, mas foram motivo de zombaria, como por exemplo a vernácula língua como o Inglês negro ou *Ebonics*. Para Woodson (1933), o epistemicídio continua nas artes quando os professores começaram o ensino pela Grécia, omitindo as influências africanas e invadindo as profissões de elite como o Direito e a medicina.

[...] você pode estudar a história como oferecida no nosso sistema a partir da escola primária até a universidade e você nunca ouvirá a África mencionada, exceto no pejorativo. Você nunca saberia que os Africanos domesticavam as ovelhas, as cabras e as vacas, desenvolveram a ideia de julgamento pelo júri, produziram os primeiros instrumentos de cordas e deram ao mundo a grande vantagem da descoberta do ferro. Você nunca saberia que antes da invasão maometana cerca de 100 d. C. esses nativos no coração da África desenvolveram reinos poderosos que posteriormente foram organizados como o império Songhai, e ordem como a dos romanos e se vangloriam de grandeza semelhante (WOODSON, [1933] 2018, p. 40).

Woodson (1933) tem razão quando faz tal afirmação, já que, pessoalmente, eu e outras centenas de graduados brasileiros percorremos da escola primária até o doutorado sem tomar conhecimento de algumas informações sobre a história da África citadas pelo autor. É real a *mis-education* que Woodson menciona.

Cooper, Woodson e Locke são definidos como intelectuais tradicionais relevantes para pensar a educação e solucionar o problema da pedagogia, do currículo e da construção do

conhecimento como enraizados nas teorias dominantes europeias. Para Grant; Brown; Brown (2016), embora a teoria crítica social tenha importância na denúncia da escola como microcosmo do quadro ideológico e estrutural, que reproduz iniquidades, este campo é desenhado por autores brancos e europeus.

Além dos nomes citados por Grant; Brown; Brown (2016), como exemplos de tradição *Black Intellectual*, durante o intercâmbio na Georgia State University, sob orientação de Joyce King, localizei outras mulheres negras importantes na cena política, no ativismo social e na educação norte-americana. As mulheres negras citadas no livro *Mulheres, Raça e classe* de Angela Davis (2016), também são fontes de escavação histórica das ações individuais e coletivas que deram forma ao pensamento negro em educação nos Estados Unidos. Por exemplo, Prudence Crandall que defendeu com firmeza o direito de meninas negras frequentarem a escola.

No *The Legacy Museum*, em Montgomery (Alabama), uma parede registra os nomes de cerca de 100 pessoas entre homens e mulheres afro-americanas importantes. Durante minha visita fui informada que não era permitido fotografar, porém, como alguém que não poderia perder aquela oportunidade, anotei os nomes das mulheres. Algumas das intelectuais já faziam parte da linha do tempo que Joyce King havia me solicitado anteriormente, mas a visita me oportunizou conhecer outros nomes de mulheres que, talvez, eu levaria muito mais tempo para descobrir nos livros. A visita ao museu ressignificou para mim a importância do registro, das experiências e da ideia de pesquisador/a que circula. Eu tinha uma tarefa indicada por Joyce King que consistia em elaborar uma linha do tempo da história da educação negra nos Estados Unidos, com destaque para as ações das mulheres negras.

Naquele dia, 13 de maio de 2018, em que se “comemorava”, no Brasil, 130 anos da abolição oficial da escravatura, uma mera consciência de data histórica ou não, sentei-me e chorei ao ver registrado no *The National Memorial for Peace and Justice*, em Montgomery (Alabama), a continuidade da *Maafa*¹⁰³ negra ao longo do século XIX e XX na Diáspora Africana, centenas de nomes de pessoas negras registrados em barras de ferros, vítimas do perverso linchamento que ocorreu entre 1870 e 1950 nos Estados Unidos.

Em seguida, partimos para o *The Legacy Museum*, e as histórias de atrocidades continuaram registradas. Na entrada do museu, lia-se: “A *História. Apesar de sua dor*

¹⁰³ Termo introduzido por Marimba Ani em 1998, do suaíli e é utilizado para designar o Holocausto africano, Holocausto da escravidão ou Holocausto negro.

angustiante, não pode ser desprovida, mas se for enfrentada com coragem, não precisa ser vivida novamente” (Tradução minha)¹⁰⁴.

Já no fim do percurso, após as duas visitas aos museus, 38 nomes de mulheres negras ativistas e educadoras apareceram para mim como um sinal de esperança, luta e resistência, e da importância da escavação histórica para evidenciar a luta negra e reafirmar que nossos passos vêm de longe. Neste dia, como filha da poeira (*Daughters of the dust*)¹⁰⁵, encontrei e reencontrei mulheres negras também invisibilizadas na história americana, “*rediscovering the Works of the past*”¹⁰⁶.

Após anotar os nomes, pesquisei a biografia de cada uma dessas mulheres e construir a linha do tempo. Chamou-me atenção o fato de que a grande maioria das mulheres não havia falecido no lugar de nascimento. Esse fato me instigou a pensar que a população negra, especialmente as mulheres em destaque, viveram/vivem em constante circulação dentro e fora de África e na Diáspora, em busca de uma zona de escape (DAVIES, 2013). Seria uma importante contribuição analisar o efeito do neocolonialismo, que provoca grandes blocos de imigrações, bem como analisar os fatores sociais, políticos e econômicos que provocam as movimentações de pessoas negras para diferentes regiões no interior dos países latino-americanos e norte-americanos.

Analisando a lista de mulheres negras, apenas Virginia Randolph faleceu no mesmo local de seu nascimento. Virginia Randolph foi uma *Jeanes Teacher*¹⁰⁷, como assinalado por Joyce King e Ellen E. Swartz no livro intitulado *The afrocentric praxis of teaching for freedom connecting culture to learning*. No quarto capítulo da obra, intitulado *Re-membring the Jeanes Teachers*, os autores ilustram um exemplo das práticas de ensinar para a liberdade usando conceitos teatrais afrocentrísticos e elementos da cosmovisão africana, como parte da Supervisão de Escolas Rurais Afro-Americanas no Sul, chamadas *Jeanes Teachers*.

King e Swartz (2016) situam o pensamento das mulheres negras, suas práticas pedagógicas e seus esforços para melhorar a educação dos negros frente à estrutura de poder

¹⁰⁴ No original, em inglês: “History. Despite its wrenching pain, cannot be unlived, but if faced with courage, need not be lived again”.

¹⁰⁵ Referência ao filme de 1991, intitulado *Daughters of the Dust*, é uma herança de família afro-americana, uma história impressionantemente impressionista do povo Gullah que se passa nas ilhas do mar da Carolina do Sul na virada do século.

¹⁰⁶ Descobrir as obras do passado. Tradução literal.

¹⁰⁷ As professoras Jeanes eram em sua maioria professoras pagas pelo fundo criado em 1907 por Anna T. Jeanes, uma mulher quaker branca que queria fornecer educação rudimentar para afro-americanos que viviam em áreas rurais. Fonte: <https://education.stateuniversity.com/pages/2135/Jeanes-Teachers.html>

dos brancos do Sul e, nesse sentido, as professoras *Jeanes* são lembradas pelas suas práticas pedagógicas interpretadas a partir de conceitos teóricos afrocêntricos, como Virginia Estelle Randolph, Sarah Delany e Carrie Thomas Jordan. As Professoras Jeanes se empenharam em melhorar a educação nas áreas rurais, por meio dos fundos criados por Anna T. Jeanes.

No contexto de Jim Crow e segregação, as mulheres negras exerceram boas práticas na comunidade negra e resistiram à fundação filantrópica branca, como Rockefeller, Julius Rosenwald e John Slater. Para King e Swartz (2016), *Black Intellectual* e educadores como Carter G. Woodson, Du Bois, Ida B. Wells, Anna Julia Cooper, professoras Jeanes, incluindo Booker T. Washington, desafiaram a ideologia da supremacia branca. No entanto, o Instituto Tuskegee, de Booker T. Washington, encontrou apoio econômico dos filantropos e dos industriais do norte, o que evidencia que Washington desafiou o paradigma racial e a supremacia branca.

Os filantropos do norte esperavam algumas responsabilidades das professoras Jeanes, como supervisionar e orientar a escola para a concepção de currículo branco, mas muitos deles inventaram maneiras de resistir às privações e depredações da Jim Crow Education controlada por brancos em suas comunidades. Por esse motivo, os autores localizam as professoras Jeanes como "Sujeitos normativos com a Agência no centro do regime Jim Crow" e recuperam suas contribuições para a Luta pela liberdade negra como conhecimento do patrimônio (KING; SWARTZ, 2016, p. 90). Muitas teses evidenciam as Professoras Jeanes como uma realização dos filantropos do Norte, mas muitas delas foram protagonistas da educação e do direito de voto, muitas foram membros da Associação Nacional para o Avanço de Pessoas de Cor (NAACP) e da Associação de Professores e Educação da Geórgia (GTEA).

O objetivo de King e Swartz (2016), no artigo, foi o de demonstrar outros conceitos da Teoria Afrocêntrica nas práticas pedagógicas e de pensamento, por meio do exemplo de mulheres negras pioneiras que mobilizaram o elemento de cosmovisão africana como consciência e responsabilidade coletivas e autodeterminação, a partir de seus conhecimentos sobre as forças culturais negras e seus modos de ser no mundo.

As professoras Jeanes não se autodefiniam como grupo afrocêntrico, mas para os autores, suas práticas são exemplos da herança cultural negra de cosmovisão africana, dado que a "teoria afrocêntrica revela um contexto mais completo para analisar e interpretar as implicações de liberdade de seu pensamento e de suas práticas pedagógicas" (KING ; SWARTZ, 2016, p. 91).

Ainda no capítulo, as autoras examinam a “Escola de Pensamento” e as práticas pedagógicas das Professoras Jeanes, bem como as maneiras pelas quais as mesmas conectavam o contexto sociopolítico, econômico, cultural e ideológico mais amplo que definia o regime de racismo da supremacia branca, e que circunscrevia ou negava a Educação Negra. Segundo as autoras, o século XIX, representavam o Grande medo da africanização do Sul, e nesse contexto, em 1915, o Haiti obtém independência e resigna o medo a Europa e os Estados Unidos, que não reconhecem a independência que invadiu o país entre 1915 e 1934. Além disso, o Haiti também provocou o medo elevado na elite branca brasileira. Celia Maria Marinho de Azevedo faz esse apontamento no livro *Onda negra, medo branco* (1987).

Nesse contexto, segundo as autoras, a nomeação da professora Jeanes, a Sra. Virginia Estelle Randolph, no clima racial dos Estados Unidos, em 1908, causou o que Du Bois descreveu como o Grande Medo do Povo Branco. Esse aspecto representa o poder da mulher negra na educação e como ela é uma figura poderosa contra a hegemonia curricular e a supremacia branca.

Nesse mesmo sentido, no artigo intitulado *Quem tem medo de professoras negras?* (CARDOSO, 2015) refleti sobre a exclusão das mulheres negras brasileiras no campo da educação durante as reformas iniciadas na década de 1930 por médicos sanitaristas e reformadores da educação, processos sistemáticos e hostis de seleção de professores, os quais estavam ocultos no discurso da profissionalização de professores, técnicas e capacidade moral, o que causou um clareamento gradual no campo da profissão docente.

Nesse contexto, Dávila (2006) aponta que o processo de embranquecimento e feminização do ensino, que gradualmente se tornou desacreditado financeiramente, enfocou fortemente a carreira dos professores negros, porque, embora o ensino no século XX tenha se desacreditado, o mesmo foi considerado um espaço de distinção e mobilidade ascendente, para mulheres brancas que padronizaram a figura da civilidade moral, limpeza e boa reputação, no caso das mulheres negras, o espaço educacional formal era cada vez mais difícil de acessar (CARDOSO, 2015).

Segundo os autores, o medo dos brancos se manifestou no aumento do racismo, da privação de direitos, do terror e do trauma do linchamento, da exploração econômica mortal do povo negro, que continuou a escravidão por meio do sistema de concessão de condenados, como no filme *Slavery by Another Name*¹⁰⁸ (BLACKMON, 2008).

¹⁰⁸ “Escravidão por outro nome” é um documentário de 90 minutos que desafia uma das suposições mais queridas dos americanos: a crença de que a escravidão neste país terminou com a Proclamação de Emancipação. O filme

Assim como as professoras Jeanes, as mulheres negras no Brasil lutam pela educação dos negros ainda que o sistema dificulte o acesso, as práticas pedagógicas e a conquista dessas mulheres.

Nossos passos vêm de longe

Desafiando a invisibilidade negra na educação brasileira, localizamos autores/as que desenvolveram pesquisas para desenterrar a história dos negros na educação. No livro *A cor do magistério*, a professora Iolanda de Oliveira identificou a discriminação racial na carreira de professores/as. No livro *A Cor da Escola: imagens da Primeira República* (2008), Maria Lúcia Rodrigues Müller analisou o processo de branqueamento nas fotos de estudantes negros e negras e professores em escolas públicas dos estados Rio de Janeiro e Mato Grosso, entre 1889 e 1930. Podemos citar também no artigo intitulado *Professoras negras na Primeira República*, de autoria de Müller (1999) em que explica como se formou no campo da educação o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB 1). No livro *Diploma de Brancura* (2006), Jerry Dávila também analisou o processo de branqueamento da profissão docente e do alunado na Primeira República (1889-1930).

O sociólogo Jerry Dávila (2006) constatou que, na década de 1930, período em que se iniciava uma reflexão sistemática sobre a formação de professores/as durante as reformas idealizadas por médicos sanitaristas e reformadores da educação, os processos sistemáticos e hostis de seleção de professores/as e as práticas eugênicas escamoteadas nos discursos de profissionalização docente, de capacidade técnica e moralidade, provocaram um gradual branqueamento do campo dessa profissão. Dessa forma, “[...] o moderno quadro de professores que os reformadores criaram era branco, feminino e de classe média” (DÁVILA, 2006, p. 148)

As primeiras escolas normais eram voltadas para a formação de professores, composta principalmente por homens, e nesse período foi possível identificar a forte presença de negros trabalhando em escolas profissionalizantes e como diretores de escola (DÁVILA, 2006). No entanto, no início do século XX, "diminuiu o número de homens de cor envolvidos na educação pública, seguido de uma diminuição do número de mulheres de cor. Até que na década de 1930

conta como, mesmo quando a escravidão terminou no Sul em 1865, milhares de afro-americanos foram puxados de volta ao trabalho forçado com força e brutalidade chocantes. Era um sistema no qual homens, muitas vezes culpados de nenhum crime, eram presos, obrigados a trabalhar sem remuneração, comprados e vendidos repetidamente e coagidos a fazer a licitação de senhores. Tolerado tanto pelo Norte e do Sul, o trabalho forçado durou até o século XX. Fonte: <https://www.pbs.org/tpt/slavery-by-another-name/home/> (Acesso em junho de 2019).

e 1940, a esmagadora maioria dos professores consistiu em mulheres brancas" (DÁVILA, 2006, p. 152).

Neste contexto, o processo de branqueamento, seguido da ampliação do ingresso de mulheres no ensino, gradualmente tornou essa profissão financeiramente desacreditada, a mesmo tempo em que o ensino foi considerado um espaço de distinção e mobilidade ascendente para as mulheres brancas, tendo em vista a adoção de uma figura de civilidade, moralidade, limpeza e boa reputação. No caso das mulheres negras, o espaço educativo formal foi se tornando cada vez mais de difícil acesso.

Em 2005, Jeruse Romão organizou o livro intitulado *História da Educação do Negro e outras histórias*, no qual estudiosas/os identificam importantes documentos como prova da história peculiar da educação negra no Brasil, e demonstram que ela desafiou o sistema oficial por meio do desenvolvimento do pensamento negro, protagonismo, experiências de crianças e comunidades alfabetizadas no movimento social.

No livro *Mulheres negras na Educação Brasileira*, Tais Pereira de Freitas (2017) apresenta o protagonismo das mulheres negras na educação defendendo o caráter educativo do trabalho escravizado das *Amas de leite*, as quais cotidianamente cuidavam e ensinavam os primeiros passos de sociabilidade das crianças brancas.

Quase uma década atrás, a tese de Artele dos Santos (2009), intitulada *Mulheres negras Educadoras: de amas de leite a professoras*, também tratou do papel educador da mulher negra na educação. Bem como, os livros *Mulheres Negras do Brasil*, publicado em 2006, escrito por Maria Aparecida Schumacher e Erico Vital Brazil, e *Mulheres negras no Brasil escravista e pós-emancipação*, publicado em 2012 por Giovanna Xavier, Juliana Barreto e Flávio Gomes, também reposicionam a mulher negra na historiografia brasileira.

Dialogando com a premissa de que a posição histórica, racial, social e econômica confere ao negro um modo específico de ver e interpretar o mundo, Patrícia Hill Collins (1986) nos introduz o conceito de *Outsider within*¹⁰⁹. Para a teórica feminista, a despeito dos obstáculos enfrentados, as mulheres negras deslocaram a geografia da razão e o seu lugar de *Outsiders*

¹⁰⁹ Não existe uma tradução literal. Em Tradução literal. O conceito de *Outsiders Within* indica a posição das mulheres negras tratadas como um grupo estranho em um contexto conhecido. Uma imagem que explicita este o conceito são as políticas de inclusão e representação de mulheres negras em determinadas esferas sociais, no entanto o fato de estarem presentes não significa garantia de espaço para posicionamento das suas análises, projetos e perspectivas de mundo. Assim, as mulheres vivenciam a experiência de alguém que está dentro, escuta, observa, elabora e projeta para fora sua criatividade.

Within é utilizado, criativamente, para produzir a literatura emergente multidisciplinar que reflete um ponto de vista especial sobre elas mesmas, a família e a sociedade.

Nesse sentido, as mulheres negras utilizam a marginalização como fonte de saber e construção de conhecimento. De acordo com o West (2018), o processo de colonização levou os sujeitos negros a criar estratégias para lidar com a opressão, pois:

Quando a violência bruta chega a você o tempo todo, você é forçado a se tornar flexível e fluido, a se livrar disso e daquilo para sobreviver. Mas todo grupo tem seus próprios tipos de dogmatismo e rigidez. Não quero romantizar a cultura negra. Também pode ir para o outro lado. A opressão pode tornar as pessoas mais dogmáticas e rígidas. Você tem que escolher ser um certo tipo de ser humano, e isso exige uma tremenda coragem e força (WEST, 2018, s/p.).

Essa foi a saída de Vanda Machado, que escolheu a educação como espaço de luta frente ao racismo que enfrentou na infância.

Você conhece aquela história de pegar o limão e fazer uma limonada? Então eu fiz isso muitas vezes, então com essa coisa de racismo, em São Felipe me ajudou a ver o outro lado. Como fazer diferente. Então eu acho que foi aí que nasceu o sonho de ter uma escola que fosse diferente (MACHADO, 2017, s/p.).

Fazer uma limonada com as adversidades também foi a provocação de Beyoncé quando, em 2016, lançou o álbum *Lemonade*. Apesar de toda crueldade, violência, dor e desapropriação, perda, separação forçada, a experiência negra na Diáspora, se analisada numa perspectiva pós-colonial, como nos alertou Paul Gilroy ([1956] 2012), resultou em múltiplas produções de saberes e agenciamento de micropolíticas.

Para Gilroy, o conceito de Atlântico Negro está relacionado com as formações interculturais e transculturais diaspóricas que atravessaram o mar. Portanto, o Atlântico Negro é um sistema cultural e político que deu forma à cultura, cuja formação não está restrita apenas no solo, “mas também o mar, a vida marítima que cruza o oceano atlântico fazendo surgir culturas planetárias, mais fluidas e menos fixas” (GILROY, [1956] 2012, p. 15). A Diáspora, para Gilroy, não foi apenas uma dispersão catastrófica, dado que a travessia do Atlântico também envolveu mistura e movimento.

Mais distante de um referencial pós-colonial, Grant; Brown; Brown (2016), enfatizam o terror da colonização, do linchamento, das leis Jim Crow e da segregação, no entanto, assim como Paul Gilroy, reconhecem a agência negra no campo da educação e descrevem inúmeros exemplos de como os intelectuais negros foram capazes de promover suas próprias análises,

colocando sob questionamento os modos hegemônicos de ensino e aprendizagem centrados nas epistemologias europeias (GRANT; BROWN; BROWN, 2016).

Para West (2018), apesar do terror, os negros mantiveram a integridade, foram fluidos, criativos e souberam improvisar e incorporar a excelência artística ao mais alto nível, mesmo em um contexto em que eram aterrorizados. São exemplos dessas criatividade artística: Louis Armstrong, John Coltrane, Nina Simone e Aretha Franklin. Para West (2018), o mundo tem muito o que aprender com pessoas que foram aterrorizadas por 400 anos, mas que ensinaram muito sobre liberdade e amor, sendo fluidas e flexíveis, sem necessariamente serem submissas.

Definitivamente. Viemos de um povo aterrorizado por quatrocentos anos. E aprendemos muito sendo aterrorizados. Aprendemos muito ao ser invisíveis, cuspidos desonrados e desvalorizados. Uma coisa que aprendemos é que, quando você é aterrorizado, é espiritualmente vazio aterrorizar os outros. Precisamos levá-lo a um nível moral e espiritual mais alto. Louis Armstrong e John Coltrane e Nina Simone e Aretha Franklin - essas são as pessoas que incorporam a excelência artística ao mais alto nível, mas ainda têm uma generosidade e um senso de integridade que não aterrorizam de volta, mesmo que estejam lidando com o terror para com eles. Na era do terrorismo, você pode aprender muito com pessoas que foram aterrorizadas por quatrocentos anos, mas que ensinaram muito ao mundo sobre liberdade (WEST, 2018, s/p.).

Sérgio Vaz (2012) problematizou a expressão “magia negra” associada à negatividade, e resgatou a excelência negra nas diferentes áreas. Assim, o poeta rememora personalidades negras brasileiras e afro-norte-americanas, nos exemplificando conexões diaspóricas e atemporais.

Magia Negra

*Magia negra era o Pelé jogando, Cartola compondo, Milton cantando. Magia negra é o poema de Castro Alves, o samba de Jovelina...
Magia negra é Djavan, Emicida, Mano Brow, Thalma de Freitas, Simonal.
Magia negra é Drogba, Fela kuti, Jam
Magia negra é dona Edith recitando no Sarau da Cooperifa. Carolina de Jesus é pura magia negra. Garrincha tinha 2 pernas mágicas e negras James Brown. Milton Santos é pura magia. Não posso ouvir a palavra magia negra que me transformo num dragão (Poesia Sérgio Vaz).¹¹⁰*

A poesia de Sérgio Vaz conecta Brasil e Estados Unidos, países que resguardam especificidades muito peculiares no que se refere às relações raciais, mas que se assemelham em muitos aspectos em padrões de discriminações e de construção social. Tecendo linhas comparativas entre Brasil e Estados Unidos, Rodrigues (2011), analisou a ascensão do conceito

¹¹⁰ Poesia completa disponível em: <https://www.geledes.org.br/magia-negra/> (Acesso em outubro de 2019).

de diversidade no contexto educacional em ambos os países. Também na perspectiva de analisar as dinâmicas das estruturas sociais o livro *Retratos e Espelhos: raça e etnicidade no Brasil e Estados Unidos* (2009), reúne 21 artigos de estudantes negros intercambistas e participantes do Projeto Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social¹¹¹. Na obra, sete trabalhos “analisam caminhos para combater a desigualdade e a discriminação nas esferas educacional – tanto no ensino básico quanto nas universidades, foco das políticas de ação afirmativa” (VIEIRA; JOHNSON, 2009, p. 8).

No Brasil, Ivan Costa Lima desenvolveu a dissertação de mestrado intitulada *Propostas Pedagógicas do Movimento Negro no Brasil* (2006). Em sua pesquisa, Lima (2009) destacou a Pedagogia Multirracial no Rio de Janeiro (1986), e a Pedagogia Multirracial e Popular do NEN em Santa Catarina (2001), além disso aprofundou a análise a partir da Pedagogia Interétnica desenvolvida na cidade de Salvador (1978), a primeira experiência sistematizada pelo movimento negro brasileiro.

Assim, autores e autoras brasileiras como Gomes (2016), Silva e Barbosa (1998), Santos (2014) e Rodrigues (2005) também defendem que a experiência negra na diáspora provocou um modo específico da população negra pensar e propor educação, com base no pensamento crítico e pautado nas experiências ancestrais e contemporâneas.

O livro *Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro*, publicado em 1997, sistematizou o pensamento negro em educação no Brasil a partir de uma reunião de artigos escritos por Nilma Lino Gomes, Ana Célia da Silva, Ilma Fátima de Jesus, Marcos da Silva, Vera Triumpho, Ivan Costa Lima e Miriam Caetano, como resultado do seminário realizado em 1995 e com o propósito de defender a existência de um “pensar a educação que é construído a partir do ponto de vista e experiência do povo negro” (SILVA. P.; BARBOSA, 1997, p. 20).

A apresentação do livro é escrita pelas professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Maria Lúcia Barbosa e nos informa aspectos sobre o cenário de aceitação/rejeição da temática racial no Brasil da década de 1990:

O título desta despreziosa obra com certeza provocará questionamentos - Pensamento negro em Educação, no Brasil? - E poderá ser causa de futuras polêmicas, de objeções, de críticas condenatórias, severas, apresentadas, e também de apreciações cuidadosas. Antes de qualquer reação, vejamos os

¹¹¹ Projeto que promoveu o intercâmbio de 40 universitários do Brasil e dos Estados Unidos entre quatro universidades. O programa foi patrocinado pela CAPES e pela Found for the Improvement of Post Secondary (FIPSE).

argumentos e notas introdutórias desde livro, cuja intenção é incitar interesses por importantes campos de estudos (SILVA, P.; BARBOSA, 1997, p. 9).

Este texto defensivo extraído da apresentação do livro nos faz pensar que naquele contexto do final da década de 1990 o campo educacional hegemônico não considerava a possibilidade e existência de um modo específico de pensar e propor educação com base nas epistemologias de intelectuais negros/as, isso porque a defesa de um Pensamento Negro em Educação poderia “causar reações polêmicas, de objeções, de críticas condenatórias” (SILVA, P.; BARBOSA, 1997, p. 9).

Podemos apontar uma sequência de outros avanços indicativos epistemológicos. O livro *Superando o Racismo na Escola*, organizado por Kabengele Munanga, publicado pela SECADI, também é um indicador de que havia uma intenção política de pesquisadores/as negros/as em reunir dados e reflexões possíveis de intervir no processo de formação de docentes, já que “os destinatários naturais deste livro são os professores e professoras da Educação Básica” (MUNANGA, 2008, p. 7). As professoras Ana Célia, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva participaram da publicação do livro, como autoras dos respectivos artigos intitulados: *A desconstrução da discriminação no Livro Didático; Educação e Relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação; e A aprendizagem e Ensino das africanidades brasileiras*.

Na primeira década do século XXI, um novo cenário político, econômico e social recoloca em pauta o tema da diversidade na educação, com materiais e propostas direcionadas à formação de professoras/es. A *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de Intolerância* – realizada em Durban (África do Sul) em 2001 –, e no ano seguinte, a nomeação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira mulher negra no Conselho Nacional de Educação (CNE) são alguns dos eventos iniciais que impulsionaram mudanças nos debates educacionais brasileiros (MONTEIRO, 2010).

Na conjuntura do Pós-Durban, a nomeação da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no CNE e a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 corroboraram para a aprovação a Lei 10.639/03 e, no ano subsequente, temos as aprovações das DCNs – ERER 01/2004 BRASIL/CNE¹¹².

Assim, podemos destacar na primeira década do século XXI um contexto social, político e educacional marcado pela aprovação da Lei nº 10.639/03 e das ações afirmativas nas

¹¹² BRASIL/CNE. Res. 01/2004: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

universidades, o que pavimentou a produção científica de centenas de pesquisas sobre relações raciais, vinculadas às diferentes áreas do conhecimento, somando-se às outras centenas de pesquisas produzidas antes da aprovação da Lei e organizadas por Antonia de Lourdes dos Santos e Kabengele Munanga (2002) no livro *Cem Anos e Mais de Bibliografia sobre o Negro no Brasil*. O levantamento organizou, por categorias, centenas de referências bibliográficas sobre o negro no Brasil.

Em uma busca simples, localizei o termo “Formação de Professores” oito vezes e aparecem relacionados ao livro *Experiências étnico-culturais para a formação de professores/as* (2002), organizado por Nilma Lino Gomes. Segundo Gomes (2002), a proposta do livro parte da

[...] consideração de que a diferença é constituinte da subjetividade e do processo de humanização vivido pelos professores e professoras, alunos e alunas é um ponto comum entre os autores e autoras. Ela também é considerada como uma forte dimensão da relação pedagógica, dos currículos e de todos os processos formadores e deformadores dos quais todos nós participamos (GOMES, 2002, p. 7).

Ademais, registram-se outras produções mais recentes que nos possibilitam visualizar um panorama histórico, como, por exemplo, o livro *Educação: um Pensamento Negro Contemporâneo* (2014), de Sales Augusto dos Santos, que conforme prefaciado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, “se propõe a fazer um mapeamento das demandas por educação, apresentada por movimento sociais negros brasileiros, nos séculos XX e XXI” (SILVA, P., s/p. *apud* SANTOS, 2014, p. 8). Também são indicadores de epistemologias negras para a educação brasileira o livro intitulado *O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017) de autoria de Nilma Lino Gomes.

Analisando o contexto brasileiro, Gomes (2017) apresenta o papel educador do movimento negro e argumenta que a produção de conhecimento de ativistas e pesquisadores/as negros/as foi fundamental para o campo das relações raciais e suas pesquisas acadêmicas. Como aponta Gomes (2017), o conhecimento produzido na luta é uma característica do pensamento negro em educação. A centralidade da raça no pensamento educacional construído pelo povo negro ao longo da sua trajetória acadêmica tem indicado o papel educador do movimento negro e das mulheres negras (GOMES, 2017).

Os/as intelectuais negros/as inauguraram uma nova fase na produção de conhecimento, articulando suas vivências nos movimentos sociais e passando a ocupar lugares de destaque no cenário acadêmico, em associações e, sobretudo, no campo da formação de professores.

Conforme Collins (1986), compreendemos que as condições materiais e históricas que moldam a vida das mulheres negras impactam a estrutura do pensamento e seus conteúdos temáticos. Sendo que essa é uma perspectiva semelhante ao que é apontado por Gomes (2009), quando a autora afirma que os/as intelectuais negros/as se definem por uma trajetória de produção teórica que articula as discussões entre o *ethos* político de produção sobre relações raciais e o *ethos* acadêmico – científico, sendo considerado um “militante político da palavra”.

Para Gomes (2009), na produção acadêmica de intelectuais negras/os, os conceitos não estão separados da vida, do mundo e da realidade, bem como das contradições, do sofrimento, da esperança e desesperança. Assim, a realidade não é interpretada restritamente via teorias específicas, mas em relação com as vivências, experiências, memórias, cultura e subjetividade, fatores que orientam os objetivos e projetos de emancipação social, e que também servem de parâmetros para contestar e refutar teorias.

No campo do Direito, Adilson José Moreira nos oferece mais um exemplo de que o pertencimento racial e a experiência negra determinam as interpretações sociais. Em seu livro *Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica* Moreira (2019) convida os leitores a compreender aspetos jurídicos e constitucionais pela ótica de um jurista negro – a interpretação jurídica é chamada pelo autor de *Hermenêutica Negra*:

Sou um jurista negro e penso como um negro. Estou afirmando que minha raça determina diretamente a minha interpretação dos significados de normas jurídicas e também minha compreensão da maneira como o Direito deveria operar em uma sociedade marcada por profundas desigualdades raciais (MOREIRA, 2019, p. 29).

Nesta mesma perspectiva, Marcelo Rocha dos Santos (2017) analisou a inserção de profissionais negros no mercado jurídico, com ênfase na advocacia privada no município de Salvador (BA). Articulando o campo da sociologia das relações raciais e a sociologia das profissões por meio de uma pesquisa qualitativa, Santos (2017) entrevistou docentes do curso de direito da UNEB, UFBA e UCSAL, bem como advogadas e advogados negros atuantes nos escritórios de Salvador e concluiu que, embora as políticas de ações afirmativas tenham modificado o cenário do alunado nas universidades, esses profissionais ainda enfrentam barreiras para inserção no mercado de trabalho (SANTOS, 2017).

Os autores Moreira (2018) e Santos (2017) dialogam na perspectiva de que a experiência negra é significativa para campo jurídico brasileiro, no entanto, a proposição de novos conceitos e epistemologias formuladas por esse grupo racial esbarra na dificuldade de inserção de profissionais negros nas carreiras jurídicas, como bem demonstram os autores.

Sérgio São Bernardo (2016) defende a emergência de um Direito inspirado na ética afro-brasileira, e ele fundamenta sua defesa na compreensão de que “As civilizações africana e afro-brasileira possuem repertórios filosófico-jurídicos que podem mobilizar novas leituras de mundo para a prática da justiça e do direito numa dimensão local e global” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 14).

A partir dessa compreensão, São Bernardo (2016) investigou as experiências e tradições da cosmoconcepção afro-brasileira e verificou que suas perspectivas identitárias atreladas a projetos emancipatórios latino-americanos e afro-brasileiros podem servir de fontes ético-jurídico-filosóficas para um programa de justiça comunitária de caráter libertário (SÃO BERNARDO, 2016).

Antecipando a resposta, São Bernardo (2016), nos indica que as fontes para esse programa de justiça comunitária se encontram nas práticas das comunidades tradicionais, como o candomblé, capoeira, quilombos, umbanda, irmandades, organizações sociais, públicas e secretas etc. Para o autor, esses grupos “adotam critérios próprios de resolução de conflitos apoderando-se do matricial de valores civilizatórios africanos, como aqueles relacionados ao parentesco e ao uso da terra (SÃO BERNARDO, 2016, p. 24-25).

No Brasil, inúmeras mulheres negras e homens negros foram extraordinários nas estratégias de luta e resistência, e legaram aos seus descendentes experiências e modos específicos de resistir e pensar a Educação. O conhecimento produzido na luta (GOMES, 2017), que deu forma ao pensamento negro em educação, tem suas raízes nas ações individuais e coletivas de resistência e luta pela liberdade das Rainhas trazidas para o Brasil (Aqualtune, Maria Jesuína – Ná Agotimé), nos valores presentes no sistema de organização dos quilombos (Zacimba Gaba, Dandara, Tereza de Benguela, Zeferina), sobre as alforriadas (Chica da Silva, Eva Maria de Bonsucesso), na luta pela independência e estratégias de Marisqueiras (Maria Felipa), na preservação dos espaços sagrados e religiosos afro-brasileiros, posto que em tempos de proibições os terreiros eram as escola (Iyá Detá, Iyá Kalá, Iyá Nassô, Mãe Menininha).

No Brasil, o pensamento negro em educação se formou também na ginga da Capoeira do Mestre Pastinha, Mestre Bimba, Mestre João Grande, Mestre João Pequeno, Mestre Moa do Cantendê, nas expressões artísticas e literárias criativas de Beatriz Nascimento, Auta de Souza,

Abdias do Nascimento, Arthur Timothy da Costa, Pinxinguinha, entre centenas de outras personalidades que deixaram um rico patrimônio de conhecimento.

Negro Cosme (1800 ou 1802-1842), um líder na Guerra Quilombola Balaiada (1838-1841), também foi insurgente na alfabetização da população negra. Cosme fundou uma escola para escravizados no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão (1838-1841) (CUNHA, 1993). De acordo com Cruz (2005), outras escolas foram identificadas, por estudiosos(as) brasileiros(as), como, por exemplo, a Escola Primária no Clube de Artesanato de São Carlos (SP), a Escola Ferroviária de Santa Maria no Rio Grande do Sul, a Escola de Artesanato Santa Maria também no Rio Grande do Sul, e o Colégio São Benedito para a alfabetização infantil fundado em Campinas (SP) em 1902.

A presença das mulheres negras na Educação no período do Império incluiu a ação de Balbina Gomes da Graça, uma mulher negra letrada em 1820. Balbina fundou a Escola Perseverança para meninas, em parceria com o marido Antônio Ferreira Cesarino (1808-1892), na cidade de Campinas em 1860. Antônio Cesarino era carpinteiro, músico e alfaiate. A escola era frequentada por senhoras de famílias ricas, mas também atendia meninas negras e pobres que não tinham dinheiro para pagar. Foi uma das poucas escolas da era imperial dedicada à alfabetização dos negros.

O poeta e jornalista Luiz Gama (1830-1882) é um exemplo da importância da alfabetização para negros no período da colonização. Foi autodidata, alfabetizado em 1850, e tornou-se um rábula e defensor dos escravizados, ajudando centenas de negros a saírem da condição de escravizados, e sendo um dos mais combativos abolicionistas brasileiros (OAB, 2013).

Aprendeu a ler em 1847, com auxílio do estudante Antônio Rodrigues de Araújo, que o hospedou na fazenda do Alferes. Evadiu-se da fazenda em 1848. Em 1850 passou a assistir aulas, como ouvinte, o curso de Direito na Faculdade do Largo de São Francisco, em São Paulo e aspirou cursar a Faculdade de Direito, porém, em virtude dos ataques sofridos por parte da gente de elite que a frequentava, evadiu-se. Em 1860 tornou-se jornalista ligado ao Partido Liberal, em 1869 fundou o Jornal Radical Paulistano, em parceria com Rui Barbosa. Em 1873 participou da criação do Partido Republicano Paulista e, em 1880, tornou-se líder da Mocidade Abolicionista e Republicana (OAB, 2013 *apud* SANTOS, 2017).

Luiz Gama é um excelente exemplo de *Dig up the past* ao escavar a história da sua mãe, Luísa Mahin, Luiz Gama nos legou um potencial exemplo da importância do resgate histórico e da memória, e deu dignidade histórica à sua mãe Luíza Mahin. O trabalho de escavação nos possibilitou conhecer mais uma história de uma mulher negra que, assim como outras histórias,

estão enterradas na colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Em carta escrita em 1876, Luiz Gama deixa registrado na história a única descrição de Luísa Mahin que temos acesso: “africana-livre, da Costa de Mina (Nagô de Nação [...] que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã” (PINTO, 2018, p.88).

Outra figura importante foi Maria Firmina (1825-191)¹¹³, que nasceu no Maranhão e foi uma insurgente negra no campo da educação, quando negros e meninas eram proibidos de estudar. Foi a primeira mulher no Brasil a escrever um romance - *Úrsula* (1859). Em 1847, ganhou uma bolsa de estudos para o nível da Cadeira de Primeiras Letras, que a preparou para ser professora com 55 anos de idade quando fundou uma escola para crianças pobres.

Outro grande educador negro insurgente foi Pretextato dos Passos e Silva que, em 1853, ao ouvir a solicitação de pais pela escolarização de seus filhos, abriu uma escola no Rio de Janeiro para meninos pretos e pardos. Quinze crianças frequentaram a escola até 1872.

Também podemos citar Antonieta de Barros (1901-1985)¹¹⁴, que nasceu em Santa Catarina e é uma referência nacional por sua atuação na educação e pioneirismo na luta contra a discriminação racial. Com recursos próprios, fundou em 1922 o curso de alfabetização “Antonieta de Barros”. Foi a primeira deputada estadual mulher e negra do país, eleita em 1934.

Virgínia Leone Bicudo também é um exemplo de professora normalista que devemos resgatar na história, atuou como educadora sanitária e desenvolveu pesquisa de sobre *atitudes raciais de pretos e mulatos, em São Paulo* tendo como *locus* de análise as escolas. Segundo Gomes 2013, na concepção de Bicudo “A escola teria um papel importante pois era onde essas diferenças se encontravam e representava um esforço de homogeneização do cidadão nacional [...] então há uma coisa nova no trabalho de Virgínia, é a primeira vez que alguém adota a escola e a família como laboratório de pesquisas sobre relações raciais na sociologia brasileira. E elege a criança negra, a “criança-problema”, como mediador da interlocução” (GOMES, 2013.p. 100).

Eugennia Anna dos Santos, conhecida como Mãe Aninha, que nasceu em Salvador em 1869, e foi a Ialorixá Obá Biyi feita no candomblé do Engenho Velho – a casa de Mãe Nassô – fundado por volta de 1830 e o primeiro a funcionar regularmente na Bahia. Em 1910 fundou uma nova casa, o Ilê Axé Opô Afonjá. A Escola Municipal Eugenia Anna dos Santos é um exemplo, contemporâneo, da força da ancestralidade e da importância do Candomblé enquanto

¹¹³ No mesmo século Luciana de Abreu (1847-1880).

¹¹⁴ No mesmo século poderíamos estudar a história de Adélia de França (1926-1976), que nasceu no estado da Paraíba, nordeste do Brasil.

templo sagrado de preservação histórica e guardião de possibilidades educacionais para as crianças negras.

Pode-se dizer, sem exagero, que os símbolos de africanidade que se espalharam por toda sociedade brasileira foram sustentados, em grande parte, pela iniciativa e determinação dessas mulheres em seus espaços religiosos. Os lundus, umbigadas, jongos, sambas, maracatus, afoxés, cirandas, congadas e outras expressões coletivas, em geral tiveram uma mãe-de-santo como ponto de referência e união. A historiografia brasileira registrou, mesmo que precariamente, alguns nomes e marcos ligados ao funcionamento dos diversos espaços litúrgicos das chamadas nações. Sabe-se que tanto os quilombos quanto as irmandades religiosas instituídas pela Igreja, oficialmente liberadas e estimuladas entre a população negra, foram focos de resistência e manutenção das diferentes tradições africanas, cujas celebrações eram, até o século XIX, genericamente chamadas de batuques (BRAZIL, s/p).

Após seu falecimento em 1938, Mãe Aninha foi sucedida por Mãe Badá de Oxalá (1939-1941) e depois por Maria Bibiana do Espírito Santo (1890-1969), Oxum Muiuíá, popularmente conhecida como Mãe Senhora de Oxum (1942-1975). Entre 1969 e 1975, foi sucedida por Mãe Ondina de Oxalá, e posteriormente, entre 1976 e 2018, por Mãe Stella de Oxóssi. Atualmente a casa é liderada por Mãe Ana de Xangô, recém escolhida para ocupar o cargo.

A prática pedagógica é presente no terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá desde sua fundação por Mãe Aninha, que projetava a educação e formatura dos seus filhos. Em 1978, outras pedagogias são planejadas, Mãe Stella e a Sociedade Civil Cruz Santa fundam uma escola para atender crianças de 6 meses a 5 anos, com o nome de Mini Comunidade Obá Biyi. Em 1986, ampliando os projetos políticos educacionais, a escola passou a atender as crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e foi nomeada Escola Eugênia Anna dos Santos, em homenagem à primeira Iyalorixá e fundadora do Terreiro (Mãe Aninha). A escola municipalizou entre 1997 e 2004

Assim, a missão era fortalecer a escola em sua plena autonomia como centro de articulação da comunidade e o processo de conquista da cidadania. Uma escola pública que formasse cidadãos aptos a enfrentar as contingências de um mercado cada vez mais modernizante global. Uma escola mais identificada com sua comunidade para que ela pudesse alavancar transformações sociais (MENDONÇA, 2014, apud MACHADO, 2017, p. 18).

Em 1999, a professora Vanda Machado, formada em Pedagogia, mestre e doutoranda em Educação, iniciou o Projeto Político Pedagógico Yrê Ayó (Caminho da Alegria). A professora Vanda Machado é uma guardiã da educação ancestral. Na parte IV, vamos conhecer as Pedagogias das intelectuais Vanda Machado e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Ana Célia da Silva, Maria de Lourdes Siqueira e Joyce Elaine King.

PARTE II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS MULHERES NEGRAS SEMPRE ESTIVERAM EM CAMPO

Construir sociologicamente outras possibilidades epistemológicas vivendo em um universo de terminologias e linguagens da civilização europeia é um desafio e um paradoxo semântico. O próprio termo *formar* nos “remota à reflexão filosófica da Grécia Clássica” (NOSELLA, 2010, p. 59) e estava relacionado à figura da forma perfeita do homem adulto másculo, “assim formar alguém pode se tornar um processo autoritário, um forçar alguém a imitar um modelo preconceituoso, sufocado ou anulado a própria liberdade” (NOSELLA, 2010, p. 60).

Por outro lado, como toda forma de resistência e passível de uma resignificação descolonizadora, Paolo Nosella (2010), fundamentado na metodologia freiriana, nos informa outras possibilidades de olhar o conceito de formação e resgatar o sentido construtivo, solidário e investigativo do termo e vinculá-lo ao ato de liberdade. Essa também é a concepção defendida por bell hooks no livro intitulado *Ensinando a Transgredir: Educar como prática da Liberdade*, produção inspirada em Paulo Freire, este que devolveu à hooks a “fé na educação libertadora e a certeza de que os professores não têm de ser tirados na sala de aula” (HOOKS, 2010, p. 31).

Os termos “educador” e “professor” também merecem distinção antes de abordarmos o que se entende por Campo de Formação de professores/as no Brasil. O conceito de educador está atrelado à mitologia, como afirma Nosella (2010, p. 61) “da mesma maneira que o de formação construiu seu nicho semântico na cultura ocidental desde os tempos místicos de Homero”, o poema épico *A Ilíada* do século IX é o primeiro documento a mencionar o termo “educar”. Nesse berço civilizacional, o educador é aquele que nutre e acompanha a criança desde os primeiros anos até a vida adulta, e socialmente apresenta traços de forasteiro e de uma condição social nobre e culta (NOSELLA, 2010).

De fato, antes da invenção do Alfabeto, a função de escrever era exclusiva e de um pequeníssimo grupo de “escribas”, nem reis, nem os chefes de grandes tribos[etnias], cidades ou estados, sabiam escrever. Nem era função do educador ensinar a ler e escrever. O educador ensinava a se comportar, a falar, e guerrear. A invenção do alfabeto abriu a possibilidade de um aprendizado técnico, relativamente fácil, para ler e escrever e, por isso, à disposição de muitos (NOSELLA, 2010, p. 64, grifo meu).

A emergência das instituições escolares para alfabetização e apreensão de competências técnicas educativas construiu o conceito de professor, como um indicativo da movimentação de conhecimento dos mestres que é levado ao público, “se o termo educador indica um

movimento de cumplicidade (juntos) e de ‘maiêutica’ (de dentro do aluno para sua expressão externa), o termo professor indica movimento inverso, do mestre para o público dos alunos, unidirecional” (NOSELLA, 2010, p. 65).

Se educador e professor têm funções precípuas distintas, é verdade que seu campo de formação também resguarda especificidades, embora o Estado se constitua como o definidor maior das linhas políticas de ambas as funções. Segundo Nosella (2010), o educador no sentido Gramsciano é formado pela sociedade política e sociedade civil, bem como por suas marcas legislativas, burocráticas, das tradições culturais, de castigo, prêmios, imposições, vigilâncias, valores e hábitos aprendidos na convivência familiar. O professor, por sua vez, é formado em instituições próprias de ensino-aprendizagem que expressam, com mudanças e/ou resistências, a política geral do Estado, como é o caso das Universidades.

Para Nosella (2010), a formação do educador e do professor apesar de apresentarem processos autônomos, também reproduzem o clima cultural da sociedade vigente, por isso, o autor apresenta uma breve historiografia da formação do educador e do professor em cinco grandes períodos da história brasileira: Brasil Colônia (1500-1822), Brasil Independente e Republicano (1822-1930), Brasil Populista (1930-1964), Ditadura Militar (1964-1984) e Nova República e Neoliberalismo (1984-2002).

A República fracassou em seu projeto de universalização da cidadania e escolarização, já que esse princípio ficou reservado a uma pequena parte da sociedade. Após substituir os colégios dos jesuítas, a formação do professor republicano se dava na Escola Normal, cuja matriz formava professores primários responsáveis por formar a nação republicana. Naquele contexto, a figura docente era valorizada por sua erudição, distinção social e seriedade, e até hoje é rememorada muitas análises educacionais saudosistas, as quais escamoteiam a insuficiência do Estado em cumprir com o objetivo central da educação na república, isto é, oferecer ensino primário, universal, público, gratuito e laico para todos.

Apesar da potência e importância que apresenta cada um dos termos supracitados, o currículo da formação de professor era elitista com alta valorização de conteúdos estrangeiros, sendo essa a análise e crítica de Nosella (2010): “ora, se o objetivo da política educacional da Primeira República era alfabetizar as massas populares (ex-escravos¹¹⁵, filhos de imigrantes, camponeses etc.), como poderia o Francês ser a disciplina mais importante?” (NOSELLA, 2010, p. 72).

¹¹⁵ Não sou descendente de escravos, eu descendo de seres humanos que foram escravizados*. Makota Valdina.

O modelo colonial de formação, somado à alta rigorosidade nas avaliações, considerando o contexto de um país desigual, acabou por excluir grande parte da população, não por falta de intelectualidade ou competência, mas porque não foram equânimes as regras colocadas na corrida pela universalização do ensino e da escola pública.

O Brasil Populista (1930-1964) é o terceiro período estudado por Nosella (2010), e vai do governo de Getúlio Vargas ao Golpe Militar. O populismo define-se com uma forma conservadora de administrar crises em um cenário de forte consciência popular e de denúncia das desigualdades sem que a vontade política hegemônica pretenda superá-las concretamente (NOSELLA, 2010).

Se na República tínhamos uma escola elitista e para poucos, nas décadas entre 1930 e 1964, a escola apresentava-se como mais democratizada, no entanto a crítica à política educacional populista é devido aos seus efeitos negativos na oferta de uma educação de qualidade, já que ela implicou na expansão do segundo grau e do curso de Pedagogia. Nesse período, as inúmeras reformas, perseguições, exílios e jogos políticos que atravessavam o país também se refletiram na política de formação do professor.

O Regime Militar, marcado por golpes, reformas educacionais, problemas econômicos e discursos de neutralidade é o quarto período analisado por Nosella (2010), segundo o autor o período entre os anos de 1964 e 1984 representou um projeto político de formação de professores/as “que se pautava pelo modelo do especialista e do técnico da educação, em que a formação humanista ampla, a visão crítica, a criatividade e a autonomia intelectual não eram consideradas” (NOSELLA, 2010, p. 78). A ideia colada à imagem do professor era a de competência na definição de objetivos, mas distante de qualquer engajamento político. Apesar da forte repressão formam-se diferentes frentes de resistência nas quais os educadores transitam do sentido missionário da educação para uma compreensão mais política e crítica da sociedade.

A Nova República e o Neoliberalismo (1984-2002) também estabelece seu modelo de formação de professores, que segundo Nosella (2010) não é menos desafiador que os períodos anteriores, já que têm adentrado aos bancos de formação, estudantes forjados na sociedade pós-moderna e pós-industrial que não foi ensinada a sonhar com o progresso, e hoje constitui-se como um segmento sem trabalho, sem história, sem utopia e com o tempo livre tomado pelo consumismo voraz, concorrência desenfreada, computadores, internet e redes sociais (NOSELLA, 2010).

Como marcas deste período, os CEFAM e a nova LDB 9394/96 reforçam a importância da formação em nível superior para professores da educação infantil e séries iniciais do ensino

fundamental, o que demonstram outras tentativas de qualificação da formação de professores, no entanto, para Nosella (2010), os resultados não foram satisfatórios, pois os problemas mais graves da educação não se encontram na formação do professor, mas no tecido social.

Esta historiografia apresentada por Nosella (2010) nos possibilita compreender a distinta função de um educador e professor, bem como problematiza o campo da formação de professores/as como espaço político não neutro e historicamente marcado por disputas epistemológicas, conceituais e políticas.

Neste aspecto, cumpre denotar que educador e professor são conceitos distintos. No entanto, na perspectiva de Nosella (2010, p. 85): “o professor que não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade ético-política torna-se asséptico e reedita, na prática pedagógica, a velha tese de neutralidade científica”.

Os conceitos e tendências de formação de professores/as no Brasil têm sido insuficientes para atendimento das demandas de formação de professores/as, e essa é a autoavaliação do próprio campo hegemônico (GATTI et al., 2019).

Embora se possa indicar um crescimento na produção científica e algumas iniciativas políticas que refletem resultados de pesquisas da área, os avanços ainda não são significativos. Tem sido recorrente em documentos oficiais, relatórios, artigos científicos, livros, dissertações e teses a utilização “[...] dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e de pensar os problemas da profissão docente”, conforme discorre Nóvoa (2007). Para o autor, estamos diante de “[...] uma espécie de *consenso discursivo*”, o que considera uma “boa notícia”, pois estaríamos de acordo quanto ao que é preciso fazer. No entanto, apesar de termos um discurso coerente e em muitos aspectos consensual, a “má notícia” é que “[...] raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2007, p. 3-4 apud GATTI et al., 2019, p. 179).

Segundo Maria Isabel da Cunha (2013), “todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores/as produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas” (CUNHA, 2013, p. 1).

Na definição de Evandro Ghedin (2009), as tendências de formação de professores/as formam “um conjunto de conceitos que podem ser identificados como chaves” (GHEDIN, 2009, p. 04). Para o filósofo, esses conceitos “caracterizam uma forma de ser e de formar o profissional da educação” (GHEDIN, 2009, p. 04). Assim, o autor identificou quatro tendências na formação de professores/as no Brasil contemporâneo, e seus conceitos centrais são: 1)

saberes docentes; 2) reflexão sobre a prática; 3) pesquisa no ensino e 4) competências da formação.

Segundo Ghedin (2009), o conceito de *saber* está presente nas reflexões de Selma Garrido Pimenta (2000) e Maurice Tardif (2002), enquanto que o conceito de *professor reflexivo* é defendido nas pesquisas de Donald Schön (1992), José Contreras (2002), Philippe Perrenoud (2002), Pimenta e Ghedin (2005), Kenneth Zeichner (1992), José Carlos Libâneo (2002), Bernard Cherlot (2002), José Gimeno Sacristán (2002), Valadares (2002), Maria Amélia Santoro Franco (2002), Maria Socorro Lucena Lima e Marineide de Oliveira Gomes (2002), Maria I. Batista Serrão (2002), Cecília Borges (2002), Pimenta (2002), Evandro Ghedin (2002) e Monteiro (2002).

O conceito de *pesquisa no ensino* é defendido nas produções teóricas de Ghedin (2004), Menga Lüdke (2001), Rosa (2004), Marli André (2001), Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (2002), Henry Giroux (1997), Marilda Gonçalves Dias Facci (2004), Ana Maria Falsarella (2004), Pedro Goergen e Dermeval Saviani (2000), Pereira e Zeichner (2002), Pimenta e Ghedin (2005), Paiva (2003), Maurice Tardif (2002), Selma Garrido Pimenta (2000), Corinta Maria Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete Pereira (1998), entre outros.

Segundo Ghedin (2009), o conceito de *competência* possui unanimidade entre os trabalhos de Silvia Manfredi (1998), Lucília R.S. Machado (1996), Françoise Ropé e Lucie Tanguy (1997), e Phillipe Perrenoud (1999; 2001).

Maria Isabel da Cunha (2013) realizou mapeamento e estudo sobre as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, e quase uma década após a publicação do artigo de Ghedin (2009), são citados exatamente os mesmos nomes de intelectuais reconhecidos como teóricos/as pesquisadores/as definidores/as de perspectivas da formação de professores/as no Brasil, a saber: Menga Lüdke e Marli André (1986), Ivani Fazenda (1995), Ilma Passos Veiga (1988), Cunha (1989), Lúcia Pura Martins (1982), Maria da Glória Pimentel (1993), Selma Garrido Pimenta (1994), Sônia Penin (1994) e tantos outros investigadores nacionais influenciados pelas produções de estudiosos internacionais como Lawrence S. Schulman (1989), Gimeno Sacristán (1989), Antônio Nóvoa (1992), Donald Schön (1983), Zeichner (1992; 1995), Perrenoud (1993), Contreras (1994), entre outros¹¹⁶.

Utilizando o critério de heteroclassificação de pertença, buscamos identificar o pertencimento racial dos/as pesquisadores/as supracitados/as e confirmamos que nas listas

¹¹⁶ Observa-se que os autores citados por Ghedin (2009) aparecem na mesma lista mencionada por Cunha (2013), o que demonstra uma certa coesão quanto à nomeação dos integrantes do campo.

mencionadas por Ghedin (2009) e Cunha (2013) não há pesquisadores ou pesquisadoras socialmente reconhecidos e identificados como negros/as. Também são majoritariamente brancos os estudiosos internacionais que influenciam as epistemologias de formação de professores/as no Brasil.

Esse quadro nos permite enfatizar que o campo teórico definidor de políticas e epistemologias para a formação de professores/as no Brasil é racialmente e epistemologicamente branco e majoritariamente feminino. Embora em sua grande maioria esses sujeitos sejam mulheres, a distribuição de prestígio e visibilidade entre teóricos do sexo masculino e feminino é hierarquizada.

Diante desse quadro uma pergunta é imperiosa: pesquisadores/as negros/as não produziram ou compartilharam conceitos fundamentais para a formação de professores/as no Brasil? Quem são os “entre outros” mencionados nas listas de Ghedin (2009) e Cunha (2013) ao denominar os/as intelectuais do campo da Formação de professores? Por que as demandas da população negra não foram incorporadas nas definições dos códigos que determinaram o campo da formação de professores/as no Brasil?

O quadro racialmente branco que representa o campo político e epistemológico da formação de professores/as no Brasil, conforme listas elaboradas por Ghedin (2009) e Cunha (2013), também é um reflexo do projeto de branqueamento brasileiro via educação pública. Além da presença exclusiva de pesquisadoras brancas na definição das tendências e perspectivas da formação de professores/as, no que se refere às teorias e temas, Gomes (2002) afirma que a diversidade étnico-racial não aparece como um aspecto estruturante na educação brasileira, e que influenciaria os processos de formação de professores. Como membro da banca desta tese de doutorado, Nilma L. Gomes, também alertou que os intelectuais brancos que se debruçam a discutir a temática das relações raciais e diversidade, como Miguel Arroyo, não encontra o mesmo espaço acadêmico que outros intelectuais com o mesmo pertencimento étnico-racial.

Para Gomes (2002), a inserção da discussão sobre a diversidade fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais em virtude do investimento de pesquisa e suas experiências raciais que aguçam a sensibilidade e interesse em promover uma educação fundamentada na diversidade. A assertiva de Gomes (2002) refere-se ao contexto anterior a Lei. Nº 10.639/03. Nos anos 2000, Gomes (2002) afirmou que as perspectivas teóricas do campo se abriam para as histórias de vida e o desenvolvimento profissional, na formação de professores/as reflexivos e de novas mentalidades.

Na década de 1990, quando o campo da formação de professores/as formava-se no Brasil, um legado de produção intelectual negra sobre educação já apontava profícuas análises e discussões, segundo Gomes (2002), “as tentativas de introdução da diversidade étnico-cultural na produção teórica sobre formação de professores/as começa a aparecer com mais destaque a partir dos anos 90¹¹⁷. No levantamento bibliográfico intitulado: *Cem Anos e Mais de Bibliografias sobre o Negro no Brasil* (SANTOS; MUNANGA 2002), utilizando a palavra-chave formação de professores, podemos localizar o texto de Ahyas SISS, datado de 1995, como uma das mais antigas no campo da formação de professores/as.

Na década de 1990, pesquisas já alcançavam uma dimensão internacional, como nos relembra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) sobre as experiências internacionais das professoras negras de São Carlos:

Quando veio o convite para participarmos da reunião anual da American Education Research Association- AERA, em São Francisco, Califórnia, em 1992, coube a mim apresentar um texto, o qual resultou mais tarde numa publicação. Sem nos darmos conta, estávamos fazendo um dos primeiros estudos no Brasil com e sobre professoras negras. E coincidentemente, naquele simpósio, pela primeira vez, na AERA, foram apresentados trabalhos sobre professoras negras (SILVA, P., 2011, p. 122).

A memória registrada no livro autobiográfico de Petronilha nos oferece um registro de que os debates sobre formação de professores/as coadunavam com o cenário da década de 1990, em que se fazia frente os modelos de formação de professores/as vigentes. No entanto, as produções dessas pesquisadoras¹¹⁸ negras não foram reconhecidas nos processos de elaboração dos modelos de formação docentes pautados pelas pesquisadoras do campo dominante¹¹⁹ da formação de professores.

Podemos compreender esse cenário como circunscrito na esteira do que o sociólogo Jerry Dávila (2006) constatou na década de 1930. Isso porque nesse período inicia-se uma reflexão sistemática sobre a formação de professores/as, e durante as reformas mobilizadas por

¹¹⁷ SISS, Ahyas. Movimento negro e políticas públicas no Brasil contemporâneo. Comunicação apresentada no Simpósio de Formação de Professores. Tendências Atuais da UFSCar, 1995. *Anais*, s.l.

¹¹⁸ Durante a banca de qualificação do mestrado, em 2015, a Profa. Dra. Rosana Monteiro afirmou que, na condição de relatora da Lei n. 10.639/03, a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva levou à comissão do Congresso de Educação Brasileira (CBE) as pautas do movimento negro e de educadores. O CBE é considerado um dos principais espaços definidores de políticas para a formação de professores/as desde 1980. Essa ação demonstra que existiram diferentes estratégias políticas de pesquisadoras da temática racial para a sua inserção no campo da formação de professores. Para obtermos mais informações sobre esse processo, incorporaremos no roteiro da pesquisa perguntas sobre essa ação.

¹¹⁹ Estou considerando dominante o quadro teórico que compõem o campo teórico que define tendências para a formação de professores/as no Brasil, de acordo com Ghedin (2009) e Cunha (2013).

médicos sanitaristas e reformadores da educação, os processos sistemáticos e hostis de seleção de professores/as, e as práticas eugênicas escamoteadas nos discursos de profissionalização docente, de capacidade técnica e moralidade, provocaram um gradual branqueamento da profissão docente. Como ratifica o autor: “[...] o moderno quadro de professores que os reformadores criaram era branco, feminino e de classe média” (DÁVILA, 2006, p. 148).

A política de branqueamento projetada no século XX não só repercutiu no perfil do professorado, como também moldou os currículos escolares a partir de práticas eugênicas e eurocêntricas, bem como invisibilizou a produção teórica de pesquisadoras negras. A “feminilização” da docência ocorre num contexto de precarização e desprestígio financeiro da profissão, ainda que para as mulheres brancas esse campo profissional representasse a ascensão social e liberdade fora do espaço do lar, no entanto, a mulher negra não era considerada dentro das definições de civilidade, moralidade, limpeza e boa reputação.

A análise fundamental de Collins (1986) nos permite afirmar que o processo de branqueamento da carreira docente é resultado das facetas do racismo e do patriarcalismo que operam de forma interseccionada, posto que ambos os sistemas de opressão veem as mulheres negras como ameaça, pois estas não correspondem ao ideal de intelectualidade e feminilidade, logo não são dignas de ocupar espaços de produção de conhecimento.

Segundo Garcia (1999), o campo da formação de professores/as constituiu-se com base em cinco critérios: 1) existência de objeto próprio; 2) metodologia específica; 3) uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio; 4) integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e 5) reconhecimento da formação de professores/as como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

A criação de uma comunidade científica, como um terceiro elemento indicado por Garcia (1999), constitui um campo de estudo autônomo. Na perspectiva de Bourdieu (2004), o *campo* científico é um espaço em que ocorrem as relações entre indivíduos e estruturas sociais, regidas por leis internas e lógicas próprias de funcionamento, em que os agentes, a depender da posição e acúmulo de capital econômico, social e cultural, são quem definem o que se pode ou não fazer no *campo*.

Como resultados da pesquisa *Estudo da Infância no Brasil: encontros e memórias*, organizada por Anete Abramowicz (2015), as memórias de pesquisadoras, na forma de entrevistas, registram a trajetória de cinco importantes intelectuais brancas que contribuíram para o Estudo da Infância no Brasil. Além de revelar o comprometimento e rigorosidade em

suas pesquisas acadêmicas, os depoimentos também demonstram a network estabelecida entre as pesquisadoras durante suas trajetórias. Maria Malta Campos, por exemplo, hoje uma intelectual expoente no tema de creches e infância, embora não tivesse experiência alguma com os assuntos foi convidada pela primeira vez, em 1975, para falar na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da mulher, “isso no regime militar, como não tinha quase ninguém discutindo esse tema, disseram”:

Alguém tem que falar sobre creche, Maria vai ser você”. Eu disse: “Eu? Mas eu não sei nada sobre creche”, mas não teve jeito, o que eu podia fazer, fiquei feito uma desesperada atrás de algum trabalho sobre creche e não tinha nada, nada relacionado à creche, era convidada com frequência para palestrar sobre creches. Mas o que aconteceu depois disso foi que eu virei especialista em creche, aí todo mundo falava assim “o pessoal lá do Campo Limpo está lutando por creche, ah, vamos lá falar com a Maria”, e todo mundo vinha na Fundação falar comigo, e foi assim que eu virei especialista em creche! ANPEd era muito pequenininha, todo mundo se conhecia, era um ambiente meio doméstico, não era uma coisa de massa como é hoje. Então a Glaura pediu: “Maria, você não quer formar aí um GT sobre o pré-escolar?” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 12-13).

O depoimento de Maria Malta Campos é um exemplo de como se forma o campo acadêmico. Assim ocorre com diferentes segmentos, independente do pertencimento racial, no entanto, constata-se dificuldades de circulação para alguns segmentos, dado a sua realidade de exclusão histórica nos espaços de poder e as ínfimas redes de capital cultural e social.

Se as contribuições de Bourdieu (2004) são importantes para o entendimento de como o campo científico se organiza, o conceito de interseccionalidade nos oferece ferramentas epistemológicas para a compreensão de como as categorias de raça, gênero e classe operam no sentido de marginalizar e invisibilizar a produção científica de pesquisadoras negras.

A invisibilização de intelectuais negros/as é uma prática científica também criticada por pesquisadores norte-americanos, e neste aspecto, os autores Grant; Brown; Brown, (2016) também questionaram a ausência das produções de pesquisadores/as negros/as no importante congresso educacional dos Estados Unidos, AERA. A ausência de pesquisas e pesquisadores/as negros/as neste congresso foi o motivo que instigou os autores a publicar o livro *Black Intellectual Thought in Education: the missing traditions of Anna Julia Cooper, Carter G. Woodson, and Alain LeRoy Locke*, o propósito dos autores (GRANT; BROWN; BROWN, 2016) foi o de apresentar contribuições de intelectuais afro-americanas para os problemas prevalentes e atuais da educação que a escola, as faculdades e a sociedade enfrentam atualmente

A escavação para o pensamento intelectual negro começou com uma observação na reunião anual de 2012 da American Education Research Association AERA (2012) em Vancouver, Canadá. “Observou-se que nenhuma das muitas exposições, incluindo todas as principais editoras de educação, teve um livro histórico de um estudioso negro sobre educação. Havia John Dewey sobre educação, Piaget sobre educação etc., mas nenhum livro de um estudioso negro sobre educação”. (GRANT; BROWN; BROWN 2016, VII prefácio. Tradução minha).

A invisibilidade da mulher negra nos espaços acadêmicos também é questionada por Audre Lorde. Durante uma conferência no Instituto de Humanidades da Universidade de Nova York em 1979, sob a condição de comentarista de ensaios, a escritora caribenha-americana denunciou a ausência de representantes negras, feministas e lésbicas, bem como apontou a arrogância acadêmica dos que desconsideram nas discussões teóricas sobre o feminismo, as contribuições das mulheres pobres, negras, do terceiro mundo e lésbicas.

Audre Lorde ([1979] 2020) criticou a organização da conferência por deixar de fora as percepções e lugar de fala das mulheres negras e pobres sobre temas como existencialismo, cultura, poder, erotismo, teoria feminista e heterossexualidade. Para Lorde ([1979]2020), a ausência dessas mulheres nas discussões é uma ferramenta do patriarcado racista e que está sendo usada para examinar o futuro do próprio patriarcado. Em outras palavras, Lorde ([1979] 2020) chama atenção para o fato de que a conferência examina e critica o patriarcado, operando de forma racista e excluindo as experiências das mulheres negras da análise, já que o patriarcado apesar de sua faceta sexista, também é racista.

Muito embora associações como ANPEd, AERA, ENDIPE, entre outras importantes comunidades científicas do campo da educação, questionem os modos neoliberais oficiais de agenciar a Educação, quando inviabilizam e ignoram a participação de intelectuais negros/as, ainda representam as velhas epistemologias colonizadoras de produzir ciência.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é considerada um campo científico legítimo por parte de professores/as da Educação Básica e pesquisadores/as na área da Educação. A cada biênio, a Associação promove a sua Reunião Nacional, e a categoria de classe social é um fator operante na exclusão de parte das pesquisadoras negras, principalmente aquelas iniciantes na carreira acadêmica, tendo em vista que o valor da inscrição é em média R\$600, cerca de 54% do salário-mínimo nacional, e cerca de 40% da bolsa de mestrado e 25% da bolsa de doutorado.

Para muitas pesquisadoras brasileiras ingressar na academia, pesquisar, compor o campo científico e comprar livros são exigências que estão em concorrência com as necessidades de sobrevivência.

E mesmo quando superadas as barreiras impostas pela posição de classe, as pesquisadoras negras enfrentam ainda outros obstáculos no reconhecimento da sua produção e perspectivas de análise.

Vale destacar que a ANPEd ao longo da sua trajetória, somente em 2017, em sua 38ª reunião convidou uma pesquisadora negra para proferir a conferência de abertura¹²⁰; a Profª Drª Nilma Lino Gomes¹²¹, e que proferiu a conferência intitulada *Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*. O convite foi realizado no contexto do golpe parlamentar ocorrido em 2016, como evidenciam o ano e o título da conferência.

A participação de Nilma Lino Gomes na conferência de abertura, da 38ª reunião Nacional da ANPEd¹²², em um contexto de golpe parlamentar e de retrocessos sociais, pode ser interpretada pela máxima proferida por Angela Davis: “quando uma mulher negra se movimenta, o mundo todo se movimenta com ela” (DAVIS, 2017, s/p.)¹²³. Sobre a invisibilidade da mulher negra, Davis é assertiva quando afirma que (2017):

[...] vocês estão discutindo o tema da invisibilidade forçada da mulher negra. Eu sei como isso ocorre. Ao mesmo tempo em que a mulher negra é considerada a mãe da cultura brasileira, ela é ao mesmo tempo invisível. E vocês sabem que nos Estados Unidos as mulheres negras têm lutado há décadas para acabar com essa invisibilidade. Vejam os exemplos das escritoras negras contemporâneas como Toni Morrison e Alice Walker (DAVIS, 2011, s/p.).

¹²⁰ A primeira Reunião Nacional da ANPEd ocorreu em 1975, mas apenas a partir de sua 26ª Reunião encontram-se disponibilizados seus cronogramas e listas de conferencistas. Portanto, desde a 26ª reunião ocorrida em 2003, nenhum pesquisador negro havia proferido a conferência de abertura.

¹²¹ Segunda mulher no Conselho Nacional da Educação (2010-2014)

¹²² Lista de conferencistas na abertura das reuniões da ANPEd de 2003 a 2017: Marilena Chauí (USP- 2003 - 26ª Reunião), Luís Antônio Cunha (UFRJ – 2004 - 27ª Reunião), Bernard Charlot e Alceu Ferraro (EST/RS- 2005 - 28ª Reunião), Renato Ortiz (UNICAMP - 2006 - 29ª Reunião), Luiz Antônio Cunha e Carlos Roberto Jamil Cury (2006 - 30ª Reunião), Roseli Fischmann (2008 – 31ª Reunião), Sara Morgenstern Pitcovsky (UNED – Espanha- 2009 - 32ª Reunião), Gaudêncio Frigotto (UERJ - 2010 – 33ª Reunião), Agnès Van Zanten (2011- 34ª Reunião), José de Souza Martins (USP – 2012 - 35ª Reunião), Stephen Ball (Institute of Education, University of London – 2013 - 36ª Reunião), Luiz Dourado (UFG - 2015 - 37ª Reunião), Nilma Lino Gomes (UFMG - 2017- 38ª Reunião - "Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência"). Vale a pena chamar atenção para o fato de que, em um universo majoritariamente feminino, as conferências são majoritariamente proferidas por homens.

¹²³ Conferência magna da filósofa e ativista Angela Davis no salão nobre da reitoria da UFBA no Dia Da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha, em 25 de julho de 2017, intitulada *Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h_t2ExQyV8. Acesso em junho de 2019).

Por outro lado, a presença de Nilma Lino Gomes pode ser analisada como um convite para ocupar a linha de frente de um país “em chamas”, e marcado por retrocessos e injustiças, o que reafirma o lugar da mulher negra que a tudo resiste e produz conhecimento na luta (GOMES, 2017).

Na cidade proporcionalmente mais negra do Brasil, Salvador (BA), o ENDIPE de 2018, um dos maiores eventos sobre didática do País, reuniu intelectuais para discutir Didáticas e Práticas pedagógicas, e entre os conferencistas principais nenhum era negro, e assim, o direito de falar sobre educação foi conferido à Bernad Charlot, José Carlos Libâneo, Selma Garrido, Maria Amélia Santoro e Cipriano Luckesi. Identificamos que apenas uma mesa do Encontro contou com mediadoras negras.

Em homenagem e comemoração dos 80 anos do Ministério da Educação (MEC), criado em 1930, em 2010, foi lançada a Coleção *Grandes Educadores*, organizada pelo MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco. A coleção é composta pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959), e a biografia de 61 Educadores (30 brasileiros e 31 estrangeiros), cuja escolha teve por critérios “o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação”¹²⁴

Entre os/as 30 autores/as brasileiros/as, nenhum deles é negro, e seis são mulheres. Há uma concentração de educadores de naturalidade da região sul do Brasil. Entre os 30 educadores estrangeiros apenas uma mulher foi mencionada, Maria Montessori. Nenhum educador de países africanos foi mencionado¹²⁵.

A lista de Educadores/as brasileiros/as selecionados/as compreende o período do século XVI ao século XX. A pergunta inquietante é a seguinte: em quatro séculos nenhum/a educador/a negro é digno/a de ser reconhecido pelo Ministério da Educação como sujeitos que contribuíram para o avanço da educação? A exclusão de pesquisadores negros e a seletividade do cânone hegemônico são exemplos do *continuum whiteness* (SWARTZ, 2018) que distribui de forma hierárquica a dignidade humana.

¹²⁴ Fonte: A cor da Cultura <http://www.acordacultura.org.br/artigos/02092013/62-obras-sobre-os-principais-pensadores-da-educacao-para-download>

¹²⁵ Educadores brasileiros: Alceu Amoroso Lima, Almeida Júnior Anísio Teixeira, Aparecida Joly Gouveia, Armanda Álvaro Alberto, Azeredo Coutinho, Bertha Lutz, Cecília Meireles, Celso Suckow da Fonseca, Darcy Ribeiro Dumerval Trigueiro, Edgard Roquette-Pinto, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Frota Pessoa, Gilberto Freyre, Heitor Villa-Lobos, Helena Antipoff, Humberto Mauro, José Mário Pires Azanha, Júlio de Mesquita Filho, Lourenço Filho, Manoel Bomfim, Manuel da Nóbrega, Nísia Floresta, Paschoal Lemme, Paulo Freire, Rui Barbosa, Sampaio Dória, Valnir Chagas.

Em 2015, na ocasião da mobilização para Nilma Lino Gomes assumir o Ministério da Educação quando da saída de Cid Gomes, por curiosidade fiz um levantamento dos Ministros da Educação. Do total de 53 ministros ao longo da história da educação brasileira, entre 1932 e 2015, apenas uma mulher branca foi ministra: Esther de Figueiredo Ferraz, no período entre 24/08/82 e 15/03/85, e nenhuma mulher negra. No entanto, mesmo sem possibilidade de gerir a máquina pública, e apesar das ausências impostas elas resistiram na história produzindo pedagogias. No capítulo 1, citamos dezenas de nomes de educadores que viveram e publicaram trabalhos sobre a educação.

[...]

Falo do Egito, onde surgiu a ciência.

Falo de Zumbi, o herói da resistência.

Falo de Mandela, da África do Sul.

Falo do Ilê, que vem lá do Curuzú

[...]

Poesia: A verdade

Autoria: Poeta Giovane Sobrevivente

PARTE III - CRIANÇAS NEGRAS NAS AGENDAS DE MULHERES NEGRAS

(...) se vocês homens de Ashanti, não vão à frente, então nós vamos. Nós as mulheres, iremos. Eu vou convocar minhas companheiras mulheres. Nós combateremos os brancos. Combateremos até a última de nós cair no campo de batalha. (Yaa Asantewa – Rainha Ashanti (Gana). Combatendo a invasão inglesa nos fins do século XIX
Abdias Nascimento, (1980, p. 229).

Se as mulheres governassem não faria um governo abstrato. O nosso governo seria concreto, porque o mundo governando pelos homens está decepcionando.
Maria Carolina de Jesus, (2018, p. 18).

Dentre as áreas de atuação das mulheres, a educação é historicamente um dos campos mais estratégicos para tencionar as estruturas sociais, muito embora a escola ainda seja uma instituição que oscila entre práticas pedagógicas conservadoras e transformadoras. As estatísticas nacionais e internacionais apontam o grave quadro da situação das crianças no mundo, privadas de ir à escola, abusadas sexualmente, iniciadas em matrimônios quando ainda crianças, mutiladas, desnutridas e vítimas de inúmeras outras violências físicas e simbólicas, e neste contingente vulnerável, as meninas negras são majoritariamente atingidas.

Nesse contexto, as mulheres negras têm um amplo desafio, e por esse motivo, a educação e a infância deveriam ser pautas centrais nas agendas de mulheres negras, para monitoramento, proposituras de políticas públicas e alterativas.

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), em todo o mundo, 130 milhões de meninas em idade escolar estão fora da escola. Em 70 países (asiáticos e africanos) meninas sofrem agressões por quererem estudar. Na Somália, a ONU estima que 95% das garotas entre 7 e 16 anos nas comunidades mais pobres nunca tenham ido à escola. Na Nigéria, há mais de 5 milhões de estudantes do sexo feminino fora da sala de aula. No Mali, 150 crianças foram assassinadas até agosto de 2019.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ainda como consequência da guerra civil, 377.000 menores precisam de ajuda e 179.000 crianças estão privadas do direito fundamental à educação, isso porque 926 escolas foram fechadas, de acordo com dados do Escritório das Nações Unidas para Assuntos Humanitários (OCHA).

O relatório da ONU de fevereiro de 2015¹²⁶ alertou que em 70 países, meninas, pais e professores defensores da igualdade de gênero na educação sofreram algum tipo de agressão entre 2009 e 2014. Em Malawi (África Oriental), cerca de 50 das meninas menores de 18 anos estão casadas. De acordo com o UNICEF, 42% das meninas são noivas antes dos 18 anos, sendo uma em cada 10 casadas antes dos 15 anos de idade.

Um em cada três meninas e meninos, entre cinco e 17 anos de idade, e que vivem em países afetados por conflitos ou desastres— cerca de 104 milhões — não estão na escola, contingente que representa mais de um terço da população global fora da escola, de acordo com um novo relatório do UNICEF. No total, 303 milhões de crianças e adolescentes entre cinco e 17 anos estão fora da escola em todo o mundo. No Brasil, 2,8 milhões de meninas e meninos entre quatro e 17 anos estavam fora da escola em 2015, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Na contramão desses gravíssimos quadros, questionando o sistema de dominação, inúmeras meninas e mulheres¹²⁷ assumiram o protagonismo de projetos e ações políticas na luta pelo acesso à educação de meninas.

Theresa Kachindamoto é a chefe do distrito de Dedza, no sul do Malawi (sudeste da África), e anulou o casamento de 850 meninas e as enviaram de volta à escola. A militância de Kachindamoto impulsionou a criação da lei de maioridade de 18 anos para casamentos. Governando 545 aldeias com princípios comunitários, Kachindamoto criou uma rede de mulheres que combate o casamento infantil e monitora a permanência das meninas na escola.

A paquistanesa Malala em seus 15 anos de idade mobilizou força e persistência após o ataque que sofreu do Talibã em 9 de outubro de 2012, quando informou para o mundo que o grupo não iria pará-la. Malala coordena inúmeros projetos de apoio à educação de meninas no mundo e, em 2014, ganhou o prêmio Nobel da Paz.

A queniana Zahara de 19 anos foi convidada para liderar, por um dia, a diretoria executiva do Fundo de População da ONU, representando as meninas de Uganda. Zahara quer

¹²⁶ Relatório da ONU de fevereiro de 2015 Disponível em:

https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/Report_attacks_on_girls_Feb2015.pdf (Acesso em outubro de 2019).

¹²⁷ A pesquisadora baiana Viviane Barbosa se destacou por desenvolver um produto catalizador que reduz a emissão de gases poluentes. Georgia Gabriela Sampaio, baiana, nascida e criada em Feira de Santana foi disputada por nove universidades dos EUA e Nadia Ayad, ganhadora de um prêmio internacional por um projeto de dessalinização da água.

ser jornalista “porque existem muitas meninas a sofrer e precisam de justiça”¹²⁸. Em uma sociedade que possibilitasse meninas como Zahara tornar-se jornalista não teríamos uma agência de notícia racista capaz de cortar da foto de publicação uma ativista negra, como o fez a agência de notícias Associated Press, que cortou a imagem de Vanessa Nakate, ativista ambiental ugandense que posou ao lado de outras ativistas brancas durante o Fórum Econômico Mundial em Davos. Vanessa Nakate é fundadora do *movimento Juventude para a África Futura e Movimento para se erguer*. Zahara, foi uma das poucas ativistas jovens a discursar na Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2019 na Espanha.

Assim como as meninas, os meninos negros também estão por sua própria conta no mundo. Segundo a ONU, caso não haja mudanças significativas no País, 43 mil adolescentes entre 12 e 18 anos serão mortos no Brasil entre 2015 e 2021, de acordo com o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA, 2014). De acordo com a Plataforma Juventude, Educação e Trabalho¹²⁹, em 2018, o Brasil indicou uma taxa de taxa de 60,4, homicídios de jovens de 15 a 29 anos por 100 mil habitantes e 680 mil jovens em 2019, não terminaram a educação básica. Em 2020, 35,9% de Jovens de 18 a 24 anos não trabalham e não estudam. De acordo com o Atlas da Violência¹³⁰

Apenas em 2018, para citar o exemplo mais recente, os negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras (BRASIL, 2020, p. 47).

Esses são alguns dos indicadores preocupantes acometidos majoritariamente à juventude negra, para monitoramento e enfrentamento. Cidinha da Silva tem provocado quando lança o livro *#Parem de nos matar!* (2016).

As experiências de Violência acometidas às crianças, podem ser identificadas em diferentes esferas da nossa estrutura. A violência simbólica na oferta da educação também são exemplos da crueldade do racismo, ausências de infraestrutura das escolas, a ausência de espaço

¹²⁸ “Zahara, de 19 anos, lidera agência da ONU por um dia” (ONU News, 11/10/2018). Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2018/10/1642332> (Acesso em outubro de 2019).

¹²⁹ Disponível em: <https://pjet.frm.org.br/>

¹³⁰ Disponível em; <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>

para brincadeira, de suportes tecnológicos e aulas inovadoras, fatores que tornam a escola desinteressante dando lugar para a “indisciplina”, conversa paralela, violência e agressões entre os estudantes. O racismo é estruturalmente complexo que nem sempre as crianças conseguem compreender a origem da sua inquietude e irritação.

Certo dia na escola, uma garota de nove anos estava irritada e inquieta, apontando defeitos nos colegas da sala; nos cantos alguns faziam comentários sobre sua calça com um furo traseiro. Parei a aula e a chamei: “senta aqui A., vou trançar seu cabelo”. Fiz cafuné na sua cabeça e perguntei sobre sua família, a resposta foi: “Moro com minha mãe, meu pai está preso, meu irmão só enche o saco e rouba as coisas da minha mãe”. Sem repreender sua atitude na sala, fiz alguns minutos de carinho e tranças em sua cabeça e conversei sobre o que ela gostava de comer e fazer fora da escola, e para minha surpresa, sem menos esperar ela pediu desculpas para o colega que havia insultado anteriormente.

Meses antes, desta situação, observei, no final de uma aula, um diálogo entre duas professoras da escola de fundamental II, comentando sobre um aluno considerado indisciplinado na escola; uma professora disse: “Fulano só está vindo para a escola esse ano regularmente porque já vai fazer 18 anos e está com medo de ser preso”. A réplica da outra professora repercutiu como um sopro de esperança: “Não acho que é por isso, ele está bem melhor, nós precisamos reconhecer o esforço que a mãe daquele menino faz para que as coisas fiquem bem na família”.

Na minha experiência como professora do ensino fundamental I, observei que o Conselho Tutelar era utilizado, por membros da escola, em diversos momentos como sinônimo de polícia e prisão, e solicitado como uma forma de exigir disciplina dos meninos negros. As frases corriqueiras eram do tipo: “Se você continuar bagunçando, vou levar você para o Conselho Tutelar”. Ouvi choros copiosos de crianças suscitados pelo medo de ser preso. Existe na escola uma pedagogia da crueldade (GOMES; LABORNE, 2018) e que deveria ser pauta nas agendas do movimento de mulheres negras.

Entre uma sala e outra na única aula vaga do dia, para respirar, após duas aulas com a turma do 1º ano, encontrei uns meninos no corredor da escola, o mesmo grupo que cotidianamente estava fora das aulas, e comportava-se como alguém que exclui a escola (ABRAMOWICZ, 1992). Perguntei: “O que vocês estão fazendo fora da sala?”. e os convidei para desenhar em uma mesa que fica à disposição no corredor da escola. Registrei os diálogos e os principais temas foram: drogas, violência, roubo, tráfico e distribuição de xingamentos e

agressões entre eles. Perguntei: “O que vocês fazem à tarde, quando saem da escola?”. Um deles respondeu: “Nós traficamos”. E todos riram.

No meio da conversa, um aluno que, em oito ou dez aulas anteriores, havia rido de uma mulher negra no vídeo que levei para atividade, me perguntou sobre os desenhos que eu havia entregado: “Professora, posso pintar de qual cor?” Outro respondeu: “Pinta de preto, se você é preto”. Ele sorriu e pintou com a cor marrom.

Observei que em 20 minutos de conversa os temas presentes nas falas dos meninos interseccionavam os marcadores de gênero, violência e raça. Depois daquele dia, tracei um plano para conhecer mais de perto a comunidade dos estudantes, faltou-me tempo.

Uma manhã eles resolveram me entrevistar e perguntaram por que eu escolhi ensinar naquela escola “onde as crianças são bagunceiras”. Sua pergunta me fez pensar como política educacional defasada os ensinou a pensar que eles são os culpados pela bagunça e e pelo fato de algumas aulas não serem produtivas devido ao barulho. Mas a realidade é que a escola a que eles foram submetidos não está equipada com recursos pedagógicos que possam dar conta dos seus ritmos de aprendizagens, dúvidas e curiosidades.

Uma sala com 36 alunos, sem iluminação adequada e sem ventiladores, tendo apenas uma TV com problemas de áudio, a qual professores e alunos arrastam de uma sala à outra, é um dos exemplos que posso citar sobre ausência de infraestrutura.

Replicando Entrei na r brincadeira séria em forma de entrevista, problematizei: “Mas eu não sou uma boa professora, eu não consigo colocar a sala em ordem, vocês não me escutam”. A garota de nove anos respondeu: “Você é uma boa professora, não grita”. Repliquei a pergunta: “Para vocês, o que é um bom professor?”. A resposta foi: “O bom professor ensina sem precisar gritar e dar carão (responder com arrogância)”. Tranquilei-me, com o fato de não ser uma professora reconhecida por manter a ordem e o silêncio, e percebi que Vanda Machado tem razão quando nos provoca sobre a impossibilidade de ensinar sem falar de amor, tocar e sem saber a cor dos olhos das crianças. Para que ser serve uma sala silenciosa, com todas as crianças enfileiradas e amedrontadas com a professora, se ela ao menos sabe a cor dos olhos dos seus alunos?

Em uma reunião de pais, uma professora negra de uma escola estadual localizada na periferia de Salvador solicitou às mães, maioria na reunião, para que obrigassem os alunos e filhos, principalmente os meninos, a irem para a escola com o uniforme escolar para que estivessem protegidos da violência policial. Essa recomendação cuidadosa da professora às mães, expõe a face do racismo e do encarceramento e extermínio da juventude negra.

Os temas da violência, encarceramento e extermínio de crianças e juventudes negras também aparecem fortemente na produção de Ana Célia, Vanda Machado, Nilma Lino, Maria de Lourdes Siqueira e Petronilha. A indignação de Ana Célia da Silva diante da morte de crianças assassinadas pela polícia no bairro do Curuzu foi registrada em seu primeiro poema intitulado *Bebê a bordo* (1996). Em entrevista ao projeto Memória da Educação na Bahia¹³¹, a professora Ana Célia explica o contexto em que escreveu o poema.

Bebê a Bordo

*Que brilho é este negro?
É o brilho do sangue no asfalto
Dos bebês do Curuzu
Negras crianças insurgentes
Desesperadas, abandonadas.
Negra juventude transviada?
Seus frágeis corpos metralhados
Seguem a bordo do grito de justiça,
Espelhados pelos blocos afros e MNU
Pelas ruas da Liberdade e Curuzu.*

Ana Célia da Silva, *Cadernos Negros*, (1996).

Sobre o episódio que inspirou a elaboração do poema, Ana Célia relata que:

[...] Eles [**Polícia Militar**] fuzilaram os meninos todos e disseram que os meninos reagiram, não reagiram nada, os meninos não tinham nem arma. E a foto do *A Tarde* é dramática, aquelas crianças “rasta” todas com os braços assim, parecendo que estava dormindo. Quando eu vi aquilo, escrevi “Bebê a Bordo” e fui lá no jornal *A Tarde*, era 21 de março, não lembro o ano e disse “*eu quero que vocês publiquem esse poema, que aconteceu isso na Liberdade e eu tenho que fazer alguma coisa*”. Aí o rapaz publicou no *A Tarde* e depois saiu nos *Cadernos Negros*, “Bebê a Bordo”. Esse foi meu primeiro poema publicado pelos *Cadernos Negros* [**Cadernos Negros 19 – Poemas afro-brasileiros**] (Entrevista – Ana Célia da Silva, Projeto Memória da educação na Bahia, 28/05/2019, s/p. grifos meus).

Se na definição de Ana Célia, insurgentes são as crianças negras que apesar de injustiçadas, seguem, brilhando nos blocos afros e no Movimento Negro Unificado (MNU) pelas ruas da liberdade; então as intelectuais negras Petronilha B. G. e Silva, Nilma Lino Gomes, Narcimária, Zélia Amador de Deus, Iolanda Oliveira, Vanda Machado, Maria de Lourdes Siqueira e

¹³¹ Projeto Memória da Educação na Bahia (PROMEBA), coordenado pela professora Jaci Ferraz de Menezes, professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

a própria poetisa Ana Célia da Silva são insurgentes que gritam por justiças para as crianças¹³² desesperadas e abandonadas pelas políticas e perspectivas educacionais elaboradas por quem nunca descera a ladeira do Curuzu para ver os gritos de justiça, muito menos para ver o brilho negro no desfile do Ilê Aiyê¹³³.

As crianças estão gritando por outras pedagogias. Estão nos informando cotidianamente o ritmo e o som que embalam suas aprendizagens, mas a escola pouco vê e escuta, e define-as como indisciplinadas. Numa das experiências na escola, observei que um aluno estava quebrando as regras de proibição do uso do celular na sala de aula, e na posição de docente e, portanto, agente da manutenção da ordem, solicitei que o aluno guardasse o celular e recebi como resposta: “Professora, estou prestando atenção e fazendo minha atividade, deixa eu escutar minha música, escute aqui para você saber como é massa”. Atendendo ao pedido dele, levei o fone ao ouvido e percebi que tocava um som instrumental de pagode muito bom e que deu vontade de dançar. De fato, ele estava concentrado e fazendo a sua atividade.

Na prática, o aluno sabia mais sobre o pensamento de Cornel West que eu, uma professora pesquisadora internacional, que estava preocupada em manter as regras da escola, para não ser vista como uma professora desorganizada, por isso solicitei que, em muitos momentos, os celulares fosse desligada. No entanto, o aluno sabia que “A arte nos conecta com o que significa ser humano e nos ajuda a encontrar as verdades por trás da linguagem superficial [...] A música nos permite distanciar-nos de nossa tristeza e angústia, e da dor que nos atinge o tempo todo” (WEST, 2018, s/p).

Uma consulta prévia ao dicionário¹³⁴, talvez a palavra *insurgentes* melhor definiria as crianças, já que insurgente é a “pessoa que se encontra em insurreição, rebelde, revoltoso, “um indivíduo ou um grupo insurgente é aquele que possui opinião ou ideologia contrária à de um poder em vigência, tomando uma postura contrária e revolucionária contra este modelo indesejado”. Vanda Machado (2017) também propõe uma pedagogia insurgente e da desobediência:

[...] eu acho que a gente não aprende a educar nos livros, os livros até dizem coisas importantes, as teorias, muitas teorias, mas às vezes, na prática a teoria é outra, eu acho que quem me encontrar daqui a um tempo, eu quero dizer que... eu quero que as pessoas pensem... não é obrigada a pensar, mas eu gostaria

¹³² Ao longo de suas trajetórias, essas intelectuais denotam uma atenção especial às crianças negras, por meio de suas práticas, discursos e escrita. Vanda Machado e Nilma Lino Gomes produziram literatura para as crianças, a partir das obras *A Galinha Conquém* (2016) e *Betina* (2009), respectivamente.

¹³³ O Ilê Aiyê foi o primeiro bloco afro do Brasil, e nasceu nos bairros do Curuzu e Liberdade, bairros de maior população negra do país, com aproximadamente 600 mil habitantes. O bloco foi fundado em 1º de novembro de 1974, com o objetivo de preservar, valorizar e expandir a cultura afro-brasileira.

¹³⁴ Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Academia Brasileira de Letras 2ª Edição, 2008.

que pensasse numa educação também para rebeldia, não faço, não quero não faço, não vou, eu não vou por aí. Isso é até poesia, é preciso saber dizer não, mas também tem um tempo que corre [...] é preciso pensar com o jovem, para onde estamos indo, não dá para ir sozinho (MACHADO, 2016, s/p. Projeto Memórias da Educação na Bahia).

Durante a escrita desta tese o tema da infância permeou minhas reflexões, principalmente, porque no último ano de escrita estava cotidianamente mais próxima da realidade das crianças, recebendo beijos, abraços, cartinhas, provocações e, também observando e me indignando com a crueldade do Estado para com elas.

Durante os dias de estudos, as vozes e o ritmo da escola ecoavam em minhas reflexões, por isso busquei vê-las em tudo que tocava. Por um período trabalhando na base das pedagogias ausentes (SANTOS, 2004), prestei atenção nas palestras de ativistas negras, esperei ouvir menções sobre as crianças, principalmente àquelas assassinadas recentemente pelo estado brasileiro.

As crianças estão no mundo e suas demandas não podem restringir-se aos professores/as, pedagogos/as, mães e pais. Algumas pesquisas feministas discutem o encarceramento, mas quantas delas analisam o impacto dessa violência na vida das crianças? Apesar da relevância em discutir o impacto do encarceramento na vida das mulheres, é importante ouvir as crianças das mães privadas de liberdade. O Brasil é o quarto país que mais prende mulheres, em sua maioria negras (62,5%), jovens entre 18 e 29 anos (mais de 70%)¹³⁵:

É preciso ter um olhar prioritário para crianças com mães privadas de liberdade. Elas são estigmatizadas e há estudos que demonstram que essas crianças têm mais chances de delinquir”, alertou a coordenadora de Políticas para Mulheres e Promoção das Diversidades do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), Susana Almeida, sobre os impactos sociais que o encarceramento de mães, que são pouco mais de 70%, podem resultar, de acordo com portal da Câmara (Rede Brasil Atual, 30/11/2018, s/p.).

Malala tem razão quando questiona: “As pessoas discutem a guerra e debatem a política, mas quem pensa nas crianças?” (Malala, Documentário)¹³⁶. Na mesma perspectiva, Eliane Brum (2019) também problematiza a solidão das crianças numa sociedade que mata:

Tragicamente, as crianças brasileiras que têm visto seus colegas de escola serem mortos, muitas vezes pela polícia, vão precisar compreender que não podem contar com os adultos para exigir a proteção de seus direitos. Terão que contar elas mesmas ao mundo que estão sendo executadas pelo Estado, porque

¹³⁵ “74% das mulheres encarceradas são mães e cumprem pena em estrutura masculinizada” (Rede Brasil Atual, 30/11/2018). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/11/74-das-mulheres-encarceradas-sao-maes-e-cumprem-pena-em-estrutura-masculinizadas/> (Acesso em outubro de 2019).

¹³⁶ Documentário Mala, produzido por Davis Guggenheim. Ano 2015, 88 minutos.

há no Brasil uma infância que é matável. As crianças brasileiras estão sós (BRUM, 2019, s/p.).

Vanda Machado (2017) também chama atenção para negligência para com as crianças:

A gente está deixando a criança da gente ir para todo lado, a gente não olha ele, a gente não acompanha com um olhar, mas com um olhar de amparo, a criança está precisando de ser amparada, ela está saindo por aí a fora e a gente não sabe pra onde, se a gente não ampara, aí de repente ele está recebendo outras formas de amparo, que às vezes e somente dando uma arma que é um poder incomensurável, mas é que a gente não deu o poder dele ser sujeito da sua própria existência, da sua vida (MACHADO, 2007, s/p.- Entrevista Museu da memória).

Outro ponto que observei durante a prática docente é a relação das crianças com professores do sexo masculino, especificamente negros. Com a intenção de inovar na prática docente e oferecer possibilidades de aulas mais dinâmicas para as crianças, convidei meu irmão que é grafiteiro para ministrar aulas nas turmas e observei os olhares e posturas dos alunos. Não era somente a inovação e a beleza do Graffiti, mas a presença masculina e negra os fazia ter uma postura disciplinada, ou melhor, mais atenta, sem submissão, mas com afeto e respeito. Observei alguns alunos em específico que durante as minhas aulas não paravam quietos, por mais interessante que fosse a atividade do dia, mas que nas aulas do professor conseguiam se concentrar e o olhavam como alguém que busca afeto e orientação.

Ele não era o primeiro professor do sexo masculino na escola, o professor de música que é branco, também encontrava menos dificuldade com organização e atenção dos alunos que as professoras, mas ainda assim, na sala dos professores durante o intervalo, estava sempre reclamando da falta de respeito e atenção dos alunos. Em minha observação, havia um distanciamento muito grande na proposta de música que ele apresentava com relação à realidade imposta às crianças, também não havia muitos recursos para que as crianças desenvolvessem uma aprendizagem significativa, bem como o pertencimento racial do professor em uma escola de 99% de alunos negros também era um fator de pouca identificação por parte dos estudantes.

Nos corredores eu conversava com alguns alunos, aqueles ditos indisciplinados. Constatei: as crianças estão sofrendo! Estão vivendo com muitas ausências no coração e não têm maturidade para compreender suas dores e seu comportamento. A escola precisa desenvolver uma pedagogia que as ensine refletir acerca do porquê agem de determinada forma. Nos corredores ou nos intervalos, ou sempre que chegavam perto para me dar um abraço e bisbilhotar o que eu estava fazendo, nos meus preciosos 20 minutos de intervalo, eu os perguntava coisas do tipo: “Você mora com quem?”. a resposta: “Ah, professora! Com minha mãe, minha irmã e meu pai, aquele corno, mora com a outra mulher dele”.

Outro dia um estudante me respondeu: “Moro com minha avó, minha mãe só vai lá me bater, por isso vocês [professores] não podem ficar contando tudo que apronto na escola, porque minha mãe bate é de madeira”. E ele deu um sorriso amarelo de constrangimento:

- E o seu pai? - Perguntei.

- Mora em Itabuna.

- Será que você apronta na escola porque tem muita saudade dele?

E ele começou a chorar!

Com uma notícia mais trágica, um outro aluno reconhecido como “aquele do grupo que também não quer nada com a vida”, me disse: Meu pai morreu quando eu era pequeno, nunca vi ele.

- Morreu de quê?

- De tiro, professora, de tiro!

Partindo da compreensão de que a prática docente é atravessada por representações, no dia seguinte ao Dia dos pais, perguntei para as crianças como foi o dia anterior, eu sabia que aquela pergunta também era para mim, não tinha neutralidade em minha prática. Eu não consegui ver meu pai no Dia dos Pais, o perdi de vista para uma dose de pinga em algum bar da comunidade, e acho que por isso perguntei às crianças, pois queria ajudá-las a pensar sobre a data e como o momento atinge o coração e nossas tarefas escolares. Muitas respostas retrataram presenças paternas, mas a grande maioria foi marcada por ausências.

Uma aluna do 3º ano (Fundamental I) disse: “Eu não vi meu pai e não estou nem aí, eu fiquei com minha irmã e mãe e foi muito legal! Não faço questão dele!”. Todos riram.

Contei para eles sobre o vazio que carrego, mas salientei que isso não me exime de me esforçar para ser uma boa professora. Queria que entendessem que apesar da dor, temos que estudar.

Na verdade, eu nunca escondi para os alunos ou em qualquer outro espaço profissional, a minha história, e mesmo quando tentei ser mais impessoal, as marcas da realidade tratavam sempre de se apresentar. Ancorada na importância do conceito de representatividade, abri várias caixas da minha vida pessoal para tentar mostrar às crianças e adolescentes que era possível seguir caminhos distintos dos que a sociedade desigual traça todos os dias para as crianças pobres e negras. Eles sempre ficam impressionados de ter uma professora que já foi para os Estados Unidos. Quando descobriam essa a experiência internacional, saiam nos corredores na escola contanto para os/as amigos/as: “Sabia que a professora já morou nos Estados Unidos? Mostre a foto para eles aí, professora!”

Contaria outras dezenas de histórias que consegui ouvir nas aulas, nos intervalos, corredores e escritas em cartinhas que acumulei nos últimos anos, no universo de centenas de estudantes para os quais já ministrei aulas. Mas ainda quero chamar a atenção para o sofrimento psicológico das nossas crianças e adolescentes e as ausências de propostas pedagógicas, sociológicas, psicológicas que os ensinem a pensar, compreender e lidar com a realidade.

As histórias demonstram a urgência dos homens se engajarem na educação, principalmente na educação de crianças pequenas, nas creches e no ensino fundamental I. Não para suprir a ausência da figura paterna, mas para exercer a prática docente com ética profissional, sem suspeitas. Para assumir um lugar de representatividade para meninos que, em sua maioria, não têm a oportunidade de construir representações masculinas positivas em casa, nem na escola, já que a grande maioria do corpo docente da pré-escola ao 5º ano é composto por mulheres.

Algumas pesquisadoras têm mobilizado esse debate no Brasil, o Seminário a partir da *Homens na Educação Infantil: debates e proposições científicas em defesa das crianças pequenas*¹³⁷ ocorrido em 2019 é um dos exemplos. Segundo a organização do evento, “A realização do Seminário justificou-se”, conforme consta na ementa, “[...] para se opor ao PL que sugere que homens não toquem nas crianças pequenas”.

Este cenário impõe ao movimento feminista e os recentes grupos que têm discutido masculinidade, a necessidade de pensar a educação como uma pauta central de reivindicações e lutas. As crianças estão desprotegidas, neste cenário da política brasileira que aprofundam ainda mais as desigualdades.

A situação mundial das crianças provoca as mulheres militantes acadêmicas e pesquisadoras a se apropriarem de forma mais sistematizada e comprometida do campo da educação. Observa-se que mesmo diante desse cenário mundial, o tema da Educação Básica ainda é pouco analisado nas intervenções do feminismo negro brasileiro, sendo os temas mais recorrentes e problematizados nas plataformas sociais sobretudo pela geração *tombamento* e por *digitais influencers*, a saber: empoderamento, colorismo, machismo, lugar de fala, equidade de gênero, direitos reprodutivos, liberdade sexual, patriarcado. , Por outro lado, não temos observado discussões qualificadas e abertas impulsionadas por esses grupos sobre educação, escola e processos educacionais. A recente coleção intitulada *Feminismos Plurais*, por exemplo, cujos títulos alcançaram largamente a nova geração de jovens leitores interessados nos debates feministas e

¹³⁷ Seminário realizado em 15/12/2019 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e organizado por Anete Abramowicz (EDM/USP), Maria Letícia Nascimento (EDM/USP), Mônica Appezato Pinazza (EDM/USP), Patrícia Dias Prado (EDM/USP).

antirracistas, não considerou publicar análises específicas sobre a educação. Neste aspecto, indagamos: o que é educação para os *Feminismos Plurais*?

Intelectuais negras brasileiras com alto poder de influência social têm se isentado de fazer análises e comentários analíticos sobre o cenário educacional brasileiro. Estou ciente de que quando apresento essa provocação estou sob os riscos de negação da crítica de que educação tem sido tratada como um campo aberto em que todos têm algo a palpar. Sem dúvida, é preciso reconhecer e considerar o campo a partir de suas especificidades e complexidades teóricas. Mas a minha provocação às mulheres negras, sejam pedagogas ou não, é pela centralidade da educação nos debates públicos e ações e agendas de mulheres as intervenções sociais têm potencial de implicar no campo da formação de professores, já que o movimento de grupos identitários é um termômetro para proposituras de políticas sociais.

Embora observe-se ausências de discussões, de *postagens em redes sociais, lives*, comentários por parte da nova geração do movimento feminista sobre a educação, muitas intelectuais negras têm se debruçado sobre esse campo.

Sueli Carneiro é reconhecida nacional e internacionalmente como uma expoente do feminismo negro no Brasil, porém sua produção é pouco referendada como uma importante contribuição para o campo da educação. Em sua tese de doutoramento em Educação intitulada: *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, Carneiro (2005) demonstrou:

A existência de um dispositivo de racialidade/biopoder operando na sociedade brasileira, que, articulando múltiplos elementos, dentre eles o epistemicídio, configura a realidade como um domínio que produz saberes, poderes e subjetividades com repercussões sobre a educação (CARNEIRO, 2005, p. 11).

Lélia Gonzalez (1982) também pontuou a educação, em suas análises:

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

É fundamental identificar a natureza pedagógica nas ações de intelectuais negras, embora muitas delas não atuem diretamente como docentes da Educação Básica. Um grupo de jovens soteropolitanos já deu sinais da natureza pedagógica do ativismo de Vilma Reis, quando

fundou o Quilombo Educacional Vilma Reis para promover a democratização do acesso ao Ensino Superior, por meio da oferta de cursos pré-vestibulares.

A Intelectual afro-norte-americana, bell hooks adentra o território brasileiro com o livro *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade* reafirmando a natureza pedagógica do seu pensamento, mas ainda assim é pouco referenciada no campo da educação, e muito menos lida nos cursos de formação de professores/as.

Virgínia Leone Bicudo, embora seja referenciada como primeira psicanalista negra no Brasil, foi normalista e atuou diretamente na escola, inclusive, sua pesquisa tratou de atitudes raciais na escola. No entanto, essa potencialidade é pouco explorada nas pesquisas educacionais e, como já apresentei anteriormente, a invisibilidade, em que incluíram a produção de Bicudo, retardou o nosso processo de compreensão das relações raciais na educação brasileira.

Independente da abordagem teórica que orienta suas ações políticas, o cenário educacional e a situação em que vivem crianças negras e pobres nas mais diversas regiões do Brasil convoca mais uma vez na história, as mulheres negras a “tomarem de assalto” os rumos da educação. Três indicadores podem sustentar essa argumentação: 1) o papel central que as mulheres negras desempenharam na educação brasileira; 2) os conceitos e epistemologias que formularam na pesquisa científica; 3) a posição histórica que ocuparam na condição de mulheres negras, conferindo-lhe experiências necessárias à educação.

Como citei anteriormente, as representantes hegemônicas do campo da formação de professores, já reconheceram a ineficiência e ineficácia dos modelos de formação desenvolvido ao longo de três décadas no Brasil, estas tencionadas pelas fortes pressões governamentais nacional e internacional.

As mulheres negras entenderam que o que eleva o índice de desenvolvimento da Educação Básica não é aprender regras ortográficas e potências dos números naturais, mas o resultado de práticas motivacionais e ensino da história e cultura que possam transformar as formas de representação de si e do outro na perspectiva dos alunos, que empodere as famílias para que compreendam o lugar que ocupam no contexto social. Além de compreender, pelo menos, parte dessas questões, os estudantes precisam saber qual é a finalidade social do sistema de avaliação a que são submetidos.

Educação entre agendas e agências feministas e mulheristas

Figura 3 Mulher negra todo dia – Educadoras, por Zelinda Barros

MULHER NEGRA TODO DIA

Educadoras



- Mulheres brancas puderam frequentar escolas primárias no Brasil em 1827, escolas de nível médio em 1850, e faculdades em 1879. Mulheres negras escravizadas eram proibidas de estudar.
- **Maria Firmina dos Reis (1825-1917)**, professora primária num período em que poucas mulheres brancas sabiam ler e escrever, fundou uma escola gratuita e mista para meninos e meninas (1880), o que causou um escândalo na vila de Maçaricó, no Maranhão. A escola teve que ser fechada menos de três anos depois de aberta.
- A luta por uma educação livre de estereótipos, pública e gratuita tem sido uma das principais bandeiras das mulheres negras.

Mulher negra não é fantasia!

<https://www.facebook.com/zelindabarros>

Fonte: <https://www.facebook.com/zelindabarros>

Sabe o que eu tenho percebido? [...] Eu estou achando as mulheres muito tristes, eu tenho conversado com várias mulheres muito tristes sabe... tristes... cansadas, com mais responsabilidades do que podem carregar, isso estou falando as mulheres de modo geral, mas as mulheres negras, ainda muito mais, faltam às vezes os filhos que elas parem, os filhos que foram paridos e criados que somem e desaparecem, não são aqueles que são matados, mas aqueles que “matam a mãe”, esquecem [...]. Eu queria ver mais alegria nas mulheres.

Vanda Machado, (2019, entrevista, DMMDC-UFBA).

O campo da formação de professoras se analisado à luz do conceito de Interseccionalidade nos auxilia na compreensão de como os sistemas raciais, de gênero e de classe operam para marginalizar a produção de mulheres negras. Para Collins (1986), essa marginalização expressa o medo do patriarcado branco que vê as mulheres negras como ameaçadoras.

Waters e Conaway (2007) demonstram a continuidade das ideias de mulheres negras que se moveram ao lado ou em oposição ao discurso branco do feminismo do liberalismo, socialismo e conservadorismo, por diferentes tópicos, desde o movimento mais radical de Ida B. Wells e a escrita clássica de Anna Júlia Cooper. Para as autoras, o feminismo negro é plural, mas com termos e objetivos comuns (WATERS; CONAWAY, 2007, p. 3).

No livro *Black Women's Intellectual Traditions: Speaking their Minds*, Waters e Conaway (2007) organiza textos de autoras afro-norte-americanas com o objetivo de escavar a história de mulheres negras nos Estados Unidos, isto é, *discovering the words of the past*, trazendo para o campo da visibilidade e discussões contemporâneas as histórias e produções de Maria W. Stewart, Ellen Watins Harper, Anna Julia Cooper, Ida B. Wells, entre outras.

Desse modo, as autoras Waters e Conaway (2007) questionam o porquê a história de feministas negras terem sido obscurecidas, para as autoras: “as complexas tradições do feminismo negro emergem dos ensaios de Maria W. Stewart, Frederick Douglass e Anna Julia Cooper, a pregação de Sojourner Truth, as palestras de Ida B. Wells, os romances de Frances E. Harper e Pauline Hopkins, nas muitas outras fontes (WATERS; CONAWAY, 2007, p. 2)¹³⁸.”

As intelectuais negras Collins (1986), bell hooks (1995), Crenshaw (1981), entre outras pesquisadoras brasileiras como Lélia Gonzales (1984), latinas, caribenhas e norte-americanas, denunciaram o ambiente acadêmico no sentido de que por muito tempo as mulheres negras têm ocupado posições marginais no âmbito dele.

Muitos dos atributos existentes nos estereótipos relacionados a mulheres negras são, em verdade, versões distorcidas de aspectos do comportamento das mulheres negras vistos como os mais ameaçadores ao patriarcado branco (Gilkes, 1981; White, 1985). Por exemplo, mulheres afro-americanas agressivas são ameaçadoras, pois desafiam as definições do patriarcado branco de feminilidade (COLLINS, 1986, p. 104).

A feminista Patricia Hill Collins (1986) define o pensamento feminista negro como uma emergente literatura multidisciplinar caracterizada em três temas-chaves, a saber: 1) a

¹³⁸ No original, em inglês: The complex traditions of black feminism emerge from the essays of Maria W. Stewart, Frederick Douglass, and Anna Julia Cooper, the preaching of Sojourner Truth, the lectures of Ida B. Wells, the novels of Frances E. Harper and Pauline Hopkins, and many other sources”.

autodefinição e a autoavaliação das mulheres negras; 2) a natureza interligada da opressão; e 3) a importância da cultura das mulheres afro-americanas. No entanto, como aponta Collins (1986), diversas premissas são fundamentais e algumas delas são referentes às condições materiais e históricas de produção, perspectivas e pontos de vistas compartilhados, variedades de explicitações de temas comuns:

[...] primeiro, a definição sugere que é impossível separar estrutura e conteúdo temático de pensamento das condições materiais e históricas que moldam as vidas de suas produtoras (Berger & Luckmann, 1996; Mannheim, 1954). Dessa forma, enquanto o pensamento feminista negro pode ser registrado por outras pessoas, ele é produzido por mulheres negras. Segundo lugar, a definição assume que mulheres negras defendem um ponto de vista ou uma perspectiva singular sobre suas experiências e que existirão certos elementos nestas perspectivas que serão compartilhados pelas mulheres negras como grupo. Em terceiro lugar, embora o fato de se viver a vida como mulher negra possa produzir certas visões compartilhadas, a variedade de classe, região, idade e orientação sexual que moldam as vidas individuais de mulheres negras tem resultado em diferentes expressões desses temas comuns (COLLINS, 1986, p. 101).

A autodefinição e a autoavaliação é um dos temas-chave que permeia as declarações históricas e contemporâneas do pensamento feminista negro e é relevante justamente porque

quando mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independentemente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos (COLLINS, 1986, p. 104).

Para Collins (1986), a autodefinição não é um luxo, pois definir-se é uma questão de sobrevivência para a mulher negra. Outras premissas importantes e presentes no Pensamento Feminista Negro elencadas por Collins (1986) referem-se à singularidade nas perspectivas compartilhadas em grupo, embora os temas comuns sejam expressos de diferentes modos, em virtude das variáveis de classe, região, idade e identidade de gênero que moldam as individualidades de cada mulher.

Para Kimberlé Crenshaw (1981), as lutas antirracista e feminista quando agenciadas isoladamente invisibilizam e excluem as especificidades das mulheres negras, por isso, a autora defende o conceito de interseccionalidade, uma perspectiva que relaciona raça, gênero e classe. Sobre o conceito de Interseccionalidade, Crenshaw (1989) afirma que

A discriminação, assim como o tráfego de veículos em um cruzamento [intersection], pode fluir em uma direção ou em outra. Se um acidente acontece no cruzamento, ele pode ter sido causado por carros vindos de várias direções e, às vezes, por carros que vêm de todas as direções. De forma semelhante, se uma mulher negra sofreu uma injustiça porque ela está no cruzamento, a injúria cometida contra ela pode resultar da discriminação sexual ou da discriminação racial (CRENSHAW, 1989, p. 139).

Para Collins (1986), a interseccionalidade, ou seja, a “interligação entre raça, gênero e opressão de classe” é o segundo tema-chave que caracteriza o pensamento de mulheres negras. O patriarcado se posiciona no lugar de cientificidade em detrimento das teorias desenvolvidas por mulheres, e esse aspecto pode ser observado no campo da educação pela legitimação das teorias educacionais forjadas por homens brancos, especialmente estrangeiros, definidores de epistemologias: Sacristán (1989), Nóvoa, (1992), Schön, (1983), Zeichner, (1992, 1995), Perrenoud, (1993), Contreras (1994), e as pesquisadoras brancas atuam como legitimadoras de suas ideias, assim constituindo assim um campo hegemônico.

O racismo e o patriarcado compartilham de projetos racistas, antidemocráticos, capitalistas e consumistas. No entanto, seria antiético afirmar que o campo teórico dominante na formação de professores/as compactuou com tais projetos, pelo contrário, as pesquisadoras nas suas distintas estratégias políticas forjaram outras representações desse lugar produzido pelo patriarcado; assim, o que se quer analisar aqui é como o racismo e o sexismo, que estruturam o campo acadêmico, excluíram mulheres negras, colocando-as fora da geografia da razão definida pelos grupos hegemônicos.

No entanto, não podemos deixar de problematizar que muitas dessas pesquisadoras não-negras ocuparam espaços e tiveram determinada ascensão e visibilidade acadêmica, pelas suas importantes pesquisas e comprometimento com o campo, mas não podemos perder de vista que os espaços sociais são configurados pelo racismo, patriarcalismo e redes de *network* (MORRIS, 2015), o que privilegiou determinados sujeitos com um pertencimento racial em detrimento de outros.

Portanto, os sistemas racistas e patriarcais criam obstáculos acadêmicos às mulheres negras; primeiro, porque o racismo não as reconhece como intelectuais, segundo, porque sua produção teórica é considerada agressiva e não consoante com as teorias dos homens brancos, considerados clássicos das teorias educacionais.

O controle dos sistemas opressores sobre o cotidiano das mulheres é uma questão fortemente discutida na Teoria Feminista. Segundo Collins (1986), em entrevista concedida à Gwaltney (1980), transcrita no livro *Drylongso, a self-portrait of Black America*, Nancy White

afirma, por meio de uma metáfora, que as imagens construídas sobre as mulheres brancas e negras são apresentadas em diferentes graus:

Minha mãe costumava dizer que a mulher negra é a mula do homem branco e que a mulher branca é o seu cachorro. Agora, ela disse isso para dizer o seguinte: nós fazemos o trabalho pesado e apanhamos, quer façamos um bom trabalho ou não. Mas a mulher branca está mais próxima do patrão, e ele faz um carinho em sua cabeça e a deixa dormir dentro de casa, mas não vai tratar nenhuma das duas como se estivesse lidando com uma pessoa (GWALTNEY, 1980 apud COLLINS, 1986, p. 148).

Segundo Collins (1986), as ideologias racistas e sexistas compartilham características comuns no tratamento dado aos grupos dominados – os “outros” – e para esses sistemas, os dominados são objetos aos quais falta plena subjetividade humana.

Na metáfora de White, as mulheres negras são representadas como teimosas e as brancas como cachorros obedientes, assim, essas mulheres ocupam graus de representações diferentes, mas ambas são objetificadas e desumanizadas.

A despeito dos obstáculos enfrentados, as mulheres negras deslocam a geografia da razão e o lugar de *Outsiders within*, segundo Collins (1986), esta posição que é utilizada por elas criativamente, na produção de uma literatura emergente e multidisciplinar e reflete um ponto de vista especial sobre elas mesmas, a família e a sociedade.

[...] 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 (COLLINS, 1986, p. 100).

A análise de Collins (1986) coloca nossas hipóteses de pesquisa em caminhos rizomáticos, já que de um lado é possível problematizar a marginalização das produções das mulheres negras no campo teórico da formação de professores, e por outro lado é fundamental reconhecer que o lugar de *outsiders* propiciou que as mulheres negras produzissem potentes conceitos e perspectivas que não são necessariamente contra hegemônicos, mas são resultados de um protagonismo que reconfigura o mundo, desloca e produz epistemologias outras, conforme alerta a filósofa Djamila Ribeiro.

Para além de um discurso contra hegemônico, é um discurso potente, que transcende a norma colonizadora e pensa a partir de um outro referencial. É preciso começar a olhar as produções intelectuais negras como avaliadas e pensadas a partir de si mesmas, e não somente como uma contraposição. Reagir aqui, de certo modo, também é legitimar a norma, mesmo que seja para combatê-la (RIBEIRO, 2017).

Audre Lorde também foi uma feminista defensora do conceito de interseccionalidade e insistiu na urgência de se criar ferramentas teóricas que possam organizar e produzir resistências de maneiras mais efetivas (DAVIS, 2017). Angela Davis (2011) também defende uma mudança social a partir do combate ao racismo, desigualdades de classes, sexismo e patriarcalismo.

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2004, s/p.).

Lorde ([1979] 2020) defendeu a luta contra o patriarcado com enfrentamento, também, ao sexismo, o machismo e o racismo, assim, as diferenças entre as mulheres não é uma questão a ser tolerada, pois isso seria, na visão de Audre Lorde, uma reforma grosseira, “porque a diferença não deve ser somente tolerada, ela deve ser vista como uma fonte de polaridades necessárias, na qual nossa criatividade pode irradiar como dialética” (LORDE, [1979] (2020), p. 136).

A academia eurocêntrica define uma mulher socialmente aceitável e forja como “diferentes” as mulheres negras, pobres e lésbicas, mas em sua maioria, essas mulheres sabem que viver não é uma habilidade acadêmica, e que por isso, as diferenças devem ser usadas para unir forças em prol de mudanças, e da formação de comunidades sem que se recorra à ferramenta do senhor patriarcal, fator que ameaça aquelas mulheres que ainda definem a casa do senhor como o único recurso de apoio.

Em 1979, durante uma conferência em Nova York, na mesa redonda “The Personal and Political”, Audre Lorde ([1979] 2020) demonstra algumas especificidades de ser mulher negra, esta que vivencia cotidianas manifestações desumanas na escravidão conjugal e na prostituição. Chamando a atenção para a especificidade de ser mulher negra na luta, Audre Lorde ([1979] 200) questiona a teoria por trás do feminismo racista. O que Lorde ([1979] 2020) quer demonstrar é o fracasso do feminismo acadêmico ao não reconhecer as especificidades das vivências das mulheres negras, pobres e lésbicas.

No livro *Mulheres, Raça e Classe* ([1981] 2016), Angela Davis historiciza a luta das sufragistas pelo direito ao voto nos Estados Unidos e analisa como raça, gênero e classe são categorias complexamente interseccionadas nas esteiras das disputas por acesso à direitos. As

Associações, clubes e agremiações de mulheres foram palco de intensos debates sobre o direito ao voto numa sociedade que privilegiava homens brancos. Deste modo, as discussões giravam em torno de questões como: quem teria o direito de votar? Mulheres brancas? Homens negros? Ou pessoas letradas? Veja que na política da época, a mulher negra estava fora de cogitação. Na esteira dessas disputas, na defesa de seus direitos as mulheres brancas utilizaram concepções racistas para defender sua primazia do direito ao voto em detrimento dos homens negros, pois defendiam que

Com o homem negro não teremos nenhum elemento novo no governo, mas com a educação e a distinção das mulheres, teremos um poder que consiste em conduzir a raça anglo-saxã rumo a uma vida superior e mais nobre e, assim, pela lei de atração, elevar todas as raças a um patamar mais justo do que aquele que sai alcançado na situação de isolamento político dos sexos (SANTOS, 1887, p. 188 *apud* DAVIS, 2016, p. 81).

Observa-se que os conceitos de Branquitude e nível educacional são dois elementos mobilizados pelas mulheres brancas na defesa do direito ao voto. Aqui a educação aparece como um campo movediço, já que pode ser uma área de transformação social, na mesma medida em que pode ser utilizada como critério discriminatório para hierarquizar o acesso a direitos.

Segundo Davis (2016), a última década do século XIX foi um momento crítico para o desenvolvimento do racismo moderno, e nesse contexto, a campanha pelo sufrágio feminino estabeleceu fortes alianças com pensamentos suprematistas brancos: “[...] as mulheres do Sul não estavam dispostas a renunciar o compromisso com a supremacia branca” (DAVIS, 2016, p. 125). Assim, argumentos foram criados na tentativa de convencer a população sobre as vantagens do direito ao voto para as mulheres brancas.

A tendência mais racista no movimento sufragista se intensifica após discussões de direito ao voto para o homem negro como uma medida estratégica do Partido Republicano para garantir sua hegemonia política, posto que contabilizava dois milhões de votos de homens negros para o Partido (DAVIS, 2016). Em reação ao direito de voto dos homens negros, as mulheres brancas mobilizaram concepções racistas arraigadas na sociedade norte-americana, e escamoteadas em seus discursos de luta pelos direitos humanos e concepções progressivas.

Raça e classe são categorias que desafiam as perspectivas políticas do movimento feminista, no entanto, para Angela Davis (2016), embora o movimento sufragista não tenha demonstrado sororidade com a população negra ao longo da luta pelo voto, evidenciando suas atitudes

racistas em contextos mais acirrados do debate, a autora defende que “os exemplos mais marcantes de sororidade que as mulheres brancas tinham em relação às mulheres negras estão associados à histórica luta do povo negro por educação” (DAVIS, 2016, p. 110). Segundo Davis (2017), as mulheres brancas do Norte dos Estados Unidos foram ao Sul para apoiar as irmãs negras para derrubar a iliterância de milhões de escravizados.

Prudence Crandall, Margaret Douglass, Myrtila Mine são consideradas mulheres nobres por terem desafiado o racismo ao abrirem escolas para crianças negras, ainda no período da escravidão. Segundo Davis (2016), Miner contou com o apoio de abolicionistas como Harriet Beecher Stowe, autora do livro *Uncle Tom's Cabin* (1852), em português, *A cabana do Pai Tomás*. Irônico aqui é o fato de a escola de Miner ser em parte suportada pelos recursos provenientes desta obra clássica nos Estados Unidos, a mesma que vinculou inúmeros estereótipos sobre os negros na cultura popular norte-americana como, por exemplo, as personagens Mammy, uma afetuosa empregada doméstica e Uncle Tom, um obediente serviçal.

Sobre este trecho e fato irônico, Angela Davis não apresenta nenhuma crítica explícita, talvez porque a feminista estivesse concentrada, no meio de tantas histórias racistas, em defender a educação como único espaço de sororidade entre mulheres. Isto é, como se tivesse a intenção de denotar a ideia de que em algum campo foi possível conciliar e interseccionar lutas entre negros e brancos.

Em minha leitura, esse tópico exigia uma análise crítica e ampliada de Angela Davis sobre os motivos e interesses que direcionaram mulheres brancas ao projeto de educação dos negros, por outro lado, a afirmação da autora coloca a Educação no *status* de campo privilegiado na luta contra opressões.

Essa rede de solidariedade presente na história norte-americana, conforme mencionou Davis (2016), nos leva a questionar se no Brasil também é possível identificar exemplos de solidariedade, sororidade e intersecção da raça e da classe via campo da educação. Seria a luta pelas creches no Brasil um momento histórico expressivo de solidariedade entre mulheres de diferentes raças e classes?

A intelectual bell hooks (2010) também apresenta esse debate sobre sororidade, no capítulo intitulado: *De mão dadas com minhas irmãs*, presente no livro *Ensinando a transgredir* (2010). No artigo intitulado *Por uma Pedagogia Feminista no Brasil: o aprendizado das mulheres negras em movimentos comunitários*, a autora Keisah Khan Y. Perry analisa as ações comunitárias das mulheres negras na Bahia, e enfatiza a indissociabilidade entre educação, alimentação e moradia: “Dentro do movimento por moradia, em Salvador, as ruas e os espaços

das associações de moradores provém das ‘salas de aula’ ou das ‘universidades’ onde as mulheres negras, aprimoram sua educação” (PERRY, 2006, p. 167).

Mulheristas africanas não acreditam na luta feminina compartilhada com mulheres brancas, pois têm condições e agência social suficientes para resolverem seus problemas internos, desde que; o que é emancipatório para um grupo será diferente para outro, pelo simples fato de serem de berços históricos diferentes no tange aos valores, cultura, estrutura social (URASSE, 2015).

No texto *Dialogando com Kimberlé Crenshaw (ou: porque falar de interseccionalidades nos limita)*, Urasse (2015, s/p) afirma que “a análise interseccional, apesar dos seus esforços, é, ainda assim, uma análise cartesiana coloca em pé de igualdade as opressões como se racismo e gordofobia fossem comparáveis”. A perspectiva afrocentrada defendida por Urasse (2015) não acredita na unicidade da luta feminina porque essas mulheres vêm de berços culturais opostos.

Na banca de qualificação desta tese de doutorado, a recomendação de Joyce King foi incluímos discussões desenvolvidas por mulheres negras em alternativas ao feminismo, no sentido de ampliar as discussões e apresentar diferentes perspectivas teóricas e conceituais. A recomendação me provocou e proporcionou um retorno ao primeiro ano de graduação, quando tinha sede de epistemologias negras e embarquei da UNESP de Marília para a UFSCar em São Carlos, para participar do curso de *Pedagogia e de Psicologia Africana*, este ministrado por Wade Nobles e organizado pelo NEAB-UFSCar.

Depois do curso passei a usar com maior frequência os conceitos do pensamento e tempo africano. Wade Nobles nos dizia sobre o tempo africano, e exemplificou que: o jovem que foi ver o pôr do sol e chegou atrasado na reunião acadêmica não é descomprometido, a sua caminhada e o tempo dedicado para sentir o sol lhe possibilita olhares e interpretações específicas de quem se alimentou de outras experiências de vida. E é verdade que em 2010, eu jamais imaginaria que um dia voltaria àquela universidade como pós-graduanda.

Naquele curso, em que também participou o Coletivo Denegrir¹³⁹ eu ouvi pela primeira vez o conceito de mulherismo africana, explicado cuidadosamente por Katiúscia Ribeiro. Anos depois, realizei algumas leituras sobre o tema no *blog* de Anin Urasse. No entanto, em minha trajetória o conceito ficou submerso, ainda que, essa filosofia estivesse presente em muitos momentos da minha vida prática.

¹³⁹ Coletivo de Estudantes Negros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Em agosto de 2019, ano em que se fechava um ciclo de dez anos de trajetória acadêmica entre graduação e doutorado, reencontrei a doutoranda Katiúscia Ribeiro, em Salvador, na ocasião em que ela fora convidada por Gabriel Swahili, professor da UFBA, para ministrar uma palestra sobre Mulherismo Africana. Reencontrar Katiúscia em uma sala superlotada de pessoas ansiosas por suas palavras, foi inspirador e a indicação de que a potência da mulher negra é construída por caminhos pavimentados por outras mulheres. Enquanto pesquisadora marcada por afetos, admito que a partir daquele dia ficou mais fluido atender a importante recomendação da professora Joyce King para a inclusão do conceito de mulherismo.

Depois de receber o sol na palestra de Katiúscia, retomei a leitura do artigo *Mulheres Africanas nos Estados Unidos* de Katherine Bankole, presente no livro *Afrocentricidade* (2009). O livro impresso foi compartilhado por Katiúscia, em 2010, e entre mudanças de cidade, o guardei, como alguém que acumula livros à espera do momento oportuno para uma leitura significativa. Para compreender o Mulherismo Africana, também acessei artigos produzidos pela própria Katiúscia que apresenta importantes contribuições sobre o conceito ao lado de Anin Urase, Aza Njeri, Marimba Anin, essas autoras têm sido as principais intelectuais divulgadoras e sistematizadoras do Mulherismo Africana no Brasil.

Não pretendo me debruçar sobre a filosofia Mulherista, já que não sou uma pesquisadora deste campo de estudo, assim destacarei breves pontos. Em seu *blog*¹⁴⁰, Urase (2016) afirma, com base em Bamisile (2013), que o MULHERISMO AFRICANA criado por Clenora Hudson-Weems tem como base a afrocentricidade. A autora também é categórica em afirmar que o *Womanism* - Mulherismo - é uma criação de Alice Walker que não rompe com a ótica ocidental de análise das questões de gênero.

Portanto, o Mulherismo Africana surge na década de 1990 como proposta teórica cunhada pela afronorte americana Clenora Hudson-Weems, e está pautado na perspectiva do panafricanismo nacionalista. O Mulherismo Africana olha para a história das mulheres africanas e seus valores para inspirar as práticas políticas e econômicas (URASSE, 2016).

Para compreender o debate sobre as discussões pretas sobre gênero, Ani Urase indicou dois artigos: *A procura de uma ideologia afrocêntrica: do feminismo ao afro-feminismo*, de Sunday Adetunji Bamisile (2013) e *Feminismo afrodiaspórico* de Aurora Vergara Figueroa e Katherine Arboleda Hurtado (2014).

¹⁴⁰ Rigorosamente científico (e não academicista) e comprometido com a disseminação dos/as autores/as e princípios do panafricanismo, da afrocentricidade e do mulherismo africana

Anin Urasse descreve que seu *blog* que sua finalidade é disseminar conhecimento preto, por isso apresenta discussões importantes e polêmicas sobre o feminismo e o mulherismo. Urasse (2016), cita cinco vertentes do Feminismo Negro, e alerta para o fato de que antes de se filiar a uma corrente teórica é necessário não cometer generalizações. São vertentes do Feminismo Negro (FIGUEROA e HURTADO *apud* URASSE, 2016): a) feminismo afrolatinoamericano; b) feminismo afrocaribenho; c) feminismo afro-americano; d) feminismo africano; e) feminismo das mulheres negras britânicas.

Essa classificação é das autoras colombianas Figueroa e Hurtado. Dentro desta classificação existem ainda diversas “subvertentes”. É o caso do feminismo interseccional. Estou só enegrecendo porque às vezes eu tenho a sensação de que muitas irmãs acham que “feminismo negro” é um bolo só. No máximo fala-se do interseccional. Há diversas rixas teóricas, não é tão simples, e ninguém na universidade vai saber lhe orientar sobre isso. Sua professora de gênero é branca, nunca ouviu falar nem em Angela Davis (URASSE, 2016, s/p).

O pensamento feminista negro é uma importante chave de análise para a compreensão das relações de poder presentes no campo da formação de professores/as. O artigo de Bamisile (2013) apresenta oito novas designações das vertentes do Feminismo Africano, perspectivas alternativas ao feminismo ocidental e criadas por mulheres africanas e da diáspora para incorporar as experiências e luta das mulheres africanas, já que segundo as suas críticas, o feminismo ocidental e hegemônico não incorpora as experiências e especificidades das mulheres africanas.

A primeira designação trabalhada por Bamisile (2013) em seu artigo é o conceito de *Montherism*, criado por Catherine Acholonu, e que incorpora a noção da maternidade, natureza e sustento feminino, compreendendo que “nas sociedades tradicionais africanas, as mulheres não estavam, de modo algum, em desvantagem relativamente aos homens” (BAMISILE, 2013 p. 267). O colonialismo marginalizou as mulheres porque sabia da importância das mulheres nas sociedades africanas, portanto, não se justifica a premissa feminista na luta contra a desigualdade de gênero. Contra o feminismo ocidental e o feminismo africano, para Acholonu, a tarefa da *Motherism* é cuidar e proteger a família e a criança da sociedade.

O que é importante é que eles estejam preocupados com as ameaças de guerra no mundo, a falta de alimentação adequada, a fome, a exploração política e econômica, o abuso de crianças, os índices de mortalidade, a dependência de drogas, a proliferação de lares destruídos e de populações sem-abrigo em todo o mundo, a degradação do ambiente e a destruição da camada de ozônio, devido à poluição (ACHOLONU, 1995 *apud* BAMISILE, 2013, p. 268).

Achalou (1995 apud BAMISILE, 2013) defende que a liberdade africana depende da liberdade da mulher, cuja força está no corpo, entendido como Mãe Natureza, mas violado e dilacerado pelas atrocidades coloniais, patriarcais e sexistas. Por isso, a liberdade da mulher não prescinde da liberdade africana, porque a África é a própria Mãe Terra feminilizada.

O *Femalism*, conceito criado pela professora e ativista nigeriana Chioma Opara, entende o feminismo como essencialmente africano e “defende aqui a solidariedade e colaboração entre ambos os sexos, para que possa haver bom funcionamento da sociedade” (OPARA, 1999 apud BAMISILE, 2013, p. 268). Na mesma perspectiva de Opara (1999), para equilibrar a política de direitos de homens e mulheres na sociedade, Pauline Marie Eboh, professora de Filosofia na Rivers State University (Nigéria), formulou o conceito de *Gynism* (BAMISILE, 2013).

A ativista feminista nigeriana Molaria Ogundipe-Leslie (apud BAMISILE, 2013) criou o conceito de *Social Transformation Including Women In Africa* (STIMA), para compreender como as mulheres africanas reagem às estruturas institucionalizadas e incluir as mesmas no processo de transformação social e política que decorre no continente africano (BAMISILE, 2013, p. 269). Assim, na mesma linha do *Motherism*, *Femalism* e *Gynism*, sua proposição do *Stiwanism*, apesar de omitir o modo como os homens deveriam participar, considera essa participação como um imperativo.

Outra intelectual nigeriana, Akachi Adimora-Ezeigbo, pensando na dura condição da mulher, criou a teoria *Snail-sense feminism* para indicar que a mulher deve trabalhar lentamente e estrategicamente ao lado dos homens para sobreviver na sociedade patriarcal.

A arte da negociação feminina é a perspectiva defendida pela nigeriana Obioma Nnaemeka, criadora do conceito de *negofeminismo* no qual intitula a mulher africana feminista como detentora da sabedoria da negociação e trabalha estrategicamente para desarmar o patriarcado.

É notável que todas as feministas citadas por Bamisile (2013) são nigerianas, mas na recusa de cometer generalizações sobre a África, a autora se assegura em evidenciar os aspectos comuns entre as autoras, e acredito que isso se deva também pelo fato de a Nigéria ter atingido um dos movimentos mais disseminados na África após a conferência de 1982, ano em que se inaugurou a Organização Mulheres da Nigéria (WIN)¹⁴¹.

¹⁴¹ Outras notáveis nigerianas são Molaria Ogundipe, Naomi Nkealah, Akachi Ezeigbo, Catherine Acholonu, Mary Modupe Kolawole, Chikwenye Okonjo Ogunyemi, Obioma Nnaemeka, Amede Obiora, Chimamanda Ngozi Adichie, Sylvia Tamale, Josina Machel, Funmilayo Ransome-Kuti.

Embora movimentos feministas notáveis tenham surgido em todo o continente africano, o movimento feminista na Nigéria serve como um excelente exemplo do feminismo africano. Após a conferência nacional de 1982, a inauguração da Organização Mulheres na Nigéria (WIN) apresentou o feminismo em sua forma atual - consistente, organizado, com objetivos definidos. Apesar do começo difícil, muitos estudiosos prestam homenagem à WIN por atuar como campo de treinamento para o surgimento de lutas feministas organizadas na Nigéria.

O Mulherismo Africana¹⁴² é o conceito mobilizado por Hudson-Weems, a partir das suas observações da vida e da experiência das mulheres africanas. A autora não se coloca, a priori, como criadora da teoria do Mulherismo Africana.

Ela se coloca, antes, como a mulher que NOMEOU O SER MULHER PRETA. O que as palavras MULHERISMO AFRICANA tentam é, antes de criar uma teoria acadêmica, NOMEAR a experiência de ser uma mulher africana. E com que autoridade ela fez isso? Com a autoridade de uma acadêmica? Não. Com a autoridade de ancestrais reencarnadas que somos (URASSE, 2016, s/p).

O Mulherismo Africana, criado e projetado para as mulheres de ascendência africana, é orientado metodologicamente pela afrocentricidade como uma teoria-chave, esta última cunhada por Molefi Kete Asante e Ama Mazama na década de 1980, e suportado em diferentes áreas. Segundo Njeri e Ribeiro (2019), o conceito de Mulherismo Africana (*womanist afrikana*) foi cunhado e teorizado em 1987 por Clenora Hudson-Weems a partir da compreensão de que o seu “[...] principal objetivo é criar critérios próprios das mulheres africanas para avaliar suas realidades tanto no pensamento quanto na ação” (HUDSON-WEEMS, 2016, p. 19 APUD NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 597); isto é, colocando-se dentro do paradigma da afrocentricidade (ASANTE, 2014) e utilizando-se de seu conceito de agência negra, cabe às mulheres negras – diaspóricas e continentais – avaliar, dentro de sua experiência, os melhores caminhos para um movimento emancipador da população negra (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 597).

¹⁴² Segundo Urasse (2016): “Mulherismo Africana (com A no final). Por quê? Esse “Africana” é um plural do latim. Logo, já na sua denominação, o mulherismo africana reconhece a pluralidade das experiências das mulheres pretas de África e diáspora. O mulherismo africana faz parte de uma escola chamada Estudos Africana, e os EUA, hoje, são o polo de maior produção de material. ISSO NÃO SIGNIFICA que seja uma teoria norte-americana. Compõem o quadro de teóricas mulheristas africanas mulheres da diáspora e do continente: EUA, Zimbábue, Gana, Haiti, entre outras. (Ah! E por que latim? Porque o latim é preto. Quem sistematizou o latim foram os mouros, e os mouros eram pretos.)” (URASSE, 2016, s/p.). Disponível no blog Pensamentos Mulheristas em: <https://pensamentosmulheristas.wordpress.com/2016/03/24/10-topicos-sobre-mulherismo-africana-para-escurecer-o-pensamento/> (Acesso em junho de 2019).

No Mulherismo Africana, a família é o foco central independente da categoria de gênero, e isso inclui a compreensão do homem negro não como opressor, machista e sexista, mas também atingido pelo sistema colonial, por isso precisa andar de mãos dadas com as mulheres negras.

Precisamos que os homens negros fiquem vivos e de pé ao nosso lado, para que a luta se faça de forma equilibrada, não cabendo a nós, mulheres negras, encamparmos essa luta sozinhas. Portanto, precisamos desse homem negro como um protetor, consciente de que o princípio materno-centrado perpassa a ele em seu papel de pai, irmão, tio, avô, primo, filho, companheiro, amigo que também matrigesta outras potências (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 603).

No artigo *Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira*, Aza Njeri e Katiúscia Ribeiro (2019), duas das principais intelectuais do mulherismo africana no Brasil, ao lado de Ani Urasse e Ama Mizami, lançam um olhar aos caminhos possíveis para o Mulherismo Africana no território afrodiaspórico brasileiro de modo a refletirem acerca da realidade dos sujeitos africanos a partir de outro paradigma ontológico, no qual o Ocidente não seja a centralidade dessa construção (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 596)

O artigo de Katherine Bankole (2009) já mencionado, tem como propósito “explorar aspectos das bases históricas e intelectuais para a compreensão do conceito de feminilidade Africana e revisar o legado de empoderamento entre mulheres africanas por meio da teoria ética afrocêntrica da libertação” (BANKOLE, 2009, p. 253).

O tema da feminilidade africana tem sido debatido fortemente na literatura feminista estadunidense na disciplina de africanologia, e nos últimos trinta anos, para Bankole (2009), “as intelectuais mulheristas afrocêntricas propõem a reflexão sobre questões necessárias para a história das mulheres africanas sobre o conceito de feminilidade” (BANKOLE, 2009, p. 254). Na análise da autora, o livro de Angela Davis, intelectual africana, como a define, *Mulheres, raça e classe*, foi um dos primeiros a afirmar que a história das mulheres negras representava um padrão de referência para novas ideias sobre feminilidade nos Estados Unidos, pois seu livro colocou “em questão os limites sobre do conhecimento erudito sobre a história das mulheres negras” (BANKOLE, 2009, p. 254).

Examinando a “*verdadeira feminilidade*” e tecendo análise à solidariedade compartilhada de gênero, Bankole critica a noção de solidariedade de gênero que prioriza as questões do sexismo e igualdade de gênero em detrimento do estudo sobre o racismo vivenciado pelas mulheres negras. E analisando o conceito de feminilidade, Bankole (2009) localiza o período entre 1800 e 1920 como marcado por um “culto a verdadeira feminilidade” enraizado

na cultura europeia, e permeado no pensamento intelectual norte-americano transmitido por meio de jornais, revistas, livros e que atravessa a experiência da mulher negra na diáspora.

Mas como atesta Bankole (2009), há uma diferença entre os desafios coletivos das mulheres negras e brancas na era da revolução industrial. Para ser considerada mulher, alguns atributos comportamentais foram mobilizados nessa definição, a saber: 1) “piedade (religiosidade e devoção); 2) pureza (virgindade, castidade); 3) domesticidade (cuidar do lar, da família e dos filhos); e 4) submissão (obediência, passividade)” (WELTER, 1966, p. 151 *apud* BANKOLE, 2009, p. 256).

Como vimos anteriormente, Dávila (2006) evidenciou que no século XX para serem admitidas como professoras nas escolas brasileiras, as mulheres deveriam apresentar civilidade moral, limpeza e boa reputação. A política global de caracterização da mulher e o conceito de feminilidade evidenciavam que enquanto as mulheres brancas queriam libertar-se dos homens, igualando-se a eles, as mulheres negras queriam libertar a si próprias e seu povo (BANKOLE, 2009, p. 256), e na condição de não protegida, vingaram a própria honra e questionaram o poder masculino, sob forma de confronto direto ou de forma passiva (BANKOLE, 2009).

O discurso de Sojourner Truth¹⁴³ é uma referência de confronto direto, o qual as mulheristas se baseiam para a compreensão de mulheridade, sobretudo por seu potencial questionador do lugar da mulher negra na luta feminista (NJERI; RIBEIRO, 2019). Outra referência de matriarcado mobilizada por essa perspectiva é localizada em Cheikh Anta Diop, historiador senegalês que investigou o matriarcado como berço africano. “O ventre do mundo é africano!”, esta é a assertiva do Mulherismo Africana.

A mulher preta tem o sangue da vida, que rege seu Ara (terra sagrada). Cabe a elas o gerenciamento de sua própria perspectiva de mundo, e pensar por essa via não é colocar as mulheres pretas em lugar de subalternidade, é sim dar a elas a centralidade de poder que potencializa a todos, ao verem nela o lugar máximo a ser respeitado (NJERI; RIBEIRO, 2019 p. 601-602).

Para Bankole (2009) é preciso reconstruir o legado e evidenciar a “capacidade de sobreviver à degradação” (BANKOLE, 2009, p. 258) que é resultado de séculos de desvalorização e da literatura que as definiu como vítimas. A intelectual bell hooks também corrobora com essa propositura quando afirma que “um objetivo básico dos estudos sobre mulheres negras é a reconstrução das tradições intelectuais dessas mulheres (HOOKS, 1989, p. 54 *apud* BANKOLE, 2009, p. 259). Por isso, “Mulheres pretas precisam estar juntas para

¹⁴³ Sojourner Truth (1797 – 1883) foi uma abolicionista afro-norte-americana e ativista dos direitos das mulheres. Primeira mulher negra a ganhar tal caso contra um homem branco.

pensar o seu lugar de mulheres, algo distorcido pela lógica ocidental” (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 601).

A perspectiva emancipatória das mulheristas africana está olhando para a luta antígenocida como um foco central, já que “em uma sociedade massacrada pelo racismo, nossa luta passa primeiramente pela manutenção do corpo preto vivo e o reestabelecimento da sua humanidade” (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 601).

Numa pesquisa ancorada no *Mulherismo*, a reivindicação das Intelectuais negras ao campo da formação docente seria esvaziada, já que nessa perspectiva, a educação e a formação de professores/as deveriam estar ancoradas em outras pedagogias, as escolas afrocentradas são alguns desses projetos de educação da população negra.

Para Bankole (2009), as mulheres africanas têm oferecido extraordinários exemplos de poder que atravessam as linhas de raça e gênero, e que são transcendentais por toda a diáspora: “as mulheres africanas se empoderaram fazendo escolhas difíceis que desafiaram sistemas opressivos de diversas maneiras” (BANKOLE, 2009 p. 263). Na perspectiva de agência afrocentrada, as mulheres utilizaram princípios morais e de poder que constituem a teoria da libertação, o que inclui o conceito Kemético (egípcio) norte-africano do Maa’t (verdade, justiça, honradez, harmonia, equilíbrio e reciprocidade) (ASANTE, 1992, p. 96-98 *apud* BANKOLE, 2009, p. 263).

Bankole (2009) relaciona os sete princípios da teoria ética afrocêntrica¹⁴⁴ da libertação com a vida, experiências, conhecimento, perspicácia e observações de mulheres africanas. O primeiro princípio, a saber, transformar a ideia de fraqueza (ou fragilidade percebida) feminina em força, é relacionado à história de Ida B. Wells-Barnett¹⁴⁵ (1862-1931) quando recusou-se a permanecer em silêncio frente aos linchamentos no Sul dos Estados Unidos.

Para Bankole (2009), Audley Moore também é um exemplo de força feminina. Moore nasceu em Lousiana, Sul dos Estados Unidos, e era uma observadora dos fenômenos sociais e incansável lutadora pelos movimentos dos direitos civis. Assim como Moore, por ser uma

¹⁴⁴ 1. Transformar a ideia de fraqueza (ou a fragilidade percebida); 2. Relacionar-se estrategicamente, travando combate, com a estrutura de poder; 3. Agir de maneira assertiva e peremptória em situações críticas; 4. Cultivar um senso reforçado de si mesma, orientado e apoiado pela relação da pessoa com a comunidade; 5. Concentrar a força da comunidade; 6. Recorrer ao humanismo essencial; 7. Usar o risco como ferramenta necessária da libertação.

¹⁴⁵ Conheci a história de Ida B. Wells-Barnett no dia 23 de março de 2018, quando estava pouco mais de um mês em Atlanta. A mensagem que chegaria na minha caixa de e-mail cujo assunto era “HAPPY SUNDAY”, e que tinha em anexo o texto de Malunga Karenga intitulado *Ida B. Wells: Troubling And Transforming The Waters*, era um sinal da minha orientadora de que, definitivamente, os Estados Unidos, principalmente para nós negros, não se resume a McDonald’s e Disney, e de que eu deveria estar atenta às leituras e produções.

assistente social, Audre Lorde também é exemplificada como mulher negra que transformou a ideologia de fraqueza feminina em força, e com seu legado teórico, “Lorde compreendia que, se a fraqueza da mulher negra de fato existe, é apenas para manifestar sua força” (BANKOLE, 2009, p. 265).

Harriet Tubman é o “símbolo do planejamento e organização para produzir resultados” (BANKOLE, 2009, p. 265). Tubman representa o segundo princípio afrocêntrico da libertação, a saber, *relacionar-se estrategicamente, travando combate com as estruturas de poder*, dignidade e justiça são dois outros valores incluídos nesse princípio e que caracterizam a estratégia *Underground Railroad* de Harriet Tubman. Compreendo a educação em seu conceito mais amplo, isto é, não restrito à escolarização, mas como um underground railroad, pode ser relacionado à experiência de Harriet Tubman, que, sem acesso à educação formal, lutou para ser livre e, quando escapou da escravidão, por meio das vias subterrâneas, voltou para ajudar muitas outras pessoas a escaparem também. Por isso, suas ações podem ser comparadas com a educação para a liberdade e com a filosofia Ubuntu, como uma preservação da memória. A educação para os negros na diáspora é, em última análise, ajudar outras pessoas que têm direitos educacionais cerceados em um sistema estruturalmente racista.

Os Panteras Negras na década de 1960 e 1970, principalmente na figura das mulheres em linhas de frente, como Elaine Brown, também são referendados por Bankole (2009) como exemplos representantes do segundo princípio.

O terceiro princípio afrocêntrico está relacionado à Mary Church Terrel (1863-1954). Terrel, a saber, agir de modo assertivo e peremptório em situações críticas, e quando “usando esse princípio, Terrel falava abertamente da apatia e despreocupação dos cidadãos com respeito ao linchamento de afro-norte-americanos” (BANKOLE, 2009, p. 266). Formando o grupo das mulheres assertivas, ao lado de Terrel, temos Baker, Wells-Barnett e Moore, bem como suas contemporâneas que também são referenciadas por Bankole (2009) no terceiro princípio.

Para exemplificar o quarto princípio, Bankole retoma a história de Zora Neale Hurston, como um exemplo de mulher que *cultivou o senso reforçado de si mesma, orientado e apoiado pela relação da pessoa com a comunidade*. A escolha de Hurston é representativa em virtude de sua trajetória ter sido pautada na luta contra o racismo de forma singular e criativa enquanto escritora, antropóloga e cineastas. Para Bankole (2009) o quinto princípio de concentrar na força da comunidade “pode ser visto na vida de Mary Mcleod Bethune (1875-1955, em virtude dessa intelectual manter o pacto com a comunidade negra e representar o lema “subir levando os outros” (BANKOLE, 2009, p. 269).

Outras dezenas de mulheres afro-norte-americana poderiam representar o sexto princípio, mas Bankole (2009) nos indica como exemplo de humanismo essencial a atuação de Maria W. Stewart (1803 -1873), em virtude de ter discursado, em 1833, no Salão Maçônico Africano de Boston sobre os direitos e a liberdade dos africanos, ocasião em que condenou a escravidão na sociedade norte-americana.

Em relação ao sétimo princípio da teoria ética afrocêntrica da libertação, elencado por Bankole, nos relembra que encarar os riscos é uma ferramenta necessária de libertação, para tanto é importante observar os detalhes e o momento oportuno. Bankole registra que mulheres negras são exemplos de coragem, extraído da história das mulheres africanas, por isso Bankole (2009) cita como representação desse princípio a rainha Hstshepsut do antigo Kemet Egito), as Candaces da Etiópia, a rainha Nzinga de Angola, Yaa Asantewa de Gana e a Rainha Amina da Nigéria, no contexto afro-norte-americano, Bankole cita a abolicionista Harriet Tubman e as ativistas Rosa Parks e Fannie Lou Hamer.

No Brasil, dezenas de mulheres negras explicariam os setes princípios da teoria ética afrocêntrica da libertação, como elencou Bankole, nas próxima seção veremos, sem enquadrá-las na perspectiva feministas ou mulherista, a partir da biografia e bibliografia de Maria de Lourdes Siqueira, Vanda Machado, Ana Célia da Silva, Petronilha B. Gonçalves e Silva e Joyce Elaine King, verificaremos que essas intelectuais reúnem princípios e sabedorias para transformar ideias de fraqueza, adotando estratégias para combater as estruturas de poder, quando agiram de maneira assertiva, cultivaram o senso reforçado de si e, sem distanciamento da comunidade, recorreram ao humanismo usando ferramentas necessárias para a conquista da libertação.

PARTE IV - INTELLECTUAIS INSURGENTES: BIOGRAFIA E BIBLIOGRAFIA PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tranças e memórias: sentidos de pesquisar a trajetória de intelectuais negras

Gosto de trançar o cabelo de minha vó. Ela fica a maior parte do tempo em silêncio e responde com objetividade às minhas perguntas...

Ando curiosa, querendo compreender um monte de coisas e somente com sua objetividade e silêncio ela me ajuda a conhecer muito mais de mim e de minha família.

OBJETIVIDADE E SILÊNCIO PARA VIVER! Acabei de aprender com minha vó, isso em uma única tarde trançando cabelo. Olha aí uma das maravilhas de trançar o cabelo; tocar a cabeça, ficar juntinho, compartilhar experiência, transmitir energias... (19 de janeiro de 2013).

Escrever é igual a fazer trança. Vou embarçando um fio de cabelo no outro e produzo uma obra de arte ancestral africana!!! Articulando um/a autor/a no/a outro/a, elaboro um texto. Acabei de descobrir isso!!! Essa analogia me deixa mais leve para escrever, porque penso que estou fazendo algo que gosto; TRANÇAS!! (Tudo começa com T; Texto e Trança. Maio de 2013).

Concordo com Ana Flauzina quando afirma: “Minha avó é uma grande resistente. Ela não é menor que o Martin Luther King ou a Angela Davis. Ela também pavimentou minha trajetória” (FLAUZINA, 2019, s/p). Trançar os cabelos de minha avó numa tarde de domingo reafirmou o que disse Flauzina. A conversa entre as tranças ressignificou o sentido de pesquisar e concluir as etapas de trabalho. Minha avó nasceu em 1939 no município de Pinheiros, São Sebastião do Passé (Bahia). Numa tarde de domingo, entre tranças e memórias ela contou que o seu sonho era aprender a ler. Não pode ir à escola porque para chegar na única escola da região, em Maracangalha, distrito de São Sebastião do Passé, tinha que caminhar duas léguas, cerca de 10 km: “Mas com fome era difícil, na escola tinha merenda, mas até chegar em casa já tinha fome novamente. Fui até seis meses, mas não deu para continuar” (Minha avó Margarida).

Compreendendo que a narrativa da minha avó estava entrelaçada com muitas outras histórias da população negra alijada dos processos educacionais, provoqueei: “A senhora é tão inteligente, é um absurdo que naquela época não havia escolas próximas à sua casa”. Marcada

pelo racismo estrutural que internaliza a ideia de fracasso, falta de esforço, não e baixa inteligência, ela me respondeu, contradizendo: “Eu não tenho cabeça para estudar”.

Repliquei, em seguida: “A senhora tem cabeça, sim! Olha aqui essas mulheres negras que nasceram na mesma época que a senhora”. E mostrei-lhe os livros autobiográficos de Petronilha, Lourdes Siqueira e Ana Célia. Completei: “A professora Lourdinha Siqueira nasceu em 1937 e Ana Célia nasceu em 1939, Petronilha em 1942, e Vanda Machado em 1942 e Joyce King (1949)”. Elas tiveram uma chance de estudar, a senhora é inteligente como elas, se a senhora tivesse tido uma chance de estudar também teria escrito seu livro. Admirando as capas dos livros, ela respondeu: “Olha que bonito essas negras estudadas”.

Naquela tarde de domingo ressignifiquei ainda mais o sentido da minha pesquisa. Parei para pensar no pioneirismo das intelectuais insurgentes Ana Célia, Maria de Lourdes Siqueira, Petronilha, Vanda Machado Diva Guimarães que nasceram no mesmo período que minha avó, na década de 1930 e início de 1940, e quebraram barreiras sociais, desafiaram o sistema de

desvantagens cumulativas e as desigualdades educacionais, e tornaram-se doutoras insurgentes.

Quase um ano após aquela conversa, localizei a galeria de secretários da Educação do Estado da Bahia, e observei que entre 1952 e 2018 apenas três mulheres exerceram essa função de Secretária da Educação do Estado da Bahia, dentre elas, Maria Augusta Rosa Machado, a única negra na história até 2018. Voltei ao site *Memória da Educação na Bahia*, e lá está registrada a memória da Professora Maria Augusta, o que reforça o fato de que a políticas públicas educacionais, de moradia e alimentação podem mudar as trajetórias das pessoas. Maria Augusta, da mesma geração de minha avó, estudou em Maracangalha, distrito que tinha escola e estava a duas léguas longe de minha avó, que era impossibilitada de caminhar porque não havia transporte e nem comida. Duas léguas separaram minha avó da possibilidade de estudar e quem sabe tornar-se uma pesquisadora Doutora.

Intelectual Insurgente
Margarida Miranda Amado



Figura 4 Intelectual Insurgente Margarida Miranda Amado, minha avó, lendo Petronilha B. G. Silva e Maria de Lourdes Siqueira.

Eu vou prá Maracangalha, eu vou!
(Dorival Caymmim, 1957).

Rotas Insurgentes de Intelectuais Negras

[...] deixar sair as marcas do coração, para pulsar escrita.

Antes de apresentar as pedagogias das intelectuais insurgentes, é importante situar o conceito de insurgência e porque esta noção potencializa a prática docente, sobretudo se considerarmos as políticas do atual governo federal para a educação. O conceito de insurgente aqui apresentado vai para além da opinião ou ideologia contrária a um poder vigente como definido comumente pelo dicionário. Aqui o conceito de insurgentes está respaldado nas trajetórias de intelectuais negras que, na contramão do racismo e patriarcalismo, secaram suas *insubmissas lágrimas* (Conceição Evaristo), formaram uma *insurgent intellectual network*¹⁴⁶ (Morris, 2015) e como *outsiders within* (Collins, 1986) ascenderam socialmente; ingressaram nas universidades e tornaram-se docentes produzindo teorias e práticas insurgentes para a educação brasileira.

Presente no título desta tese, o termo insurgente foi agregado ao meu vocabulário após a leitura do livro *Desconstruindo a discriminação no livro didático* (2001) da professora Ana Célia, no qual a pedagoga denomina de insurgência a resistência das crianças frente às práticas racistas na escola.

Portanto, não há inovações no termo, mas antes dessa data, talvez eu não utilizaria essa palavra para definir as práticas, ações, ideologias e produção teórica de pesquisadoras negras. Depois da menção da Professora Ana Célia, passei a observar textos e livros, bem como constatei a *utilização do conceito* em muitos artigos, eventos e textos nas redes sociais em referência à população negra. Ao retomar a leitura do livro *Ensinando a Transgredir* (2010) de bell hooks, que estava inacabada, desde 2017, por conta da necessidade de outras leituras, constatei que bell hooks também menciona o termo “Intelectuais negras insurgentes”. Até o final da elaboração desta tese observei uma crescente utilização do termo nos eventos acadêmicos, revistas e artigos.

Assim, as participantes desta pesquisa são mulheres *insubmissas*¹⁴⁷ que compõem um núcleo de pesquisadoras *insurgentes*¹⁴⁸ que ingressaram nas universidades e tornaram-se

¹⁴⁶ Rede Intelectual insurgente. Tradução literal

¹⁴⁷ Em referência à Conceição Evaristo (2016), autora do livro *Insubmissas lágrimas de Mulheres*, no qual retrata a solidariedade que aproxima as mulheres negras.

¹⁴⁸ Expressão utilizada pela professora Ana Célia Silva no livro *Desconstruindo a discriminação no livro didático* (2001).

propositoras de teorias não desejadas pelos sistemas hegemônicos. E sem se distanciar da força da comunidade, como nos ensina o samba elas, *aprenderam a ler para ensinar seus camaradas*, como mulheres que alcançaram importantes espaços praticaram o lema “uma sobe e puxa a outra”, bem como construíram importantes legados para a academia brasileira e do exterior

Elas são da geração de primeiras intelectuais negras pós-revolução de 1930, bem como a primeira geração de mulheres negras docentes em universidades brasileiras, orientadoras de importantes intelectuais atualmente muitos dos seus ex-orientandos são professores/as formadores/as nas universidades e dão continuidade de a política e agenda de formação de nas perspectiva da Educação e das relações étnico-raciais, para citar alguns/algumas dos/as seus orientandos/as: Nanci Helena Franco, Maria Durvalina Santos, Narcimária Luz, Elias Lins Guimarães, Evaldo Ribeiro Oliveira, Douglas Verrangia Correa da Silva, Eliane dos Santos Cavalleiro, Luciana Nascimento dos Santos, Rosemary Rufino dos Santos Perin, Otto Vinicius Agra Figueiredo, Maria Fernanda Luz, Tatiane Pereira de Souza, Raquel de Oliveira, entre outros/as pesquisadores/as.

A trajetória acadêmica e militante, bem como a sua produção teórica no campo da educação são exemplos de insurgências diante do projeto de educação brasileira que insiste em desconsiderar ou minimizar o debate racial que é central e constitui a história do país, pois ainda forjado na perversa colonização. Opondo-se e reagindo aos modelos de educação vigente no Brasil, no século XX e XXI essas intelectuais traçaram lutas, insurgências e pedagogias

As professoras Ana Célia da Silva (1939), Maria de Lourdes Siqueira (1937), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1942) e Vanda Machado (1942) e Joyce King (1949) estão em redes de compartilhamento de perspectivas educacionais comuns, produzidas nas experiências, fluxos e trocas culturais (GILROY, [1956] 2001).

Essas intelectuais compõem a *insurgent intellectual network* que por definição são “construídas por intelectuais subalternos aos quais – por causa do império, raça, classe e/ou discriminação de gênero – foi negado o acesso a redes intelectuais de elite” (MORRIS, 2015, p. 193, tradução minha). Exemplos dessa rede são memorados no livro autobiográfico *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância* (2011), da professora Petronilha Gonçalves e Silva.

Tenho tido o privilégio de conviver, trocar reflexões com pessoas que, juntamente com os grupos do movimento negro em que militam, têm-se esforçado para criar pedagogias antirracistas, por exemplo, Ana Célia da Silva, Vera Triumpho, Lourdinha Siqueira [Maria de Lourdes Siqueira], Vera Neusa Lopes, Rachel de Oliveira, Nilma Lino Gomes, Vanda Machado, Vilson Caetano

Souza Jr., Maria Cecília Cota, Joyce King, Mwalimu Hassami O. Maiga. Assim, o que tenho produzido enquanto mulher negra-professora-pesquisadora recebe inspiração, informações, reflexão das pessoas já citadas neste memorial e de outras que talvez não tenha referido, mas sua colaboração por certo está presente (SILVA, P. 2011, p. 168).

Petronilha B. G. e Silva (2011) apresenta indicativos de que, mesmo localizadas em diferentes regiões do país, as produções de mulheres negras foram construídas com base em trocas de reflexões, uma rede que, em nosso entendimento, forma um núcleo de mulheres insurgentes. A fotografia (figura 4) apresentada no livro de Ana Célia da Silva, é outro indicativo da longevidade da constituição dessa *insurgent intellectual network*.

Figura 5 - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Vanda Machado e Ana Célia da Silva



Fonte: Livro *Retrospectiva de uma trajetória de Ações afirmativas precursoras à Lei 10.639/03*, de autoria de Ana Célia da Silva (2017).

Figura 6 Rotas Insurgentes de Intelectuais Negras



Fonte: elaborado pela autora.



PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA, da Colônia Africana – Rio Grande do Sul para:

— **Argentina**,

— **França** - Especialização - Institut International de Planification de l'Education, IIEP-1976 – 1977.

Durante o Intercâmbio como bolsistas do Governo Francês, e ajuda do Ministérios das Relações Exteriores e Capes viajou para Itália, Gécia, Túquia, Alemanha, Líbano, Israel e Egito.

— **África do Sul** - University Of South Africa, UNISA, África do Sul, Pós-Doutorado - 1996 – 1996.

— **México** - Professora Visitante na Universidad Autonoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca – 2003.

— **Estados Unidos** - Professora Visitante na Stanford University - 2008 e 2015.

— **Estados Unidos** - Integra o International Research Group on Epystemology of African Roots and Education.

— **Moçambique** - Professora Visitante na Universidade de Maputo - 2019.



MARIA DE LOURDES SIQUEIRA, de Codó – Maranhão para:

— **México** - Especialização em Comunidades Latino Americanas. Nações Unidas e Centro Regional de Educação, UNESCO/CRE-FAL- 1967 – 1967.

— **França** - Doutorado Em Antropologia Social e Etnologia. Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS - 1986 – 1992.

— **África do Sul** - Pós-Doutorado. University Of South Africa, UNISA – 1999 -2000.

— **Inglaterra** - Pós-Doutorado. University Of London School Of Orient And African Studies, SOAS, Inglaterra -1998 – 1998.



JOYCE E. KING, de Atlanta, Estados Unidos para:

— **Brasil**- Conexão com a UFSCar

— **Mali** - Songhoy Princess Club.

— **Canadá**

— **China**

— **Japão**

— **Jamaica**

— **Nova Zelândia**

— **Quênia**

— **Inglaterra**

— **Senegal**



VANDA MACHADO, de São Felipe, Bahia para:

— **Cuba** - Consultorias, Palestras e Conferências.

— **Portugal** - Conferências e Palestras

— **Buenos Aires** - Conferências e Palestras

— **Bruxelas** - consultorias, palestras e conferências.

— **Nigéria** - Conferências e Palestras



ANA CÉLIA DA SILVA - De Salvador- Bahia para:

— **Cuba** – Congresso Internacional de Pedagogia- 1997

— **Argentina** - Congresso Mundial de Educación Internacional, integración y desarrollo- 1999

A rotas apresentadas foram elaboradas com base nas citações da biografia e currículo lattes das intelectuais. Sem dúvida, outros percursos internacionais e nacionais fazem parte da trajetória das pesquisadoras, no entanto, busquei focar naqueles que elas consideraram como momentos de imersão de trabalho e pesquisa. Podemos dizer que as rotas são percursos de insurgências negras, pois deslocam os espaços coloniais, ressignificando os deslocamentos impostos à população negra pela colonização. Na condição de pesquisadoras, essas intelectuais quebraram fronteiras e produziram ciência, ministraram palestras, conferências, cursaram pós-doutorado e assim deslocaram as representações.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva registra em sua biografia que sua primeira viagem ao exterior foi para a Argentina. Após concluir a graduação em Letras-Francês na Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), a pesquisadora ingressou em 1976 na Especialização em Planejamento e Administração, oferecido pelo Institut International de Planification de l'éducation (IIEP) na França, e ao viver esta experiência “foi possível visitar a Península Ibérica, os países nórdicos, os países de língua flamenga e alemã, a Itália, a Grécia e, mais ainda, no Oriente Médio, a Turquia, Israel, Líbano e, na África, o Egito” (SILVA, 2011, p. 15).

Em 1996, vinte anos depois, Petronilha embarca para a África do Sul para cursar o pós-doutorado na área de Ciências Humanas na University Of South África (UNISA), com financiamento da FAPESP. Seu currículo ainda registra conexões com outros países na condição de professora visitante na University of South África (1996), na Universidad Autónoma del Estado de Morelo, em Cuernavaca, México (2003), na Stanford University, USA (em 2008 e em 2015), e na Universidade de Maputo, Moçambique, em 2019.

Maria de Lourdes Siqueira também é uma intelectual transnacional, e o sumário da sua autobiografia intitulada *Á flor da pele: histórias dos mundos por onde andei* é um indicativo do modo como organiza os eventos da sua vida. De Matinha, distrito de Codó no Maranhão, para o mundo. Três anos após concluir o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFM), Siqueira concorreu a uma bolsa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para cursar a Especialização em Comunidades Latino-Americanas, no México, oportunidade que, em suas palavras: “onde teria lugar uma das mais extraordinárias experiências de minha vida. Pela primeira vez, eu deixaria o Maranhão. O Mundo se abria para mim” (SIQUEIRA, 2018b, p. 57).

Durante o intercâmbio no México, Siqueira viajou aos Estados Unidos e para entrevistas sobre a região Norte e Nordeste, e teve a oportunidade de ir à Chicago, Indiana, Gary, Minnesota, Minneapolis e Milwaukee.

Alguns chegaram a pensar que aqueles ambientes seriam capazes de me transformar, abalar minhas raízes, minha história, minhas convicções. Muito pelo contrário. Minha passagem pelo México, embora tivesse sido uma prova de que após a tempestade vem a bonança, só fez fortalecer minha consciência política e minhas origens da Matinha, dos Matões dos Moreiras com suas tradições e Cultura (SIQUEIRA, 2018b, p. 66).

Entre 1986 e 1992, Maria de Lourdes Siqueira cursou o doutorado fora do Brasil, época em que, para os/as brasileiros/as negros/as, isso era uma possibilidade remota. Na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* defendeu a tese de doutorado em Antropologia, intitulada *Ago ago lonan: Terreiros de Candomblé à Bahia: mytes, rites et organisation*. Os seus dois pós-doutorados na área de Ciências Humanas na Inglaterra (1998) e na África do Sul (1999-2000) ampliaram suas fronteiras de produção intelectual.

Joyce E. King menciona em seu currículo que tem trabalhado diretamente com membros de diversas comunidades para entender melhor e conhecer as experiências individuais, e a importância da *Heritage Knowledge*, a qual tem sido uma ferramenta poderosa para a cura das comunidades e mudança social que pode impactar todas as culturas. Como educadora, Joyce King tem viajado e ensinado em todo o mundo, incluindo o Brasil, Canadá, China, Inglaterra, Mali, Senegal, Quênia, Japão, Jamaica e Nova Zelândia, na concepção da professora as viagens a permitiram “envolver a comunidade acadêmica no desenvolvimento de currículos e padrões educacionais mais verdadeiros que refletem a excelência acadêmica e cultural, ao mesmo tempo em que compartilha princípios e ferramentas para um ensino transformador (Tradução literal)¹⁴⁹”. Em 1991, Joyce E. King diminuiu distâncias geográficas e desembarcou no Brasil, “o departamento de Metodologia e Ensino da UFSCar, concordou em que a convidasse para o estágio de pesquisadora visitante. Contando com apoio da FAPESP, Joyce fez inserção no meio acadêmico brasileiro tendo proferido conferência de abertura do Doutorado em Educação [...] (SILVA, P., 2011, p. 132-133). Joyce King retomou ao Brasil, em 2004, como consultora das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais.

¹⁴⁹ Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/joyceking> Original: This has allowed me to engage the academic community in the development of more truthful curricula and educational standards that reflect academic as well as cultural excellence, while sharing principles and tools for transformative teaching.

Posteriormente, em 2012 para Participar da 35ª Reunião Anual da Anped, a convite do GT 21¹⁵⁰. Em 2014 retornou participar do VIII Congresso de Pesquisadores/as negros/as¹⁵¹ no “Simpósio da American Educational Research Association – AERA”.

A professora Vanda Machado possui um currículo de incursões mais regionais, em relação às demais intelectuais, e preocupou-se ao longo da sua trajetória com as especificidades dos processos educacionais das crianças baianas, no entanto, seus pensamentos e projetos educacionais atravessaram fronteiras e despertaram interesses internacionais. Fazendo o caminho inverso, os acadêmicos estrangeiros que atravessaram as fronteiras para vir à Bahia para conhecer Projeto Irê Ayó: “Recebemos Bernard Reiter – Research Associated, Howard Samuels State Management and Policy Center Graduate School and University Center – City University of New York” (MACHADO, 2017, p. 138).

Vanda Machado ainda registra em seu Currículo Lattes experiências com consultorias, palestras e conferências em Bruxelas, Nigéria, Cuba, Portugal e Buenos Aires. As experiências internacionais de Ana Célia se deram por meio de suas participações com apresentação de trabalho em congressos internacionais em Cuba, no Congresso Internacional de Pedagogia (1997), e na Argentina, no Congresso Mundial de Educación Internacional, integración y desarrollo (1999).

As rotas Insurgentes das Intelectuais negras nos provocam reflexões sobre a circulação nacional e internacional de mulheres negras, cujas experiências e produções estão localizadas em diferentes regiões brasileiras. As desigualdades históricas que marcaram as experiências educacionais, o desenvolvimento capitalista, a industrialização e urbanização, bem como a centralização dos centros e associações de pesquisas, os eventos acadêmicos, as universidades, as bolsas de produtividade CNPq e produção de conhecimento com base nos parâmetros científicos estabelecidos pelo eixo Sudeste-Sul (SANTOS, 2016), são fatores que provocam a invisibilidade de intelectuais do norte e nordeste brasileiros. Vale observar os locais de realização das edições e os coordenadores dos GTs da ANPED.

Não caberia aqui uma análise hierárquica sobre os lugares de produção percorrido pelas intelectuais insurgentes presentes nesta pesquisa¹⁵², por considerarmos que frente ao campo da

¹⁵⁰ 21 a 24 de outubro de 2012- Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas - PE

¹⁵¹ 29 de julho a 02 de agosto de 2014 – Belém/Pará/UFPA

¹⁵² Maria de Lourdes Siqueira (Maranhão), Ana Célia da Silva e Vanda Machado (Bahia) são nordestinas. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Rio Grande do Sul) tem sua origem no Sul e desenvolve parte expressiva da sua produção acadêmica no Sudeste (São Paulo).

formação de professores/as elas estão produzindo como *outsiders*, no entanto, não podemos negar os efeitos das hierarquias regionais nos eixos Sul – Sudeste – Norte-Nordeste que influenciam os processos de reconhecimento acadêmico.

Mas mesmo que todas elas ocupem lugares de invisibilidade no campo da educação é mais provável que um estudante do curso de pedagogia das regiões Norte e Nordeste tenha mais possibilidades de ler a produção teórica da Professora Petronilha, do que os estudantes do Sudeste possam acessar a produção de Maria de Lourdes Siqueira, Ana Célia e Vanda Machado. Muitas justificativas podem ser mobilizadas, como as diferentes trajetórias dessas intelectuais, mas sobretudo, influenciam fortemente os aspectos editoriais, publicações, congressos e circulação de produções.

A Rota traçada acima, baseada nas informações do Currículo Lattes, demonstra alguns dos itinerários internacionais percorridos pelas intelectuais. É possível que outros percursos tenham sido traçados, sendo assim o mapa demonstra parte das experiências e produções desenvolvidas por elas, mas não alcança outras múltiplas experiências que cada uma percorreram, porque, como dizem os universitários: “viver não cabe no lattes”.

MARIA DE LOURDES SIQUEIRA: cosmoconcepção africana para a prática docente

Figura 7 Publicações de Maria de Lourdes Siqueira



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Google Imagens.

- **1986 – 1992** - Doutorado em Antropologia Social e Etnologia - École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), França.
Título: Ago ago lonan: Terreiros de Candomblé à Bahia: mythes, rites et organisation.
Orientador: Maurice Godelier.
- **1981 – 1986** - Mestrado em Ciências Sociais - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil.
Título: Repensando o Ser Negro em Terreiros de Candomblé.
Orientador: Cândido Procópio Ferreira de Camargo
- **1961 – 1964** - Graduação em Licenciatura em Pedagogia- Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil.

Figura 8 Infográfico de Maria de Lourdes Siqueira, por Zelinda Barros



Fonte:
www.facebook.com/zelindabarros

Encontrei a professora Maria de Lourdes Siqueira pela primeira vez, em 2010, no “Colóquio Internacional de Etnicidade, Religião e Saúde: Questões Identitárias e Políticas em Saúde da População Negra do Brasil”, organizado pelo Grupo de Pesquisa FA-SA – UFBA. Inspirada no curso de Wade Nobles sobre filosofia africana e saúde mental, apresentei no congresso o texto *A construção da identidade de meninas negras na escola: a discriminação racial e as consequências à saúde mental*. Na apresentação, observei que uma senhora elegante estava lançando olhares avaliativos à minha apresentação, eu estava diante da professora Maria de Lourdes Siqueira. Tenho recordações de que ao final da apresentação ela fez um comentário que não lembro “ao pé da letra”, mas era uma referência à importância do movimento negro para a nova geração de pesquisadores/as. No mesmo ano, quando estava levantando materiais sobre os Cadernos Pedagógicos do Ilê Aiyê para a produção do meu texto de participação no I Simpósio Internacional de Baianidade (SINbaianidade) – UNEB, identifiquei que Maria de Lourdes Siqueira integrava juntamente com Jônatas Conceição a equipe pedagógica de elaboração dos Cadernos Pedagógicos do projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê¹⁵³.

A riqueza da trajetória e a vasta produção bibliográfica e audiovisual produzida por Siqueira estão registrados nas Bibliotecas e Websites, e são conteúdos fundamentais para a Educação Brasileira, para o campo da formação de professores, bem como para a promoção de políticas de ações afirmativas, valorização e respeito à religiosidade africana no Brasil e metodologia de trabalho científico. Assim, as linhas que seguem, são resultados das leituras, escutas e tessituras que marcaram meu olhar de pesquisadora sobre esta intelectual.

Nascida em 1937 na “Matinha (Terra de Pretos), nos Matões dos Moreiras, um antigo quilombo habitado pela família” (SIQUEIRA, 2018b, p. 16), no estado do Maranhão, neste território, afirma Maria de Lourdes Siqueira: “constituí minha referência geográfica, familiar e de pertencimento étnico-racial-cultural-religioso. Tudo o que sou vem daquele lugar” (SIQUEIRA, 2018b, p. 16). Quebrar coco, buscar água na fonte, lavar roupa no riacho, pilar o arroz, catar o feijão são aprendizagens das experiências da vida rural de Maria de Lourdes Siqueira. São saberes ancestrais e comunitários, importantes nos processos de escolarização, mas negados pela pedagogia cognitivista.

A história do mundo que compreende por onde Maria de Lourdes Siqueira andou é rica de informações e dados que nos instigam a viajar junto com sua escrita autobiográfica. Lendo os

¹⁵³ Biblioteca do Ilê Aiyê. Disponível em: <http://www.ileaiyeficial.com/bio/biblioteca-ile-aiye/> (Acesso em fevereiro de 2020).

detalhes sobre os lugares, passei algumas horas buscando endereços no Google Maps, na tentativa de traçar algum tipo de conexão com Siqueira. Pretendia de localizar a região da sua casa na Matinha, na qual a autora denota: “para chegar à matinha atravessa-se um igarapé, afluente do Codozinho, e o poço do Gonçalo. Vivíamos cercados de árvores e água” (SIQUEIRA, 2018b, p. 16).

Figura 9 Localização geográfica de Codó.



Fonte: Google Imagens

O tempo não permitiu uma localização mais precisa da Matinha, mas formei uma imagem bonita na cabeça! Maria de Lourdes Siqueira é constituída de Árvores e Água. No entanto, a colonialidade do saber (QUIJANO, 2005) me permitiu localizar no site da Fundação Palmares que, até dezembro de 2019, o quilombo Matinha, em Codó, Maranhão, não era reconhecido, e constava em análise técnica para certificação. Não há dúvida sobre a presença histórica dos povos indígenas e africanos na região, Maria de Lourdes Siqueira nos ajuda a situar Codó na escala geopolítica.

Uma das hipóteses para o nome Codó relaciona a antiga vila, elevada à categoria de cidade em 16 de abril de 1896, a um utensílio indígena: o dardo, a uma pequena lança usada na caça. Foram os índios, a propósito, seus primeiros habitantes que viviam entre montes, ribanceiras, vales, veredas, riachos e igarapés, cercados de pedras brutas e lascadas e da paisagem do cerrado. Muito tempo depois se juntaram a eles jejes, fanti-ashanti, bantos e malês, vindos da Nigéria, Daomé (atual Benin), Angola e Moçambique. Em 1873, a população negra de Codó era de 6.500 africanos escravizados, que criaram diversos focos de luta contra a exploração nas casas de engenho e nas frentes de trabalho e para enfrentar violência da senzala. Dezenas de entidades negras de resistência se constituíram ali (SIQUEIRA, 2018b, p. 30).

O município de Codó tornou-se a nova casa de Maria de Lourdes Siqueira aos cinco anos de idade. A presença da filosofia africana que, sem dúvida, formava os princípios e valores das comunidades quilombolas, possibilitou que a senhora Albertina, mãe de Maria de Lourdes Siqueira tivesse a “sublime coragem de pedir para minha tia Bebê Siqueira, irmã mais velha do meu pai, que me trouxesse para a Vila e me deixasse aos cuidados de Dindinha Filomena” (SIQUEIRA, 2018b, p. 29). Sobre Dindinha Filomena, Siqueira (2018) denota: “Ela nascera em 25 de novembro de 1886, dois anos antes da abolição. Estudou na Escola Normal do Estado Maranhão, que lhe concedeu o diploma de professora em 1905, um capítulo importante da história de Codó. Afinal, a primeira normalista da cidade era a filha de Carolina Moreira (Dona Calu)¹⁵⁴, africana escravizada” (SIQUEIRA, 2018b, p. 31.). Dindinha Filomena foi professora de Maria de Lourdes Siqueira até o segundo ano e “respondeu com dignidade e competência, formando gerações de intelectualidade maranhenses de seu tempo [...]”, além de Maria de Lourdes Siqueira, “uma das suas alunas foi a doutora Maria Aragão¹⁵⁵” (SIQUEIRA, 2018b, p. 31).

Desembarcando de Codó para continuar os estudos na capital São Luís aos 12 anos de idade, em 1949, Maria de Lourdes foi acolhida pela madrinha Nhazinha, confirmando novamente o provérbio popular de que “*é preciso uma comunidade inteira para educar uma*

¹⁵⁴ Escavando a história de Carolina Moreira, citada por Siqueira (2018), não localizei informações precisas. No entanto, no Museu Casa Histórica de Alcântara, no município do Maranhão, consta a referência de Mãe Calu que em 1950 era centenária: “Outra personagem feminina de destaque na história do sobrado número 1 da Praça da Matriz foi a ex-escrava Mãe Calu. Nascida em meados do século XIX, ela viveu mais de cem anos na cidade de Alcântara, tendo testemunhado momentos importantes da história nacional, de cujos desdobramentos resultaram muitas mudanças na sua própria vida”. Fonte: <http://museucasaalcantara.blogspot.com/2011/03/> (Acesso em julho de 2019).

¹⁵⁵ Maria José Camargo Aragão (1910 -1991), conhecida por Maria Aragão, foi uma médica e professora brasileira, formada em Medicina na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), filiada ao Partido Comunista Brasileiro.

criança”. Segundo a autora, “na Escola Normal do Instituto de Educação abriram-se todas as portas pelas quais transitei desde então. [...]. Ali estudei de 1950 até 1957- as quatro séries ginasiais e as três que me deram o diploma de professora normalista” (SIQUEIRA, 2018b, p. 38-39). Sobre este período, Siqueira (2018) nos diz: “Foi na Escola Normal que conheci a Juventude Estudantil Católica (JEC), que acolheu minha alma militante e fez com que ela desabrochasse a partir de então” SIQUEIRA, 2018, p.39)¹⁵⁶.

Professora normalista pelo Instituto de Educação do Maranhão (1950 – 1957), com 19 anos de idade, Siqueira retornou à Codó, foi recebida com festa, missa e reconhecimento da comunidade: “Albertina Moreira, sua filha já está nomeada para trabalhar aqui em Codó, no Colégio das Irmãs Franciscanas, que será aberto dentro de alguns meses, o Educandário Santa Filomena” (SIQUEIRA, 2018b, p. 47). Siqueira retornara para lecionar na antiga escola fundada por Dindinha Filomena.

Continuar os estudos era a perspectiva de Maria de Lourdes Siqueira, por isso, por meio de uma rede de apoio de amigas, Siqueira retornou à São Luís para estudar e, em 1961, foi aprovada em 3 lugares e ingressou no curso de pedagogia na Faculdade de Filosofia (FAFI), hoje incorporada à Universidade Federal do Maranhão. Quando estudante do curso de pedagogia atuou com a Juventude Universitária Católica (JUC), e aos 24 anos foi trabalhar no Movimento de Educação de Base (MEB)¹⁵⁷, experiência que “foi um divisor de águas em minha vida” (SIQUEIRA, 2018b, p. 50). Siqueira foi treinada pelo MEB Bahia, organização que em suas palavras lhe dera régua e compasso e lhe “ajudou a retirar de dentro de mim o que eu não tinha coragem de pôr para fora” (SIQUEIRA, 2018b, p. 51).

O trabalho do MEB fazia refletir sobre a **educação popular**, cultura popular e atuação da igreja no campo social, entre outros temas. A prática os levou à realidade e a ter **consciência política**. As metodologias que utilizávamos envolviam estudos de área, treinamento, supervisão avaliação e material didático (SIQUEIRA, 2018b, p. 52. Grifos meus).

¹⁵⁶ A década de 1950 *foi marcada por muitos acontecimentos históricos no Brasil e no mundo*. No Brasil, ocorreram duas eleições diretas, uma disputa entre Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, e também se registra naquele período altas taxas de analfabetismo, a criação da Petrobrás, e no campo da cultura surge o Tropicalismo e a Bossa Nova. Na política internacional, registra-se a Guerra Fria (1947-1991), a Guerra do Vietnã (1955-1975) e, no final da década, a Revolução Cubana (1959).

¹⁵⁷ O MEB foi uma organização da sociedade civil vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e fundada em 1958 como escola de formação de lideranças rurais. Em 1961, foi ampliada pelo governo Jânio Quadros. Tratava-se de movimento de alfabetização POPULAR de base metodológica crítica e tinha como inspiração a Pedagogia de Paulo Freire.

Como referência da prática pedagógica desenvolvida pelo MEB, Siqueira cita Maria da Conceição Brenha Raposa¹⁵⁸, supervisora do MEB. Sobre Maria da Conceição, temos o registro: “Contratada ainda em Viana para fazer parte da equipe do recém-criado MEB (Movimento Educacional de Base), Conceição teve sua carteira de trabalho assinada aos 15 anos de idade (ACADEMIA VIANENSE DE LETRAS, 2013, s/p). Siqueira (2018) destaca que a diferença de idade não era um fator que atrapalhava a convivência entre as duas educadoras.

Ao localizarmos a fotografia da professora Maria da Conceição, por heteroclassificação, identifica-se que a diferença não estava apenas na idade, mas no pertencimento racial entre Siqueira e Raposa. Seria este um fato histórico que denota a sororidade entre mulheres brancas e negras na construção de uma educação libertadora? O fato era que na década de 1960, às vésperas do golpe militar, sob o regime das forças conservadoras elas desenvolviam um “trabalho próprio e alianças de ‘alto risco’” (SIQUEIRA, 2018b, p. 55) por serem adeptas do método de ensino criado por Paulo Freire, já que o MEB era uma escola de formação de lideranças rurais para a conscientização/formação política (SIQUEIRA, 2018b).

Na época, inventávamos material pedagógico, construíamos cinema em caixa de sapato, desenhávamos cenas do cotidiano em longas tiras de papel em formato A4 emendado. A resposta era imediata. As reuniões nas comunidades eram animadíssimas. As pessoas codificavam as imagens e, com base nelas, conceituavam a exploração capitalista, identificavam a burguesia, compreendiam a dominação político-econômico-cultura (SIQUEIRA, 2018b, p. 53).

Essas são algumas das primeiras experiências que referenciam o pensamento intelectual de Siqueira. Sua formação intelectual também é influenciada por estudiosos presentes no curso de mestrado na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), foram seus professores: Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Paulo Freire, Edgard de Assis Carvalho, Cândido Procópio Ferreira de Camargo, Luiz Eduardo Wanderley e Carmen Junqueira. Sua rede de amigos e mentores é formada por grandes pensadores/as brasileiros/as e estrangeiros/as, para citar alguns/algumas; Pierre Verger Fantumbi, Yeda Castro, Kabengele Munanga, Edna Roland, Edvaldo Brito, entre outros/as.

¹⁵⁸ “Natural da vizinha São Bento, Maria da Conceição Brenha Raposo fez aqui o curso primário no tradicional Grupo Escolar Estevam Carvalho. No antigo 4º ano primário, “Sanção de Enedina” (como era conhecida naquele tempo em Viana) teve sua primeira experiência de ensino ao ser escolhida para tomar conta da turma do 1º ano, enquanto durasse o período de licença gestante da professora titular, Socorro Serejo. No final daquele ano de 1961, como era permitido por lei, prestou o exame de admissão ao ginásio, sendo aprovada e integrando assim a 1ª turma do recém-fundado Ginásio Professor Antônio Lopes, ao lado da irmã, Têca, e das colegas Josefina Cordeiro, Ribamar Ericceira, Maria de Jesus Bezerra, Olegário Mariano, entre outros” (Academia Vianense, s/p.). Fonte: <http://avlma.com.br/site/maria-da-conceicao-brenha-raposo/> (Acesso em agosto de 2019).

A atuação docente da professora Siqueira é constituída por sua experiência de professora normalista em Codó e o ensino de sociologia em 1968 na Faculdade de Educação Roberto Silveira, atualmente incorporada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), período no qual as forças conservadoras marcam duramente sua vida no Rio de Janeiro. Após seu segundo retorno do México, aproveitou a viagem para cursar inglês no Canadá, experiência formativa que a possibilitou lecionar na escola Antônio Vieira, neste período em Salvador. Siqueira conheceu Kabengele Munanga e Pierre Verger, que a levou para conhecer o Aganju e “um ano depois de chegar em Salvador, eu havia vivido uma das minhas maiores alegrias ao acompanhar a primeira saída do Ilê Aiyê no Campo Grande¹⁵⁹” (SIQUEIRA, 2018b, p. 93).

A aproximação ao Ilê Aiyê fortaleceu seu pertencimento racial cultivado na família e a possibilitou aprender a “apreciar nossos ritmos e a estudar a história da África, reproduzida no canto e na música inebriante da Ban’Aiyê e Band’Erê. Até me tornar diretora do Ilê, pelas mãos de Mãe Hilda” (SIQUEIRA, 2018b, p. 94).

Desde 1995, a professora Maria de Lourdes Siqueira produz o material didático para a escola Mãe Hilda com base nos temas selecionados para o carnaval do Ilê Aiyê. São os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê. Rosemary Rufina dos Santos Perin (2007), orientada da professora Ana Célia da Silva, em sua dissertação de mestrado intitulada *Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê: um Precursor das Diretrizes Curriculares da Lei 10639/03?* Demonstrou que os Cadernos Pedagógicos pavimentaram das diretrizes curriculares nacionais para implementação e implantação da Lei nº 10.639/03, por se tratar de um material singular que aborda a temática da civilização afro-brasileira.

O percurso entre Brasília, o curso de mestrado na PUC-SP e o doutorado na França, na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), deram bases às práticas docentes de Siqueira, que quando professora da disciplina de Antropologia na UEFS, lecionava na “[...] perspectiva da compreensão de construção social do conhecimento, da relação das categorias teóricas e da apreensão da realidade” (SIQUEIRA, 2018b, p. 113). Em um contexto no qual o campo de estudos das relações raciais ainda não era amplamente analisado, Siqueira (2018, p. 113) aprendeu a “produzir o conhecimento do ponto de vista não hegemônico, que comporta diversidade étnico-raciais, socioeconômicas e políticas”.

¹⁵⁹ Fundado em 1974, o bloco fez sua estreia no Carnaval de 1975. Fonte: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/ile-aiye/a-origem/>.

Após a docência na UEFS -UEFS, Siqueira foi aprovada em primeiro lugar na Escola de Administração da UFBA, está vinculada ao Núcleo de Pós-graduação em Administração (NPGA), sendo, no período de 15 anos, a única doutora negra naquela Escola. Reconhecida pela sua excelência acadêmica “ela não sai da sala enquanto percebe que o aluno ainda não compreendeu o conteúdo da sua aula”, por isso a fama de proteger seus alunos, não por condescendência, mas porque “desejava que se tornasse pessoas melhores e intelectuais competentes” (SIQUEIRA, 2018b, p. 117). Seu desejo foi alcançado, pois formou uma rede de intelectuais de excelência no Brasil, foram seus/suas orientandos/as: Amélia Conrado, Jussara Nascimento, Maria do Carmo Araújo, Narcimária do Patrocínio Luz, Maria Durvalina Cerqueira dos Santos, Elias Elins Guimarães, Ana Célia da Silva, Iani Petrovitch Gouveia, Nanci Helena Franco e Augusto Cardoso, docentes atuantes em diferentes universidades brasileiras.

O desejo de continuar os estudos criou rotas insurgentes para Siqueira, e em 1998, a docente partiu para Londres e no ano seguinte para África do Sul, para cursar o pós-doutorado, cujo título da pesquisa foi *Saberes ancestrais do povo Tsonga-Shongani na vida cotidiana*. A pesquisa comparou os saberes dos povos sul-africanos Tsonga-Shongani com as comunidades afro-maranhenses em Codó (MA).

Estes saberes estão presentes na vida cotidiana e ainda são encontrados na África e aqui: expressões de linguagem, modos de construção de casa, formas de organização social, estruturas de parentescos, mutirões, formas associativistas, construção de poços, formas de plantio, certos elementos de engenharia, tradições culturais, costumes, tradições religiosas, rituais, entre outros (SIQUEIRA, 2018b, p. 25).

Com dois pós-doutorados no exterior, Maria de Lourdes Siqueira produziu uma vasta e interdisciplinar produção acadêmica, porém o racismo acadêmico não deixou de apresentar-se como impedimento ao sucesso das mulheres negras e, mais uma vez, a falácia da meritocracia se revela na postura dos sujeitos mantenedores do *White continuum*:

Curiosamente, embora tivesse somado os cinco anos de experiência na UFBA a dois cursos de pós-graduação em duas grandes universidades, perdi a gratificação por esforço docente por um ano. Fui dispensada do Programa de mestrado/doutorado e das duas no Núcleo de pós-graduação em Administração, mesmo sendo adjunta concursada.

[...]

Ironia do destino, apesar de todo o esforço feito entre os anos de 1992 e 1997 – quando coordenei o Núcleo de Cultura e Diversidade Étnico-racial e contribuí para o ingresso e formação de inúmeros mestres e doutores – e após ter estudado muito, pesquisado, coletado material e traduzido novas referências e

reflexões com base em matrizes do pensamento clássico e contemporâneo nos dois cursos de pós-graduação feitos na Inglaterra e na África do Sul, a acolhida em minha volta ao Brasil não se deu conforme eu imaginava.

[...]

Perdi também a minha sala no terceiro andar, onde ficavam os professores pesquisadores dos cursos de pós-graduação [...] aquela era a retribuição dada pela UFBA aos dois anos que passei no Exterior, sem vencimentos, para aprimorar meus estudos (SIQUEIRA, 2018b, p. 15).

As palavras “curiosamente” e “ironia do destino” utilizadas pela professora Maria de Lourdes Siqueira são eufemismos para definir o racismo institucional, experiência vivenciada cotidianamente por mulheres negras nos espaços de trabalho. Para mulheres negras, nos espaços de trabalho diplomas e títulos perdem a validade tão requisitada e apreciada na sociedade hierárquica e acadêmica. Numa sociedade racista, é muito mais palatável validar a palavra e as ações de uma mulher branca, ainda que esta não disponha de fundamentos, em detrimento do reconhecimento do percurso formativo de uma mulher negra com doutorado e experiências acumuladas em quesitos considerados de *status e relevantes* para o campo da educação ¹⁶⁰.

Se a trajetória de Maria de Lourdes Siqueira pode ser compreendida numa linha temporal marcada por suas viagens registradas na sua biografia, conforme destaquei em alguns pontos, o livro *Siyavuma: uma visão africana do mundo* registra seus pensamentos, leituras de mundo e produção intelectual numa linha atemporal e transdisciplinar, pois escrito “em diferentes tempos e lugares ao longo de minha trajetória sempre com o mesmo objetivo: a busca da compreensão da diversidade étnica e suas contribuições a todos os processos de construção da sociedade brasileira” (SIQUEIRA, 2006a, p. 5).

O livro *Siyavuma* reúne anotações-roteiros elaborados por Siqueira para proferir em palestras e eventos. Nas palavras da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que prefacia o livro, a obra “nos convoca a tomar suas anotações como pistas para instigar nossos pensamentos, sacudir nessas reflexões, repetir ou renovar questionamentos e indagações, traçar rumos renovados para conhecimentos que nos sentimos desafiados a construir (SILVA, P. 2006, p. 7).

¹⁶⁰ Em 2020, na revisão desta tese, vivenciei experiências profissionais desafiadoras, no lugar de uma mulher jovem negra e doutora ocupando uma posição de trabalho de responsabilidade na política educacional. A análise dessa experiência exige tempo de reflexão, portanto, reservarei no meu percurso de escrita um espaço específico para esta análise.

O Livro Siyavuma é uma contribuição para aqueles que estão trabalhando na perspectiva da busca e reencontro com suas raízes, sua identidade étnico-cultural, pertencimento e reconhecimento no mundo de um ponto de vista africano e afro-brasileiro.

Os temas que permeiam o pensamento de Maria de Lourdes Siqueira estão articulados nos 35 artigos e anotações-roteiros organizados em seis partes, na conclusão e num rico glossário. Considerando a interdisciplinaridade do livro, destacarei os textos que tratam especificamente sobre a educação.

No texto intitulado *Marcas Culturais Africanas no Brasil*, que integra a Parte I da obra, e que escrito para a Universidade de Brasília (UNB), Siqueira (2006) é categórica em afirmar que a tradição africana de religiosidade está presente em diferentes momentos da resistência negra, desde as organizações negras do início do século XVI até as décadas de 1930 e 1970.

Como também demonstra em sua tese, o fato de que o Candomblé é a manifestação religiosa responsável pela resistência e memória da cultura africana no Brasil, Siqueira (2006) cita as manifestações tradicionais como a Irmandade da Boa Morte em Cachoeira, os Afoxés e Blocos Afro, o Bumba Meu Boi, a Festa do Divino, a Dança Afro-brasileira, a Capoeira, os Quilombos e os tambores, como exemplos de algumas das marcas africanas religiosas, as quais referenciam e constroem o processo histórico brasileiro educacional.

Na definição de Siqueira (2006), a capoeira, por exemplo, é uma das manifestações que mobiliza saberes necessários para a vida como a responsabilidade de ser um atento estudioso orientado por seu mestre, respeito pelos antepassados e pelo sagrado, o que estimula o desenvolvimento na postura de aprendiz. Para Siqueira (2006), essas manifestações marcam fortemente os processos e sistemas educacionais e formação de pessoas, por isso é necessária:

redefinição e adequação dos currículos, concepção de material didático, preparação de material didático-pedagógico, concepção de espaço pedagógico de seus entornos, redefinição da relação professor/aluno dos processos de formação do professor. A lei 10.639/03 é uma exigência formal de processos para repensar todo o sistema educacional, a partir da inclusão concreta e coerente dos estudos de história e cultura africana nas escolas [...] (SIQUEIRA, 2006a, p. 18).

Considerando diferentes elementos para reconhecimento das marcas africanas nos processos e políticas educacionais e reparatórias, Siqueira (2006) projetou programas educacionais para fortalecimento das pessoas negras com base em alguns indicadores fundamentais, estes capazes de desenvolver: autoestima, consciência negra, orgulho de ser negro, a confiança no outro ou outra que é negra, conhecimento de nossa ancestralidade e a

certeza de que nossos ancestrais nos legaram valores, costumes, crenças, tradições, conhecimentos, tecnologia e organização familiar.

As manifestações africanas estão presentes no cotidiano da população brasileira, que também está mais próxima das tradições indígenas e mais distante da visão de mundo europeia, assim, como enfatiza a professora Maria de Lourdes Siqueira: “o Brasil inteiro se beneficia dos sabres, das tradições trazidas, mantidas e recriadas, transformadas em expressões religiosas, culturais, sociais e tecnológicas (SIQUEIRA, 2018b, p. 19).

Os pressupostos educacionais articulados com a necessidade de repensar fundamentos da sociedade brasileira são reforçados nas anotações-roteiros de Siqueira para a sua participação da mesa de debate que compartilhou com a professora Petronilha no II Congresso de Pesquisadores Negros em 2002. No artigo *Cultura Africana, Racismo e Educação*, Siqueira (2006) nos indica bases fundamentais para o processo de formação de professores: “em síntese consideramos fundamental uma preparação de professores para incluir em seus programas de estudos e de ensino certos conhecimentos das civilizações africanas que seguramente contribuirão à construção e reafirmação de identidade e de autoestima” (SIQUEIRA, 2018b, p. 25).

Em diálogo com um discente cujo o trabalho de conclusão de curso foi arguido pela professora Maria de Lourdes Siqueira, ele me informou que a metodologia de arguição da docente é inovadora, pois a professora “escreve num formato de artigo e utiliza o texto que está sendo avaliado como fonte”, assim, “as críticas, em sua maioria, não eram de campo, não eram de programa, mas de fato uma resenha do trabalho em si [...] a professora exalta aquele pensamento que está tentando se estabelecer, porque ela estuda a partir do texto”.

Até aqui somos pesquisadora, leitores e milhares de professores brasileiros que não tiveram o direito de acessar a biografia e bibliografia da Intelectual Maria de Lourdes Siqueira em sua graduação em pedagogia, ou outras licenciaturas e bacharelados. O tempo também não permitiu entrevistar a professora Maria de Lourdes Siqueira, mas meses depois da defesa deste trabalho ela recepcionou minha ligação com voz generosidade de felicidade. Escrever esses pequenos trechos da sua biografia e bibliografia foi a uma das travessias de empoderamento e preenchimento de lacunas da minha formação docente.

ANA CÉLIA DA SILVA: desconstruindo a discriminação do negro na prática docente

Figura 10 Publicações de Ana Célia da Silva



Fonte: elaborado pela autora.

- **1997 - 2001** - Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.
Título: As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes.
Orientadora: Maria de Lourdes Siqueira.
- **1984 - 1988** - Mestrado em Educação- Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.
Título: Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau - nível 1.
Orientador: Marco Aurélio Luz
- **1965 – 1968** -Graduação em Pedagogia - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.

Figura 11 – Infográfico de Ana Célia da Silva, por Zelinda Barros¹⁶¹



Fonte: www.facebook.com/zelindabarros

¹⁶¹ Veja os Infográficos de Zelinda Barros acessando:

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.3480670135373147&type=3>

“É essencial aprender a conviver com as diferenças”.

Ana Célia da Silva

No encontro organizado pelas idealizadoras do Grupo Lendo Mulheres Negras, em agosto de 2017, Ana Célia anotou seu telefone no meu caderno de campo. Em outubro do mesmo ano fui à sua casa para realizar entrevista. Com toda disposição, a Professora Ana Célia me oportunizou mais de uma hora de entrevista, a conversa se estendeu ao convite para almoçar, aceitei porque sentia fome de saber mais e não poderia, jamais, perder a oportunidade de estar ao lado desta referência ancestral. Em 2018, embarquei para o intercâmbio em Atlanta e tratei de tentar manter contato com ela por e-mail. Em maio de 2019, ao encontrá-la em um evento no centro histórico de Salvador, mais do que qualquer metodologia de pesquisa, a professora Ana Célia me lembrou o que era respeito aos sujeitos participantes das pesquisas. Me indagou: “cadê os resultados da pesquisa? Você me entrevistou e sumiu”. Depois daquela chamada ancestral retornou ao texto e o nível de concentração produziu fluência.

A intelectual soteropolitana Ana Célia da Silva nasceu em 25 de agosto, e insurgiu no campo educacional desde o primário, quando escrevia criativas e qualificadas redações na escola, e mesmo diante do descrédito da professora não parou de produzir

[...] desde o primário que eu escrevia redações, as pessoas a princípio diziam que não era eu que escrevia, como sempre, né? Fazia poema, “não é você que escreveu”. Aí com o tempo elas começaram a perceber que era eu que escrevia, porque eu escrevi na sala e entreguei a ela, e era uma professora negra. Que ela internalizou essa imagem que nós somos incapazes. Ela dizia: “não foi você que fez”. Ela não me deu o prêmio do concurso que houve da ((____)), nunca me esqueço. Eu fiz o verso e apresentei. Ela me disse: “não foi você que escreveu”. E não me deu o prêmio. Eu chorei. E era uma professora negra. Ela internalizou essa ideia. “Você não é capaz, você copiou de alguém”. Professora Antônia, uma professora ótima. Morava no Dique do Terroró, do outro lado aqui (SILVA, A., 2017, entrevista).

Quando criança, Ana Célia chorou diante da injustiça. O choro é um ato de insurgência que interroga a formação docente, essa é a discussão mobilizada pela dissertação de mestrado e artigos de Flávio Santiago

Os choros, as rebeldias e as brigas deixaram de ser compreendidas como “birras”, incômodos individualistas e passaram a significar movimentos de resistências e melodias de enfrentamento ao racismo, expressando que crianças negras pequeninhas percebem as práticas racistas presentes nas posturas pedagógicas adotadas pela educação infantil, deixando explícito que não aceitam os enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade (SANTIAGO, 2014, p. 3).

O racismo presente na prática docente, inclusive na postura da professora negra, não é um fato estranho para quem está informado acerca das críticas fanonianas em *Pele negra, máscaras brancas* (2008). Sobre esse aspecto, Fanon (2008) afirma que brancos e negros se comportam com base numa orientação neurótica, sob o mesmo processo que leva o branco a interiorizar a superioridade e o negro a inferioridade.

Por isso, Fanon (2008), argumenta que o branco está fechado na sua brancura e o negro na sua negrura (FANON, 2008, p. 27). A saída fanoniana não é mostrar que o negro é igual ao branco, mas libertá-lo do “arsenal de complexos germinados no seio da colonização” (FANON, 2008, p. 44). Para o autor, o “complexo de inferioridade” do colonizado inicia-se na infância, quando não há continuidade dos sistemas de referências do universo infantil familiar (estruturas psíquicas) e das estruturas sociais, porque os valores construídos no âmbito familiar não são encontrados nos demais espaços sociais.

Porque escrevia criativas redações, Ana Célia queria ser jornalista, mas seguiu carreira docente, e quando terminou o primário com 10 anos de idade fez admissão para ginásio e posteriormente realizou cursos pedagógicos. Trabalhou nas Secretarias da Educação e da Cultura do Estado da Bahia antes de ingressar no curso de pedagogia, em 1965, quando ingressou com 24 anos de idade na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, atualmente Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tendo sido aprovada em terceiro lugar, Ana Célia diz: “o primeiro e o segundo lugar foram duas filhas de professores”, e como a única aluna negra na sala, “eu não percebi na graduação de Pedagogia nenhuma discriminação em relação a mim”.

O contexto era tempos de ditadura militar, e como menciona Ana Célia, era “um tempo muito fechado da ditadura, as pessoas não gostavam de falar”, mas sua voz nunca fora calada, do choro aos versos e textos, e insurgiu contra o regime, ao ingressar no Diretório Acadêmico auxiliando os professores da Faculdade ao indicar textos marxistas:

E eu me sobressaía muito nas questões políticas, comecei a frequentar o diretório, fundei com algumas pessoas o diretório no centro de estudos de Pedagogia, a gente trazia textos que os professores não trabalhavam e passava para eles trabalharem na sala e eles trabalhavam, e achavam interessante. Começamos a introduzir autores marxistas dentro do curso de Pedagogia e esse centro de estudos, eu esqueci o nome, Centro de Estudos, eu sei que o objetivo desse centro era dar aos professores um apoio pedagógico com textos que nós achávamos que eram importantes discutir e eu não percebia muito ser discriminada pela cor, talvez porque eu me sobressaía, elas talvez com medo de enfrentar o que estava lá fora, me colocaram como representante de turma e eu fui representante de turma durante quatro anos da graduação, interessante, mas tinha uma coisa interessante (SILVA, A., 2017, entrevista).

Ainda como graduanda, no contexto da ditadura militar, Ana Célia da Silva auxiliou professores a inserir textos de perspectiva política em seus planos de ensino, e reivindicou a reinserção da disciplina de Currículo que havia sido excluída do curso.

As matérias eram instrutivas e aí nós tivemos o problema que tiraram do currículo, a disciplina Currículo. Aí eu puxei, eu não sei como é que eu tinha coragem de fazer isso, tinha 24 anos, eu puxei na sala a necessidade de ter essa disciplina, não podia sair sem a disciplina, aí consegui, fomos ao diretório, fomos ao diretor, aí ele disse: “não tem professor para ministrar a disciplina”. Eu não sei que meios nós utilizamos no diretório, conseguimos trazer (Omélia) Aquino para ensinar a disciplina Currículo. Isso foi um fato que começou a chamar atenção lá de fora e depois redonda em muitas coisas que aconteceram comigo, que as pessoas começaram a ver, quem é essa que está fazendo esse tipo de coisa (SILVA, A., 2017, entrevista).

Insurgir no contexto de repressão pode ocasionar solidão, já que o medo paralisa as pessoas. Ana Célia concluiu a graduação em 1968, sem colação de grau, sozinha na sala do diretor da Faculdade:

Aí eu já não tinha mais minhas colegas, eu não pude formar com elas junto porque eles me retiveram a minha formatura, eu tive que esperar um pouco, ficaram analisando lá, e não sei o que, não sei o que, analisando e eu não fui formar com os meus colegas, eu fiquei muito triste, formei depois na sala do diretor, eu sozinha e ele. E a/o bacharelado foi muito difícil porque eu já ia acompanhada com um agente da DOPS, eu não sei por que motivo, não tinha motivo nenhum, mas eu assistia a aula com ele na sala, todo mundo sabia, aí as pessoas se afastaram de mim e ninguém queria falar comigo, né. Essa coisa negativa que eu notei no bacharelado, as pessoas não queriam mais fazer a equipe, que eu liderasse, não fui mais representante de turma (SILVA, A., 2017, entrevista).

Ana Célia concluiu o curso de pedagogia em 1968 e fez concurso para professora do Ensino Médio no ano seguinte. Entre 1970 e 1990, Ana Célia foi docente no Centro Integrado Anísio Teixeira. Embora a professora Ana Célia da Silva seja reconhecida como referência da educação das relações raciais, sua inserção no campo da educação antecede suas reflexões e produções teóricas na temática racial. A professora enfatiza que durante o curso de pedagogia: “como eu disse para vocês, eu nunca ouvi falar de Zumbi, nem de quilombo na universidade, nunca nada” (SILVA, A., 2019, s/p.).

Foi a partir do Ilê Aiyê em 1974, e posteriormente em 1978 com a formação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, posteriormente Movimento Negro Unificado (MNU), que Ana Célia inicia estudos mais sistematizados sobre relações

raciais no Brasil, quando integrou o Grupo Nêgo¹⁶². Em 1981, a pedagoga fundou no MNU, juntamente com Jônatas Conceição, o Grupo de Trabalho sobre educação denominado Robson da Luz. Naquela ocasião, Ana Célia ministrou aulas de História e Cultura da África e Afro-brasileira em escolas de Ensino Fundamental: “essa militância me mostrou a necessidade de continuação dos Estudos” (SILVA, A., 2017, p. 13).

Em 1984, Ana Célia ingressa no mestrado em Educação na então denominada Faculdade de Educação, atualmente FAGED da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E foi uma das três alunas negras no curso de pós-graduação (MACHADO, 2016, Memória da Educação na Bahia). O ingresso no mestrado se deu 16 anos depois da sua graduação em Pedagogia. Sobre esse período, Ana Célia diz:

Eu demoro muito porque estava envolvida, aí começa o MNU ((_____)). Em 78, começa o movimento negro, nós não estudávamos, queríamos trabalhar, a maioria de nós tinha graduação, mas não estavam nem um pouco preocupados, como dizia Maria de Lourdes Siqueira: “você precisa fazer mestrado”. Eu dizia: “não, não, eu não vou ter como estudar, estou trabalhando, é muita coisa”. Aí ela disse: “não, você precisa fazer” (SILVA, A., 2017, entrevista).

Maria de Lourdes Siqueira, naquele contexto como mestranda na UFBA, foi uma grande incentivadora para que Ana Célia prestasse o processo seletivo e ingressasse em 1984 no mestrado em Educação na mesma Universidade. Mais tarde, em 1997, Maria de Lourdes Siqueira foi sua orientadora no doutorado em educação. A trajetória das duas intelectuais é um exemplo de *Underground railroad* ou como afirmamos no Brasil, “uma sobe e puxa a outra”. Outra intelectual importante para o ingresso de Ana Célia na pós-graduação foi a pesquisadora Yeda de Castro:

[..]ela funda o Museu Afro e ela acolhe o movimento negro lá dentro, ela é muito importante para o movimento negro. E ela que me mostra a revista *Sonho de Talita*. “Veja como que se trata o negro na revista”. Eu olhei assim, “eu não estou vendo nada”. “Vai olhar direito”. Aí eu descobri Diva, uma personagem negra que era tudo do que não prestava, foi ela uma pessoa que ((interupção)). (SILVA, A., 2017, entrevista).

(...)

Aí eu disse “que coisa interessante”. Ela: “você precisa fazer mestrado. Pega esse tema aí porque olha como eles tratam o negro no livro, era de língua portuguesa, eu coloquei didática, eu ampliei muito, aí Lurdinha Siqueira (Maria de Lourdes Siqueira) aquela moça que fez mestrado e doutorado na Sorbonne que é aqui diretora do Ilê Aiyê, que é Ekedji também de Obaráin. Você vai fazer”. Mas eu não sabia nem digitar direito que naquela época, chegou aquelas máquinas elétricas e eu cheia de projetos, o projeto aí lascou, eu coleí o projeto, entreguei e fui aprovada. (SILVA, A., 2017, entrevista).

¹⁶² Fundação em 1978 do Grupo Nêgo.

Segundo Ana Célia, Marco Aurélio, seu orientador, criou “a linha de pesquisa sobre negros nessa época da ditadura ainda, dentro da faculdade, na pós-graduação. Marco Aurélio Luz. Uma pessoa muito importante para o movimento negro. Ele sempre trabalhou com racismo e educação. Carioca, o meu orientador” (SILVA, A., 2017, entrevista). Marco Aurélio, assim como Yeda Castro, intelectuais brancos, ofereceram importantes contribuições para o campo das relações raciais no Brasil. Outra importante pesquisa para a educação brasileira estava sendo orientada por Marco Aurélio, trata-se da dissertação de mestrado de Narcimária Correia do Patrocínio Luz¹⁶³ intitulada *Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento*, defendida em 1990.

Muitos outros aspectos sobre a trajetória de Ana Célia poderiam ser evidenciados nesse texto, no sentido de contextualizar sua produção e pensamento. O livro *Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei nº 10.639/03 (2017)* de sua autoria até aqui nos indicou algumas informações sobre a sua trajetória, mas seguindo o princípio básico da teoria feminista negra de autodefinição, ainda aguardo ansiosa a autobiografia que a professora escreve no mesmo período em que essa tese estava sendo escrita.

Durante o mestrado, Ana Célia aprofunda seus estudos sobre a cultura africana. Em 1986, no Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), cursou “Estudos Africanos com o professor Edivaldo Boaventura, a Bahia introduziu Estudos Africanos bem antes da Lei 10.639/03, a Bahia introduziu” (SILVA, A. 2019 - Entrevista Memórias da Educação na Bahia).

Sua dissertação de mestrado defendida em 1988 e intitulada “*Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau - nível I*”¹⁶⁴ publica em livro sob o título de *A discriminação do negro no livro didático*, (2019) consiste em questionar se “professores de nível I percebem os preconceitos e estereótipos em relação ao negro veiculados nos livros didáticos de Comunicação e Expressão”. Silva A.

¹⁶³ A professora Narcimária Luz também é uma intelectual insurgente que havia aceitado o convite para participar desta pesquisa, no entanto, contratempos pessoais a exigiram uma fase mais introspectiva, o que dificultou a participação da entrevista. Após uma revisão do quantitativo e novo corte geracional das intelectuais, optei por me concentrar na apresentação das intelectuais formadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, vale ressaltar que a sua produção teórica e trajetória acadêmica apresenta importantes conceitos como Arkhé, comunalidade e educação pluricultural, entre outros projetos educacionais centrados nas experiências comunitárias das crianças e, portanto, são potencialidades para os processos de formação de professores/asno Brasil.

¹⁶⁴ A Dissertação não foi localizada no Repositório da UFBA. É possível localizar o projeto de pesquisa com o mesmo título, no Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, nº 63, 96-98, São Paulo, 1987, p.96-98. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1282/1283>

([1988] 2019) selecionou e analisou 82 livros didáticos de língua portuguesa de ensino fundamental, e “verificou que as ideologias de inferioridade e branqueamento são dominantes no livro didático” (SILVA, A., [1988] 2019, p. 36-37). Do total de livros selecionados, apenas nove deles apresentaram uma representação positiva sobre o negro, “nos demais livros, o negro aparece como as formas de escravo, serviçal, caricaturados, desumanizado, como minoria e em último lugar nos grupos sociais” (SILVA, A. [1988] 2019, p. 37).

Com a dissertação, Ana Célia apresentava naquela década uma importante abordagem crítica para a educação, e propunha a revisão do livro didático, mas a relevância e originalidade do seu trabalho não escapou do olhar racista e positivista sobre os modos de fazer pesquisa. Durante sua defesa de mestrado um membro da banca afirma não ser um trabalho acadêmico, mas um manifesto

Aí a banca disse, não sei quem da banca disse que esse trabalho não podia ser aprovado porque era simplesmente um manifesto do movimento negro, que não era um trabalho acadêmico, que não tinha como aprovar um trabalho daquele, depois que eu apresentei em uma sala lá da Faculdade. Era muito pequena ainda ((interrupção)).

(...)

“Não, é um manifesto”. (...) professor Bob Robert ((____)), levanta vermelho e diz: “Esse trabalho está dentro do rigor acadêmico”. E estava mesmo. “Vocês estão desrespeitando o orientador dela, não é um manifesto do movimento negro, é uma pesquisa que mostra como se trata aqui no Brasil os negros”. Aí ele abriu a página da minha pesquisa que mostra a Anastácia de perfil e o porco: “quem diz que essa mulher não está associada ao porco? Tem que aprovar e tem que publicar para todo mundo saber como que se faz no Brasil para subalternizar o negro”. Aí eles ficaram calados e me aprovaram ((SILVA, A., 2017, entrevista)).

A relevância social da pesquisa de mestrado gerou a publicação do livro *A Discriminação do Negro no Livro Didático*¹⁶⁵ (tendo como grande impulsionador o professor João José Reis). O pioneirismo da temática discutida na dissertação foi tão relevante que sobre a ocasião do lançamento do livro, Ana Célia da Silva (2017, s/p.) compartilhou, na entrevista que: “o lançamento foi um escândalo, o CEAO era ali no terreiro de Jesus na esquina, aquele prédio enorme, que hoje é ligado à cultura. Precisou polícia para segurar o povo na fila. Foi uma coisa assim escandalosa, porque ninguém tinha visto”.

Observa-se que, embora o primeiro problema da pesquisa busque identificar os estereótipos em relação ao negro veiculados nos livros de Comunicação e Expressão de nível I em

¹⁶⁵ 1ª Edição 1995 EdUFBA/ CEAO e 2ª Edição, 3ª edição 2019.

relação, o tema da formação de professores/as ganha relevância na investigação da professora Ana Célia da Silva, ou seja, a análise dos estereótipos nos livros didáticos tem uma intencionalidade final: chamar a atenção dos professores e prepará-los para uma análise crítica do material.

Segundo relato de Ana Célia da Silva (2017), as pesquisas de Regina Paim e Fúlvia Rosenberg referenciaram sua pesquisa de mestrado, a professora as conheceu quando o Governo Federal instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial em 1995¹⁶⁶. Ana Célia afirma que Regina Paim e Fúlvia Rosenberg são as percussoras na crítica sobre a representação negativa do negro no livro didático, entretanto, a professora Ana Célia da Silva destaca as diferenças teórico-metodológicas da sua pesquisa em comparação ao que fora desenvolvido por Paim e Rosenberg: “só havia uma diferença, elas não diziam porquê o estereótipo está aqui e o que ele causa na criança, isso elas não haviam apresentado, mas foi muito importante” (SILVA, A., 2017, p. s/p.)¹⁶⁷.

A denúncia da existência de estereótipos sobre a população negra no livro didático realizada pelos trabalhos de Silva (1987; 1995) não se restringe ao campo específico das relações raciais, já que a autora coloca sob questionamento o material oficial mais acessado pelo professor e alunos da educação básica: o livro didático. Portanto, a crítica de Silva, A. (1987; 1995) está centrada no problema da educação brasileira e contempla os processos educativos de crianças negras e não negras. O livro didático é o recurso pedagógico mais utilizado pelo professor, principalmente nas escolas públicas (SILVA, A., 2010) e um dos recursos de extrema importância para muitas crianças que, “na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares” (SILVA, A., 2010, p. 23). Para Ana Célia da Silva (2010), os impactos negativos provocados pelos estereótipos presentes nos livros didáticos não são apenas para a população negra, toda sociedade é comprometida quando é ensinada a olhar a população negra de forma estigmatizada.

Ana Célia define sua experiência e atuação: “na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estereótipos em relação ao negro no livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais, desconstrução, representação social do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa

¹⁶⁶ Decreto de 20 de novembro de 1995 que institui um Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra, e dá outras providências, foi revogado em 5 de novembro de 2019.

¹⁶⁷ Conforme regra da ABNT. Para Sobrenomes de autores iguais, colocar os prenomes abreviados. Portanto as utilizarei as abreviações Ana Célia da Silva (SILVA, A) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (SILVA, P.).

das séries iniciais, e educação das relações étnico-raciais” (Fonte: texto informado pelo currículo Lattes da docente).

No projeto de pesquisa intitulado *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau - nível 1* publicado em 1987, quando do seu mestrado em curso, Ana Célia apresenta parte da metodologia e objetivos centrais da pesquisa. No entanto, os dados finais foram publicados quando da realização da pesquisa de mestrado.

Para selecionar a amostra, Ana Célia da Silva aplicou um “questionário a 146 professores de Ensino Fundamental, nível I e II, para identificar os livros utilizados nos anos 1984, 1985 e 1986, em 22 escolas da Liberdade, primeiro bairro em população negra de Salvador” (SILVA, A., 2019, p. 97).

Com a técnica de análise de conteúdo, a pesquisadora levantou 82 livros de Comunicação e Expressão da 1ª a 4ª série, e após a decodificação das mensagens e ilustrações, elaborou um quadro de frequência dos indicadores dos estereótipos identificados, que totalizara, em primeira amostra, “16 livros que apresentaram maior incidência de estereótipos em relação ao negro nas ilustrações e nos textos” (SILVA, A., 2019, p. 98). A análise quantitativa das ilustrações e textos foram organizadas em categorias e subcategorias com indicativos das incidências em que apareceram. As categorias de análise foram: desumanização do negro; negro representado com funções e lugares sócio economicamente inferiores; negro como minoria; negro depreciado; negro em último lugar; negro adjetivado pejorativamente.

A pesquisa de mestrado não ficou restrita à análise do livro didático, a prática docente foi o segundo foco de investigação com a intenção de “identificar a percepção dos professores quanto aos estereótipos e preconceitos contidos no livro didático, bem como o seu papel como mediador dos mesmos” (SILVA, A., 1987, p. 96). A entrevista com os professores de nível 1, que adotaram os livros analisados, teve como objetivo identificar até que ponto eles percebem a presença dos estereótipos em relação ao negro nessas obras em sua prática pedagógica.

Assim, foram entrevistados 20 professores, os quais confirmaram o pressuposto levantado na pesquisa: “uma vez que, dos vinte professores entrevistados, apenas um identificou a presença de uma ilustração com uma criança negra” (SILVA, A., 2019, p. 99). Mas os docentes não reconheceram os estereótipos nos livros: “Os demais professores entrevistados teceram apreciações sobre o texto e as ilustrações, considerando-os bons em sua maioria. Preocuparam-se quanto à confecção dos livros, durabilidade [...]” (SILVA, A., 1987, p. 100).

Observa-se que a prática docente é uma preocupação presente nas análises de Ana Célia, sobretudo diante das consequências fundamentais de um dos maiores problemas da educação brasileira que atravessa o século: a evasão escolar. Para Ana Célia,

uma escola que não representa o seu mundo, um livro que a apresenta de forma negativa não poder atrair essa criança. A rejeição e a violência simbólica impostas pela escola são introjetadas e a criança reage rejeitando essa escola e seu conteúdo que a humilha. Surge, então, o fenômeno de evasão retraduzido como incapacidade, desnutrição, má orientação da família, mas não como a incapacidade da escola. Quando não evade, a criança tenta superar a imagem negativa imposta, através de atitudes agressivas, exibicionista. As menos insurgentes deixam-se cair na mais profunda inibição e silêncio (SILVA, A., 1987, p. 98).

Em sua detalhada análise, Silva, A., (1988) observou que, nos livros, as famílias, os valores, as culturas têm como modelo e padrão o europeu. Nenhuma professora negra foi representada nos 82 livros analisados. Como já mencionado, apenas uma docente identificou a ilustração de uma criança negra, “[...], contudo ela não teceu nenhuma observação sobre a ilustração apresentar o personagem negro extremamente caricaturado, com dois picolés na boca, em atitude de gula” (SILVA, A., 2019, p. 99).

A dissertação de Ana Célia da Silva antecipa olhares e análises feministas no Brasil¹⁶⁸ sobre a condição das mulheres negras na sociedade brasileira. Em suas análises, Silva A. (2019) observa e questiona as representações negativas as quais as mulheres negras estavam submetidas e ao questionar esse olhar, também descreve o quadro social que estas mulheres ocupavam:

a mulher negra foi ilustrada e descrita em todos os livros analisados como empregadas domésticas. Não como a doméstica profissional que desempenha um serviço de extrema importância social, mas carregada de estereótipos de mulher feia, gorda, sem inteligência, supersticiosa, ingênua e subserviente (SILVA, A., 2019, p. 59).

Além das crianças e mulheres negras representadas de forma desumanas; sem família, associadas à animais, Ana Célia da Silva também alertou para a sub-representação do homem negro. O segundo livro de Ana Célia foi publicado em 2001, pela EDUFBA e intitulado: *Des-*

¹⁶⁸ Dez anos depois essas análises serão registradas nas teses e dissertações de mestrado. A professora Zelinda Barros considera Rosália Lemos como pioneira nos estudos feministas no Brasil, pela conclusão da tese *Feminismo negro em construção: a organização do movimento de mulheres do Rio de Janeiro*, Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997).

construindo a discriminação do negro no livro didático, e é resultado da pesquisa desenvolvida em 1991 fomentada pelo concurso de dotação do Complexo Universitário Cândido Mendes.

O estudo teve como objetivo “verificar se dadas as condições necessárias para uma reflexão, os professores de Ensino Fundamental poderiam identificar e corrigir estereótipos em relação ao negro, nos livros que utilizaram em sua prática pedagógica” (SILVA, A., 2010, p. 19).

A pesquisa desenvolvida informa o comprometimento de Ana Célia com a transformação da prática docente e do currículo. Ana Célia retorna à escola com a proposta de formar os professores de 1º grau de 1º e 2º ciclo da rede pública de ensino, os quais utilizaram os livros didáticos analisados na pesquisa *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau - nível 1*, e que é publicada sob o título *A discriminação do Negro no Livro didático* (1995), como mencionei anteriormente.

Prezado Colega, você participou de uma pesquisa sobre o livro didático por mim realizada no período de 1986 a 1987, sobre estereótipos em relação ao negro no livro didático. Nesse trabalho você participou fornecendo os títulos dos livros que utilizou em classe nos quatro últimos anos, em sala de aula e respondendo a uma entrevista, na qual opinou sobre o conteúdo dos livros fornecidos e utilizados nas suas práticas pedagógica. Estou voltando com os resultados dessa pesquisa, que considero importante para a aprendizagem dos alunos (SILVA, A., 2010, p. 77).

A partir desse retorno para mostrar os resultados, em ocasião da nova pesquisa desenvolvida em 1991, Ana Célia considera o professor como agente de transformação, um intelectual mediador, e propõe mudanças de práticas e “correção dos estereótipos no Livro didático” (SILVA, A., 2010).

Para formar as professoras, Ana Célia desenvolveu uma metodologia de formação baseada em duas etapas. A primeira etapa foi subdividida em quatro fases (A, B, C, D) que consistiu na Fundamentação teórica, Petronilha e os próprios textos de Ana Célia são referências centrais: (A) Seminário Aberto para discussão ampla e análises de vídeos com profissionais especialistas; (B) Desenvolvimento do Seminário; (C) Encerramento do Seminário e D) Análise de conteúdo dos livros da amostra. A segunda etapa foi a realização de uma *oficina pedagógica*, que consistiu em orientar as professoras para a correção dos estereótipos no livro didático. Assim, cada professora corrigiu dois livros, e por se tratar de uma atividade inédita nos procedimentos adotados, “a autora [Ana Célia] e sua auxiliar de pesquisa também corrigiram os dois livros de cada uma” (SILVA, A., 2010, p. 75).

Uma das correções realizadas pelas professoras reverteu o mito da incapacidade intelectual do negro que apareceu no livro *Ciranda do Saber*, valor expresso pelo seguinte texto “[...] a menina da gravura parece gostar de estudar” (*Ciranda do Saber* 2ª série, p. 55 *apud* SILVA, 2019, p. 48). A simples formulação de frase, mas com amplo impacto, foi reescrita como “a menina gosta de estudar”. Em outro exemplo, a frase “a coisa está preta” foi substituída por “a coisa está difícil” e as crianças passam a ter nome como na expressão: “Mas por que Pedro está usando o casaco que lhe dei, João?” Antes da reformulação, a frase consistia em “como é que aquele pretinho está usando o casaco que lhe dei, João?” (*Caminho Certo*, 3ª série, p. 31 *apud* SILVA, A. 2019, p. 39).

A associação animalésca em uma ilustração na qual tia Anastácia aparece de perfil assemelhada à figurado porco Rabicó, ambas personagens de Monteiro Lobato, antecipa um debate que em 2015 vai causar polêmicas após o Parecer CNE/CEB nº 15/2010. O Parecer indicava a inserção de uma "nota explicativa" com esclarecimentos aos leitores sobre a presença de estereótipos raciais no livro *Caçadas de Pedrinho* de Monteiro Lobato, escritor de uma literatura infantil considerada nacionalista e eugênica. O Parecer recomendou ao governo implementar uma política pública para formar professores capazes de lidar pedagógica e criticamente com obras consideradas clássicas que apresentem esse tipo de pensamento, e que estejam presentes na biblioteca das escolas. É válido lembrar que no referido livro, identificam-se passagens que se referem à personagem Tia Nastácia como “urubu”, “macaca” e “fera africana” (CARDOSO, 2016).

O Parecer foi vigorosamente rechaçado e acusado de ser um documento depreciativo e que pretendia banir a obra de um dos maiores autores brasileiros. Esse é um dos pontos desafiadores ao processo de implementação das DCNs EREER, pois a (re)educação das relações étnico-raciais é um processo educativo que exige contextualização, rupturas e questionamentos das literaturas convencionadas como cânones universais, mas produzem representações estereotipadas e racistas disseminadas nos currículos escolares (CARDOSO, 2016, p. 70).

A trajetória de militância e compromisso com a educação de Ana Célia tem continuidade no doutorado quando a professora ingressa em 1997 no Programa de Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da UNEB. E sob a orientação da Professora Maria de Lourdes Siqueira, Ana Célia defende em 2001 a tese intitulada *As transformações da representação social do negro no Livro didático e seus determinantes*, publicada pela EDUFBA em 2011.

Se no mestrado a pesquisa acadêmica de Ana Célia não poderia ser classificada como manifesto, a tese de doutorado jamais poderá se enquadrar nessa crítica, já que em continuidade às suas criteriosas análises, a autora apresenta no trabalho possibilidades de transformações pedagógicas para os professores e formuladores de políticas educacionais, bem como do mercado editorial, seus escritores e ilustradores.

Realizei trabalhos de pesquisa e extensão sobre formação de professores/as numa perspectiva antirracista e pluricultural, ministrei cursos de formação continuada para professores de escolas comunitárias, da Rede Municipal de Salvador, e para alunos do curso de Pedagogia do Campus I e militantes do movimento negro (SILVA, A., 2017, entrevista).

Com 35 anos de atuação no Ensino Médio e na Universidade do Estado da Bahia, em 2010, Ana Célia aposentou-se após o falecimento da sua mãe e do irmão caçula, Jônatas Conceição.

Pretendia, quando me aposentasse, instituir um projeto de formação de professores, voltado para a educação das relações étnico-raciais, atuando nas escolas comunitárias e escolas de anos iniciais das Secretarias de Educação municipal e estadual, o que não foi possível devido às condições atuais (SILVA, A., 2017, p. 20-210).

No campo acadêmico, Ana Célia da Silva é reconhecida como pesquisadora precursora na análise sobre a discriminação do negro no livro didático, e em nossa análise, os resultados da sua pesquisa não enunciam apenas conceitos do campo das relações raciais; pelo contrário, seu trabalho tem relevância na problematização sobre o currículo oficial, o mercado editorial, bem como a formação racista de ilustradores e escritores brasileiros, e principalmente os impactos desses diferentes fatores na formação de professores.

Principalmente eu trabalho com isso (...) porque o meu trabalho visa formar professores para utilizarem o livro de uma forma crítica, identificando estereótipos, e ter uma prática pedagógica desconstruindo, segundo um livro meu diz e aquele apêndice mostra, esse até hoje é o meu trabalho, junto a professores, principalmente das séries iniciais que são eles que podem determinar tudo (SILVA, A., 2017, entrevista).

Assim, os dados obtidos na entrevista realizada com Ana Célia da Silva também nos oferecem subsídios para compreensão da sua produção como destinada ao campo da formação de professores.

Instrumento de transmissão da ideologia da classe dominante. O professor, como um dos mediadores do livro didático, pode reproduzir inconscientemente a ideologia de dominação, devido a uma formação que o impede, na maioria das vezes, de analisar criticamente o conteúdo contido nos livros (SILVA, A., 1987, p. 97).

No artigo *A desconstrução da discriminação no livro didático*, publicado no livro *Superando o Racismo na escola* (2005), de quando Ana Célia cursava o doutorado, fica ainda mais evidente a sua preocupação com a formação de professores/as quando a professora afirma que:

cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos (SILVA, A., 2008, p. 18).

No parágrafo seguinte, Ana Célia é ainda mais propositiva quanto ao modelo dos cursos de formação de professores:

Acredito que desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal (SILVA, 2008, p. 18).

Em 17 de outubro de 2019, no evento *Diálogo: trocas e vivências com Ana Célia da Silva*, em ocasião do lançamento do Espaço Griot criado pelo Instituto Odara¹⁶⁹, em sua homenagem, tive a felicidade de ouvir, mais uma vez, Ana Célia e sua trajetória, e perguntei-a sobre quais bases e pilares definiria a formação de professores/as no Brasil. Sua resposta, em suma, consistiu na importância de trabalhar as pessoas, para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial e a outra questão básica é ter confiança, ter uma expectativa real positiva do seu aluno. Durante o ano de 2020, a professora Ana Célia da Silva, escreve sua autobiografia, falando por si mesma sobre suas concepções de educação.

¹⁶⁹ Um acervo bibliográfico de intelectuais negras, sob as mais variadas perspectivas e disciplinas. As referências concernem à produção, sobretudo, brasileira de/sobre as contribuições do povo negro na formação cultural, histórica, política e religiosa, em diferentes períodos históricos. Fonte: Odara Instituto da Mulher Negra) Link: <https://institutoodara.org.br/espaco-griot/>

VANDA MACHADO: a guardiã da educação ancestral

Figura 12 Publicações de Vanda Machado



Fonte: elaborado pela autora

- **2002 – 2006** - Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.
Título: *Àqueles que tem na pele a cor da noite- Ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora.*
Orientador: Dante Augusto Galeffi.
- **1985 - 1986**- Mestrado em Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.
Título: *Formação de conceitos a partir do universo cultural de crianças Afrodescendentes.*
Orientador: Miguel Angel Garcia Bordas.
- **1984 - 1985** - Graduação em História - Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Brasil.

Caminhamos e sonhamos com uma educação que ensine a pensar o mundo como um conjunto de acontecimentos que se interligam e interagem (Vanda Machado).

*Não é fácil, entretanto, ler Vanda Machado. Seu tom poético, sua autoexigência, científica, sua sensibilidade aguçada, sua ironia bem dissimulada, seu domínio teórico produz um encantamento tal que, sem perceber, você se vê confrontado consigo mesmo, responsável pelo outro e implicado no processo que ele viveu, mas que apresenta como legado para todos nós (Eduardo Oliveira, Apresentação do livro *Pele da Cor da Noite*, 2013).*

Vanda Machado tem uma trajetória temporal para ser minha avó. Na Bahia, no período do ensino médio, eu sempre ouvia o nome de Vanda Machado como referência de Educação, mas tive que sair da Bahia, fazer graduação em São Paulo, e então questionar o currículo de formação de professores; e a partir da crítica aos cursos de formação de professores, passei a prestar mais atenção na sua potência de pensamento educacional e sua poesia insurgente no modo de escrever, falar e contar histórias e histórias. Em 2013, em uma das atividades do projeto *A Cor da Cultura*, voltada para a formação de implementadores da Lei nº 10.639/03, em Teresópolis (Rio de Janeiro), Vanda Machado estava em uma das mesas. Naquele dia, eu só pude nutrir o orgulho de ser baiana e após ouvi-la, guardei a imagem daquela professora e segui.

Em agosto de 2019, ocorreu a 3ª Festa Literária Internacional do Pelourinho (FLI-PELÔ), fui em busca de Vanda Machado, pois queria seu aceite para participar da minha pesquisa, comprei seu livro intitulado *Irê Ayó: Uma Epistemologia Afro-Brasileira*, lançado na Festa, na Igreja do Rosário dos Pretos. No autógrafo a professora deixou uma mensagem carinhosa e o e-mail para que eu pudesse entrar em contato. Levei alguns dias para contatá-la novamente, pois estava atenta e concentrada na leitura da sua produção, não queria fazer uma entrevista sem me aprofundar na sua escrita. Horas depois de enviar o e-mail, recebi a resposta: “eu me coloco inteiramente à sua disposição”.

Na etapa seguinte, dediquei-me a assistir aos vídeos de entrevistas de Vanda Machado, e constatei que sua trajetória e concepção educacional são tão amplamente marcadas que respondiam todas as minhas questões de pesquisa. Ao me apropriar e transcrever as entrevistas, contatei-a novamente, a professora me respondeu que estava em viagem. O tempo da participante, da pesquisa e da pesquisadora não se coadunaram, portanto, foi preciso respeitar o tempo. Não a entrevistei, não naquele período de escrita da tese, como o caminho se faz caminhando, o tempo promoveu o encontro no tempo devido, posteriormente foi possível dialogar e aprender

mais com Vanda Machado na atividade que organizei, denominada “A formação de professores(as) na perspectiva teórica de Vanda Machado”¹⁷⁰.

No entanto, as buscas das produções de Vanda Machado por si só foram me mostrando que não havia implicação para a pesquisa a ausência de entrevista com a autora, já que parte do seu legado vem sendo registrado na sua produção acadêmica e em dezenas de entrevistas que participou. Desse modo, eu tinha as respostas das questões de pesquisa de que era necessário tratar. Por isso, as páginas que seguem estão os resultados das leituras, escutas, inspirações, reconhecimento e respeito que construí por esta intelectual ao longo da minha formação.

Figura 13 Calendário Negro. Aniversário de Vanda Machado, por Zelinda Barros.



Fonte: www.facebook.com/ZelindaBarros

¹⁷⁰ A formação de professores(as) na perspectiva teórica de Vanda Machado. Considerando a necessidade de ampliar diálogos para possibilitar que mais pessoas conheçam as potentes e significativas concepções de educação de Vanda Machado, articulei a agenda/entrevista ao cronograma de Estudos do GEPEE/IAT. <https://www.youtube.com/watch?v=d8SUR05dBis>

Um fato que marca o início da carreira de Vanda Machado como docente é a sua atuação na Escola Joana D’Arc (EJD), no período entre 1969 e 1982. A Escola é fundada por ela, isso porque queria uma escola diferente (Museu da Pessoa, Entrevista Memória dos Brasileiros com Vanda Machado, (2015)¹⁷¹.

Durante 21 anos na referida escola (Joana D’Arc), exercitei a possibilidade de trabalhar com as crianças das primeiras séries, participando da referência Cultural do lugar. Juntamente com Balbino Cabral, trabalhava o tema “raízes culturais” com o estímulo da Organização Mundial da Educação Pré-Escola (Omeq) na qual militei por quase 20 anos e fui agraciada com o Diploma de Honra ao Mérito (MACHADO, 2015, p. 21).

Como experiência na Educação de crianças, registra-se em seu currículo a atuação na Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEQ), no período entre 1972 e 1982. Na Educação Superior, Vanda Machado atuou como professora convidada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na qual ministrou as disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira, Ensino-Aprendizagem/Especialidade: Educação e Cultura Afro-Brasileira, Currículo e Teologia Prática.

A atuação profissional de Machado foi centrada na Educação Básica. Atuou como professora formadora na Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas (SEAL), no período entre 2004 e 2006, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SMEC), no período entre 1995 e 2003, e foi assessora na Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULT).

Vanda Machado possui graduação em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), e especializações em Metodologia do Ensino Superior e em Estudos da História e Culturas Africanas. Sua dissertação de mestrado foi intitulada *Formação de Conceitos a partir do universo cultural da criança afrodescendente*, defendida em 1986 na UFBA, e teve como *lôcus* de pesquisa a Escola Eugenia Anna, no terreiro Ilê Opô Afonjá. Foi nesse contexto que Vanda Machado iniciou as bases da sua epistemologia de aprendizagem, isto é, a “possibilidade de tomar elementos da cultura afro-brasileira como perspectiva de formação de conceitos” (MACHADO, 2019, p. 39).

Para Vanda Machado, o processo educativo deve estar vinculado à vida, e a aprendizagem e cultura caminham de maneira inter-relacionada.

Assim creio que se colocada a cultura afro-brasileira como quadro motivacional para uma das perspectivas principais no que diz respeito à aprendizagem das crianças de qualquer comunidade afrodescendente, poder-se-ia dizer

¹⁷¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7wEKkc2pDjo> (Acesso em outubro de 2019).

mesmo que com muitas dificuldades seriam resolvidas (MACHADO, 2019, p. 73).

A pesquisa de mestrado de Machado (1986) pode ser caracterizada como uma proposta na qual “a aprendizagem significava centrada na educação como política para o desenvolvimento da pessoa plantada na cultura do lugar” (MACHADO, 2019, p. 21).

Quando, em 1985, entrei no mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), já levava comigo a ideia de pesquisar uma base científica capaz de dar sustentação à prática pedagógica iniciada na Escola Joana D’Arc, em Paripe, subúrbio ferroviário de Salvador (MACHADO, 2019, p. 21).

Ao escavar a produção e trajetória de Vanda Machado, a sua história de vida me ensinou muito sobre práticas de vida para além das teorias. Com o falecimento dos pais, Vanda Machado sendo a irmã mais velha foi a responsável pela criação das outras cinco irmãs. A sua experiência de matriarca é um exemplo de continuidade dos princípios das sociedades africanas, que numa perspectiva ética afrocentrada (BANKOLE, 2009) pode ser entendida como um modo de relacionar-se estrategicamente travando combate com a estrutura de poder. Vanda Machado e suas irmãs fundaram uma escola como meio de sobrevivência, e como “outras possibilidades de lidar, portanto, com diferentes dos modelos engessados que nos foi apresentado durante os cursos que nos formaram como profissionais” (MACHADO, 2019, p. 21).

O sonho de uma escola diferente nasceu das memórias e vivências de Vanda Machado, uma ideia de escola para todos e antes de qualquer atribuição proselitista, a docente nos lembra que sua epistemologia não nasceu apenas para crianças afrodescendentes ou de terreiro de Candomblé, visto que as sementes das suas concepções de educação foram germinadas na Escola Joana D’Arc em Paripe, bairro localizado no subúrbio de Salvador.

O racismo religioso e seus efeitos nefastos e de morte às religiões de matriz africana no Brasil, impedem o reconhecimento da importância das culturas africanas na formação social, política, intelectual e material do país. O Candomblé é uma experiência afrodiaspórica e política que, para além da sua função religiosa, é responsável pela preservação e memória dos negros na diáspora. Para Machado (2019), os elementos afro-brasileiros como os mitos, danças, músicas, cantos são referências motivacionais para compreensão da realidade e da aprendizagem significativa das crianças, já que interconectam “história, o direito, as ciências, a ética e a tradição, que não se confunde com os fundamentos ou os segredos da religião” (MACHADO, 2019, p. 67).

A bases teóricas e vivências práticas durante o mestrado potencializaram o seu projeto pedagógico pioneiro denominado Irê Ayó na Escola Eugênia Anna. O pensamento africano é

fundamental na construção do Projeto Irê Ayó, já que sua base “reúne valores criadores de identidades e fecundidades de comportamentos solidários e coletivo” (MACHADO, 2017, p. 139). Segundo Vanda Machado (2017),

O Projeto Irê Ayó, foi concebido, então, pela escuta das múltiplas Vozes do cotidiano da comunidade Afonjá, pelas memórias, pelas vivências repetidas que se fundamentaram em experiências de pensamento migrados de lugares onde somente o cognitivo não alcança. Lugar onde a complexidade abraça realidades ampliadas e projetadas a partir de condições que incluem a ancestralidade, a memória, o corpo, o tempo e o espaço (MACHADO, 2017, p. 23).

No livro *Pele da cor da Noite* (2013), Vanda Machado compartilha histórias da sua caminhada heurística percorrida à luz do pensamento africano recriado na diáspora, e sua consequente transformação em ações pedagógicas. O livro é resultado da sua tese, defendida em 2006 e intitulada *Àqueles que tem na pele a cor da noite: Ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora*.

Para Vanda Machado, a singularidade da sua história de vida está nos fundamentos que sustentam a religião de matriz africana e nos seus mitos cosmogônicos. Assim, com uma epistemologia fincada nas raízes africanas e saberes locais, Vanda Machado destaca a importância de valorizar os mesmos:

Tem livros que são adotados pelo MEC, que são recomendados pelo MEC para o nordeste, um absurdo, um absurdo, para escolher o livro para o nordeste tinha que ir a professora nordestina para lá, um grupo de professoras que fossem de cada uma dessas regiões e aí sim, e aí a gente ia escolher o que é que serve para nossa criança né, uma criança antes de saber do Rio Tocantins, do Rio Amazonas, do Rio Paraná, ele tem que saber o São Francisco, a problemática do São Francisco. A educação na Bahia, eu não sei se em outras partes do Brasil, enviou grupo de educadoras para Israel, para aprender educação, para fazer no Brasil [...] (MACHADO, 2015, s/p.).

Vanda Machado refere-se ao Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), uma proposta de *Reuven Feuerstein*¹⁷² que “surgiu a partir do resultado de uma experiência de avaliação cognitiva de jovens órfãos de guerra, em 1950, quando se fazia a preparação deles para a imigração e entrada no mercado de trabalho em Israel” (SANTOS, 2003, p.74).

O PEI foi implantado pelo governo do Estado da Bahia em 1999 pela Secretaria Estadual da Educação. A pesquisadora Jilvania Lima dos Santos em sua dissertação de mestrado analisa a aplicação do PEI na Bahia:

Governo do Estado/Secretaria da Educação, e é responsável pela implantação do PEI em larga escala, desde 1999, nas escolas públicas do ensino médio,

¹⁷² Reuven Feuerstein (1921 – 2014) foi um psicólogo israelense clínico, do desenvolvimento e cognitivo, conhecido por sua teoria da inteligência, que afirma “não é ‘fixa’, mas sim modificável”.

com o objetivo geral, segundo justificaram, de intervir no processo de ensino e aprendizagem, para promover não só uma modificabilidade cognitiva estrutural nos alunos, mas, também, nos professores (SANTOS, 2003, p. 80).

Segundo Santos (2003), como projeto estratégico do Programa Educar para Vencer, o Governo do Estado da Bahia enviou 40 professores para Israel para preparação:

Em 1999, antes da aplicação efetiva desse programa, com professores e alunos do ensino médio, da rede pública, o Governo da Bahia/ Secretaria da Educação do Estado, sob a coordenação do ATC Bahia, enviou 40 pessoas para o ICELP, em Israel, visando à sua preparação para o treinamento e supervisão dos demais professores, que se tornariam aplicadores de PEI (SANTOS, 2003, p. 89).

Jilvania Santos (2003) que atuou como professora na aplicação do programa com jovens estudantes das primeiras séries do ensino médio deparou-se “com uma considerável regularidade de rejeições, por parte dos alunos, ao trabalho de aplicação dessa proposta pedagógica, intitulada Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)” (SANTOS, 2003, p. 14). Para Vanda Machado propostas pedagógicas do projeto não dialogava com a realidade da criança.

E eu vejo aqui a força de pessoas do lugar, da terra, que fala do mesmo jeito que a criança, e eu vejo a criança como ela fala, como ela se comunica, como nós vimos hoje, quer dizer, é um jeito de ser natural, um jeito de ser que brota nessa terra, eu sinto que isso tem que entrar na cabeça de quem dirige esse país porque se não o país vai ficar inviável seja para quem for. Se essa juventude que está aí não se formar né, formar, criar uma forma cidadã, o que é que vai ser de todo mundo, porque a marginalidade atinge a todos. A marginalidade atinge a todos, não somente a quem está na marginalidade, a gente começa a se trancar, a ter medo de tudo e de todos. Então não é esse pequeno grupo que detém todo o poder e toda riqueza do país que vai dar equilíbrio a esse “paísão” que está aí querendo ser educado, é naturalmente que a educação precisa se pensar uma educação com saúde, com cultura, com meios é, econômicos né e não é com uma bolsa aqui e uma bolsa ali, não é com um pró-jovem aqui, um pró-jovem ali que a gente vai resolver. Formar este país é uma missão de todos (MACHADO, 2015, s/p).

Na defesa de uma educação pela cultura, Vanda Machado ensino aos professores o valor da educação referenciada nos saberes ancestrais e na cultura e experiência local. O pensamento intelectual de Vanda Machado articula-se com a concepção de Joyce King (2012) que defende que não há excelência acadêmica sem excelência cultural. Em suma, ambas estão afirmando que as experiências culturais da população negra são saberes necessários aos processos de ensino e aprendizagem.

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA: a conselheira nacional da educação

Figura 14 Publicações de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva



Fonte: Elaborado pela autora

- **1983-1987** - Doutorado em Educação (Conceito CAPES 6). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.
Título: *Educação e Identidade dos negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro.*
Orientador: Juan Antonio Tijib.
- **1976-1979** – Mestrado em Educação (Conceito CAPES 6). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.
Título: *Estrutura da demanda e da oferta de dados para o planejamento educacional: um estudo de caso.*
Orientador: Alceu Rovalnelli Ferrari.
- **1960-1964**– Graduação em Letras, Português-francês. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

“Trabalho é para a gente fazer do jeito próprio, mesmo que seja diferente do de outros”.

(Mãe da Professora Petronilha B. G. e Silva)

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nasceu em 29 de junho, no mesmo dia da minha mãe, mas ela é da geração da minha avó. Este é um dado que aumentou minha motivação para escrever. Eu estava a várias semanas sem conseguir escrever, e ficava me perguntando: como e o que escrever sobre a professora Petronilha? Motivada pelo dia 29 de junho, reli sua biografia registrada no livro *Entre Brasil e África* para aprender mais sobre sua trajetória e como se construiu seu conhecimento e militância, tornando-se “professora de pele negra, com percepções, pensamentos, ações que buscam raízes no Mundo Africano” (SILVA, P., 2011 p. 13).

A professora Petronilha B. G. e Silva (2011) localizou em sua autobiografia, tempo e o espaço que marcam sua experiência. Poderia ter nascido em qualquer lugar da Diáspora Africana ou na própria África, mas nasceu na rua da Esperança: “tudo começa na Colônia Africana¹⁷³, na casa onde nasci, originada de mãe professora e de pai construtor, no dia de São Pedro e São Paulo, em 1942” (SILVA, P., 2011 p. 15). O bairro de Porto Alegre, hoje denominado Rio Branco, chamava-se Colônia Africana por ter abrigado ex-escravizados e seus descendentes no pós-abolição.

Autodefinindo-se, Petronilha afirma: “sou mulher negra, professora, pesquisadora na área da *Educação e Relações étnico-raciais* [...] Minha negritude, isto é, a construção do meu pertencimento étnico-racial, foi incentivado no meio da minha família [...]” (SILVA, P., 2011, p. 14). Esta é a autodefinição de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, portanto, qualquer consideração para além do que disse a intelectual sobre si própria, são percepções e análises elaboradas com base em outras possibilidades de olhar. Será sempre válida sua autodefinição vastamente registrada nas suas produções¹⁷⁴.

Como já mencionado, ao registrar as breves notas, não tenho pretensão de tecer qualquer definição das professoras presentes nesta pesquisa, desde que todas elas estão em vida e produzindo com muita qualidade e intensidade. As professoras autodefinem-se, a minha proposição consiste em evidenciar, no campo da formação de professores/as, as potencialidades biográficas

¹⁷³ “Colônia Africana: como começou a remoção dos negros para a periferia de Porto Alegre” (Rede Brasil Atual, 03/04/2017). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/04/colonia-africana-como-teve-inicio-a-remocao-dos-negros-para-a-periferia-de-porto-alegre/> (Acesso em março de 2020).

¹⁷⁴ Site de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: <http://petronilha.com.br/>.

e bibliográficas produzidas, portanto, convido a todos e todas localizarem as produções das intelectuais negras para revisar e qualificar suas pesquisas e práticas docentes.

A mãe de Petronilha foi a primeira professora negra a receber o título de professor Emérita do Estado do Rio Grande do Sul. Petronilha aprendeu a olhar os processos educacionais e suas variáveis ao redor da mesa nas aulas particulares ministradas pela mãe. As referências de casa, da rua e da escola alertaram-na que: “se estudava para lutar” (SILVA, P., 2011, p. 23). Também aprendeu a desconstruir a falácia da meritocracia ainda na infância, quando ao ser vencedora de um concurso de verso na escola, a mãe a alertou que “quem recebe mais oportunidade de obter conhecimento não tem mais mérito do que os não atingidos por esses privilégios” (SILVA, P., 2011, p. 25). Notara desde a infância que “poucas professoras eram negras, muitas se conheciam e teciam laços mais fortes ou mais tênues de amizade, até mesmo com meio de enfrentarem mais facilmente o racismo” (SILVA, P., 2011, p. 37).

Lembro-me também de situações por elas narradas e que muitas de nós professoras negras e colegas negros ainda enfrentamos. Mudam as pessoas, a época, o estabelecimento de ensino, mas o fato é o mesmo. Alguém entra na faculdade onde trabalhamos, em busca de uma professora. Dirige-se a nós, respondemos: Pois não! E a pessoa insiste que quer falar com a professora. Passamos então a pessoa à colega branca que se espanta e nos diz: E por que tu não atendes? (SILVA, P., 2011 p. 39).

A história de desigualdades não nos permite definir como privilégio o fato de ser filha de uma professora, mas considerando o contexto de desigualdades educacionais, as condições de aprendizagens de Petronilha na infância eram, sem dúvidas, diferentes da maioria das mulheres negras nas décadas de 1940 e 1950. Lembro da minha avó e me pergunto: e se minha avó fosse filha de uma professora? As léguas de distanciamento educacionais seriam reduzidas.

Por gosto e por convencimento, Petronilha tornou-se professora formando-se na Escola Normal no Instituto de Educação onde sua mãe estudara, e cursou inglês no Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano. Foi alfabetizadora aos 13 anos de idade, e ministrou aulas particulares enquanto cursava a graduação.

Fui contratada por uma escola da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos [...] dava aulas à noite. Fui professora de todos, numa mesma sala, meninos e meninas de 12 anos e, também dos seus pais, de jovens de 16 anos que trabalhavam durante o dia e às vezes dormiam nas aulas, de senhores de mais de 40 anos, de jovens mulheres que pelas mais diversas razões não haviam cursado o ginásio na adolescência. Creio não precisar dizer que sua maioria era negra. Comecei a vida profissional num ambiente de pura diversidade, de relações étnico-raciais, de gênero e entre gerações, numa mesma sala de aula (SILVA, P., 2011, p. 40).

O olhar atento à história da população negra foi estimulado pela sua mãe que “providenciava para que eu tratasse de temas relativos a nosso povo negro” (SILVA, P., 2011, p. 27), e na segunda série do ginásio leu livros como *O negro no Brasil* de Arthur Ramos. Sua mãe e principal mentora lhe ensinara um dos principais desafios do processo de ensino e aprendizagem; a seriação: “Isso não se faz! Prejudica todo mundo! Uns ajudam os outros. Os que têm dificuldades, ao ver os outros avançar, muitas vezes se sentem encorajados” (SILVA, P., 2011, p. 41).

Uma das três mulheres negras ingressantes na Faculdade de Filosofia da UFRGS, Petronilha formou-se em Letras, em 1964, com a matriz curricular clássica: “meus estudos na Universidade, nesse período, me forneceram elementos para entender como se construía ‘a civilização’ e as pistas para mais tarde, fazer a crítica” (SILVA, P., 2011, p. 29).

A crítica contundente aos processos educacionais da professora Petronilha foi-se acumulando ao longo da sua produção que tem “[...] se concentrado na explicitação de raízes africanas para o pensamento educacional negro brasileiro, na busca de metodologias para a formação de estudo de Africanidades, na proposta de teoria pedagógica que permita pensar a educação brasileira na diversidade de suas raízes sociais e étnico-raciais” (SILVA, P., 2011, p. 168).

A experiência por diferentes escolas da educação básica introduziu a professora Petronília no campo da Didática, formando uma docente preocupada com os métodos de ensino, como ensinar sem constranger e com crítica aos métodos cognitivos: “com essas observações que ia fazendo no dia a dia das aulas, foi se delineando o eixo em torno do qual gravita minha atenção, seja no campo didático ou no científico: processos de ensinar e seus resultados, processos de aprender” (SILVA, P., 2011, p. 51).

Segundo Petronilha Silva (2011) a reforma instituída pela Lei nº 5.692/1972 da LDBEN que aboliu o exame admissional para ingresso no ensino médio ampliou o quadro de alunos, tornando a escola mais diversa, para Petronilha a reforma “fez professores de alguma forma atentos à problemática da diversidade [...]” (SILVA, P., 2011, p. 55).

Nesse contexto, Petronilha observou que os planejamentos e as linguagens da classe média ainda eram utilizados para tratar das classes populares, por isso o trabalho na escola precisava ir além dos regimentos, isto é, “precisava abranger muito mais do que uma lista de objetivos, de conteúdo, de procedimentos didáticos, tinha que estar imbricado na realidade social, na realidade vivida pelos alunos e suas famílias (SILVA, P., 2011, p.57).

Em 1987, Petronilha B. G. e Silva defendeu a tese intitulada *Educação e identidade dos negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro*, mencionada por Luana Santos como “um dos primeiros estudos do campo da educação a abordar a interseccionalidade classe e raça no território da educação” (SANTOS, 2018, p. 72). Petronilha B. G. Silva afirma que a pesquisa encomendada pela União e Consciência Negra, em 1987, sobre os modos de vida da população negra “foi um dos pilares para que pudesse identificar e compreender o pensamento de raiz africana em suas expressões materiais e imateriais” (SILVA, P., 2011, p. 92), e neste período, não se fazia menção ao conceito de Africanidades.

Assim, a professora Petronilha nos explica que o conceito de africanidades ganhou contornos mais precisos no planejamento para sua participação no Seminário Regional de Metodologia de Ensino da Cultura Afro-brasileira em 1995, em que ministrou a oficina “Elementos Principais de uma Metodologia de Ensino da Cultura Afro-Brasileira”. E deste então, o conceito está presente nas suas aulas, pesquisas e outras atividades de militância (SILVA, P., 2011).

Seu ingresso na docência universitária se deu em 1972, quando assumiu a função como professora horista para lecionar a disciplina de “Língua Portuguesa: Habilidade de Linguagem Escrita – Redação Técnica” na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também lecionou Metodologia do Trabalho Científico e foi docente no curso de Especialização em Supervisão Escolar, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Observa-se que a professora Petronilha acumula uma vasta experiência enquanto professora da educação básica, atuação em que mobilizou práticas e teorias do campo da Didática, não necessariamente restritas ao debate das relações raciais.

Certa vez um aluno do mestrado me disse: “o ano passado eu me matriculei na sua disciplina e tranquei, não vim a uma única aula. Porque um colega seu, professor, assim me aconselhou: ‘Ela só fala de negros’. Esse ano não teve jeito, a sua disciplina é obrigatória. Vim e aprendi que a senhora fala dos negros e de tanta outra coisa que nos ajuda a pensar a sociedade brasileira. Cuidado com seu colega, ele é racista” (SILVA, P., 2011, p. 47).

A memória registrada da professora Petronilha nos revela muitas facetas do racismo: primeira, a restrição da produção das mulheres negras ao campo das relações raciais, que em sua amplitude já indica forte interdisciplinaridade, portanto, não mobiliza apenas conceitos referentes às experiências e análises da população negra. A outra faceta expressa-se na postura do discente que foi a de atribuir que o racismo está no outro e nunca em suas próprias práticas. Uma pergunta é importante: se o professor racista o desaconselhou o discente a frequentar a

disciplina sob aquela argumentação, por que o discente acatou o conselho ao invés de desconstruir e frequentar o curso? Outro ponto relevante no registro da memória de Petronilha é o fato de que temos a indicação de que a disciplina era obrigatória, portanto, o discente passou a não ter opção de não a frequentar sob o risco de não completar sua diplomação. O critério de obrigatoriedade possibilita uma responsabilização da universidade com o processo formativo, oportunizando que os discentes quebrem preconceitos e tenham o direito de acessar conhecimentos fundamentais para a construção de uma sociedade antirracista.

O projeto Rondon foi um divisor de águas na prática pedagógica da professora Petronilha, quando sua participação foi designada pela Divisão Escolar e Cultural do Território, a docente conheceu a realidade educacional de Porto Velho, contexto marcado por uma realidade étnico-racial diferente daquela que ela conhecia em Porto Alegre.

Fazendo-se pesquisadora, Petronilha ingressou no mestrado em Educação na área de concentração em Planejamento de Sistemas de Ensino no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e acumulou experiências de gestão, pois fazia exercícios de simulação de planejamento de sistemas de ensino municipais da educação. Uma nota da professora Petronilha é um indicativo do cenário da década de 1970, no qual as estatísticas educacionais não desagregavam raça/cor: “os indígenas e os negros não eram mencionados, ao se formularem projetos e programas educacionais” (SILVA, P., 2011, p. 62).

A passagem pela administração da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul possibilitou sua indicação para desenvolver estágio e planejamento da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE) da Unesco. A professora Petronilha afirma que as experiências proporcionadas por esse estágio a levaram “[...] compreender que para planejar a educação em nível macro, como dizíamos, era preciso conhecer e respeitar, no seio de uma mesma sociedade, visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais, perspectivas políticas diversas” (SILVA, P., 2011, p. 64)

Silva P. (2011) afirma que no meio acadêmico algumas das primeiras pesquisas na área da educação produzidas por militantes na década de 1980 são a dissertação de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1985), e a sua tese intitulada *Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro* (1987). Para Petronilha, ao lado de Luiz Gonçalves, faz parte de uma geração de pesquisadores negros educados na tradição africana, pois “põem o que aprendem nos livros, nas escolas, à disposição de sua comunidade, fortalecendo-a” (SILVA, P., 2011, p. 88). Retornar o que aprendemos à comunidade também é um dos princípios defendidos por Joyce King, como veremos a seguir.

Petronilha relata que os congressos acadêmicos são espaços marcantes na sua trajetória. Entre 1994 e 1986, dois encontros foram fundamentais na trajetória da professora. Os encontros mencionados são I e II Encontro Nacional Sobre a Realidade do Negro na Educação¹⁷⁵, nestes espaços, a professora estabeleceu conexões com outros/as pesquisadores/as. Realizado em 1985, o I Seminário sobre a Cultura Afro-Brasileira do Vale do Rio Pardo foi outro espaço fundamental para a definição dos “princípios que vêm orientando minha conduta de mulher negra-professora-pesquisadora” (SILVA, P., 2011, p. 89).

São os seguintes princípios: - nós negros temos de confirmar que há um modo próprio de ser negro – de viver, de conviver, de trabalhar, de lutar - Temos de nos encontrar para confirmar que há um modo próprio de ser negro – de viver, de conviver, de trabalhar, de lutar; - temos de nos encontrar para confirmar e afirmar nossa identidade de negros; - Não é por falta de caráter que muitos negros querem embranquecer, nem é possível vencer as pressões; - É em atmosfera de desprestígio e exclusão que temos de nos impor como negros; - A nossa força vem de nós mesmos, isto é, de nossa comunidade, de nossos ancestrais; - Somos negros brasileiros, não queremos viver separadamente dos brancos, mas exigimos que nos respeitem; - Precisamos lutar para isso, luta incessante que se faz no dia-a-dia; - Vamos aprender a lutar, vivendo e peleando, conversando, perguntando, ouvindo histórias antigas e atuais, esclarecendo e sendo esclarecidos sobre a vida e o modo de ser negros, interessando-nos pela história dos africanos e dos negros brasileiros. (SILVA, P., 2011, p. 89).

Para Petronilha é difícil distinguir quais princípios estão relacionados às suas experiências familiares, de vida, dos estudos ou da militância, no entanto, podemos identificar que as noções de autodefinição, autonomia, liberdade, humanismo e valorização dos saberes africanos também estão presentes nos autores que Silva, P. (2011) aponta como aqueles que “vêm apoiando minhas buscas iniciadas no período do doutorado, cabe citar, Neuza Santos, Clóvis Moura, Abdias Nascimento, Paulo Freire, Enrique Dussel, Ernani Maria Friori, Merleau-Ponty, Ladrrière, Laetus Veit, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Albert Memmi, Ébousse Boulaga, Steve Biko, Florestan Fernandes e Octavio Ianni, entre outros” (SILVA, P., 2011, p. 78).

Leitora de grandes referências do campo da educação das relações raciais, Petronilha também convive, recebe inspirações e troca reflexões com pessoas que, juntamente com os grupos do Movimento Negro em que militam, têm-se esforçado para criar pedagogias antirracistas, por exemplo, Ana Célia da Silva, Vera Regina Triumpho, Lourdinha Siqueira, Vera Neusa Lopes, Rachel de Oliveira, Nilma Gomes, Vanda Machado, Vilson Caetano Souza Jr.,

¹⁷⁵ Organizado pela Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora.

Maria Célia Cota, Joyce E. King, Mwalimu Shujaa, Hassimi O. Maiga (SILVA, P., 2011, p. 168).

A excelência e comprometimento da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no campo da educação foi reconhecido pelo movimento negro brasileiro como um nome fundamental para ocupar a vaga no Conselho Nacional de Educação, em 2002. Como conselheira foi porta-voz das demandas da população negra na educação. Para levar propostas sistematizadas ao CNE Articulou-se estrategicamente com outros/as pesquisadores/as que atuavam em Brasília. A aprovação da Lei n. 10.639/03 exigiu do CNE a elaboração regulamentações para a implementação da Lei, e a atuação e presença da professora Petronilha foi fundamental na escuta e tradução das demandas educacionais. A professora Petronilha promoveu no NEAB/UFSCar Reuniões de Trabalho para elaboração e avaliação do texto do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 001/2004 que regulamenta a Lei nº 10. 639/03, adotando diferentes estratégias diálogos com a comunidade acadêmica e não acadêmica representante das diferentes regiões do país (CARDOSO, 2016). Como consultora Internacional, foi convidada a professora Joyce King.

JOYCE ELAINE KING: uma intelectual afrodiaspórica

Figura 15 Publicações de Joyce Elaine King



Fonte: Elaborado pela autora

2002 – 2002 – Certificate of Educational Management Education. Harvard University Graduate School of Education.

1996 - 1974 - BA, Sociology, PhD, Social Foundations of Education, Post-Doc, Theory & Methodology. Stanford University.

*Black Education, IMMEDIATELY!!*¹⁷⁶

Depois de um certo período durante o intercâmbio na GSU- Atlanta, a professora Joyce King passou a usar o seu nome carinhoso, Nana, para assinar os e-mails que me enviava com muitos *homeworks* e textos para minha leitura. Autorizada a sair da formalidade no modo de tratamento de Dra. King, para chamá-la carinhosamente de Nana, afirmo que a admiração pela sua biografia enquanto mulher negra tem a mesma intensidade na exigência de compreensão da sua produção acadêmica.

Joyce Elaine King nasceu em 1947 em Fresno, Califórnia, e cresceu na cidade de Stockton. Perguntei sobre sua autobiografia e Joyce King informou que naquele momento ainda não havia escrito, mas que um texto enviado para a AERA expressava parte dela. O texto intitulado *Staying Human: Forty Years of Black Studies Practical-Critical Activity in the Spirit of (Aunt) Jemima* registra seu percurso de 40 anos de ensino, investigação e ativismo pautado na prática-crítica da Black Studies. A autora descreve sua resistência à supremacia branca, racismo e alienação do espírito de (Tia) Jemima¹⁷⁷, fundamentada na epistemologia e espiritualidade feminina.

Atualmente Joyce King é Benjamin E. Mays Endowed Chair for Urban Teaching, Learning & Leadership no Departamento de Estudos de Políticas Educacionais da Georgia State University (GSU). King é PhD em Fundamentos Sociais da Educação e Bacharel em Sociologia pela Universidade de Stanford. Foi reitora da Spelman College, Reitora Associada da Medgar Evers College no Brooklyn, em Nova York. Atuou com Vice-Chanceler Associado para Assuntos Acadêmicos e de Diversidade da Universidade de Nova Orleans, e foi chefe do Departamento de Estudos Étnicos da Mills College e membro visitante do corpo docente da Universidade de Stanford e da Universidade Federal de São Carlos, no Brasil ¹⁷⁸.

No encontro de minha despedida na casa de Joyce King, a professora disse, com uma alegria no rosto, que a conexão entre ela e Petronilha era um *underground railroad*, fazendo

¹⁷⁶ Immediately foi a palavra mais difícil de pronunciar, em uma das orientações para aprimorar meu inglês, pacientemente Joyce me ajudava na pronúncia. Sorrimos muito e depois daquele dia passamos a finalizar os nossos e-mails de contato com a palavra IMMEDIATELY!

¹⁷⁷ Marca de xarope da Quaker que trazia, entre 1890 e o início de 1920, a representação de uma mulher negra de forma estereotipada, como o personagem *mammy*. A personagem era interpretada por Nancy Green, escravidada e primeira modelo afro-americana contratada para promover uma marca corporativa.

¹⁷⁸ Informações disponíveis em [College of Education & Human Development](https://education.gsu.edu/profile/joyce-e-king/) e em <https://education.gsu.edu/profile/joyce-e-king/> (Acesso fevereiro de 2018).

referência à prática de libertação de Harriet Tubman a qual, travando um combate com a estrutura de poder, construiu redes de libertação para o povo negro escravizado no Sul. A conexão entre as duas professoras, Joyce e Petronilha, fomentou outros intercâmbios acadêmicos de pesquisadoras da América Latina para o Sul da América do Norte. Cerca de seis pesquisadoras brasileiras¹⁷⁹ foram orientadas por Joyce King na GSU na última década. Joyce King e Petronilha trocaram cartas na década de 1980 e estabeleceram relações de pesquisa colaborativas e internacionais na década de 1990, quando da sua visita ao Brasil, por intermédio de uma estudante de brasileira que estava na classe de Joyce King na Stanford University.

A primeira visita de Joyce King ao Brasil foi em 1987, à Salvador (Bahia), quando conheceu a proposta pedagógica do Bloco Afro Olodum e João Jorge, diretor fundador do Olodum e mestre em Direito pela Universidade de Brasília. Naquela oportunidade, Joyce King também conheceu ações pedagógicas no Rio de Janeiro por intermédio de Joel Rufino. Em 1991, retornou ao Brasil como Pesquisadora Visitante no Departamento de Educação da UFSCar, a convite da Professora Petronilha e participou do encontro de mulheres negras, organizado pela UFSCar e a Sociedade Recreativa Flor de Maio¹⁸⁰. Neste mesmo ano de 1991, a professora Petronilha junto aos professores Valter Silvério, Álvaro Rizzoli e integrantes do Grupo de Cultura Afro-Brasileira fundaram o NEAB¹⁸¹.

Fortalecendo conexões com a produção científica no Brasil, em 2002, Joyce King compôs o grupo de autores que escreveram capítulos para o livro *Experiências étnico-culturais para a formação de Professores*, organizado pelas professoras Nilma L. Gomes e Petronilha B. G. e Silva. No artigo *Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade*, King (2002) descreve “um processo de ensino e aprendizagem para a capacidade de pensar corretamente, por meio da recuperação da memória cultural negra em curso de pós-graduação em pesquisa educacional, utilizando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade” (KING, 2002, p. 80). Joyce King retornou novamente ao Brasil em 2004, como consultora das

¹⁷⁹ Tatiane Rodrigues e Simone Gibran. Amais recente *underground railroad* foi viabilizada pelo Programa Abdias Nascimento e possibilitou a conexão de uma estudante de mestrado (Fernanda Vieira), e duas de doutorado (Camila Rosa e Ivanilda Amado). Como continuidade das conexões, via CAPES/Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, a estudante de doutorado Karina Souza também realizou intercâmbio na GSU sob a supervisão de Joyce King.

¹⁸⁰ No período de desenvolvimento desta tese, a doutoranda em Sociologia na UFSCar Karina Souza desenvolvia pesquisa sobre o Clube Flor de Maio.

¹⁸¹ No período de desenvolvimento desta tese, o pesquisador Cauê Flor estava concluindo sua tese de doutorado sobre as conexões entre o NEAB/ UFSCar e a Black Studies nos Estados Unidos. Para Cauê Flor, a conexão entre as professoras Petronilha e Joyce King possibilitou um diálogo transnacional que pavimentou a criação do NEAB/UFSCar.

Diretrizes Curriculares para a Implementação da Lei nº 10.639/03, conforme registra a imagem abaixo disponível no arquivo histórico do NEAB-UFSCar¹⁸².

Figura 16 - Joyce King. Consultora na reunião de trabalho do Parecer CNE/CP 003/2004¹⁸³.



Fonte: Arquivo histórico do NEAB-UFSCar.

A imagem ainda registra na história a ampla mobilização da professora Petronilha para implementar e avaliar a Lei, considerando as expertises de intelectuais brasileiros e estrangeiros. No segundo semestre de 2009, a professora Tatiane Rodrigues desenvolveu Doutorado Sanduíche na Georgia State University com orientação de Joyce King e, tecendo linhas comparativas entre Brasil e Estados Unidos, analisou a ascensão do conceito de diversidade nos dois

¹⁸² Outras intelectuais também aparecem registradas na imagem como Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes e Simone Gibran que realiza a tradução simultânea para Joyce King.

¹⁸³ Na foto, de casaco marrom, a professora Joyce King aparece com o auxílio de tradução Português-Inglês de Simone Gibran. A sala composta por importantes intelectuais é registrada na fotografia, que traz ainda a professora Anete Abramowicz de blusa preta e cachecol vermelho. No fundo da fotografia, lado direito, com o livro aberto, temos a professora Nilma Lino Gomes.

países. Segundo Rodrigues (2011, p. 32), “de forma específica no debate sobre política educacional, a discussão sobre diversidade está associada a duas vertentes [...], o multiculturalismo e afrocentrismo/ *Black Studies*”. Segundo Rodrigues (2011), Joyce King e um conjunto de outros autores propõem uma educação emancipatória articulada com os Black Studies.

Como desdobramento desta perspectiva na educação, King (2004), em oposição à diversidade que continua sustentando resultados racializados, apresenta os objetivos da Black Education que problematiza a perpetuação de conceitos de civilização e humanidade que excluem a África e os africanos e representam a crise (RODRIGUES, 2011, p. 39).

Posteriormente em 2012, uma nova conexão acadêmica foi estabelecida para a participação de King na 35ª Reunião Anual da ANPEd, a convite do GT 21¹⁸⁴, conforme registra a Ata de atividades do GT 21:

um investimento que vem sendo realizado pelo GT 21 diz respeito à ampliação dos contatos internacionais. Nesse aspecto, a presença da professora Joyce King (Georgia State University) na 35ª Reunião Anual da Anped, a convite do GT 21 e dos demais grupos de trabalho integrantes da subárea 2, contribuiu para o incremento desse processo (Relatório de Atividades GT 21 2012-2013).

Naquela reunião da ANPEd, o GT 21 era coordenado pela professora Nilma Lino Gomes (UFMG), sendo o vice coordenador, o professor Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR), e os representantes no Comitê Científico, Ahyas Siss (UFRRJ) e Carlos Roberto de Carvalho (UFRRJ). O trabalho encomendado para representar as discussões gerais do GT 21 à Joyce King resultou no texto intitulado *Black teacher's emancipatory pedagogies*.

Em 2012, King escreveu o artigo intitulado *Educação Comunidade, Comunidade e Relações Étnico-Raciais: Experiências nos Estados Unidos e em Mali (2012)*, no qual denotava sua conexão de pesquisa com pesquisadores/as brasileiros/as. Embora o artigo apresente uma reflexão sobre os Estados Unidos e o Mali, a autora propõe reflexões relevantes para pensarmos a educação brasileira.

Em 2014, Joyce King retornou ao Brasil para participar do VIII Congresso de Pesquisadores/as negros/as (COPENE)¹⁸⁵, no âmbito do “Simpósio da American Educational Research Association – WERA”.

¹⁸⁴ Realizada no período de 21 a 24 de outubro de 2012, no Centro de Convenções do Hotel Armação, em Porto de Galinhas (PE).

¹⁸⁵ 35ª Reunião Anual da ANPEd, tema “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI”, realizada de 29 de julho a 02 de agosto de 2014, em Belém (Pará), na UFPA.

foi estabelecido contato com a Profa. Petronilha Silva para encaminhamentos acerca do WERA, evento que integrará a programação **do COPENE**, e que contará com a **presença da Profa. Joyce King**, eleita recentemente presidente daquela Associação. A Professora Petronilha sugeriu nomes de pesquisadores da África do Sul e um nome da América do Sul **[norte] para composição de uma Mesa Redonda no evento**. Em função do informe da eleição para a Associação, foi definido entre os presentes o envio de carta para parabenizar a Profa. Joyce King, a qual terá a tradução em inglês sob responsabilidade da ABPN (ATA DA 5ª REUNIÃO PREPARATÓRIA VIII COPENE, 2013, p. 1, grifos meus).

Quando se deu sua participação do Simpósio WERA no VIII COPENE Brasil¹⁸⁶, Joyce King participou de uma mesa presidida pela professora Tatiane Cosentino Rodrigues, na qual realizou a conferência intitulada *Affirmative Action Policies: Perspectives and Challenges in the US and Brazil*.

Em 2015, Tatiane Rodrigues traduziu para o português a entrevista intitulada *Reinventando a nós mesmos: uma conversa com Joyce E. King*.

a tradução da entrevista para a publicação que ora se apresenta pode servir tanto como registro de um importante balanço das pesquisas sobre multiculturalismo e currículo em diferentes países quanto como fonte primária para aqueles que pesquisam os desafios de uma mudança curricular baseada na dimensão cultural da educação, na formação de professores/ase na inscrição da comunidade como agente dos princípios curriculares, como propõe Joyce King (RODRIGUES, 2015, p. 654)

Em 2017, como resultado do fortalecimento do debate da internacionalização do ensino superior, por meio do Programa Abdias Nascimento, Joyce King e outros três professores estrangeiros¹⁸⁷ participantes do Programa e compuseram a programação do Seminário organizado pelo NEAB-UFSCar e intitulado *Ensino, pesquisa e inovações curriculares para as relações étnico-raciais no ensino superior*¹⁸⁸. Neste evento, Joyce King ministrou a conferência “Estudos Negros e ensino superior”. Naquela ocasião, tive a oportunidade de contar com sua participação e contribuições na banca de qualificação desta tese de doutoramento.

Em 2018, tive a oportunidade de cursar o Doutorado Sanduíche, navegar nas asas de Atlanta e aprender com a metodologia de orientação de Joyce King, que aprimorou o que aprendi com minha orientadora Tatiane Rodrigues. Intendência intelectual e autoconfiança são dois dos princípios presentes na metodologia de ambas. Uma das primeiras atividades que Joyce

¹⁸⁶ Sobre a história dos COPENE, ver <https://www.abpn.org.br/memorias-copenes> e <https://eventos.unipampa.edu.br/forumneabis/copene/> (Acesso em novembro de 2019).

¹⁸⁷ Prof. Dr. Brian Williams (Georgia State University - EUA), Profa. Dra. Adela Molina (Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Colômbia) e Profa. Dra. Veronique Francis (Université Paris Nanterre - França).

¹⁸⁸ Seminário NEAB - Mais informações disponíveis em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/sci/index.php/sdr/index/>. Acesso em junho de 2018.

King me atribuiu foi a criação de uma linha do tempo, e acredito que essa metodologia influenciou fortemente o estilo de organização dos dados desta tese; localizando os fatos no tempo e espaço. O modo Joyce King de orientação é um lembrete sobre a importância de se manter estudando, e pode ser definido como uma mensagem do tipo *Happy Sunday* com um texto complexo em anexo¹⁸⁹.

O Programa da disciplina *Sociology of Inner-City Children*, ministrada por Joyce King na primavera de 2018, nos indica elementos da sua concepção de formação de professores:

Este curso apresenta aos alunos de pós-graduação o estudo da vida de crianças que vivem em comunidades urbanas empobrecidas na América - a "cidade do interior". O foco deste curso será um delineamento de uma miríade de questões (sociais, políticas, históricas, econômicas, ideológicas e culturais), que impactam as vidas e a educação das pessoas que vivem nessas comunidades. Também consideraremos alternativas ao status quo (KING 2018, s/p. trad. minha).

Durante o intercâmbio na GSU, em uma das nossas reuniões de orientações, perguntei para Joyce King: O que nós brasileiros poderíamos aprender com os Estados Unidos no campo da educação? A resposta da professora que defende a educação articulada com as suas interfaces locais e comunitárias foi a seguinte: "primeiro, olhe para os exemplos educacionais do Brasil, reveja os trabalhos do Olodum. Quando fui ao Brasil, vi um projeto educacional muito interessante. Pergunte à comunidade o que ela precisa" (Registro da reunião de orientação, 2018).

Para King, o racismo é uma forma de conhecimento. A partir dessa ideia, a socióloga desenvolveu na década de 1990 o conceito de *dysconsciouness*¹⁹⁰ para designar a alienação e ausência de reflexão crítica dos seus alunos e futuros professores em formação sobre as desigualdades e o contexto histórico no qual estão inseridos como docentes. Essa alienação como um ato de pensar é consequência da *mis-education*, argumentação está desenvolvida no artigo *Dysconsciouness Racism: ideology, indentity and the mis-education of teacher*, no qual King (1991) detalha sua metodologia de formação de professores. Sua metodologia consiste em propor que os estudantes examinem seus próprios conhecimentos, experiências de vida, ideologia educacional e filosofia de educação, no sentido de serem capazes de refletir e analisar criticamente o contexto social no qual estão inseridos e que forjou suas crenças sociais, já que essas crenças influenciam as práticas pedagógicas.

¹⁸⁹ Não abra e-mails aos sábados e domingos se você não quiser fichar um texto, pois sem dúvida a orientadora estará online para te situar.

¹⁹⁰ Ausência de Consciência. Tradução literal.

No livro intitulado *Preparing teacher for cultural diversity*¹⁹¹ organizado por Joyce King, Etta R. Hollins e Warren C. Hayman, no âmbito do artigo *Thank you for opening our minds*¹⁹², King (1997) apresenta discussões sobre um programa de formação de professores/as na Santa Clara University (SCU), no qual como docente, descreve sua experiência de formação de professores/as entre 1982 e 1994, possibilitando aos estudantes mudarem seus esquemas cognitivos e afetivos que limitam seu entendimento e comprometimento com um ensino transformativo (KING, 1997).

Para King (1997) o modo de pensar implica uma escolha moral. Dessa forma, em sua filosofia, a concepção de formação de professores/as está pautada na ideia de que o professor deve estar preparado para ensinar a todos, estando apoiado numa forte fundação de conhecimento cultural, tendo sensibilidade para as diferenças culturais e sendo um multiplicador de expressões culturais pelas quais possam ser vividas afetuosas experiências de aprendizagem.

Para a socióloga, os professores devem ser capazes de realizar uma autorreflexão e autodefinição, de modo a refletir como isso implica na sua prática docente, conforme afirmou: “meu método de ensino testa a capacidade dos alunos de reconhecer e transcender a visão de palavra predominante e abraçar uma identidade pessoal e profissional não fundamentada nas suposições e crenças da supremacia branca / racismo ou no objetivo de assimilação” (KING, 1997, p. 165. Tradução minha)¹⁹³

Nilma Lino Gomes (1995) conecta-se com essa perspectiva quando aborda o processo de formação de professores, assim, a pedagoga propõe uma formação em que professores/as possam refletir sobre seu pertencimento racial e as experiências sociais. Para King (1997),

Esta práxis facilita o reconhecimento de que o conhecimento da escola /acadêmico, bem como o conhecimento pessoal e cultural que o aluno traz para a sala de aula, incluindo sua identidade étnica, racial e de gênero, e assim por diante, podem e devem informar o julgamento dos professores sobre o que precisa ser ensinado e como, o que os alunos precisam aprender e por quê (KING, 1997, p. 159. Tradução minha)¹⁹⁴.

¹⁹¹ Preparando professores para a diversidade cultural. Tradução literal

¹⁹² Obrigada por abrir nossa mente. Tradução Literal.

¹⁹³ My method of teaching test students ability to recognize and transcend the predominant worldview and to embrace a personal and professional identity not grounded in the assumptions and beliefs of white supremacy/racism or the goal of assimilation (KING, 1997, p. 165).

¹⁹⁴ This praxis facilitates recognition that the school/academic knowledge as well as the personal and cultural knowledge that student bring in the classroom, including their ethnic, racial, and gender identity, and so forth, can and should inform teachers' judgment about what needs to be taught and how, what students need to learn and why (KING, 1997, p. 159).

Compreender a *mis-education* e a lacuna no seu próprio processo de formação é um passo importante para uma educação para a diversidade cultural, de contraposição à reprodução de ideologias hegemônicas e estereótipos sobre as pessoas. Autorreflexão no processo de formação dos professores é um exercício essencial da docência. Segundo Joyce King, para uma resposta pedagógica para a *mis-education* e *dysconciouness*, o professor precisa se perguntar: o que ensinar e como? O que os estudantes precisam aprender? e por quê?

Ao propor uma resposta pedagógica para a *mis-education* e a *Dysconciouness*, a metodologia de Joyce King provoca os/as professores/as, em processo de formação, a refletirem acerca de suas experiências e analisarem o sistema pelo qual foram socializados, o que possibilita que questionem suas próprias *mis-education*. Joyce King defende que o professor precisa refletir sobre as ideologias de seus conhecimentos.

Uma preocupação central da *black education* e dos *black studies*, entre algumas variações da sua abordagem multicultural, é responder como a educação pode ser usada para preparar a população negra. Em sua perspectiva de *black studies* e *black education*, Joyce King amplia o questionamento para buscar a resposta de como a pesquisa pode se tornar uma forma de *black education*.

A tarefa analítica das práxis do *Black studies* e da *Black Education* é desfazer as formas de conhecimento que sustentam injustiças e inequidade racial na educação, de modo a encontrar caminhos para responder a pergunta do pesquisador do *Black Studies*, Clovis Semmes: “onde está a filosofia social, a teoria social, política e econômica que pode mudar a condição do afro-americano?” (SEMMES, p. 72 apud KING, 2017, p. 23)¹⁹⁵. Para King, o *Black Studies* oferece possibilidades de uma epistemologia crítica e social da realidade, e uma reorganização social do conhecimento (KING, 1994, p. 351).

Na década de 1960, no intenso cenário do Movimento dos Direitos Civis, três fatos históricos foram importantes para a definição da *Black Studies*: o assassinato de Malcom X, a marcha *Black Power* em 1966, e o assassinato de Martin Luther King em 1968. Neste mesmo ano, o *negro history* foi iniciado por Carter Woodson. Epistemológica e axiologicamente, o *Black Studies* distingue-se do conceito de *negro history*, em razão de que o primeiro ao invés de focalizar as contribuições dos negros para América, como faz o segundo, questiona o próprio significado de América.

¹⁹⁵ “Where is the social philosophy, the social, political and economic theory that could change the condition of african-american” (SEMMES, p. 72 apud KING, 2017, p. 23).

Durante o século XX, pesquisadores, estudantes negros e brancos interessados em aprender sobre a experiência negra passaram a reivindicar a inclusão desses temas nos currículos oficiais das universidades. O *Black Studies* enquanto perspectiva teórica foi aceito antes de sua total definição.

O *Black Studies* desafia os interesses da ideologia dominante e questiona os mitos sobre as pessoas. Em sua perspectiva, a Educação não é neutra, por isso, se propõe a analisar as propostas de escolarização, ideologias educacionais e filosofias ocultas no currículo. Esta perspectiva também analisa criticamente as expectativas dos professores em relação aos alunos.

Os antecedentes históricos dos Black Studies, segundo King (2004), vão de David Walker com *Appeal to the Colored Citizens of the World* ao movimento promovido por Garvey e o Harlem Renaissance, em 1920. Para a autora, a base dos estudos contemporâneos afro-americanos, caribenhos e africanos pode ser localizada nos movimentos de 1920 e 1930 New Negro, Indigenist and Negritude. Na década de 1960, os Black Studies estavam relacionados aos valores culturais e políticos do conceito de Black Power (KING, 2004, p. 351 apud RODRIGUES, 2011, p. 132).

A San Francisco State College foi a primeira universidade a estabelecer formalmente um programa de *Black Studies* (RODRIGUES, 2011) após protestos iniciados por alunos no campus. Gloria House foi uma das lideranças¹⁹⁶. Em janeiro de 2018, Joyce King me enviou o e-mail “An assignment for you to work on for your arrival in Atlanta” que continha o link da entrevista de Gloria House, e que constaria no Programa da sua disciplina. O e-mail escrito em inglês dizia:

Esperamos sua chegada aqui em Atlanta. Por favor, veja / ouça esta entrevista com a Dra. Gloria House, uma ativista do movimento pelos direitos civis, da cidade de Detroit e da Universidade de Estudos Afro-Americanos. Existem 9 segmentos no YouTube. Dr. House é alguém que você pode não conhecer, mas sua história é muito importante e informativa e será útil para sua pesquisa. Você pode escrever os nomes das pessoas que ela discute e os movimentos / organizações que ela descreve, para que possamos falar sobre esse legado do ativismo negro quando você estiver aqui. Sua história também inclui seu envolvimento no movimento das Artes Negras. Esta é uma tarefa que quero que você complete antes de chegar em Atlanta em fevereiro. A entrevista inclui o ativismo da Dra. House desde o primeiro movimento estudantil na UC Berkeley até a luta negra no Sul (Lowndes County e Selma, Alabama) e seu trabalho no estabelecimento de escolas independentes com foco na África (Joyce King, orientação).

Realizei a tarefa e aproveitei para praticar o *listening*. Interessada pela história de Gloria House, localizei sites com sua biografia. As mulheres desempenharam um papel importante no

¹⁹⁶ Entrevista de Gloria House (Gloria House segment 1), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cXJdUvmLGYw&feature=youtu.be> (Acesso em fevereiro de 2020).

Student Nonviolent Coordinating Committee (SNCC) desde a fundação, e Gloria House, como secretária de campo “passou dois anos seguintes fazendo com que as pessoas se registrassem para votar, conduzindo workshops educacionais políticos e ajudando a construir um partido político independente em Lowndes” (SNCC)¹⁹⁷.

Refletindo sobre seu trabalho com o SNCC, Gloria House escreveu: “Ninguém volta para uma vida de indiferença aos direitos humanos depois de experiências como essas”. Ela escreveu três coleções de poesia: *Blood River* (1983), *Rainrituals* (1989) e *Shrines* (2004) que refletiam seu envolvimento com os direitos civis e a solidariedade do Terceiro Mundo em seus anos após o SNCC. “Aprendi em encontros próximos como funcionam os mecanismos de poder e opressão e, também, vi em primeira mão a enorme capacidade humana de resistir e transcendê-los” (SNCC - Digital GATEWAY).

Havard foi a segunda instituição de ensino superior a criar o *african-american studies*, em 1969, sendo uma instituição de alto *status* nos Estados Unidos e que influenciou outras instituições a seguirem o exemplo e criarem cursos, programas ou departamentos de *black studies*. King foi aluna de uma das primeiras turmas nas quais estavam-se ampliando os números de discentes nas universidades americanas na década de 1960, e integrou um grupo de alunos que contribuiu para a estabelecer os estudos africanos.

Uma das preocupações sociais dos Estudos Negros, segundo Karenga, centrou-se em questões de exclusão e na produção acadêmica comprometida com a comunidade negra. Advertiam que a primeira preocupação com o baixo número de estudantes negros nas universidades era compreendida como uma exclusão racista que mantinha o monopólio branco na produção do conhecimento (RODRIGUES, 2011, p. 133).

Uma educação transformativa para a educação do negro foi a proposta de Joyce King no livro *Black Education*, publicado como resultado da Comissão de Pesquisa na Educação dos Negros¹⁹⁸ da AERA. A pergunta central da obra é: como a pesquisa educacional pode efetivamente melhorar a vida de pessoas negras e avançar na compreensão humana? O primeiro capítulo escrito por Joyce King apresenta a perspectiva teórica e epistemológica referente à *Black intellectual Thought*, e alternativas para a inclusão numa perspectiva não hegemônica. Bem como propõe uma visão transformativa da *Black Education* como uma compreensão fundamental para a liberdade humana e um mundo civilizado, no qual o bem-estar da humanidade esteja ligado ao bem-estar material e espiritual.

¹⁹⁷ SNCC - Digital GATEWAY. Disponível em: <https://snccdigital.org/people/gloria-house/> (Acesso em janeiro de 2018).

¹⁹⁸ Commission On Research In Black Education: <http://www.coribe.org/> (Acesso em novembro de 2019).

King (2005) discute sobre a crise da *Black Education* na diáspora africana como um resultado do imperialismo, e da missão educacional de aniquilação cultural, econômica e subordinação, baseada em falsas hipóteses de inferioridade genética e ausência de motivação dos negros. Frente às críticas, os/as autores/as do Livro apresentam alternativas à hegemonia da educação missionária.

Assim, o livro *Black Education* é uma alternativa para todos as pessoas no processo educacional, justamente “porque faz a tarefa de casa”, uma vez que as pesquisas e práticas presentes na obra oferecem uma crítica desafiadora para o pensamento ortodoxo, para as justificativas da missão civilizadora e horrendas consequências do colonialismo.

Convidada a compor a publicação, a professora Petronilha escreveu o artigo intitulado: *A New Millennium Research Agenda in Black Education: Some Points to Be Considered for Discussion and Decision*. Sua perspectiva afrodiaspórica e transnacional registrada no livro é assertiva ao considerar que “nos Estados Unidos e no Brasil, precisamos desenvolver propostas e estratégias para melhorar os programas de preparação de professores que sejam apoiados pelas melhores práticas para a educação da população afrodescendente (SILVA, P. 2005, p. 306. Tradução literal)¹⁹⁹ .

O status da *Black Education* nos Estados Unidos, bem como a desumana situação das pessoas negras, coloca em questão os valores e proclamações do ocidente. E ainda indica não apenas o estado dos problemas educacionais que atingem essa população, mas numa escala global, demonstram a crise no ocidente.

A *Black Education* é uma perspectiva importante para a liberdade negra e o processo específico de percepção cognitiva pelo qual os professores podem conhecer a realidade. Um princípio defendido por King é o de que a educação e a experiência de vida dos descendentes de africanos estão interconectadas.

A chamada da *Black Education* por uma educação para a liberdade questiona o cânone e o currículo, considerando que este não é apenas acadêmico, mas é atravessado por interesses liberais e conservadores, e perpetuado por políticas educacionais como os *vouchers School*, discursos de igualdade educacional sem considerar a equidade, o que provoca lacunas no pro-

¹⁹⁹ [...] in the United States and Brazil, we need to develop proposals and strategies to improve teacher preparation program that are supported by the best practices for educating African descent population” (SILVA, P. 2005, p. 306, p. 306).

cesso de aprendizagem (*achievement gap*). Para King, a luta contra o racismo na educação demanda resistência nos livros multiculturais e esforços para inclusão da linguagem afro-americana na escola. A linguagem é outra dimensão é muito importante para a autora.

No artigo *Culture-Centered Knowledge: Black Studies, Curriculum Transformation, and Social Action* de Joyce King, frente à persistência da sistemática injustiça social e desigualdade, a autora questiona: o que precisa ser analisado e entendido sobre a transformação curricular e ação social? Essa questão recai sobre uma problemática epistemológica de afirmação cultural/revitalização *versus* negação cultural/assimilação.

A tese da autora é a de que as novas exigências, operando à guisa de “oportunidades iguais” (mas sem distribuição equitativa de recursos), estão reproduzindo resultados desiguais para os que não são tão bem servidos pelo sistema educacional. Esta previsível diferença/distância reflete a falência da sociedade em resolver os persistentes problemas de hierarquia racial e hegemonia cultural que engendram debates na educação na última década (RODRIGUES, 2011, p. 138).

Na década de 1970, a chamada por uma educação para a liberdade e a crítica das feministas negras fez emergir uma nova conjuntura de consciência negra e movimento de mulheres, o que influenciou o desenvolvimento da *ethice black/thirt world women's studies*. Posteriormente, a teoria da literatura e o criticismo pós-colonial, a educação multicultural e a teoria crítica da raça (*theoring antirace*), os estudos culturais e a *teacher education* foram beneficiados pela nova forma de consciência emergente.

A análise de Woodson sobre a *mis-education* do negro e a perspectiva sociológica de Sylvia Wynter dão sustentação teórica à perspectiva de Joyce King. Wynter cunhou o conceito de *culture-system* para definir a continuidade de práticas culturais estereotipadas sobre o negro com base em concepções biologizantes, assim, a autora critica essa concepção “bio-cêntrica”, e afirma que a sociogênese envolve experiências e processos sociais que possibilitam a compreensão da diversidade e humanidade.

Encarnado na construção de “raça” e expresso na prática do racismo, este sistema de crença tem interesse particular na concepção do que significa ser humano. Wynter indica que a saída deste sistema de pensamento passa pelo reconhecimento de que os primórdios da humanidade na África não são apenas biológicos (biocentrismo), mas também cultural (sociogênese) — sistemas de significado e linguagem desenvolvidos em nossas relações com outros — que nos faz humanos (RODRIGUES, 2011, p. 139).

A partir desses referenciais, se você estiver usando a noção de Corpos Negros, alertou-me Joyce King em um dos seus e-mails enviados, não deixe de localizar em que termos está usando essa linguagem. Na sua orientação recomenda:

Estudantes, estou enviando esta nota para vários de vocês que estão trabalhando comigo. Espero que todos estejam enfrentando os desafios desta pandemia enquanto tentam fazer progresso em seu trabalho. Estou escrevendo com uma "palavra para o sábio" se você está pensando em usar a noção de "corpos negros" em seu trabalho.

Observação: espero que qualquer pessoa que trabalhe comigo em um exame, prospecto ou dissertação abrangente, que se refere a "corpos negros" quando estiver escrevendo sobre raça / racismo, localize essa linguagem (ou seja, conceituação de raça) explicitamente dentro de uma estrutura teórica que você deve explicar em seu texto. Por favor, não apenas "coloque" esta frase em seu trabalho, como se o significado fosse bem compreendido.

Discutir o racismo e a opressão usando a linguagem de "corpos negros" está se tornando cada vez mais popular. Esteja ciente, no entanto, de que o significado substantivo desta terminologia não é evidente nem incontestado. Em outras palavras, há debates acadêmicos sobre essa ideia - debates que você precisa conhecer e reconhecer. Acadêmicos que trabalham com feminismo, afro-pessimismo, teologia etc. estão usando essa linguagem de maneira diferente. Outros estudiosos não usam esse termo - e criticam a abordagem. Por favor, seja completo em seu trabalho acadêmico.

*Em anexo está uma crítica dessa linguagem, conforme ela é usada em *Between the World and Me* (Coates). Leia o artigo. Pergunte a si mesmo: de onde vem o autor da crítica teoricamente? Todos não declaram seus compromissos teóricos / ideológicos. Você tem que descobrir isso e decidir onde você está se posicionando também. (Transparência total: **não gosto particularmente de me referir aos negros como "corpos negros"**. Robin Kelley escreveu de forma convincente sobre os problemas com essa noção (outra crítica amigável de Coates). Mas se essa abordagem de inclinação ontológica agrada a você, eu o convido para fazer sua melhor foto. Estou aberto ao seu ponto de vista - que você precisa articular.) (Joyce King, orientação).*

No Brasil, é muito comum utilizarmos o termo *corpos negros* em referência à violência policial, estereótipos e até para referir-se ao conceito de representatividade e empoderamento. No entanto, em muitos casos, a utilização da noção está deslocada de uma estrutura teórica, por isso, “por favor, não apenas "coloque" esta frase em seu trabalho, como se o significado fosse bem compreendido”, alertou-me Joyce King, pedido atendido, então compartilho aqui a sua orientação e indico a discussão presente no texto *Between the Black Body and Me*, de autoria de Stephens (2017)²⁰⁰.

Para Stephens (2017), a utilização de metáforas como corpos negros “enfocam a metafísica do racismo a ponto de obscurecer suas realidades materiais”, esse discurso antológico que

²⁰⁰ *Between the Black Body and Me, Entre o corpo negro e eu* - disponível em:

<https://www.jacobinmag.com/2017/05/ta-nehisi-coates-racism-afro-pessimism-reparations-class-struggle>.

mistifica o racismo está em muitas obras como o best-seller *Entre o mundo e eu* de Ta-Nehisi Coates. “Na América”, escreve ele, “é tradicional destruir o corpo negro” (STEPHENS, 2017, s/p.).

O que encontramos com demasiada frequência no universo narrativo de Coates são corpos sem vida e um racismo sem pessoas. Dar à raça um significado ontológico, torná-la uma realidade própria, é esvaziá-la de seu lugar na história e de suas raízes na ação humana discreta. Negar o papel da vida e das pessoas - da *política* - como faz coates é também excluir a possibilidade de libertação (STEPHENS, 2017, s/p.).

Para Joyce King os caminhos possíveis para a uma educação libertadora está pautada na abordagem do *Black Studies*, afrocentricidade e *heritage knowledge*. A autora define *Heritage Knowledge* como um conceito mais apropriado do que *cultural knowledge*, e mobiliza o primeiro para descrever o que os estudantes precisam saber sobre sua própria cultura e história. Para a autora, o *Black Studies* é um importante quadro teórico na crítica ao currículo escolar produzido numa perspectiva branca, desde que esse campo desafia a ideologia dominante produzida pela supremacia branca a qual continua a criar mitos sobre as pessoas.

Autodeterminação e independência intelectual também são conceitos que perpassam a produção da socióloga. Outro tema presente nas produções teóricas de Joyce King é o conceito de *Freedom Human*. Para a socióloga, o conhecimento da história negra, a *Black Education*, o *Heritage Knowledge* é uma questão de direitos humanos e são necessários para o conhecimento.

King questiona a educação nas escolas oficiais estadunidenses, e o posicionamento da AERA que tem se ausentado em pesquisar e debater a crise global na educação. Para King, existe uma crise na *Black Education* provocada também pelo contexto político e socioeconômico. Devido a esta ampla atitude negativa e não científica, dirigida à África e às pessoas africanas), “nós temos um problema de distorção e falsificação na educação ocidental, que é a base da endêmica alienação das crianças negras por meio do processo educacional” (CARRUTHERS, 1999, p. 67 apud RODRIGUES, 2011, p. 135).

Nas críticas de King, o fechamento de escolas, a política de *vouchers*, a redução drástica dos professores negros em New Orleans, por exemplo, são sinais da crise na *black education* que contribui para o aumento do encarceramento de crianças nos Estados Unidos. A política de tolerância zero como resposta à indisciplina escolar é conhecida como *school-to-prison pipeline*, uma expressão que designa o fato de as crianças perseguirem uma trajetória da escola para a prisão.

Para King, o desconhecimento da história e da herança de conhecimento produzido, elaborado e vivido pelas pessoas provoca a *miseducation*. Por isso, defende um currículo informado por uma epistemologia africana, e nessa perspectiva, a comunidade de pesquisadores pode recuperar as narrativas e legados esquecidos. Para a autora, a pesquisa acadêmica precisa ser um instrumento de educação para a liberdade.

No texto intitulado *Call for a reparatory justice curriculum for human freedom: rewriting the story of african american dispossession and the debt owed*, King (2017) discute três aspectos necessários para a construção de justiça reparatória e para um currículo que alcance a liberdade humana. O primeiro aspecto diz respeito ao conceito *dispossession*, que é utilizado para designar a herança de conhecimento perdido e é muito importante no processo. Disso decorre que conhecer a história dos heróis e personalidades negros é uma tarefa necessária.

Joyce King trabalha na perspectiva de relacionar a pesquisa acadêmica com o desenvolvimento comunitário. Uma problematização central em seus trabalhos está expressa pelo questionamento: *How can you Return what you learned to community?*²⁰¹ (KING, 2018).

King (2012) propõe uma noção de ensino emancipatório que está aliado com uma compreensão da América negra numa perspectiva crítica, a partir da epistemologia dialética, e do ensino por meio da cultura e arte. A autora defende a conexão dos estudantes com suas famílias, desenvolvendo um sentimento positivo sobre si mesmo e sobre o grupo étnico-racial ao qual pertencem, o que possibilita a constituição de uma consciência negra crítica e um resgate histórico.

Para a professora Joyce King (2012), não se alcança a excelência acadêmica sem a excelência cultural, senso de identidade pessoal e comunal. Por isso, as crianças precisam aprender sobre o que aconteceu com suas famílias, seu bairro e seu povo, bem como ter oportunidade para desconstruir imagens racistas. Essa perspectiva implica aprender sobre resistência, usar as diferentes formas culturais de expressão, epistemologias dialéticas, em razão de que para King, o ensino e aprendizagem devem estar pautados na cognição, afeto e arte.

O ensino de línguas africanas é a metodologia de aprendizagem defendida por Joyce King, e ela ganha ênfase quando a pesquisadora conhece o Prof^o Dr^o Hassimi O. Maiga no curso de formação para professores, contexto no qual constatou que o termo *Black* no Mali nunca estava associado à negatividade.

²⁰¹ Como você pode devolver o que aprendeu à comunidade? (Tradução literal).

King é categórica em suas análises e produz sempre levando em consideração que a história dos negros não começa com a escravidão. Com essa concepção, os autores e pesquisadores Maiga e King desenvolvem um projeto denominado Songhoy Princess Club²⁰², cuja metodologia perpassa a aprendizagem do idioma Songhoy e a cultura Mali como forma de despertar a consciência.

Joyce King (2018) desenvolve quatro argumentações necessárias para uma análise da história educacional nos Estados Unidos e para Um Currículo Reparatório de Justiça para a Liberdade Humana: 1) *cultural dispossession*²⁰³ e *Heritage Knowledge Denied*²⁰⁴ que provoca a deseducação (*mis-education*)²⁰⁵, a autora defende que os afro-americanos e os movimentos globais precisam enfatizar a importância do *Heritage Knowledge*²⁰⁶ na educação para a liberdade humana; 2) Escrever nossa história de desapropriação com arcabouço teórico das cinco premissas do Currículo para a Justiça Reparatória, por meio de pesquisas sustentadas pela epistemologia e sabedoria africanas; 3) o terceiro e polêmico argumento diz respeito ao *The Debt Owed*²⁰⁷, que exige uma reescrita considerando o movimento por reparação também defendido pelo *National African American Reparations Commission* (NAARC).

A representação negativa dos negros nos livros didáticos, nos materiais dos professores e jogos europeus, confirma a quarta questão levantada por King (2017), que aponta a necessidade de um Currículo para a Justiça Reparatória, já que esses exemplos demonstram não apenas os débitos dos séculos de escravidão, mas a continuidade da *mis-education* que obstrui a liberdade humana. A continuidade dessas ações produzidas pela supremacia branca racista é definida por Swartz (2018) como *Continuum of Whiteness*.

King (2017) ainda expõe três exemplos que ilustram a *cultural dispossession* ou *Heritage Knowledge Denied*. Antes é válido compreender o que a socióloga define como *Heritage Knowledge*:

o conhecimento do patrimônio é um direito cultural de todo ser humano. Refere-se à memória do grupo e, como o historiador John Henrik Clarke chamou de "ensino de herança", permite que "um povo desenvolva uma consciência e orgulho de si mesmo, para que possa alcançar um bom relacionamento com outras pessoas". Três vinhetas fornecem exemplos de

²⁰² Para mais informações sobre o projeto "Songhoy Princess Club", ver <https://www.youtube.com/watch?v=d42eehqfnBs&fbclid=IwAR11kleZd2rnIKpVC6fOnaBT-QZkesfMOcAvIb3pY6SyeS699sDRGD5rsCQ> (Acesso em junho de 2018).

²⁰³ Desapropriação.

²⁰⁴ Desapropriação cultural ou herança do conhecimento perdido individual e coletiva.

²⁰⁵ Deseducação.

²⁰⁶ Herança do conhecimento.

²⁰⁷ A dívida devida. Tradução literal.

conhecimento patrimonial que está sendo negado aos afro-americanos (KING, 2017, p. 214).

Nos três exemplos a que recorre, King (2018) demonstra que o direito humano de acessar e preservar a *Heritage Knowledge* tem sido negado à memória do grupo afro-americano, o que o impede de desenvolver orgulho de si mesmo. A experiência que viveu no congresso *National Summit on Race and Racism*²⁰⁸ é o primeiro exemplo, uma vez que numa plateia composta por cerca de 250 pessoas, apenas uma pessoa respondeu sua pergunta afirmando conhecer a história do Piloto Colonel John C. Robinson²⁰⁹.

Desenvolvido por Cabral, o conceito de *Return to the source* foi citado por King no texto *Minds Stayed on Freedom* (2018) em articulação com os conceitos de *Heritage Knowledge* e *Dig up the past*, e que também fundamentam os objetivos da presente seção. Escavar (Schomburg's), retornar para a fonte (CABRAL, 1973) ou herança de conhecimento são três traduções para um único propósito metodológico apresentado aqui, isto é, revisar uma produção bibliográfica que confirme a existência de um Pensamento Negro em educação, bem como apresentar a trajetória das pessoas negras, de modo a demonstrar como suas experiências e produções são importantes para compreender a educação como pensada pela educação negra.

King (2018) também sustenta sua concepção de educação a partir do conceito de *Return to the Source*²¹⁰ cunhado pelo revolucionário africano Amílcar Cabral (1973) e Paulo Freire²¹¹, ambos defensores da educação para a liberdade. Para Cabral, “voltar à fonte” significava voltar à cultura indígena (camponesa), à “memória’ do desenvolvimento histórico”, que contém “as sementes da oposição” (Cabral, 1973 apud KING, 2017, p. 22, tradução minha). Para esse retorno, King (2018) sugere reconhecermos as teorias da *Black Liberation* e a interpretação teórica do pensamento negro. Joyce King é uma intelectual afrodiáspórica porque suas análises educacionais atravessam fronteiras e suas análises convida a academia brasileira, na perspectiva da internacionalização, reformular o currículo e práticas, incluindo a biografia e bibliografia de intelectuais da escala global fora do eixo europeu para promover a formação de professores/as.

²⁰⁸ Cúpula Nacional sobre Raça e Racismo.

²⁰⁹ “African American aviator and activist who was hailed as the ‘Brown Condor’ for his service in the Imperial Ethiopian Air Force against Fascist Italy”.

²¹⁰ Retorne à fonte. Tradução literal.

²¹¹ Encontrei uma referência para a instrução “devolva o que aprendeu ao povo” nas cartas que Paulo Freire trocou com Amílcar Cabral, teórico revolucionário e líder do movimento de libertação nacional Guiné-Bissau-Cabo Verde pela independência do colonialismo português (KING, 2017).

Considerações

Combinei de ir visitar minha avó, separei as máscaras, o álcool em gel, mas precisava revisar as considerações finais. Aliás eu acho que as considerações finais deveriam ser dos/as leitores, mas eu segui escrevendo silenciosamente, no modo de vida de ser minha avó. certa de que preciso ouvi-la um pouco mais, antes de tecer qualquer conclusão sobre as pessoas, a vida e as coisas (Memória de mais um desses dias de Pandemia que nos exige distanciamento social no ano de 2020).

Os percursos e dados apresentados nesta tese reafirmam que a trajetória de vida e a produção bibliográfica das Intelectuais Insurgentes Maria de Lourdes Siqueira, Ana Célia da Silva, Vanda Machado, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Joyce Elaine King são potencialidades epistemológicas para o campo da formação de professores, isso porque de forma interdisciplinar e tendo em vista a construção de uma sociedade antirracista, estas pesquisadoras produziram conceitos fundamentais para repensarmos a política educacional brasileira e os elementos estruturantes qualitativos e quantitativos pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem.

A biografia e bibliografia das intelectuais negras tensionam ao campo da formação de professores/as percursos formativos para além da especificidade do campo das relações raciais, e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essas potencialidades estão registradas nos acervos e materiais bibliográficos produzidos pelas Intelectuais Insurgentes.

O campo da educação das relações étnico-raciais apresenta uma vasta produção de metodologias e possibilidades consolidadas, visto que viemos de um longo processo histórico de ação ativa e proposita da militância negra e pesquisadores

Nesta tese podemos apreender um programa de formação de professores a partir de quatro tópicos fundamentais representados nas biografias e bibliografias das intelectuais negras. 1) Obrigatoriedade de uma educação referenciada nos marcos legais da Educação das relações étnico-raciais e na luta histórica do movimento negro; 2) Relevância das representações positivas e da revisão dos recursos didáticos e paradidáticos; 3) Urgência na formação de novas epistemologias Educacionais e 4) Perspectiva transnacional e diálogos afrodiaspórico na ampliação das reflexões e práticas docentes.

Nas produções da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, localizamos indicadores de que as agendas e demandas da sociedade civil são aspectos fundamentais para a formação de professores/as e definição do currículo escolar, sendo a luta histórica do

movimento negro um dos exemplos de participação social que culminou na aprovação da Lei. 10.639/03 que altera a LDB 9394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Articulado aos fundamentos da Educação, a legislação educacional tem sido o principal instrumento orientador da formação de professores, e observa-se que as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e as reformas educacionais alteraram as prioridades e referências da formação docente. A Lei 10.639/03, enquanto um marco legal, aqui representado pela trajetória e produção de Gonçalves e Silva, é um indicador de que o processo de formação de professores/as deve observar, não sem críticas, a legislação.

Analisando a representação do negro no livro didático, Ana Célia da Silva indica ao campo da formação de professores/as a necessidade de atitude crítica frente ao material didático e paradidático. O tema das relações raciais pode ser compreendido como uma chave importante, mas seu trabalho de forma ampla possibilita diretrizes gerais para a problematização do currículo oficial, do mercado editorial, bem como da formação e concepções educacionais de ilustradores e autores brasileiros e, principalmente, dos impactos desses fatores na formação de professores. Isto quer dizer que se a temática de Ana Célia não fosse sobre relações raciais, o quadro teórico-metodológico presente em seus trabalhos continuaria sendo uma potencialidade para o percurso formativo como um todo, pois o professor poderia utilizar a metodologia e criticidade para analisar outras representações sociais como, por exemplo, gênero, regionalidade, sexualidade, classe, faixa etária, entre outras diferenças sociais agenciadas como desigualdades educacionais.

A urgência na formação de novas epistemologias educacionais está representada na biografia e bibliografia de Vanda Machado e Maria de Lourdes Siqueira. As intelectuais oferecem ao campo da formação de professores consistentes críticas à tradição ocidental na educação e apontam caminhos para a construção de epistemologias referenciadas na cosmovisão africana, na ancestralidade e nos valores civilizatórios como conteúdos fundamentais para a formação de professores.

Um olhar transnacional e afrodiaspórico para a formação de professores/as pode ser introduzida a partir da produção da professora Joyce Elaine King, uma intelectual diaspórica que defende a articulação da formação acadêmica e desenvolvimento comunitário.

Outras múltiplas potencialidades podem ser evidenciadas a partir da biografia e bibliografia das intelectuais. Sendo assim ensejo que o percurso e os dados disponibilizados nesta pesquisa transformem-se outras produções e ideias que potencializem e valorizem as

histórias e trajetórias de mulheres negras. Por isso, apresentei os caminhos, encontros e desencontros aprendidos ao longo dos quatro anos até a conclusão dessa etapa do processo de produção intelectual.

O período de referência, de 2016 a 2020, marcou não apenas o desenvolvimento de uma tese de doutorado, mas também tempos de medos, incertezas, planejamentos e replanejamentos estratégicos para produzir conhecimento e sobreviver. Algumas vezes, entre a escrita dos parágrafos, alguma notícia previamente arquitetada pela sociedade racista me atingia os dedos e a mente. Paralisar nunca fora uma possibilidade de escolha para mim, então continuei produzindo no caos, e aqui estão registradas as continuidades desse processo.

Nesse período de reflexão sob um regime de tensões sociais, abriram-se dois sentidos de ser doutoranda: a importância da rigorosidade da produção intelectual, a qual não se pode abrir mão numa academia branca e racista, bem como reafirmar a trajetória e postura do que significa ser uma doutora aos 30 anos de idade. Portanto, mais que um trabalho acadêmico, o doutorado marcou significativamente as experiências que vivenciei como pesquisadora, professora e aprendiz das histórias de intelectuais negras.

A titulação conferiu outras possibilidades de ser e estar no mundo, ressignificando olhares e representações, mas algumas vezes provocando incômodos em alguns acostumados a dormir sonos injustos, mas para outras pessoas, principalmente jovens negras, este lugar representou orgulho, esperanças e possibilidades.

A minha presença na escola instigou muitas professoras a retornarem aos estudos em nível de pós-graduação. Em muitos momentos provocou o sentido de valorização docente, elas gostavam de me apresentar como “a doutora da nossa escola”. Isso desenvolvia o sentido de potência na sua atuação, “se até uma doutoranda está aqui entre nós”. Mas na verdade representou muita mais para mim, pois tive a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica com profissionais experientes e excelentes.

A experiência na escola chamou a minha atenção para a importância de universidade estar cada vez mais articulada com a educação básica no sentido de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem. Concluindo o doutorado, a experiência profissional na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, como diretora de Políticas para a Educação Superior, também ampliou meu olhar sobre as políticas educacionais.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente: o duplo fracasso**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. 1992.

_____. **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2015.

_____. **Histórias e contos de mulheres**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP/SP. 1997.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras. São Paulo, 2019.

ALDEIA NAGÔ. Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador. 2016. **Agenda Cultural Aldeia Nagô**. Disponível em: <http://www.aldeianago.com.br/noticias2/14596-marcha-do-empoderamento-crespo-de-salvador>. Acesso em: 02 de mar. de 2017.

ALMADA, Sandra. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009. 172 p.

ALMEIDA, Silvio. História da discriminação racial na educação brasileira - Silvio Almeida - Escola da Vila 2018. (1:48:06). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw Acesso em: 05 de agosto 2018.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade. Rio de Janeiro: Afrocentricidade Internacional, 2014.

BAMISILE, Sunday Adetunji. A procura de uma ideologia afro-cêntrica: do feminismo ao afro-feminismo. **Via Atlântica**, n. 24, p. 257-279, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/58303/99093>. Acesso em: 05 de junho de 2018.

BANKOLE, Katherine. **Mulheres africanas nos Estados Unidos**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org) Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 253 -297.

BLACKMON, Douglas A. Slavery by Another Name: The Re-Enslavement of Black Americans from the Civil War to World War II. 2008. Disponível em: <https://www.pulitzer.org/winners/douglas-blackmon> Acesso em: 05 de agosto de 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil/Lisboa, Difel, 2004.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CNE/CP/003/2004**.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Atlas da Violência, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>.

BRAZIL, Érico Vital. Mulheres Negras do Brasil – **Mulher 500 Anos Atrás dos Panos**. Disponível em: <http://www.mulher500.org.br/publicacoes/mulheres-negras-do-brasil/brevidades-e-curiosidades/>. Acesso em: maio de 2019.

BRUM, Eliane. Como vocês se atrevem? **Fundação Astrogildo Pereira**. Disponível em: <http://www.fundacaoastrojildo.com.br/2015/2019/09/27/eliane-brum-como-voce-se-atrevem/>. Acesso em: 10 out. de 2019.

CABRAL, Amílcar. **Return to the source: Selected speeches of Amilcar Cabral**. New York: Monthly Review Foundation. 1973.

CALLEGARI, Cesar. A Reforma do Ensino Médio vai acirrar desigualdades educacionais e sociais. **Carta Capital**. Disponível: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-vai-acirrar-desigualdades-educacionais-e-sociais-diz-callegari/> Acesso em: 05 de julho de 2018.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **A formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no Curso de Pedagogia da UNESP de Marília (1963-2011)**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Estadual Paulista, 2014. 147f.

_____. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2016.

_____. Quem tem medo de professoras negras? **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quem-tem-medo-das-pedagogas-negras/>. 2015. Acesso: 20 julho de 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2005. 339 f.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. 1986 Tradução de Juliana de Castro Galvão. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2018.

_____. **O que é um nome, Mulherismo, Feminismo Negro além disso**. Cadernos p. 51, Campinas/SP, 2017. Tradução de Ângela Figueiredo e Jesse Ferrell. Publicado originalmente em 1996 no Black Scholar Journal. Disponível <https://www.scielo.br/j/cpa/a/P3Hpz4XQsPqSqJLm9KH6tC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 05 maio de 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", **University of Chicago Legal Forum**, p. 139, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf> Acesso em: 08 de maio de 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf Acesso: 05 de maio de 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

DAVIES, Carole Boyce. **Caribbean Spaces: Scapes from twilingth Zones**. Board of Trustees of the University Of Illionois 2013, 251p.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad.: Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia – Angela Davis. Cadernos do CEAS N. 210 – março/abril 2004. **Grupo Kilombage**. Disponível em: <https://kamugere.wordpress.com/2011/07/05/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

_____. **Conferência magna da filósofa e ativista Angela Davis no salão nobre da reitoria da UFBA no Dia Da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha**, 25 de julho de 2017, (2:36 min) intitulada “Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h_t2ExQyV8 Acesso em: 15 de out. de 2017.

_____. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **The education of Black people: Ten critiques**, 1906-1960. (Herbert Aptheker, Ed.). New York: Monthly Review Press. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. **A alma da gente negra**. 1903(Tradução Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Ed. 1999.

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

_____. Dados Bibliográficos. **Literafro**, - Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras Belo Horizonte, maio de 2009 - Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao->. Acesso em: 02 de dez. de 2020.

_____. Em mesa emocionante, Conceição Evaristo é ovacionada na Flip. **O GLOBO Cultura**, 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/em-mesa-emocionante-conceicao-evaristo-ovacionada-na-flip-21648252>. Acesso em: 05 de jun 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **“Por que Fanon? Por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos/SP. 2015. 260f.

FIGUEIREDO, Angela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1080-1099, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n2/2179-8966-rdp-09-02-1080.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2018.

FIGUEROA, Vergara; HURTADO, Katherine Arboleda. Feminismo afrodiáspórico. Una agenda emergente del feminismo negro en Colombia, n. 78, p. 109-134, 2014. **BIBLAT – Bibliografía Latinoamericana**. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n78/n78a06.pdf>. Acesso em: 10 out.de 2019.

FLAUZINA, Ana. Minha avó não é menor que Angela Davis. Ela também pavimentou a minha trajetória. 2019. **Portal Geledés**. Disponível <https://www.geledes.org.br/minha-avo-nao-e-menor-que-angela-davis-ela-tambem-pavimentou-a-minha-trajetoria/> . Acesso em: 19 de ago. de 2019.

FLORES, Nelia Maria Portugal; SMEH Luciane Najar (2018). Mães presas, filhos desamparados: maternidade e relações interpessoais na prisão. Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28(4), p. e280420, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v28n4/0103-7331-physis-28-04-e280420.pdf>. Acesso em: 25 de abr. de 2018.

FRANCO, Glaziela Aparecida; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. A trajetória de vida da educadora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 53, p. 437-440, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640217> Acesso em: 20 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo; FOUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres negras na educação brasileira**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. Congresso Norte Paraense de Educação Física Escolar. p. 1-28, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 15 de mar. de 2019.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2001. 2012, 427p.

GOMES, Janaina Damaceno. **Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)**. 2013 Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo. 2013.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: UFSCar, p. 17-30, 1997.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte Editora: Mazza Edições, 1995.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 25 de abr. 2020.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS. B. S; MENESES, M. P.(orgs) **Epistemologias do Sul**. Madrid: AKAL, 2009. p. 407-428.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

_____. Relações étnico/raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr, 2012a, p. 98-109. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2016).

_____. **Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolo de identidade negra**. Autêntica Editora, 2008.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso (Versão impressa ISSN 0102-46 e ONLINE ISSN 1982-6621). Acesso em: 02 de junho de 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca de discriminação racial como fator de seletividade na escola pública e primeiro grau: 1ª a 4ª série)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1985, 332 p.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo brasileiro**, v. 92, n. 93, p. 69-82, Rio de Janeiro, 1988.

_____. **A mulher negra na sociedade brasileira.** O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. 87-106, 1982.

GRANT, Carl, A. BROW, Keffrelyn D. BROW, Anthony. **Black Intellectual Thought in Education: the missing Tradition of Anna Julia Cooper, Carter G. Woodson, and Alain LeRoy Locke.** New York: Routledge, 2016, 185p.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. 1996. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24: 68-75.

HAMPATE BE. **Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao Século XX /** Rocha, M. C.; BARBOSA, M. S. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013, p. 415.

HOBSON, Maurice J. **The Legend of the Black Mecca: Politics and Class in the Making of Modern Atlanta.** Chapel Hill: University of Carolina Press, 2017, 321p.

HOOKS, Bell. **Intelectuais negras. Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 de jun. de 2018.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, 283 p.

IPAFRO. Abdias do NASCIMENTO. Biografia. **Instituto de Pesquisas e Estudos Afrobrasileiros.** Disponível em: <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

JESUS, Carolina Maria. **Meu sonho é escrever... contos inéditos e outros escritos.** Organização: Rafaella Fernandez. 1ª ed. São Paulo: Ciclo Continuo Editorial, 2018.

KING, Joyce Elaine. (Ed.). **Black education: A transformative research and action agenda for the new century.** Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum/Washington, DC: AERA, 2005.

_____. Culture-Centered Knowledge: Black Studies, Curriculum Transformation, and Social Actio. **The Handbook of Research on Multicultural Education.** Jossey-Bass. San Francisco, Califórnia, 2004.

_____. **Educação, comunidade e relações étnico-raciais: experiências nos estados unidos e em Mali.** Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 2, p. 64-83, 2012. Artigos ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos/SP. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/563/189>. Acesso em: 19 de ago. de 2018.

_____. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. *In:* GOMES, N. L.; GOLÇALVES E SILVA, P. B. (org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-93, 2002.

KING, Joyce Elaine & SWARTZ, E. Re-membering history in student and teacher learning. *In:* **The afrocentric praxis of teaching for freedom connecting culture to learning.** New York: Routledge (2016) 87- 111p.

_____. **A reparatory justice curriculum for human freedom: rewriting the story of african american dispossession and the debt owed.** The Journal of African American History 102, no. 2 (Spring 2017): 2017. 213-231 p.

_____. **Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers.** The Journal of Negro Education, Vol. 60, No. 2 (Spring, 1991), pp. 133-146.

_____. **Returnin what we learn to the people: Theory and Patrice.** In: KING, Joyce E.; Swartz, Ellen (org) *Heritage Knowledge in the Curriculum: Retriving an African Episteme.* New York, Routledge, p. 175-200, 2018.

_____. Thank you for Opening Our Minds: On Praxis, Transmutation, and Black Studies in Teacher Development. In: KING, Joyce E.; HOLLINS, Etta R.; HAYMAN, Warren C. (orgs) **Preparing Teacher for Cultural Diversity.** Teachers College Press, Columbia University, New York, 1997, p. 156 – 169.

_____. **Transformative Curriculum Praxis for the Public Good** in Dysconscious Racism, Afrocentric Praxis, and Education for Human Freedom: Through the Years I Keep on Toiling (New York, 2015), p. 235–47.

_____. **The Sociology of Inner-City Children.** Program: Social Foundations of Education. Semester: Spring 2018, COE 496, Wednesday 4:30 pm to 7:00 pm. 2018.

KING, Joyce Elaine; SWARTZ, Ellen E. **Heritage Knowledge in the Curriculum: retrieving an African Episteme.** New York: Routledge: 2018, 212p.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.** 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte. Vestígio, 2019.

LADSON-BILLINGS, Gloria; ANTUNES, Cristina. **Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2009.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências.** 1983 Tradução de Stephanie Borges 1. ed.; 1 reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2020, 237p.

LUZ, Narcimária. **Bahia a roma negra: estratégias comunitárias e educação pluricultural.** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em:

http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP13LUZ.pdf Acesso em: 26 de outubro de 2017.

MACHADO, Memórias da Educação na Bahia. Entrevista - **Nosofera UFBA.** 2017.

_____. **Encontro heurístico com Vanda Machado** (Vanda Machado, 2019, entrevista DMMDC-UFBA). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VictuqoT3dU&t=783s>. Acesso em: 18 de ago. de 2019.

_____. **Entrevista. Memórias da Educação na Bahia.** 2016. Disponível: <https://noosfero.ufba.br/memoria-da-educacao-na-bahia>. Acesso em: 11 de out. de 2019.

_____. **Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira.** Salvador: EDUFBA, 2019, 153p.

_____. **Memória dos Brasileiros com Vanda Machado.** MACHADO, 2015-Entrevista Museu da memória. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7wEKkc2pDJo&t=5141s> Acesso em: 12 de ago. de 2019.

_____. **Pele da Cor da Noite.** 2ª Edição. Salvador: EDUFBA, 2017, 155p.

_____. **Prosa Nagô: Educando pela Cultura.** 2ª Edição. Salvador: EDUFBA, 2017, 215p.

MARÇAL, José Antônio. **A formação de Intelectuais negros(as), políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012, 192p.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro: Representações sobre o corpo no ensino da educação Física.** Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), 2007, 147f.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações.** Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2ª Ed., p. 15-22, 2012.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implementação da Resolução CNE/CP 01/2004.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP. 2010, 267f.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.

MORRIS, Aldon. **The scholar denied: W. E. B. Du Bois and the Birth of Modern Sociology.** Los Angeles: University of California Press, 2015.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. – **Professores negros na Primeira República.** Cadernos PENESB, Niterói: Intertexto, 1999. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf. Acesso em: julho de 2019.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,** 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** Petropolis: Vozes, 1980, 280p.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. **Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira.** Currículo Sem Fronteiras. v. 19, n.2, p- 595-608, maio/agosto, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/njeri-ribeiro.pdf>. Acesso em: 18 de dez. de 2019.

NOSELLA, Paola. A formação do Educador e do Professor: esboço histórico In: PIERSON, Alice Helena C.; SOUZA, Maria Helena A. O. (orgs) **Formação de professores na UFSCar**, São Carlos: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo.** (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo. 2009, 258 p.

PERRY, Keisah Khan Y. **Por uma Pedagogia Feminista no Brasil: o aprendizado das mulheres negras em movimentos comunitários**, EDUFMT, p.161-184, 2006.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. 3ª reimp. São Paulo: Editora nós. 2020.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritores de Liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas, SP, editora da Unicamp, 2018, 373, p.

PINTO, Valdina. **Meu Caminhar, meu Viver**. Egba, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, p.227-278, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Prefácio**. Catálogo Intelectuais Negras Visíveis [livro eletrônico] /Giovana Xavier (org.). Rio de Janeiro: Malê, 2017.

RIBEIRO, Stephanie. **Meu poder é o laço**. 2016. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/stephanie-ribeiro-escreve-sobre-geracao-tombamento-e-afrofuturismo> . Acesso em: 11 de maio de 2018.

ROBSON, Zandria, **Nina Simone + Lauryn Hill = O Miseducation de Eunice Waymon (álbum completo)**. Disponível em: <https://amerigomusic.com/2018/12/03/the-miseducation-of-eunice-waymon/>. Acesso em: 10 de set. de 2018.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2011, 234f.

_____. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. 114f.

_____. **Reinventando a nós mesmos: uma conversa com Joyce E. King**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 653-668, 2015.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2014. 127p.

SANTOS, Antonia de Lourdes dos; MUNANGA; Kabengele. **Cem Anos e Mais de Bibliografias sobre o Negro no Brasil**. Universidade de São Paulo Centro de Estudos Africanos. Fundação Cultural Palmares. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 777-821p.

SANTOS, Jilvania Lima dos. **O caso PEI na Bahia: um estudo crítico da proposta pedagógica de Reuven Feuerstein para as primeiras séries do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. 2003, 234f.

SANTOS, Luana Diana dos. **Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018. 110f.

SANTOS, Marcelo Rocha dos. **A cor da advocacia em Salvador: uma análise do perfil racial da advocacia privada na capital baiana**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos/SP, 2017, 116f.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014, 300p.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio Dos Santos. **Kalunga e o Direito: A emergência de uma justiça afro-brasileira**. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018, 247f.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. p. 13-24.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. 3ª Edição. Salvador: EDUFBA, 2019, 117 p.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2ª edição. Salvador: EDUFBA, 2010, 100p.

_____. Projeto de Pesquisa Estereótipos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, n. 63, nov. 1987. p. 96-98. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1282/1283> Acesso em: agosto de 2015.

_____. **Retrospectiva de uma trajetória de Ações afirmativas precursoras à Lei 10.639/03**. Salvador: Hetera, 2017, 291p.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. BORBASA, Lucia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro Em Educação No Brasil - Expressões do Movimento Negro**. 1ª. EDUFSCar, 1997. 104p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Prefácio** In: SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Siyavuma: uma visão africana de mundo*. 1. ed. Salvador: Ed. Autora, 2006a. v. 1. 247p.

_____. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC/SECAD, 2008.

_____. **Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1987, 322f.

_____. “**Mujeres negras: dar forma a la teoría feminista**”, En: **Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras**. Traficantes de sueños: Madrid, 2010. Disponível em: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf> . Acesso em: 05 de jul. de 2017.

_____. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, 176p.

_____. New Millennium Research Agenda in Black Education: Some Points to Be Considered for Discussion and Decision. In: KING, Joyce E. (Ed.). **Black Education: A transformative research and action agenda for the new century**. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum/Washington, DC: AERA, 2005.

_____. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda., 2011. 176p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. - Belo Horizonte: 3ª ed. – 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

SILVÉRIO, Valter. Síntese da Coleção História Geral da África: século XVI ao Século XX / Rocha, M. C.; BARBOSA, M. S. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **À Flor da pele: histórias dos mundos por onde andei**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018b. 136 p.

_____. **A inteligência negra – Ocupação Ilê Aiyê**, 2018a. (5:06 min) (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HjO38e116zI&t=232s>. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

_____. **Imagens Negras: ancestralidade, diversidade e educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006. v. 1. 224p.

_____. **Siyavuma: uma visão africana de mundo**. 1. ed. Salvador: Ed. Autora, 2006a. v. 1. 247p.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. **“Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social**. Psicologia Política. Rev. psicol. polít. vol.17 no.39 São Paulo maio/ago, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2017.

STEPHENS, R. L. **Between the Black Body and Me**. Disponível em: <https://www.jacobinmag.com/2017/05/ta-nehisi-coates-racism-afro-pessimism-reparations-class-struggle>. Acesso em: janeiro de 2020.

SWARTZ, Ellen E. White Progressive Education, African Worldview, and Democratic Practice In: KING, Joyce E.; SWARTZ, Ellen (orgs) **Heritage Knowledge in the Curriculum**. New York: Routledge, 2018.

TATE, Shirley Anne. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. COSTA, Bernardino Joaze; TORRES, Maldonado Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed. 1. Reimp. (Coleção cultura Negra), 2019. 365p.

URASSE, Anin **Feminismo Negro X Mulherismo Africana???** 2016. Disponível em: <https://pensamentosmulheristas.wordpress.com/2016/05/28/feminismo-negro-x-mulherismo-africana/> Acesso em: 25 de mar. de 2019.

URASSE, Anin. **Dialogando com Kimberlé Crenshaw (ou: porque falar de interseccionalidades nos limita)**, 2015. Disponível em: <https://pensamentosmulheristas.wordpress.com/2015/12/10/dialogando-com-kimberle-crenshaw-ou-porque-falar-de-interseccionalidades-nos-limita/> Acesso em: 26 de mar de 2019.

VAZ, SÉRGIO. **Mágia Negra**. (2 min). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Buo-gTLqc8> Acesso em: 05 agosto de 2019.

VIEIRA, Vinícius Rodrigues; JOHNSON, Jacquelyn (Orgs), **Retratos e Espelhos, Raça e Etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos**, 2009.

WASHINGTON, Mary Helen. Anna Julia Cooper: A Voice from the South In: **Black Women's Intellectual Traditions: Speaking Their Minds**. University of Vermont Press. Burlington, Vermont, 2007, p. 249-268.

WATERS, Kristin; CONAWAY, Carol B. **Black Women's Intellectual Traditions: Speaking Their Minds**. University of Vermont Press. Burlington, Vermont, 2007, 462p.

WEST, Cornell, **Prisoner of Hope** Cornell West's Quest for Justice. In: The Sun Interview by BY JUDITH HERTOGE SEPTEMBER 2018. Disponível em: <https://www.thesunmagazine.org/issues/513/prisoner-of-hope> Acesso em: 15 de set. de 2018.

WOODSON, Cart G. **A deseducação do Negro**. 1933 Tradução Kwame Assaf n. Atunda. São Paulo Medur Neter Livros, 1. Ed. 2018, 180p.

XAVIER, Giovana, FARIAS, Juliana B, GOMES, Flavio (org). **Mulheres negras no Brasil Escravista e do Pós-Emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

APENDICE II - Produções de Intelectuais Insurgentes

AUTORA	LIVROS PUBLICADOS/ ORGANIZADOS OU EDIÇÕES
Petronilha B. G e Silva	SILVA, P. B. G. e; MORAIS, D. S. (Org.). Ações Afirmativas - Perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas. 1a.. ed. São Carlos: UdUFSCar - Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2015. v. 1. 273p
	SILVA, P. B. G. e. Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda., 2011. 176p.p.
	SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.); BARBOSA, L. M. A. (Org.). De Preto a Afrodescendente - Trajetos de Pesquisa sobre Negro, Cultura Negra e Relações Étnicos Raciais no Brasil. 1a.. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010. v. 1. 345p.
	SILVA, P. B. G. e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O JOGO DAS DIFERENÇAS: o multiculturalismo e seus contextos - 4a.ed.. 4a.. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. v. 1. 120p.
	SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.); BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). De Preto a Afrodescendente - Trajetos de Pesquisa sobre Negro, Cultura Negra e Relações Étnicos Raciais no Brasil. 01. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2003. v. 01. 345p.
	SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação e Ações Afirmativas: Entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270p.
	SILVA, P. B. G. e; BARBOSA, L. M. A. O Pensamento Negro Em Educação No Brasil - Expressão do Movimento Negro. 1ª. ed. SÃO CARLOS: ED. DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 1997. 104p.

Vanda Machado	MACHADO, V. Pele da cor da noite. 1. ed. Salvador: Edufba, 2013. v. 1. 151p.
	MACHADO, V. O menino do corpo reluzente. 1. ed. Salvador: Martins e Martins Ltda., 2013. v. 1. 31p.
	MACHADO, V. O menino do corpo reluzente: ciência da natureza. 1. ed. Salvador: Martins e Martins Ltda., 2013. v. 1. 44p.
	MACHADO, V. Mbondo - Nossas Raízes Africanas. 1. ed. Lauro de Freitas: JSP - Jornal e Gráfica Limitada, 2010. v. 1. 40p.
	MACHADO, V. Irê Ayó- Mitos Afro-brasileiros. Salvador: Edufba, 2004. v. 01. 120p.
	MACHADO, V. Religiões Afro-Brasileiras e Saúde. São Luís: Centro de Cultura Negra do Maranhão, 2003. v. 1. 149p.
	MACHADO, V. Vivência e Invenção pedagógica - As crianças do Afonjá. 2. ed. Salvador: Edufba, 2002. v. 1. 153p.
	MACHADO, V. Ilê Ifé. O sonho do laô Afonjá - Mitos afro-brasileiros. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002. 129p.
	MACHADO, V. Ajaka - O menino no caminho de rei. 1. ed. Salvador: Empresa Gráfica, 2000. v. 1. 38p.
	MACHADO, V. Vivência e Invenção pedagógica - As crianças do Afonjá. Salvador: Edufba. 1999. v. 1. 141p.
	MACHADO, V. Prosa de Nagô. 1. ed. Salvador: Edufba, 1999. v. 1. 64p.
Maria de Lourdes Siqueira	SIQUEIRA, M. L. N´ASSYSIM: a íris dos olhos da alma africana: saberes africanos no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. v. 1. 320p.
	SIQUEIRA, M. L.; CARDOSO, M. (Org.). Zumbi dos Palmares. 2ª. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda, 2010. v. 1. 44p.
	SIQUEIRA, M. L. Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica. Salvador: EDUFBA, 2006. v. 1. 64p.

	SIQUEIRA, M. L. Imagens Negras: ancestralidade, diversidade e educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006. v. 1. 224p.
	SIQUEIRA, M. L. Siyavuma: uma visão africana de mundo. 1. ed. Salvador: Ed. Autora, 2006. v. 1. 247p.
	SIQUEIRA, M. L.; SANTANA, Arany; CONCEIÇÃO, Jônatas. Mãe Hilda Jitolu - Estrela Guia da Comunidade Negra Ile Aiyé. Salvador - Bahia: Venture Gráfica, 2004.
	SIQUEIRA, M. L. The family as a source of values and spirituality.. Etiópia: Adis Abeba, 2004.
	SIQUEIRA, M. L. François de L'Espina. Grupo Tortura Nunca Mais: Prêmio Chico Mendes de Resistência. , 2003.
	SIQUEIRA, M. L. Agô, Agô Lonan: mitos, ritos e organização de Terreiros de Candomblé na Bahia. 1. ed. Belo Horizonte - MG: Mazza Edições, 1998. v. 1. 471p .
	SIQUEIRA, M. L. Mãe Hilda: a história de minha vida. 1. ed. Salvador - Bahia: Empresa Gráfica da Bahia, 1996. v. 1. 37p.
	SIQUEIRA, M. L. Revivendo ideias de François de L'Espina. 1. ed. Salvador - Bahia: Impressão Envelope e Cia, 1995. v. 1. 32p.
	SIQUEIRA, M. L. Os Orixás na vida dos que neles acreditam. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
	SIQUEIRA, M. L. Zumbi dos Palmares. Belo Horizonte - MG: , 1995.
	SIQUEIRA, M. L. À Flor da pele: histórias dos mundos por onde andei. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. 136 p.
Ana Célia da Silva	SILVA, A. C. da. Experiências alternativas de educação da criança negra em Salvador - O terreiro, a quadra e a roda. Salvador: EDUFBA/UNEB, 2004. v. 500.
	SILVA, A. C. da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2001. v. 1.
	SILVA, A. C. da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995. v. 1.500. 158p.

	SILVA, A. C. da. A desconstrução da Discriminação do Livro Didático In: Munanga, Kabengele (Org), organizador. – Superando o Racismo na escola. MEC/SECADI. Brasília, 1ª reimpressão da 2ª Edição. 2008. 204p.
	SILVA, A. C. da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.
	SILVA, A. C. da. Retrospectiva de uma trajetória de Ações afirmativas precursoras à Lei 10.639/03. Salvador: Hetera, 2017, 291p.
Joyce Elaine King	KING, J. E. A reparatory justice curriculum for human freedom: rewriting the story of african american dispossession and the debt owed. The Journal of African American History 102, no. 2 (Spring 2017): 2017. 213-231 p.
	KING, J. E. (Ed.). Black education: A transformative research and action agenda for the new century. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum/Washington, DC: AERA, 2005.
	KING, J. E. & SWARTZ, E. Re-membering history in student and teacher learning: in the afrocentric praxis of teaching for freedom connecting culture to learning. New York: Routledge (2016) 87- 111p.
	KING, J. E.; HOLLINS, Etta R.; HAYMAN, Warren C. Preparing Teacher for Cultural Diversity. Teachers College Press. Columbia University, New York, 1997, 156 – 169 p.

APENDICE III – Entrevistas das Intelectuais disponíveis na Web

INTELECTUAL	TÍTULO	Vídeo disponível em:	ANO
Vanda Machado	Memória da Educação na Bahia - NOSOSFERA-UFBA	https://noosfero.ufba.br/memoria-da-educacao-na-bahia/vanda-machado	2017
	Vanda Machado, uma epistemologia afro-brasileira.	https://www.youtube.com/watch?v=u6I1DQQfHao	2019
	Memória dos Brasileiros com Vanda Machado	https://www.youtube.com/watch?v=7wEKkc2pDjo	2015
Maria de Lourdes Siqueira	A inteligência negra - Ocupação Ilê Aiyê (2018) introdução (Maria de Lourdes Siqueira) Itaú Cultural	https://www.youtube.com/watch?v=HjO38el16zI	2018
Ana Célia da Silva	Programa Diversidade – TVITARARÉ	https://www.youtube.com/watch?v=zY_Enugyp6U	s/d
	Negritos - Entrevista com Ana Célia da Silva (MNU) projeto Negritos. Imprensa Negra no Recife e em Salvador	https://www.youtube.com/watch?v=YAALfJdyK0g	2019
	Entrevista com Ana Célia da Silva	https://www.youtube.com/watch?v=Kxw4IJiGLfc&t=212s	2016
	Entrevista- Ana Célia da Silva	https://www.youtube.com/watch?v=zY_Enugyp6U&t=65s	s/d
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Primeira Pessoa Petronilha Beatriz Parte 2[1] TVE RS	https://www.youtube.com/watch?v=S_nhFQdKzhE&t=53s	s/d
Joyce Elaine King	Kulture Kure interview with Dr Joyce E King.	https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&search_query=Kulture+Kure+interview+with+Dr+Joyce+E+King	2018

Material Complementar

Vídeo – Intelectuais Insurgentes no Campos da Formação de professores.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RAR4jaotgZo&t=29s>

TESE DE DOUTORADO / INTELLECTUAIS INSURGENTES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES / IVANILDA AMADO -
Publicado em 08/12/2020

O vídeo foi produzido, por Giovane Lima da Silva (Giovane Sobrevivente) Coisas Fortes Produções, a partir de entrevistas, explicações e depoimentos prestados pelas Intelectuais. Os links para acesso aos vídeos completos foram citados nos Apêndice III.

Esta tese foi defendida em 14 de fevereiro de 2020, antes do contexto de pandemia da Covid-19, no Brasil, cenário que, a partir de março de 2020, nos exigiu isolamento social e suspensão das atividades escolares e acadêmicas, bem como nos impôs novos paradigmas educacionais. A partir de março de 2020, observa-se uma produção crescente de entrevistas, lives/palestras, cursos e outros espaços virtuais que ampliaram as possibilidades de escuta e conhecimento das perspectivas das intelectuais Vanda Machado, Maria de Lourdes Siqueira, Ana Célia da Silva, Petronilha Beatriz. Gonçalves e Silva e Joyce Elaine King.