

ROMPER COM A COLONIALIDADE E EDUCAR PARA A LIBERDADE: UM ESTUDO SOBRE O NOVO “ANORMAL”

Rosângela Aparecida Hilário*, Melba de Souza Rodrigues**,
Vinícius de Souza Santos***

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma ação desenvolvida em 2020, para contribuir na criação de estratégias para implantação de rotinas pedagógicas em uma escola de ensino fundamental I, na periferia de Porto Velho (RO), nos meses iniciais da pandemia do coronavírus. O estudo foi estruturado a partir de conceitos do feminismo negro (interseccionalidade e decolonialidade) de Audre Lorde (2019a, 2019b), bell hooks (2017), Conceição Evaristo (2014) e Lélia Gonzales (2020), articulando-se às narrativas de professoras na formação continuada com foco no enfrentamento ao novo “anormal”. Como resultado, verificou-se um *apartheid* epistemológico e social por meio da divisão racial do trabalho no espaço escolar e dos processos que tendem a ampliar as diferenças entre as infâncias nas práticas pedagógicas dos anos iniciais.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Decolonialidade. Ensino Remoto.

*BREAKING THE COLONIALITY AND EDUCATING FOR FREEDOM:
A STUDY ON THE NEW “ABNORMAL”*

ABSTRACT

The article discusses a pedagogical action developed during the initial months of the pandemic of Covid-19 in 2020 in a public Middle School in poor areas of Porto Velho, capital of Rondônia in north of Brazil. The methodology is based on the concepts of black feminism of Audre Lorde (2019a, 2019b), bell hooks (2017),

* Pós-doutorado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde. Membro da Academia Rondoniense de Letras. ORCID: 0000-0003-0308-8557. Correio eletrônico: rosangela.hilario@unir.br

** Mestranda do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Estela Araújo Compasso. Pedagoga e especialista em Gestão Escolar. ORCID: 0021-0002-6133-8262. Correio eletrônico: melbaguimaraes0304@gmail.com

*** Acadêmico do Curso de Pedagogia (UNIR). Intérprete de Libras. Membro do Grupo de Pesquisa Audre Lorde. ORCID: 0000-0002-0645-8595. Correio eletrônico: igualatodos90@gmail.com

Conceição Evaristo (2014) e Lélia Gonzales (2020) and it is also articulated with narratives of the teachers who has participated in a pedagogic program of training. The findings show an epistemological and social apartheid based on the racial division of the school spaces, which tends to reinforce the differences and inequality due to pedagogical practices.

Keywords: *Intersectionality. Decolonial studies. Remote learning.*

ROMPIENDO LA COLONIALIDAD Y EDUCANDO PARA LA LIBERTAD: UN ESTUDIO SOBRE EL NUEVO “ANORMAL”

RESUMEN

Èste artículo presenta los resultados de una acción desarrollada en 2020 para contribuir a la creación de estrategias para la implementación de rutinas pedagógicas en una escuela primaria I, en las afueras de Porto Velho / RO, en los primeros meses de la pandemia de coronavirus. El estudio fue estructurado a partir de conceptos de feminismo negro (interseccionalidad y descolonialidad) por Audre Lorde (2019a, 2019b), bell hooks (2017), Conceição Evaristo (2014) y Lélia Gonzales (2020), articulando las narrativas de docentes en formación continuada con un enfoque al enfrentarse a lo nuevo “anormal”. Como resultado, hubo un apartheid epistemológico y social a través de la división racial del trabajo en el espacio escolar y los procesos que tienden a ampliar las diferencias entre las niñez en las prácticas pedagógicas de los primeros años.

Palabras clave: *Interseccionalidad. Decolonialidad. Enseñanza remota.*

1 CONVERSA DE PRET@S NADA BÁSIC@S

Escolhas são em grande medida resultado e resultante de vivências. Logo, são pessoais e biográficas, pautadas a partir de nossas experiências no uso de teorias, tecnologias, palavras e experiências para organizar ações com as quais contamos nossas histórias. Antes de iniciarmos a reflexão, faz-se necessário evidenciar nossa opção de escrever na primeira pessoa do plural e tecer conexões e simetrias entre o que defendemos e o que vivemos.

Ainda que se situe na periferia dos sistemas de produção das Ciências, sobretudo no que diz respeito às ciências da educação, a formação acadêmica se encontra acomodada na máxima permitida pelo pensamento cartesiano de que “penso, logo existo” (existo porque penso; penso, logo conquisto) (ENRIQUE TORRES, 2014). Portanto, ao cientista é exigida uma objetividade e neutralidade com os fenômenos incompatíveis com uma noção de mundo onde caibam a pluralidade, as contradições e o desconforto necessários para produção de múltiplos modos de entender como saberes são (ou não) ratificados e apropriados pela academia.

O conhecimento, tal e qual proclamado por Descartes, foi traduzido a partir de um paradigma que dividiu o mundo para usufruto do sujeito universal: homem, branco, europeu, cristão e comprometido com a expansão de territórios geográficos.

ficos e epistemológicos para manter a farsa da história única e visão hierárquica de pessoas e conhecimentos a todas as pessoas que não se encaixam nessa visão excludente de organização do mundo, cabe ajustar-se para sobreviver.

Assim, se a ciência fosse traduzida em uma imagem seria a do homem europeu pensante e pensador compartilhando gotas de conhecimento com o resto da humanidade, enquanto dialoga com seus iguais em uma língua só entendida por poucos escolhidos. Essa é a ética que persiste e insiste em se perpetuar como cânone científico em franca oposição a tudo que ameace posição. É a ética do dualismo e das exclusões.

Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não situado, universal, visto pelos olhos de Deus [...] ao esconder [que] o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. (GROSFOGUEL, 2008, p. 120).

Isso posto, justificamos a escrita de um texto acadêmico em primeira pessoa do plural como processo de resistência para existência na academia de corpos que não são desejáveis na produção das Ciências: pobres, pretos, pretas, viadas, afeminados, mulheres e suas especificidades e mulheres pretas (menos ainda). A marca do "pretogues" criado e traduzido nos textos de Lélia Gonzalez (2020) é a escolha para demarcar esse espaço de produção. As Ciências que fazemos são retoolmentadas pela escuta e partilha das narrativas e processos dos corpos desobedientes para anunciarem suas estratégias para assunção ao estado de direito. Para nós, aprender e internalizar o conhecimento posto é o primeiro passo para reorganizá-lo a partir de uma proposta de inclusão. Nenhum conhecimento precisa ser produzido se não serve a todas as pessoas.

[...] justifico também as escolhas pelo "pretoguês", me recuso a me identificar de acordo com as regras e semântica opressoras da linguística racista e eurocentrada: sou preta. Negra é como me definem os manuais do colonizador, a partir de sua métrica e desejo de ser/estar para cima da periferia do mundo. (HILÁRIO, 2019, p. 48).

Conceição Evaristo nutre a reflexão desenhando a palavra que é profissão de fé às mulheres que ousam lutar para ocupar espaços para além do "seu lugar", torná-la parte de nosso processo de produzir conhecimento é dar visibilidade de quem veio antes fortalecendo o percurso e abrindo caminho: sem as vivências e resistências, esse texto não teria densidade para apresentar propostas que têm como intenção a subversão do estabelecido em benefício da inclusão. Assim escrever em primeira pessoa tem a ver com as "escrivivências" de nos percebemos cientistas em processo de ressignificação dos espaços trilhados. Nem tudo que foi ensinado no processo de formação serve ao entendimento dos usos para o acesso democrático ao conhecimento. Nem todo conhecimento serve à pauta da igualdade de oportunidades e aos textos que produzimos e para quem produzimos, resultados das ausências, da memória e de tempos e espaços que a academia não se ocupa e não tem interesse.

Produzimos a partir do reconhecimento de uma identidade afro-ameríndia, para além do conceito de “amefricanidade”, considerando o percurso constitutivo acontecer em um pedaço da Amazônia, lugar em que resistimos, aprendemos e convivemos com a faceta multifacetada da mestiçagem. A objetividade deste texto é a possível, diante do sentido que ser um corpo desobediente da norma do sujeito universal, trouxe ao papel de ser vivente que produz saberes que permitem fazer escolhas.

O texto resultante deste caldo não poderia ser asséptico, inodoro e insípido. O texto “não fala baixo e compassado”, como ditam as normas da metodologia científica: grita as dores de injustiças reiteradas pela ausência de políticas públicas desde 14 de maio de 1888, pelo peso de ter de ser forte desde sempre, das dores que as ausências praticam. A objetividade deste texto é a possível diante do sentido de humanidade e feminidade que a trajetória da alma feminina trouxe e agregou à cientista preta. (HILÁRIO; PEDROSA, 2021, p. 36).

Justificadas as escolhas e apresentadas as credenciais, cercamo-nos de referências que preenchem o vazio de não ter outras como nós para dialogar nos espaços acadêmicos, por meio da leitura de intelectuais pretas forjadas na dor do preterimento¹, das ausências e da resistência para abrir caminhos para que outras possam se fazer ouvir e reverberar: Lélia Gonzalez (2020), Beatriz Nascimento (1995), bell hooks (2017)² e Audre Lorde (2019a, 2019b). Debruçamo-nos sobre as teóricas do feminismo negro porque pautam direitos para maiorias minorizadas em função da condição de raça, gênero e todos os múltiplos fenômenos que cercam o constituir-se pessoa fora do “padrão” em qualquer tempo. Ou, como pautou Lélia Gonzalez³ nos anos de 1980, “tornar-se uma pessoa preta” e reconhecer que a vida será um tanto quanto mais dura, injusta e de uma luta sem fim. Reconhecer-se preto/preta vai muito além de um conceito biológico: tem a ver com ancestralidade, resistência e pertencimento.

Feitas as devidas apresentações e contextualizações, é o momento de explicar como está organizado o texto: ancora-se em uma perspectiva crítica sobre o feminismo negro como estratégia para pautar temas “espinhosos” ao processo de formação de professoras para os anos iniciais. O combate ao racismo e o sexismo que circundam a vida e as rotinas das meninas pretas e seus processos de resistência a partir da escola de educação básica: as dores, o menosprezo, as ausências e a falta de representatividade e o acolhimento que faz que se configurem na escola os primeiros movimentos de acomodar-se em papéis de subalternidade para poder existir.

Na primeira parte, desenvolvemos uma proposta inspirada nos textos de Beatriz Nascimento (1995) sobre as memórias que parecem gravadas no DNA do povo preto: o despertar durante a travessia no Atlântico e as consequências trazidas

¹ Preterimento aqui assume o sinônimo de espera que nunca acaba, a espera infundável das pessoas pretas de ter de se conformar com a vida possível e não com a vida escolhida. É uma constatação/provocação.

² Pseudônimo da professora, escritora e poeta Gloria Jean Walkins. Ressalte-se que o pseudônimo é sempre grafado e minúsculo para que a identidade da acadêmica não fique maior do que a da ser vivente Glória.

³ Lélia Gonzalez racializou o conceito de Simone de Beauvoir: tornar-se mulher preta é uma construção ainda mais complexa do que o tornar-se mulher. Aqui o conceito foi aplicado a todas as mulheres pretas.

por um processo de apagamento/silenciamento que faz com que a história e a cultura do povo preto estejam ausentes dos currículos escolares, e, portanto, subentendidas como não importantes. Os impactos da travessia no Atlântico, na incerteza do destino na América, reproduzem-se na escola de educação básica em materiais didáticos que ignoram/desvirtuam a história e memória do povo preto, no deixar por último das meninas pretas nas brincadeiras, e no naturalizar a depreciação da estética dos corpos pretos, da sua participação, vivência e atividades escolares.

Debatemos sobre o engodo do processo de universalização que permitiu estar na escola, mas não viver a escola como processo de acesso a espaços de cidadania, que nunca se abrem de fato para as meninas pretas. Dialogamos sobre os impactos do racismo, sexismo e sobre a ausência de políticas públicas para reparação e inserção/ocupação de espaços de poder e decisão. Na segunda parte, reportamo-nos à teoria produzida pelas intelectuais pretas e aos contextos em que foram produzidos seus estudos e se houve avanços quando se analisam as narrativas das meninas pretas de suas vivências escolares. Por fim, fazemos um confronto entre a teoria e as narrativas produzidas no processo de escuta ocorrido durante o acompanhar (por videoaula sempre que possível e produção de videodepoimentos das meninas) e apresentamos nossas considerações neste movimento inicial durante esse primeiro ano de desenvolvimento do estudo.

Foi necessária para entendimento da interferência do espaço nas vivências uma apresentação sintética do lugar onde a escola está inserida: a estética do puxadinho, a falta de saneamento básico, biblioteca pública, asfalto, comércio e espaços coletivos de convivência para brincar, cantar e existir demarcam o território e explicitam as intenções; as vidas que sobrevivem naquele espaço são descartáveis e substituíveis.

Sem intenção de ser um texto acabado, apresenta-se como seminal a ser acrescido à medida que a pesquisa continua e avança. Mas, como resultados até o momento, fica fortalecida a percepção de que as meninas pretas resistem ao processo de apagamento e traçam caminhos de protagonismo na escola, muito mais em virtude dos saberes ancestrais reforçados por comunidades femininas e lideranças pretas, do que por processos de inclusão oportunizados pela escola.

2 VAI TER DE AMAR A LIBERDADE E TER A FELICIDADE DE VER UM BRASIL MELHOR. SERÁ?

Ao analisarmos as vivências e as experiências que nos fazem quem somos e nos mostram o que, como e onde podemos ressignificá-las, deparamo-nos com uma bagagem de histórias que fortalecem e reconfiguram esse percurso de modificação de ideias, perspectivas, posicionamentos e argumentos, em relação à existência e à resistência do povo preto, temática a que vimos nos dedicando nos últimos três anos em nossos estudos e pesquisas.

[...] O feminismo negro possui sua diferença específica em face do ocidental: a solidariedade, fundada em uma experiência histórica comum. Por isso mesmo, após sua reunião, aquelas mulheres - Beatriz, Marlene, Vera, Mara, Joana, Alba, Stella, Lucia, Norma, Zumba, Alzira, Lísia e várias outras (eram cerca de vinte) - juntavam-se a seus companheiros

para a reunião ampliada (que chamavam de Grupão) onde colocavam os resultados de sua discussão anterior a fim de que o conjunto refletisse sobre a condição das mulheres negras. (GONZALEZ, 2020, p. 109).

O feminismo negro surge como contraponto a um movimento que não parecia ter intenção de acolher para além dos dilemas e contradições das mulheres brancas de classe média, que se reuniam durante as tardes para reflexões e digressões em seus grupos de pesquisa, ratificando compromissos com as temáticas organizadas em torno da equidade de ocupação de espaços profissionais/salários e liberdade sexual. Enquanto isso, “suas”⁴ empregadas pretas cuidavam das crianças, preparavam os jantares para alimentar seus maridos e limpavam suas casas. Qual o lugar da empregada doméstica na pauta daquelas feministas? Em qual momento temas como direito reprodutivo, reconhecimento dos trabalhos domésticos, invisibilidade dos corpos para além do padrão foram debatidos?

Nas discussões sobre as categorias do marxismo e a revolução dos costumes, nunca houve lugar para dialogar sobre o que as ausências e a invisibilidade causavam aos corpos desobedientes, insurgentes ou subalternizados. Sem pautar as especificidades de como a raça estrutura os impactos das vivências, não se pode sequer sugerir igualdade de oportunidades, considerando que os percursos e vivências são sempre diferentes e diversos. Como alternativa ao marxismo, que não contempla a categoria povo escravizado a quem são negadas as oportunidades, escolhemos estruturar a pesquisa sobre os pressupostos do matriarcado africano: o feminino, a resistência e a força.

Inicialmente, nos movimentos feministas, mulheres brancas com alto nível de educação e origem na classe trabalhadora eram mais visíveis do que mulheres negras de todas as classes. Elas eram minoria dentro dos movimentos, mas a voz da experiência era a delas. Elas conheciam melhor do que suas companheiras com privilégios de classe, de qualquer raça, os custos da resistência à dominação de raça. Classe e gênero. Elas sabiam o que significava lutar para mudar a situação econômica de alguém. Havia conflito entre elas e suas companheiras privilegiadas sobre comportamento apropriado, sobre questões que seriam apresentadas como preocupações feministas fundamentais. (HOOKS, 2017, p. 67).

Entretanto, trazer as memórias de nossas e nossos ancestrais pretos e pretas, como referência para explicar e explicitar as lutas que o povo preto tem enfrentado e travado, é também remexer em lutas que nunca deixam de existir: o dia 14 de maio de 1888 nos trouxe uma “liberdade” estruturada nas regras de um colonialismo perverso que teve como herdeiro direto o capitalismo selvagem: não veio acompanhada de terras, emprego, profissionalização e letramento que permitissem entender e interpretar as palavras do novo continente para ler e organizar o “novo” mundo. Parafraseando Sueli Carneiro, para o povo preto sequestrado na África não houve “terra nostra”: houve uma aculturação desumana que incluiu tortura, violação dos corpos, aniquilamento, apagamento, silenciamento e construção de uma autoimagem estereotipada.

A referência de “novo mundo” apresentada foi aquela da expropriação de todos os atributos que constituem um povo como nação: o idioma, a identidade,

os costumes, os mitos, a fé e o reconhecimento da humanidade. Ao chegar “ao novo mundo”, tivemos violadas nossas intimidades, examinadas as dentições, medidas pernas e calcanhares para legitimar uma cotação perversa de durabilidade “das peças”. Nossa ancestralidade era motivo de vergonha por não caber na “normalidade” de um povo que, sendo mestiço, se pretendia eurocêntrico. Os turbantes, as curvas do corpo, as letras carregadas, a musicalidade, a fé e os dogmas foram criminalizados. Não éramos gente: éramos “peças” de enriquecer senhor de engenho.

O acesso à escola e à educação formal, de certa forma, foi-nos proibido, negado. Primeiro em função da necessidade de sobrevivência e, depois, em face do ordenamento jurídico. Um pensamento contundente e cirúrgico ilumina as contradições da abolição, que, em vez de libertar, limitou as existências pretas:

De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que era esperado de nós era a obediência, não o desejo de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca. (HOOKS, 2017, p. 12).

Não é demais retomar que o ordenamento jurídico brasileiro desde o primeiro momento discriminou e criminalizou a memória, a história e a cultura negra: a primeira lei de educação (1837) proibiu as pessoas pretas de frequentarem a escola, ainda que fossem livres. Em 1850 a Lei de Terras as proibiu de ter terras: não se pode esquecer que os pretos africanos detiveram durante muito tempo o conhecimento sobre a tecnologia agrícola, ainda desconhecida pelos portugueses, no século XVI. Com a expansão das fazendas de cana-de-açúcar e, por comodismo e arrogância, isso se perdurou em ato contínuo até a “abolição” em 1888⁵. Era preciso impedir que o acesso à terra permitisse a emancipação de fato e, portanto, a não sujeição ao trabalho por qualquer pagamento.

As Leis que antecederam a Lei Áurea foram para dar legitimidade a um sistema cruel de continuar mantendo a escravidão sobre novas formas e descartar as “peças” que não correspondiam à “produtividade” esperada: a Lei do Ventre Livre, que mantinha as crianças pretas escravizadas com suas mães, primeiro para receber os poucos cuidados, depois por lhes ser negada a cidadania por meio da escola, do trabalho remunerado, do reconhecimento de sua humanidade. A Lei do Sexagenário desobrigava os fazendeiros de continuar alimentando os poucos escravos que envelheciam pelas torturas, dureza da vida nas plantações e falta de esperança: aos sessenta anos, sem trabalho, sem nenhum tipo de reparação restava aos velhos se resignarem para esperar a morte.

Por fim, a Lei da Vadiagem, de 1890, concedia ao estado brasileiro o direito de encarcerar capoeiristas, músicos e quaisquer pessoas que estivessem perambulando pelas ruas, sem trabalho ou residência comprovada; da mesma maneira, os

⁵ A escravização de indígenas encontrava na Igreja Católica forte oposição, considerando que eram alvos potenciais de evangelização. As feitorias de Portugal na Costa Africana serviram, portanto, à cessão de “peças” para o trabalho na lavoura por dois motivos: dominavam a tecnologia para potencializar a plantação de cana-de-açúcar, e a mitologia africana se confrontava com a mitologia católica cristã levando os jesuítas a defenderem que o povo preto “não possuía alma”.

que estivessem portando objetos relativos à capoeira, Código Penal – Decreto n.º 847, de 11 de outubro de 1890 (2 anos depois da abolição).

A partir da Constituição Cidadã (1988), no período que se seguiu ao final da Ditadura Militar e início dos processos de redemocratização dos espaços, era esperado que essas assimetrias fossem sendo equalizadas a partir de políticas públicas que pudessem, de maneira planejada e sistêmica, incluir de fato e de direito todas as crianças em processos de aprender e viver a escola. Para além dos exercícios de memorização, a proposta eram leis que organizassem o ambiente escolar para que, durante a educação básica, houvesse a transição de estudantes para cidadãos/cidadãs. Articulado a políticas públicas que tinham intenção de defender a educação pública, laica e de qualidade para todos e todas, um referencial curricular de formação de professoras que reconhecesse assimetrias, injustiças e incoerências contribuiu para organização da sociedade com igualdade de oportunidades a partir de espaços educacionais.

Foi assim que os primeiros anos do novo milênio se anunciaram às brasileiras que não se viam para além dos espaços de subalternidade: como tempos de esperança de serem escolhidas para as brincadeiras, de carregarem a bolsa da professora, de escolherem papéis a serem interpretados nas escolas e na vida, de receberem abraços e não estarem escondidas nas fotos de turma porque os cabelos não estão “ajeitados” o suficiente. De não serem mais desencorajadas em seleções para escolas de balé. Não serem silenciadas nas salas de aula e estarem nas listas das mais bonitas da escola em murais de Festa das Nações, que ainda não reconheciam as Nações Africanas como espaços/lugares a serem estudados, conhecidos em toda a sua diversidade.

Não aconteceu. Livros didáticos continuam apagando as histórias, memórias e ancestralidade do povo preto. Quando aparecem são por meio de “arte” de gosto duvidoso exaltando torturas contra corpos pretos. Ou exaltando o “folclore” da religiosidade pouco compreendida por uma nação que não tem discernimento sobre a necessidade de separar política/educação/fé/direitos e privilégios. Reafirmando por meio de mensagens subliminares que nem todas as mulheres podem ocupar os lugares que queiram: alguém precisa limpar, arrumar, cuidar das crianças e servir o almoço enquanto outras escrevem, refletem e debatem os grandes temas da academia. Há mais de quinhentos anos os corpos excluídos desse poder de escolha e decisão são pretos.

3 NÃO SÃO CASAS SIMPLES, NÃO TÊM FACHADAS NEM CADEIRAS NA CALÇADA: SÃO PESSOAS INVISÍVEIS, QUE VONTADE CHORAR

O subtítulo que abre esta parte do diálogo que tecemos foi parafraseado de uma letra do poeta, músico e diplomata Vinícius de Moraes⁶. A música apresenta uma visão romantizada do subúrbio carioca na década de 1950. Vale ratificar que a poetinha não se referia aos barracos de madeira e papelão das favelas. Ele se referia a “casas simples” com fachadas, cadeiras na calçada e varanda: acreditamos que seja uma licença poética. O crescimento desordenado das periferias há muito não permite mais cadeiras na calçada e o cansaço das distâncias quase faz esquecer o

⁶ A música *Gente Humilde*, em que pese o fato de romantizar a pobreza, é um clássico da Música Popular Brasileira que vai romantizar a pobreza em uma leitura para caber nos tríplices do Leblon e nas mansões do Cosme Velho.

que vem a ser um lar.

Muito distante da descrição, o bairro em que está situada a escola texto/contexto da ação aqui analisada tem as casas com a estética feia do "puxadinho", resultado do crescimento sem planejamento das periferias em virtude dos processos de higienização dos centros das grandes metrópoles de pessoas pobres (e pretas) – os cômodos são construídos de acordo com a entrada de recursos e aumento do número de pessoas. São espaços com três, quatro cômodos em que moram 10, 12 pessoas. O esgoto corre a céu aberto. A Floresta, violada para a sobrevivência dos que foram expropriados da sua cidadania, cobra o preço em um clima úmido, que, sem ventilador ou ar-condicionado, torna-se insuportável: o calor castiga, exaure e desanima.

Importante o registro de ser a maioria das casas de madeira, com "banheiros" precários e a água para consumo, para limpeza, para banho e tudo o que for necessário retirado de poços. Os poços nem sempre são perfurados por profissionais, o que pode incorrer em uma profundidade inadequada, resultando uma mistura de água de beber e restos de esgoto, produzindo uma água salobre, marrom, que só tínhamos vistos em produções sobre o flagelo das guerras.

As louças são lavadas em bacias de alumínio e os banheiros possuem baldes para a "descarga" após o uso. No norte do país, o cômodo mais importante da casa de qualquer morador é a cozinha. Lá as visitas são recebidas e ficam todos os bens preciosos que a família tem, no caso da periferia da periferia, geladeira, televisão, tomada para carregar o celular, o bem mais importante durante a pandemia, para fazer as tarefas da escola, comunicar-se com o mundo externo, estudar e sobreviver em meio ao caos do isolamento social sem proteção do Estado.

O acesso à comunidade é difícil: os carros de aplicativo não gostam de fazer corridas para o bairro em função do nível de periculosidade consentida pela ausência do Estado e também em virtude das péssimas condições das ruas e avenidas. O transporte coletivo é de péssima qualidade e está sempre lotado em função da irregularidade dos horários – embora a cidade seja pequena em termos de extensão de território, a quantidade de ônibus rodando sempre é menor do que a necessidade das pessoas que precisam se locomover.

Quase não há comércio para além dos pequenos armazéns, botecos e vendedores de peixe e carne de porco, galinhas, mandioca, farinha. Não há espaços para reunião da juventude que habita o espaço: centros comunitários, parques, praças, clubes. Não há bibliotecas nem cinemas.

Alguns jovens começam a se juntar para promover batalhas de *slam*⁷, dançar funk e tecnobrega. Há pelo menos vinte denominações neopentecostais no bairro no qual moradores se organizam e se reúnem. Os pastores têm grande influência nas decisões comunitárias, nos acertos para viver e conviver em grupo e na obtenção de recursos para subsistência. O pastor legisla, julga e aplica penalidade contra aqueles que se insubordinam contra as regras impostas pelas igrejas: rebelar-se contra as normas rigorosas⁸ da igreja pode aumentar ausências e sofri-

⁷ Poesia ritmada abordando temas voltados para a reflexão da juventude periférica.

⁸ Sabemos as implicações de adjetivar um texto científico. Mas esse também vem a ser um ato político: não há outra maneira de descrever as rígidas normas impostas a meninas (principalmente) e meninos mal saídos da infância: que sufoquem seus desejos, não façam experimentos, se resignem com a miséria e se distraiam com o fanatismo de líderes que mal conhecem letras e palavras e têm leitura reduzida do mundo.

mentos, já que pastores disputam com líderes da contravenção (na ausência do Estado) a hegemonia sobre as vivências das pessoas. Apesar da relativa proximidade com a zona urbana, o local parece ter sido abandonado pelo poder público. Os pastores têm influência até sobre conteúdos que devem ou não serem desenvolvidos nas instituições escolares.

A escola da comunidade é municipal e tem diretora, vice-diretora, orientadora e coordenadora pedagógica. Recentemente toda a gestão escolar mudou em função de um “incidente”: uma criança foi subtraída de dentro do espaço escolar por um traficante de uma das facções que comandam o bairro. O padrasto da criança devia dinheiro à facção e a levou como “garantia” de ser pago. Detalhe que assombra: a menina saiu com seu algoz pela porta da frente e não foi impedida por ninguém. A Gestão da Secretaria Municipal de Educação só soube o que ocorreu em função de os próprios “chefões” do tráfico terem comunicado à secretaria e pedido providências.

Um espaço que deveria proteger e zelar por todas as crianças não se ateve ao fato de que uma criança estava saindo da escola em horário das atividades. Ninguém impediu, perguntou, pediu justificativa. A antiga gestora escolar afirmou que “[...] é comum as crianças saírem da escola mais cedo com vizinhas, amigas das famílias. As mães têm dificuldade para chegar no horário, não se interessam pela vida escolar dos filhos, parecem viver culpando aos outros pelas suas escolhas erradas.” O diálogo aconteceu com as professoras após a situação ter sido “resolvida”, uma semana após o fato ocorrido, e providências terem sido determinadas pela Secretaria Municipal de Educação. Ela só se esqueceu de reportar as dificuldades de se chegar do centro (onde essas mães ganham o dinheiro para alimentação do dia) para o bairro (onde a escola está localizada). Esqueceu-se de mencionar também o fato de que as atividades em que as mães deveriam estar presentes acontecem exatamente no horário em que muitas delas estão trabalhando. As mães não obtêm de seus empregadores licença para se ausentar, e a escola não faz esses encontros em horários e dias em que as mães possam comparecer.

O conceito de interseccionalidade mais uma vez se aplica: enquanto cuidam dos filhos das mulheres brancas para que elas participem das reuniões dos seus grupos de pesquisa e reflexão, as mulheres pretas faltam às reuniões de seus próprios filhos na escola. E ainda são rotuladas como pessoas que não se preocupam com os avanços pedagógicos e dificuldades escolares das filhas e filhos.

Algumas mudanças foram propostas no início da gestão (2019) da diretora que está até o momento: as crianças eram acompanhadas desde a entrada até a sala de aula pelas professoras que buscavam ensinar regras de boa convivência e sementes de cidadania. Estavam sendo orientadas para entender a cultura escolar: esperar a vez para falar, usar o banheiro e dar descarga, lavar as mãos. Tudo isso fazia parte de um projeto de (re)conhecimento da função social da escola diante da contemporaneidade. Mas, neste momento, instalou-se a pandemia.

Desde então, não tivemos mais contato com as crianças e não temos notícias efetivas de como estão organizando as rotinas para permanecer esperando na escola como estratégia para vencer a pobreza. Tudo o que sabemos das crianças é a partir das narrativas das professoras. A diretora, a quem vamos chamar Atena, estima em pelo menos vinte por cento a evasão (cerca de 90) de crianças que parecem ter perdido a guerra contra a miséria, as ausências e o preconceito para

estar na escola. Transgredindo a lógica de Descartes: penso, logo tenho fome e sede. Preciso saciá-las para existir.

4 NÃO MAIS LAVAR A ROUPA DA SINHÁ E OCUPAR ESPAÇO NA ESCOLA: RESISTINDO PARA EXISTIR PARA ALÉM DA SUBALTERNIDADE

Mover-se em disparate a algo é necessariamente um processo de “desacomodação” daquilo que performamos como pensamento mutável. A estrutura da Academia Contemporânea não generalizada, e aqui nos referimos a todas as suas características, desde a oportunidade de acesso que é oferecida a quem recorre aos estudos realizados a partir dos espaços acadêmicos até ao tripé da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão), é totalmente formulada pela perspectiva cisheteropatriarcal, racista e cisnormativa.

As discussões das feministas negras a partir da Interseccionalidade empenham-se em desacomodar as nossas opiniões e produções para que tenhamos senso de percepções e compreensões dos movimentos e das estruturas que regem e articulam as produções de desigualdade de oportunidades nos processos de ascensão das mulheres pretas, dos povos tradicionais, das dissidências sexuais e das diferentes formas de performatizações de existência. “Em primeiro lugar, ainda que a interseccionalidade seja uma teoria sistêmica e possa abarcar um conjunto de categorias que interconectam – gênero, sexualidade, raça, etnia, classe dentre outras – a essa abordagem é preciso somar uma prática mais substantiva ao capitalismo.” (RIOS, 2019, p. 8).

Para a compreensão do que Flávia Rios nos apresenta como primeiras palavras na apresentação do feminismo decolonial, é necessário revermos a que nos propusemos e nos significados que se colocam a partir dos lugares de onde pautamos nossas narrativas. Como ser mulher, preta e pobre impacta e limita o percurso em uma escola de educação básica face ao processo de formação inicial e continuada de acadêmicos do Curso de Pedagogia de uma universidade pública? Isso para buscar respostas na implantação do sistema remoto durante a fase de incertezas no início do isolamento social da COVID-19 – fechamento de escolas, faculdades, comércio e tudo que pudesse significar movimento de pessoas.

Os saberes acadêmicos ali disponíveis mostraram-se insuficientes para lidar com um fenômeno não previsto nos estudos das Ciências da Educação: não havia hipóteses construídas para a educação a distância para crianças tão pequenas nem literatura sobre projetos de sucesso. Tudo foi construído na urgência e emergência do processo. Nada havia como ponto de apoio, e a organização conjunta aproximou e motivou professoras e estudantes.

No total a jornada formativa contou com treze professoras em exercício na escola, que contribuiriam com sua experiência em criar estratégias para a assunção dessas crianças em saberes necessários à cidadania e oito acadêmicos em processo de formação. Eles/elas se encarregaram de fazer a tradução dos conceitos, organizar as leituras e propor dinâmicas para as oficinas, estudarem juntas, organizarem propostas e viabilizarem meios a fim de que a comunidade escolar se mantivesse alimentada para nutrir a alma, o corpo e a esperança.

As oficinas foram desenvolvidas semanalmente com provocações do momento vivenciado, e a jornada formativa foi nomeada como “Alfabetizações, Reconfigurações, Reordenamento: planejando ações em rede para o contexto pós-pandemia” e dividida em dois momentos: o primeiro se iniciou em maio de 2020 e foi concluído em julho. Neste primeiro momento, foram discutidos os desafios que o contexto pandêmico trouxe às comunidades escolares. Foram selecionados e debatidos conceitos e teorias sobre alfabetização nas comunidades vulneráveis, interseccionalidade, o alcance da Lei n.º 10.639/2003 em escolas, sobretudo nos anos iniciais, ensino remoto e ensino a distância: qual a diferença, programa do livro didático e as assimetrias em relação à cultura e história do povo preto, a literatura como estratégia para alfabetização plena e a computação sem computador, entre outros temas.

No segundo momento (entre os meses de agosto de 2020 e fevereiro de 2021), os conceitos foram traduzidos em atividades que tinham como intencionalidade básica fazer com que as crianças mais pobres não desistissem de sua escola. Assim sendo, a proposta era entender como a pandemia entrecruzada com o fator interseccional interferia nas vivências escolares naquele momento e qual seria o papel da escola para amenizar esse impacto. Além disso, havia um intenso debate em como organizar ações que contribuíssem para que as assimetrias não fossem intensificadas.

Os Estudos Interseccionais nos permitem transitar e reconhecer as vias de opressão e de que forma elas operam sobre o processo de escolarização de meninas pretas. E não seria plausível identificar essas opressões de forma ordenada e somada. Por esse viés, nos alinhamos ao pensamento de Audre Lorde: não há hierarquia de opressões, a “bicha preta” não sofre mais ou menos que a menina preta. Ela sofre diferentes violências, e as marcas do sofrimento se fazem notar em cada movimento e busca de reconhecimento pela sua singularidade.

Não existem hierarquias quando se trata de sentir os efeitos das ausências, do imobilismo que leva à subalternização na conformidade com a existência por falta de tecnologia que alimente a resistência. Desta maneira, meninas pretas têm vivido à margem e continuam ocupando os últimos lugares em quaisquer estatísticas para mapear ocupação de espaço e subalternidade: nesta escola, majoritariamente constituída de meninas pretas, nunca houve uma noiva da quadrilha da festa junina preta. Nunca houve uma *miss* Feira das Nações Pretas. Nenhum livro didático traz a história de Tereza de Benguela (que organizou uma escola de ensinar as primeiras letras em Quariterê), de Dandara, de Carolina de Jesus. Não há uma única professora preta no corpo docente. As mulheres pretas da escola estão fazendo os serviços que ninguém quer fazer: limpando os banheiros e servindo às outras mulheres. Esperando e cuidando.

Aquelas entre nós que estão fora do círculo do que a sociedade julga como mulheres aceitáveis, aquelas de nós forjadas nos cadinhos da diferença – aquelas de nós que são pobres, que são lésbicas, que são negras, que são mais velhas, sabem que a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica: essa é sem dúvida a primeira lição que aprendemos em nossos percursos de escolarização. (LORDE, 2019a, p. 137).

Somos a resistência e temos de nos acomodar para avançar. As meninas aceitam papéis de cuidar, de ser a empregada, de ser a que corre para pegar, a que procura o amigo escondido. Crianças querem brincar, fazer parte. E, pela falta de discussão das ausências presentes na escola em seus anos iniciais nos processos de formação, se vai naturalizando que garotas pretas exerçam determinados papéis. As meninas vão sendo educadas para ficar menor para caber. Não para deixar aos espaços maiores para que todos e todas possam caber. E, quando fortalecidas pelo aquilombamento⁹, somos consideradas violentas, grosseiras, mal-educadas. O mundo se acostumou a ver a mulher preta subalternizada. Difícil se acostumar com vozes que se levantam a favor de direitos estendidos. Aquilomba-se para não estar só, não ser mais a impopular e até hostilizada, e a unir forças com outras que também se identifiquem como estando de fora das estruturas vigentes para definir e buscar um mundo em que todas possamos florescer. Reafirmamos, em nossa ação ativista, que “[...] as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa grande. Elas podem possibilitar que os vençamos em seu próprio jogo durante certo tempo, mas nunca permitirão que provoquemos uma mudança autêntica.” (LORDE, 2019b, p. 137). Não vamos nos conformar, mas temos de criar outras estratégias para proteger e fortalecer nossas meninas pretas, sobretudo nestes tempos tão infelizes em que vivemos.

Analisamos não apenas o racismo que ali operou, mas também o sexismo, ou seja, entrecruzou-se não apenas a questão de raça como uma unidade apenas, mas percebe-se que, junto a esse fato, também operam outras matrizes de opressões, e que são essas que acabam sendo refletidas no percurso de muitos pretos e principalmente da criança preta (OLIVEIRA, 2017).

A partir do entendimento ampliado sobre o significado desses movimentos do Oceano Atlântico com o tráfico negreiro, com a carga de suor, lágrimas, desesperança e sofrimento que veio junto com o povo preto, constatamos como as matrizes das opressões estão a todo momento operando não para imobilizar, mas para a derrocada do povo preto em sua emancipação, mas não podemos esquecer que “[...] a diáspora negra deu suor, lágrimas e sangue ao gosto do Mar” (AKOTIRENE, 2019, p. 42). Logo, é a necessidade de que essas matrizes de opressão sejam desmontadas que impulsionam a luta por um mundo mais equânime de afetos, conhecimentos e vidas múltiplas.

Pensamos, refletimos e, logo, precisamos resistir!

5 SOBRE AS HERDEIRAS DA TRAVESSIA NO ATLÂNTICO: FEMINIZAR O MOVIMENTO NEGRO E ENEGRECER O MOVIMENTO FEMINISTA

Vamos pautar a reflexão a partir das estratégias criadas para dinamizar as rotinas pedagógicas em um espaço onde cerca de 80% das crianças só têm um único celular em casa para compartilhar tarefas e quase 20% nenhum. Neste momento,

⁹ O conceito de aquilombamento tem a ver com a força dos Quilombos, espaços de resistência contra o apagamento e silenciamento do povo preto, bem como experimentação de novas formas de pensar e sistematizar a organização política, tendo como ponto focal a equidade, parceria entre homens e mulheres nos espaços de decisões. Isso posto, vale em uma apropriação do conceito para o fato de que, quando mulheres pretas se juntam em um processo de empoderamento, estão praticando o aquilombamento: juntar-se em torno de um objetivo comum, promover a ocupação de mulheres pretas em espaços de poder e decisão para favorecer a verdadeira emancipação: do e pelo conhecimento.

não há como deixar de invocar especificamente os estudos da Professora Sueli Carneiro (CARNEIRO, 2019), que chamam atenção para o fato de que é preciso haver mais mulheres nas lideranças executivas do movimento negro e mais mulheres pretas pautando o movimento feminista, para se atingir e dar visibilidade ao movimento de resistência e resiliência que as meninas pretas precisam exercer ao longo da vida para ter o direito de existir: ambas as pautas parecem desconsiderar as demandas das mulheres pretas, pobres e periféricas que vem se responsabilizando por manter e “empurrar” a família para progressos individuais que fortalecem o coletivo. O feminismo branco desconsidera as jornadas diferenciadas destas mulheres, e o movimento negro, as ausências reconhecidas por meio da dororidade.

Para atendimento às questões que norteiam essa produção e respeito às limitações de espaço, a discussão centrar-se-á em como são inseridas, nas rotinas das meninas pretas, as especificidades de existir para fora do “padrão” ditado pelas representações da criança universal. As cenas inspiradas na etnografia escolar e da autoetnografia abordam principalmente as falas e ações dos professores, sem deixar de lado os aspectos necessariamente relacionais das questões como máximas simplificadoras em relação ao racismo, interseccionalidade, representações sobre a infância e sobre a ocupação de postos de poder por mulheres pretas.

Para essa produção fizemos o recorte de três situações que tratam/afetam especificamente as meninas pretas e seu cotidiano escolar durante a pandemia: ensino remoto e seu significado, livro didático e quem são nossos alunos e como se situam no contexto de uma pandemia que não tem prazo para acabar em solo brasileiro, considerando a desorganização das políticas de acolhimento e cuidados com a população preta vulnerável do lugar/espço e representações das professoras sobre a comunidade escolar.

Na análise da primeira situação, a partir das respostas produzidas durante a atividade formativa, concluímos que as professoras não identificavam a pobreza quase indigente das alunas daquele lugar/espço com o fato de que as famílias dessas meninas, sendo constituídas majoritariamente por mulheres pretas em condições de extrema vulnerabilidade (sem trabalho formal, com baixa escolaridade e sem condições de assegurar a sobrevivência do dia), tinham como prioridade absoluta oferecer pelo menos uma refeição aos membros da família. Diante de tal situação e realidade, a escola era um ponto de garantia para assegurar alimentação pelo menos para dez dias, e menos lugar de conhecimento. Não era descaso com as estratégias propostas pela escola para manter as aulas - foi impossibilidade material.

Questionadas sobre se notavam algum texto/contexto que incomodava e/ou excluía crianças da reconstrução da memória e história nos livros didáticos, em torno dos quais se organizaram as rotinas didático-pedagógicas, as professoras responderam que não viam nenhuma anormalidade. Ressalte-se que, apesar de os editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2005 até 2018 sinalizarem para a necessidade de debater racismo, sexismo, feminismo, violência doméstica em todos os componentes e anos escolares da educação básica, desmontando a história única em torno do qual foram organizadas as narrativas sobre o povo preto e outras majorias “minorizadas”, os livros didáticos mantêm as mesmas sequências didáticas, utilizando, inclusive, figuras que há muito tempo incomodam e machucam crianças pretas.

Na escola, com 95% de crianças pretas (456 crianças), ser branca, ter cabelo liso e ser identificada como "bonita" por conta destes atributos garante espaços de protagonistas em festas e vídeos de trabalho pedagógico disponibilizados pelas professoras. As meninas pretas quase não apareceram por não disporem da tecnologia necessária e, quando dispunham, por não se enquadrarem no "padrão" de beleza estético "naturalizado" pela ausência: não são consideradas bonitas porque têm cabelos crespos, pele retinta e lábios grossos.

Por fim, quando confrontadas com os sentimentos sobre suas alunas pretas em meio a uma sociedade que não assume seu racismo estrutural, escondendo-se atrás do mito da democracia racial e da meritocracia (que tem cor e classe no Brasil), os sentimentos se misturam e se transmutam em desejo que eles possam superar o determinismo e vencer o estigma do pobre, preto e marginal. O discurso mistura concepções pedagógicas, religiosas e de um arremedo de revolta e tristeza. Nesta mistura antropológica, estão suas crenças protestantes, suas esperanças de professoras e seu desalento de mulher pobre:

As crianças não têm separação, não. Tão interessados em leitura, livros e histórias. As meninas querem ser iguais às modelos, às atrizes. Mas isso é igual para menina *morena* e menina branca. Aqui não se tem sonhos de grandeza: as crianças querem ter a comida no prato todo o dia. O sonho delas é trabalhar no ar (condicionado). As mães estão sempre muito ocupadas, cansadas e não conseguem vir à escola quando a gente chama. Agora, está uma dificuldade de comunicação. Tem mãe que não consegue nem vir na escola (*sic*) buscar a tarefa. Como é que aprende preocupada com a fome, com a falta de trabalho? (ML, professora, 2020, grifo nosso).

A ação de alfabetizadora está diretamente ligada às dificuldades de ser professora em um ambiente tão inóspito quanto o vivenciado pelas famílias pobres. A leitura de mundo mistura opressão a ser superada, desencanto com os espaços por onde transitam e esperança em um futuro que parece não chegar. Como acreditar em liberdade em lugares que negam aos indivíduos o direito de assumir sua identidade étnica, sua ancestralidade? A conquista da liberdade e da autonomia no exercício da docência deveria ser sempre dialógica, com superação dos preconceitos e da opressão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONVERSAS DE PRET@S

Chegamos a este ponto ousando discordar de bell hooks: para as meninas pretas na escola de educação básica não é permitido fazer perguntas que desacomodem máximas simplificadoras. Não é permitido ter desejos de protagonismos e escolhas na própria vida. Para essas meninas, o silenciamento, o apagamento e a resignação na vida possível parece ser a regra. Se ousam discordar, são rotuladas como insurgentes e arrogantes e "evadidas" dos espaços escolares. Se ousam sonhar com espaços de visibilidade, são ridicularizadas em um processo que só constrange a elas e a suas famílias.

Para confrontar preconceitos e discriminações, é preciso uma educação para transgredir e atuar para desorganizar os pressupostos sobre a intrínseca vincu-

lação entre raça, gênero, classe, sexualidade e nacionalidade. Implica também perceber que toda educação (escolar, familiar e religiosa), em que pese a instituição na qual isso ocorre, ser resultado da sociedade que a circunda. Pode uma sociedade racista, sexista e classista ofertar educação antirracista e cidadã?

A educação precisa atentar às assimetrias e à necessidade de políticas para reconhecimento das identidades que estão subalternizadas e precisam ascender com protagonismo, alteridade e escolhas, além de um efetivo esforço para “desnaturalizar” o currículo do sujeito universal. Faz-se necessário transversalizar conteúdos e métodos. Desse modo, talvez seja possível aprender geometria, história, geografia, artes, física e biologia jogando capoeira; ou aprender criticamente sobre história, política, filosofia, globalização e literatura se apropriando da literatura das escritoras pretas, como Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, de Lima Barreto, ou um romance de Paulina Chiziane. Ou ainda refletir sobre processos de cura, linhagens femininas e sacralização da natureza por meio do sagrado das religiões de matriz indígena ou africana.

Nós também buscamos a teoria da interseccionalidade em uma tentativa dolorida de encontrar caminhos que nos permitissem criar estratégias e perfilar de fato uma educação para todas e todos. Não foi por acaso que a constituição cidadã trazia, em muitos artigos ratificados depois pela Lei de Diretrizes e Bases, a importância de uma educação básica fortalecida e comprometida com o desenvolvimento da cidadania ativa: o respeito à diversidade, o conhecimento para igualdade de oportunidades e a justiça no exercício de direitos e compartilhamento de deveres são a base das sociedades desenvolvidas e democráticas. Não se podem excluir pessoas da vivência plena por não terem a “cor certa”. Não se pode determinar, por meio do livro didático, qual história deve ser contada e quais crianças não terão acesso à sua própria história. Não se deve hierarquizar culturas: são traduções de vivências e memórias diferentes, e não melhores ou piores.

Como professor@s que somos, não podemos mais conviver com os maus-tratos à infância por meio do idealizado sujeito universal: não reconhecer a humanidade, a beleza, a força da memória da ancestralidade é machucar crianças que não se sentem parte, mas copartícipes do não lugar. Obrigá-las a se apequenar e negar suas características para acessar brincadeira e direito à voz não é cruel e desumano. O mergulho na teoria da interseccionalidade nos permitiu perceber o quanto a caneta do gestor não realiza ação pedagógica emancipadora.

A convivência com as crianças pretas de uma escola em que são maioria e não estão presentes no currículo foi uma provocação e um alerta: a educação emancipadora e cidadã presente nos documentos que regulam processos educativos desde a redemocratização não são para todas as crianças.

Fortalecidas nas vozes que ecoam a resistência, inspiramos nossa reflexão nos passos de Tereza de Benguela: nossos esforços de compreensão da teoria a favor de uma prática se estruturam em torno da necessidade de que as palavras se tornam mais significativas quando contribuem para o engajamento em um processo que inclua mais pessoas na transgressão para serem livres sem deixar de se comprometer com os avanços coletivos.

A teoria do feminismo negro organizada em torno do matriarcado africano e do aquilombamento para o combate à solidão nos capacita e nos torna mais fortes enquanto professor@s, organiza-nos para um ativismo que tem intenção de mudar

o estabelecido para romper com a educação colonial, sexista e machista. A educação antirracista e transgressora é também uma educação de combate à violência doméstica, de respeito às muitas formas de existir no mundo e aos vários sinônimos que o amor pode ter. A educação como prática de liberdade é estabelecida em práticas que contribuam para fazer escolhas e assumir as suas consequências.

A educação como prática de liberdade ainda não é para todas as pessoas, mas precisa ser. Porque se não, todos os esforços para organização de uma educação para a cidadania será mais uma utopia que não se configurou em ações concretas para entregar um mundo mais humano, inclusivo e plural às próximas gerações.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- CAETANO, Márcio; LIMA, Carlos Henrique L; CASTRO, Amanda M. Diversidade sexual, gênero e sexualidades: temas importantes à educação democrática. In: *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p.5-16 jul/set 2019. DOI: 10.5747/ch.2019. v16. 3.
- CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen. Livros, 2019.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, Flávia. *Um feminismo decolonial. Apresentação*. São Paulo: UBU, 2020.
- EVARISTO, Conceição. *Da grafia - desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*. In: Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e interfaces. Marco Antonio Alexandre (org). Belo Horizonte: Mazza Edições, p.16-21, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra. 2005.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino americano*. Ensaio, intervenções e diálogos. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Portugal: Coimbra n. 80, p.115-147, 2008.
- HILÁRIO, Rosângela A. O feminismo como estratégia de ascensão a mulheres pretas e periféricas. *Revista Ensaio Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 20, 2019.2, p. 40-58.
- HILÁRIO, Rosângela A.; PEDROSA, Miriam Rodrigues. Feminismo Negro, Protagonismo feminino e educação de meninas pretas: ausências, dororidades e subjetividades. In: *Educação, Raça, Gênero e Sexualidades: perspectivas plurais*. São Paulo: CRV. Rosângela A. Hilário, Igor Veloso, Jonas Alves e Tiago Dionísio (org.). 2021.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir. *A educação como prática de liberdade*. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cippola. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider. Ensaios e conferências*. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Pensamentos feministas: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b. p. 229-238.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “*Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Culturalismo e contracultura. In: *Cadernos de Formação Sobre a Contribuição do Negro na Formação Brasileira*. Niterói, ICHF-UFF, 1995. p. 02-06.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47605>. Acesso: 21 mar. 2021.

VERGÉS, Françoise. *Um Feminismo Decolonial*. São Paulo: UBU. 2020.

Recebido em: 26 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.