



PROFHISTÓRIA

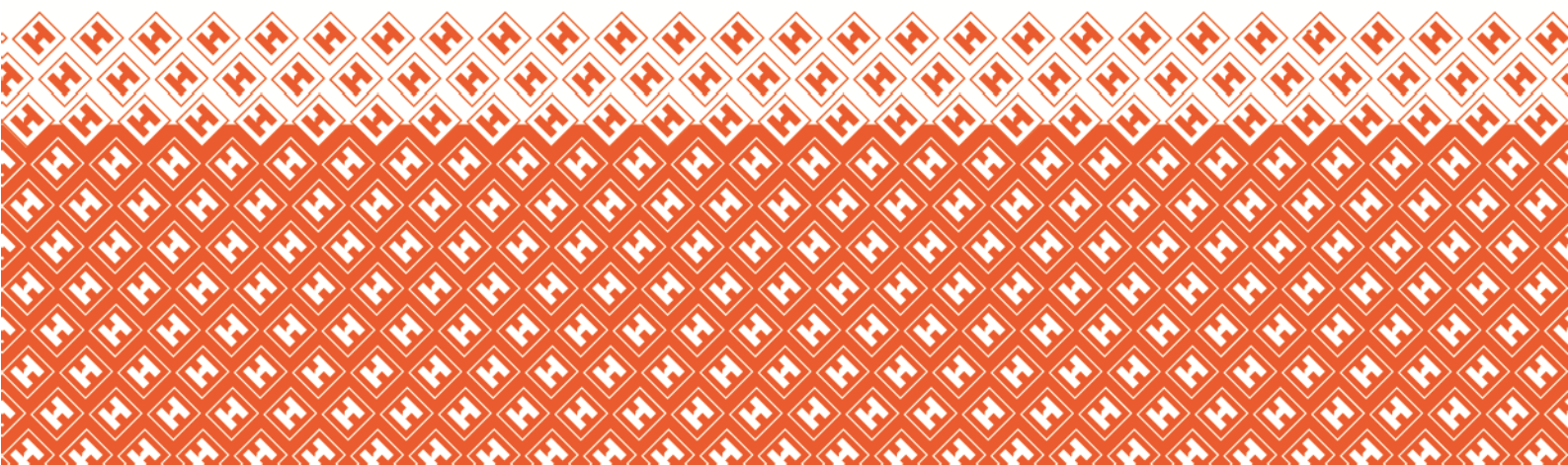
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANA PAULA PINTO PITHON

**VOZES TRANSGRESSORAS DE MULHERESNEGRASPROFESSORAS:
ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS DE MULHERESNEGRAS
NO ENSINO DE HISTÓRIA EM CAMAÇARI-BA**

SALVADOR – BA

2024



ANA PAULA PINTO PITHON

**VOZES TRANSGRESSORAS DE MULHERESNEGRASPROFESSORAS: ENTRE
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS DE MULHERESNEGRAS NO ENSINO
DE HISTÓRIA EM CAMAÇARI-BA**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Salvador, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Santana Silva.

SALVADOR – BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB. Dados fornecidos pelo próprio autor.

Pithon, Ana Paula Pinto

VOZES TRANSGRESSORAS DE MULHERESNEGRASPROFESSORAS::

entre memórias e histórias de experiências de mulheres negras no
Ensino de História em Camaçari-BA / Ana Paula Pinto Pithon.
Orientador(a): Célia Santana Silva. Silva. Salvador, 2024.

194 p.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia.

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA,
Salvador. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de História. 2. Interseccionalidade. 3. Professoras negras.

ANA PAULA PINTO PITHON

**VOZES TRANSGRESSORAS DE MULHERESNEGRASPROFESSORAS: ENTRE
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS DE MULHERESNEGRAS NO ENSINO
DE HISTÓRIA EM CAMAÇARI-BA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia — UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Salvador – BA, 30 de setembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Santana Silva
UNEB (Orientadora)

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira
UESB (Avaliadora Externa)

Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso
UNEB (Avaliadora Interna)

*À todas as docentes, sobretudo as
mulheres negras professoras do Ensino de História.
Que a ancestralidade nos guie a traçarmos
estratégias coletivas de fortalecimento para uma
justiça de olhos desvendados.*

AGRADECIMENTOS

Abro os caminhos encruzilhados dos agradecimentos, batendo cabeça e pedindo a bênção às minhas mães velhas — em memória, minha mãe-avó, professora Nilza Martins Pithon, e às minhas tias-avós, que cuidam das minhas energias em suas espiritualidades. A partir delas, me constituí vida e viva.

Ainda seguindo os agradecimentos na trajetória familiar, reconheço e agradeço o meu filho, Felipe Ricardo Duarte, um jovem-homem em aliança na luta antirracista e antisexistista, e a minha filha, Luanda Pithon dos **Santos**, uma jovem-mulher-negra, transgênero — exemplos de força para que eu me refaça a cada passo dado. *"Eu vou andando pelo mundo como posso, eu não me encaixo em nada, eu me refaço com e em vocês"* (Acalanto, Luedji Luna). *A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. "Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade"* (Vozes-Mulheres, Conceição Evaristo, 2008).

A minha mãe, Meirebel Pinto Pithon, ao meu pai, Paulo Roberto Martins Pithon, e à minha irmã, Janaína Pinto Pithon, pela trajetória afetiva e educativa assentada na verdade e no valor da palavra dada.

Reverencio todas as demais mulheres negras que afetaram e afetam minha vida-docência, em especial às minhas colegas e amigas da rede pública municipal de Camaçari-BA, as intelectuais mulheres negras professoras no Ensino de História, que insurgiram nesta narrativa irmanadas comigo e se colocaram abertas a escre-ver suas memórias das experiências amefricanas ecoadas nas práticas educativas no Ensino de História: Profa. Nilzete **Cardoso**, Profa. Carol **Nascimento**, e Profa. Kota **Payayá**, as quais, em águas mesmo correntes, permanecem inscritas em mim.

No campo dos afetos de infância, agradeço à minha irmã de alma, Brisa Dorea **Barros**, referência para mim desde o nosso Encontro Precioso há 40 anos, cuja única boneca minha já tinha o seu nome. A partir de então, seguimos em negros-afetos em rede familiar escolhida, a tia da Menina-Lilás (poema autoral que dediquei à minha filha Luanda aos seus 3 anos). Da Especialização em Estudos Étnicos e Raciais para a vida, agradeço às irmãs Cristiane **Luz** e Gilda **Conceição**, cuja trajetória de vida e força de mulher-negra me inspiram a não desistir da caminhada habitada no território das pedagogias de (re)existências. E ao amigo Rubens de Souza, ex-colega do CPgEER, hoje ingresso no Programa de Mestrado Profissional, 2024.1 — PROFHISTÓRIA, que muito me inspira com sua musicalidade e inventividade negra a efetivar um Ensino de História transgressor, a exemplo da aula que ministramos juntos no Ensino

Remoto Emergencial Pandêmico, em 2021, e que ele, de imediato, aceitou o convite. Foi um show de aula: África em nós: eu sou parte de você, mesmo que você me negue!

Girando no xirê dos afetos, agradeço a todas as mãos que se uniram às minhas para a escrita desta dissertação: à Doralice **Palma**, intelectual mulher negra professora afrocentrada, que me presenteou com a confecção das abayomis para mimar minhas outras amigas e afetá-las nessa rede de apoio e sororidade em luta perene contra todas as formas de opressão; e à Vitalina **Silva**, também intelectual mulher negra professora das relações étnicas e raciais, por todo cuidado e apoio neste processo tão desafiador de cursar o mestrado, conciliando com a efetiva atividade escolar de 40 horas semanais. Às companheiras sindicais Ana Carla **Fagundes**, diretora de Combate ao Racismo da Central Única dos Trabalhadores, Bahia (CUT-BA), Maísa **Andrade** e Diana Cavalcante, que estiveram a todo tempo segurando a minha mão.

Ao meu grande amigo, Ednaldo **Venâncio**, um homem negro referência de vida e intelectualidade tão ancestral que é espelho para mim.

Ao ProfHistória e às professoras mulheres negras professoras, pelo encontro com o feminismo negro, em especial à Profa. Dra. Cláudia Cardoso **Pons** e à minha orientadora, Profa. Dra. Célia Santana **Silva**.

Insurgências recíprocas definem minha relação com as amigas-colegas de turma Ana Paula **Oliveira**, Maria Sales, Flávia Benevuto e Deise **Savagodo**, as quais sempre reconheceram e validaram o conhecimento feminista-negro-docente, e com os não menos insubmissos Edson Liberato e Cristiano **Assis**. Ainda permeando o campo acadêmico-afetivo, agradeço às queridas Silvana **Bispo** e Daiane **Messias**, pelas experiências de mulheres negras partilhadas.

Gratidão ao meu consorte (rsss) e/ou futuro-ex ou ex-futuro Vladimir **Soares**, por tanta paciência e denço nos momentos mais difíceis, desde a inscrição na seleção do Programa, passando pela doação do computador para execução da prova online, ainda em tempos pandêmicos, até as horas contando comigo cada pontuação, quando saiu a lista de classificação geral, vibrando junto até o resultado final.

Por fim, agradeço à Prefeitura do Município de São Sebastião do Passé-BA e à sua Secretaria Municipal de Educação por fazer cumprir a Lei Municipal n.º 014/2008, de 20 de junho de 2008, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de São Sebastião do Passé, com a concessão do benefício de Licença Remunerada de Servidora Pública Municipal para Estudo de Mestrado, garantindo que fosse possível ao menos a minha frequência às aulas. Diferentemente do município de Camaçari, o qual não faz cumprir a carreira do Magistério e me negou liberação sindical. Sigamos em luta.

Ao fim, para um sempre recomeço de vida-docência, dedico às minhas alunas e alunos, que são a razão de tanta dedicação e esforços para, a cada tempo, me atualizar e aprofundar nos estudos. Agradeço em nome da ex-aluna Ellen **Silva**, cujo reencontro, 20 anos depois, ocorreu por sua sonoridade e reconhecimento do nome de minha filha Luanda no seu setor de trabalho. Ellen escavou a história a partir deste elemento e descobriu que, de fato, eu era sua professora de História, dos anos finais, quando estava grávida de sua hoje colega de trabalho. E também à admirável Oeides **Lima**, que desde o ano 2000 me acompanha na vida-docência, enquanto aluna e hoje amiga.

Esta escrita e este sonho são nossos!

RESUMO

A dissertação apresenta um convite ao Ensino de História insurgente, insubmisso e decolonial, a partir das escrevivências de vida-docência de quatro mulheres negras professoras no Ensino de História, vinculadas à rede pública municipal de ensino de Camaçari-BA. Tem como objetivo geral reconhecer as experiências de mulheres negras professoras, sob as lentes da interseccionalidade, no que se refere aos entrelaçamentos de vida-docência e seus ecos nas narrativas educativas no Ensino de História. Para tal, dispõe de uma metodologia autoral, que consistiu nos Encontros Preciosos, com entrega-convite de Abayomis e realização de Giros de Prosa. O texto apresenta o conceito de mulheres negras professoras, decolonial e gestado por vozes do feminismo negro e interseccional, e analisa, com base nos percursos de vida-profissão, as experiências de docentes negras e seus atravessamentos de raça, gênero e classe, interseccionados na constituição da identidade docente na condição de mulher-negra para um Ensino de História decolonial. A investigação parte das trajetórias, das tessituras e narrativas educativas, as quais apresentam o lugar social e epistêmico da mulher-negra e seus ecos no Ensino de História, evidenciando o protagonismo e a produção de conhecimentos históricos por mulheres-negras docentes em transgressões.

Palavras-chave: Ensino de História. mulheres negras professoras. Memórias. Experiências. Práticas educativas. Transgressões.

ABSTRACT

This dissertation presents an invitation to insurgent, insubmissive and decolonial History Teaching based on the life-teaching experiences of four black women teachers in History Teaching, linked to the municipal public school system of Camaçari-BA. Its overall aim is to understand the memories of the experiences of black women teachers, through the lens of intersectionality, with regard to the intertwining of life and teaching and their echoes in educational narratives in History Teaching. To this end, it uses an authorial methodology, which consisted of Precious Encounters, with the invitation-delivery of Abayomis and the realization of Giros de Prosa. The text presents the concept of women-black-teachers, decolonial and generated by voices from black and intersectional feminism, and analyzes, based on life-profession journeys, the experiences of black teachers and their intersections of race, gender and class in the constitution of the teaching identity as a woman-black for a plural History Teaching. The investigation starts from the trajectories, the educational fabrics and narratives, which present the social and epistemic place of black women and their echoes in History Teaching, highlighting the protagonism and production of historical knowledge by black women teachers.

Keywords: History teaching. mulheres negras professoras. Memories. Experiences. Educational practices. Transgressions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1: Dia do Folclore na escola (1986)	18
Figuras 2: Dia dos Povos Indígenas na escola (1986).....	19
Figuras 3 e 4: Convites Bonecas-Abayomis.....	41
Figura 5: O banho de mangueira na bacia plástica.....	45
Figura 6 e 7: O quintal de Kota nos dias atuais.....	46

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BA	Bahia
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEP-UNEB	Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB
CPgEER	Especialização em Estudos Étnicos e Raciais: identidades e representações
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEX	Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFBA	Instituto Federal da Bahia
MEC	Ministério da Educação
NEIM	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
OAF	Organização de Auxílio Fraternal
PST	Regime de Trabalho de Prestação de Serviços
REDA	Regime de Direito Administrativo
RTT	Regime de Trabalho Temporário
SISPEC	Sindicato das Professoras/es da Rede Pública Municipal de Camaçari-BA
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 MINHA VEZ E VOZ NEGRAPROFESSORA	14
2 AFETAÇÕES INICIAIS	33
2.1 Um convite ao Ensino de História e a estrutura da dissertação	36
2.2 Escrever do ponto de vista negra-docente	37
2.3 Nós, mulheresnegrasprofessoras, e a escrevivência dissertação — nossas narrativas e experiências	43
3 A IDEIA DE MULHERESNEGRASPROFESSORAS A PARTIR DO FEMINISMO NEGRO E DECOLONIAL	55
3.1 As bases de “mulheresnegrasprofessoras”: notas sobre o movimento feminista negro e suas epistemologias insurgentes	56
3.2 “Mulheresnegrasprofessoras”: tensionamentos a partir do movimento feminsita negro, dos ressignificados e transgressões	61
3.3 Mulheresnegrasprofessoras: uma perspectiva feminista decolonial e amefricana	65
4 ENTRE MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS E O ENCONTRO PRECIOSO	69
4.1 Reflexões, mobilizações e caminhos: as Abayomis — e o “Encontro Precioso”!	78
4.2 Entre prosas, histórias e escrevivências: Giros de Prosa — entre memórias e experiências de vida-docência no Ensino de História	80
4.3 A dimensão pedagógica da dissertação — um Diário Reflexivo para Transgressões no Ensino de História	84
5 MULHERESNEGRASPROFESSORAS E TRANSGRESSÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA	85
5.1 Trajetórias, insurgências e transgressões — da vida às salas de aulas ou as salas de aulas-vivas	85
5.2 Vozes insurgentes — reflexões pessoais e narrativas educativas	97
5.3 Trajetórias de mulheres-negras e atravessamentos comuns — experiências de gênero, raça e classe na constituição docente	101
5.3.1 A centralidade do trabalho doméstico	102

5.3.2 O acesso à escolarização	104
5.3.3 A maternidade em outras leituras	109
5.3.4 A religiosidade nas conexões entre corpo e mente	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS (NÃO TERMINATIVAS)	125
REFERÊNCIAS	131

1 MINHA VEZ E VOZ NEGRAPROFESSORA

Sou Ana Paula Pinto Python¹, sujeita cujas memórias e experiências de vida — em espaços formais e não-formais de educação, sobretudo na universidade pública — me fizeram insurgir uma leitura racial, de gênero, classe e sexualidade reconhecendo-me enquanto mulher negra, trabalhadora, cisgênera e heterossexual. Sou filha/neta paterna de D. Nilza, mãe solo de Felipe e Luanda, Professora licenciada em História, Especialista em Educação Inclusiva e em Estudos Étnicos e Raciais, mestranda e Diretora sindical de base municipal².

Aqui me apresento enquanto pesquisadora (formalmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia (ProfHistória/UNEB) e ao mesmo tempo participante do estudo (uma vez que minhas experiências em formação são aproveitadas para as reflexões tensionadas), também acompanhada de outras mulheres negras professoras (conceito desenvolvido³ e que será explicado posteriormente), na tentativa de demonstrar saberes históricos mobilizados e construídos, para além do cânone reconhecidamente ocidental: assim, a enunciação, aqui, é de histórias múltiplas e não uma história única contada pelo colonizador. Minhas memórias e experiências foram forjadas numa longa caminhada de autoconhecimento e criticidade. A partir de um lugar específico, particular, a minha vivência de mulher negra professora, dá o toque inicial da pesquisa, nosso ponto de partida.

Reconheço nas minhas memórias das experiências e, portanto, escrevivências⁴, o meu lugar de vez e voz enquanto mulher-negra, professora da educação básica, latina americana, brasileira, baiana e soteropolitana — marcada, localizada e mergulhada sob o poder hegemônico das hierarquias de raça, classe e gênero, assim como, permeada por toda complexidade e resistência nos aspectos relacionados à escolarização, conhecimento, naturalidade e nacionalidade —, buscando pensar o Ensino de História a partir do lugar social e epistêmico feminista negro decolonial, inscrito na produção do conhecimento e das narrativas

¹ Anuncio esse primeiro momento, de apresentação da minha trajetória, enquanto traço epistemológico da pesquisa, pois advém de um processo de reflexão contínuo.

² Assumi a gestão no Sindicato das Professoras/es da Rede Pública Municipal de Camaçari-BA (SISPEC), representando a pasta de Direitos Humanos, Cultura e Diversidade pelo período de quatro anos (2022-2026).

³ Vale mencionar que existe uma menção ao termo no *e-book* de Vaneza Oliveira de Souza, apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia.

⁴ A escrevivência, nessa dissertação, surge como ferramenta teórico-metodológica. Aqui ela se ancora em Conceição Evaristo (2020) e diz respeito a um modo transgressor de transcrição de si e da realidade. A experiência é protagonizada junto às poéticas escritas.

de perspectiva de mulheres negras a partir de *loci* geopolíticos e corpos-políticos de enunciação interseccionais e amefricanos.

Sou o fruto não planejado do relacionamento entre uma mãe jovem, de apenas 17 (dezessete) anos de idade, que sequer conseguiu concluir o Ensino Médio, e um pai, 03 (três) anos mais velho, com 20 (vinte) anos de idade, vendedor autônomo e que ainda sobrevivia na casa da própria mãe, quando da minha concepção. O período gestacional aconteceu na casa da minha mãe-avó Dona Nilza, onde nasci, cresci e vivo todos os meus dias, até então, aos meus 45 (quarenta e cinco) anos de idade.

Quando minha irmã nasceu, um ano depois, minha mãe, ainda sem escolarização e renda, e já na fase adulta, retornou à casa de seus pais, deixando-me aos cuidados de minha mãe-avó paterna D. Nilza, que me educou em conjunto com o suporte da minha tia-avó Norete, e com ambas convivi até a passagem delas deste plano terreno. Minha tia-avó nos deixou aos 82 (oitenta e dois) anos, no ano de 2002 e minha mãe-avó aos “92 (noventa e dois) anos e 6 (seis) meses de idade” como costumava prostrar no ano de 2022.

Durante todo este tempo da infância à adolescência, minha irmã serviu como ponte entre as famílias materna e paterna. Nessa relação de parentesco reconfigurada (e aqui sob o ponto de vista dos núcleos familiares distantes da família tradicional brasileira — questão que também é debatida na sessão 5 da dissertação), senti estranhamento em conhecer e reconhecer minha mãe materna aos 6 (seis) anos de idade.

O encontro esperado por mim — e planejado pelo meu pai — me levou ao mesmo questionamento que Conceição **Evaristo**⁵ (2016) teceu em *Olhos d'Água*, isto é: *qual a cor dos olhos de minha mãe?* Busquei por essa resposta, de forma inconsciente, durante muitos anos e pude reconhecer que, em verdade, entre suas ausências e suas presenças, o substantivo “mãe” foi-me apresentado em seus sentidos denotativo e conotativo, pois hoje entendo que minha mãe biológica não teve estrutura para sustentar minha maternagem, na condição de primeira filha. Minha formação foi direcionada à família paterna: minha mãe-vó, e em determinada medida, às minhas tias-avós, que me acolheram e protegeram por todo o sempre.

Ao mesmo tempo em que exercia o meu cuidado, minha mãe-avó Nilza trabalhava, por 40 (quarenta) horas semanais, como professora, numa jornada múltipla como mãe, mulher e profissional — dentro de uma sociedade marcada pelas opressões de gênero, classe e raça. Em que pese as muitas adversidades, a dureza da vida cotidiana e a ausência de tempo, inclusive o

⁵ A formatação do **sobrenome** desta (e de outras autoras negras ao longo da dissertação) **em negrito** segue o mesmo direcionamento de Angela **Figueiredo** (2020), no intuito indicar-demarcas as contribuições de autoras e autores negros.

afetivo, a sobressaltou. Cobrava muito de si, e de nós, a quem amava de forma incondicional, mas um amor racional, na medida certa. Ainda assim, não faltou afeto e acolhida para a minha formação, que senti e sinto em grande intensidade vivida.

Minha mãe-vó Nilza, foi uma mulher solo, lida como desquitada em plena década de 60, na efervescência do regime militar, carregando todas as implicações do período. Ingressou na rede pública estadual de ensino da Bahia em 1952, aos 22 anos, como Professora do Quadro Especial/Grau I, efetivando-se. Aposentou-se com mais de 25 anos de docência. Fui educada por uma professora e certamente, minha escolha e opção profissional pela docência está intrinsecamente relacionada ao passado vivido tendo como exemplo de ser mulher, mãe e profissional a Professora Nilza.

Nesta vida memorada, é importante ressaltar que minha mãe-avó Nilza e sua outra irmã, minha outra tia/avó Aida, a qual cuidou maternalmente da minha irmã (após seus cinco anos de idade), cursaram o Magistério. Minha mãe-avó era a mais nova dos nove, sendo seis irmãs e três irmãos. Saiu da roça em Feira de Santana-BA, após o falecimento dos pais e veio para a capital, Salvador-BA, estudar. Sonhava em ser médica, mas no período este sonho era para poucas mulheres o que a fez seguir pelos estudos do Magistério.

D. Nilza, ao concluir o Curso Normalista, continuou a formação continuada em complementação pedagógica no Curso de Adicionais para habilitar-se no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais e galgou espaços de gestão escolar anos depois na escola do entorno do bairro no qual morávamos e ainda moro, hoje, com meu filho e minha filha. Já a nossa tia-avó Aida, responsável pela educação maternal da minha irmã, encontrava-se aposentada como professora com formação no Curso Normalista quando nascemos, em torno dos seus 60 anos.

“Pró Nilza”, como era conhecida carinhosamente por muitos, era uma mulher de Oxóssi. Dedicou sua vida ao trabalho do cuidado, seja ele em casa ou em atividade docente, na comunidade do Luis Anselmo, na Escola Estadual Santa Rita de Cássia, alfabetizadora e vice-gestora da unidade escolar. Uma professora muito querida, que ainda hoje é lembrada no entorno com carinho, pelos cuidados e afetos dedicados — e que passou a ser devota da santa que dá nome à escola, mesmo sendo oriunda de religião de matriz africana; o que é prova de seu manifesto sincretismo religioso (diaspórico), que também nos atravessa.

Durante minha pré-adolescência, meus pais casaram-se na igreja católica, realizando o sonho do matrimônio de minha mãe, em par com os ideais “civilizatórios”, educacionais e colonizadores cristãos. Mesmo assim, não fui morar com eles, em Itapuã, no Alto do

Coqueirinho, em Salvador-BA. Permaneci morando com minha mãe-avó e tia-avó Norete, no bairro do Matatu, hoje denominado de Vila Laura, também em Salvador-BA.

Com seus 5 (cinco) anos de idade, minha irmã passou a morar com nossa outra tia-avó no edifício que eu já morava com minha mãe-vó e nossa tia-vó Norete. Passamos a morar no mesmo bairro e edifício, ao mesmo tempo em que estávamos próximas afetivamente, residíamos e éramos educadas em unidades/casas diferentes. Janaína morava com tia Aida no apartamento 04 e eu no apartamento 02. Além das unidades e da educação por mãos maternas diferentes, éramos também, separadas pelo marcador fenotípico — isto é, o dispositivo simbólico que nos racializa e diferencia pelos olhares, acessos, oportunidades, afetos e aproximações. Tivemos educações formais e não-formais diversas e fomos nos formando e (auto)formando nesta trama de vivências diferenciadas e ainda hoje seguimos trajetórias e temos ideologias de mundo diferentes.

Cresci sofrendo violências sobre meus marcadores estéticos considerados negativos, “feios”, destoantes, não-brancos, apesar de minha cor de pele clara. Assim, meu cabelo e meu nariz eram meu “olho mais azul” (Toni **Morrison**, 2019).

Lembro-me de ouvir na voz da minha mãe biológica como que talvez esfregando os dedos um no outro e depois apertando o meu nariz, houvesse a possibilidade de afinamento dele — o nariz que o “boi pisou” como era dito corriqueiramente para mim.

Nos meus cabelos crespos, as tranças eram usadas para encobrir a etnicidade negada, o que me faz rememorar os escritos de Nilma Lino **Gomes** e **Morrison**, escritoras negras engajadas, responsáveis junto com tantas outras referências intelectuais negras por nos apresentar estudos sobre o cotidiano de famílias e pessoas negras, experiências de mulheres negras e seus feminismos, memórias de dores, de luta e muita resistência para estarmos aqui, narrando nossas memórias!

Assim como Pecola, menina negra do primeiro romance de Toni **Morrison** — *O Olho Mais Azul* — quantas de nós, independentemente da cor da nossa pele e etnicidade desejávamos e nos imaginávamos com uma beleza diferente da nossa? O desejo do “olho azul” é uma metáfora viva que atravessa e pesa ainda numa sociedade racista — sobre nós.

O Olho Mais Azul é uma escrita-denúncia, da negação, da experiência perversa e sofisticada do racismo que reaviva a necessidade de reivindicação, contra as chagas da internalização e inferiorização de corpos e culturas outras, imutáveis aos olhares racistas. Sendo a educação antirracista uma das estratégias para esse giro epistemológico e por efetivar ações para empoderar desde a infância pessoas negras. A falta de consciência identitária entre nós naturaliza as situações de racismo vividas, acontecidas e sentidas.

Nestas memórias e experiências de vida-docência, nascida no seio de uma família branca, vou me constituindo enquanto incompletude de percepção identitária. A qual acirra-se ainda mais no espaço da Educação Infantil, quando também, os marcadores negros se acentuam nas não-escolhas, a exemplo das festividades cujos papéis de protagonistas representavam apenas os modelos universais hegemônicos do branco eurocêntrico. As escolhidas eram as coleguinhas não-negras para representarem todo e qualquer papel de protagonismo na escolinha do bairro na qual estudei.

Rememoro que na infância já não gostava do Dia do Folclore onde nos pintávamos de Saci Pererê (Figura 1) e era uma gozação imensa, pois a cor negra nos soava feiura, negação, escravidão — as mazelas.

Figuras 1: Dia do Folclore na escola (1986)



Fonte: a autora.

Já o Dia dos Povos Indígenas era celebrado com aceite, pois “vestir-se” de indígena era aceitável na imaginação de criança, cujo valores estéticos, éticos, religiosos estavam mais próximos do padrão universal e aceito do predicado branco do bom, belo, justo.

Figuras 2: Dia dos Povos Indígenas na escola (1986)



Fonte: a autora.

Minha escolarização básica se deu em escolas privadas. Do ensino fundamental ao Ensino Médio, estudei num colégio jesuíta, privado, de grande porte, onde cursei da antiga 5ª série até o 3º ano do Ensino Médio, na condição de aluna bolsista. *Podia até faltar o pão, mas não poderia faltar a letra*, palavras da minha mãe-avó Nilza, as quais cresci ouvindo-as sobre a importância do estudo para liberdade.

A escolarização básica de origem privada no referido colégio me legou uma educação formal privilegiada e branca. Tive a oportunidade de estudar com alguns professores críticos, engajados nos movimentos sociais e sindicais, e tendo acesso a cultura letrada por uma educação formal privada, porém atravessada pelas minhas assimetrias e descompassos nesses territórios de saber e poder, as/os quais já me inquietava.

Neste período da adolescência já sentia de forma mais perversa, mesmo que sofisticada os efeitos dos atravessamentos identitários permeados pela raça, gênero e classe, mas ainda não tinha total discernimento sobre essas categorias enquanto marcadores sociais de desigualdades e opressões.

As turmas do colégio eram majoritariamente brancas, fato que a teoria me fez ler a prática como no estudo Educação e Trajetórias de Negros na Bahia, de Jaci Maria de **Menezes** (1994), quando nos aponta sobre as desigualdades de acesso a escolarização, problematizando e anunciando a exclusão das pessoas negras/ex-escravizadas ao acesso no processo de escolarização brasileira, principalmente privado. Os estudos sobre a exclusão dos negros da escolarização:

(...) mostraram que, na Bahia, como em outras partes do Brasil, os não-brancos foram adquirindo o direito à escola muito lentamente, a abolição garante, aos ex-escravos, a liberdade, mas não a igualdade. Tomando-se como indicador do acesso à educação os índices de alfabetização segundo a cor da pele nos diversos censos demográficos, é possível ver e acompanhar a lenta inclusão dos negros e a desigualdade de acesso dos mesmos até 1980. O acesso dos negros e mestiços à alfabetização é, em especial na Bahia menor do que a dos brancos (**Menezes**. Jaci Maria, 1994, p.1).

Rememoro apenas de ter tido durante todo meu percurso formativo 03 (três) colegas pretos no espaço escolar privado de grande porte, os quais talvez nem se reconhecessem etnicamente, consequência da negação do próprio racismo. Desdém de origem racial sentido pela própria pessoa negra.

Num espaço escolar elitista e, portanto, com as marcas do colonizador, representatividade importa e bem sabemos qual o predicado escolhido para representar o ser universal e a uniformidade e universalidade do conhecimento científico. A escola brasileira ainda desconsidera humanidades outras e a legislação vigente. A educação brasileira prima por um modelo branco e universal, heterossexual, masculino e jovem, impregnada por uma formação histórica marcada pelo colonialismo/colonialidade, pela escravização de corpos outros.

Atualmente, com a normatização das Políticas Públicas Afirmativas e após a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, é que conseguimos perceber maiores inflexões e mudanças nas práticas educativas nos espaços institucionalizados de educação. Deslocamentos e circularidade dos saberes com práticas educativas a partir da lei que já pensam os “outros”, os “recém-descobertos”, os diferentes da lógica anglo-europeia de mundo e da invasão colonialista/imperialista.

De volta ao meu tempo escolar, meu maior contato no colégio com outras pessoas negras foi com as que compunham o corpo dos profissionais de educação, como as assistentes/auxiliares de classe (reconhecidamente as “tias” dos corredores, ali voltadas ao trabalho do cuidado, tido como “não especializado”) e alguns, mas poucos/as docentes que se autodeclaravam negras.

Durante minha escolarização no Ensino Médio, líamos muito a literatura de Jorge Amado (ex-aluno do Colégio), Graciliano Ramos, Ariano Suassuna, Clarice Lispector, Lima **Barreto**, entre outros, mas sem recortes e reflexões maiores que representassem o “outro”, o diverso, o diferente.

Destes autores, marcaram-me especialmente algumas obras, tais quais: *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, a história de faltas, de ausências representada pela personagem Macabéa; *O Menino no Espelho*, de Fernando Sabino, talvez pelo texto autobiográfico sobre sonhos e infâncias intercalados com a ficção; *Clara dos Anjos*, de Lima **Barreto** onde a protagonista é uma menina negra e pobre que passa por toda uma história de opressão e por muitas vezes até a maturidade me lia nela em relação ao despreparo diante dos atravessamentos dos marcadores de opressão de raça, gênero e classe e a forma como os pais a protegia da vida real. Sendo este romance uma escrita da tripla opressão que nós mulheres-negras sofremos. E em *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, cuja história, também, me remetia a realidades sociais de exclusões e silenciamentos da juventude negra periférica, que me era tão familiar.

Além destes livros paradigmáticos, muito me chamou minha atenção o filme *Orlando — A Mulher Imortal* (1992), que me fez pensar nas desconstruções de gênero, extremamente instigante e forte para o período.

Das memórias formativas, rememoro as aulas de História da Profa. Margareth **Menezes** (nome fictício para fins de preservação da identidade), cujo corpo-território era marcadamente de mulher negra sapatão, notadamente um corpo dissidente numa época em que a escola invisibilizava identidades outras, negando e silenciando corpos dissidentes.

Nos anos 90, época da minha conclusão do Ensino Médio, os currículos e as práticas educativas ainda prezavam pela ocultação de corpos-territórios de identidades múltiplas. Nilma

Lino **Gomes** (2001) trata da uniformidade de aprendizagem como o erro da homogeneização, na qual práticas educativas que se pretendem iguais para todos os alunos, geram discriminações:

Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. Que paradigma impera na escola brasileira? Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem (**Gomes**, 2001, p. 87).

Ainda em consonância com os estudos de **Gomes** (2001), a escola deve ser entendida como espaço sociocultural e instituição responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e de culturas, pautando uma educação cidadã que prime pela diversidade cultural e racial, para além das desigualdades socioeconômicas.

O reconhecimento das diferenças no contexto da educação escolar é direito. A educação que desqualifica às diferenças reproduz dominação, visto que, as/os estudantes são sujeitos históricos diversos, possuem memórias, culturas, experiências e práticas diferentes. Diferentemente do imaginário dominante do mundo/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial.

Ampliando o pensamento de **Gomes** (2001) sobre paradigmas universais e o erro da homogeneização sigo hoje como mulhernegraprofessora nas minhas práticas educativas no Ensino de História rompendo com o imaginário da colonialidade do poder (Quijano, 2005), conceito definido como sendo ideia de que raça e racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo (Wallerstein, 1992) presente nos discursos coloniais e, posteriormente, na constituição das humanidades. Sendo o “outro” às populações indígenas, povos africanos, muçulmanos, judeus (**Bernadino-Costa** e Grosfoguel, 2016), povos denominados como primitivos e atrasados em relação à Europa (Dussel, 2005). Estes “outros” eram sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia (**Bernadino-Costa** e Grosfoguel, 2016) e, portanto, sem humanidades.

Numa sociedade racista, os marcadores corpóreos condicionam oportunidades e trânsitos, e por ter ocupado e ocupar espaços reservados a branquitude, através do conhecimento escolar privado e acadêmico público, tenho consciência de que estes são espaços de direito, mas na sociedade racista brasileira, o acesso à escolarização e sua permanência são representações de poder e saber, privilégios legados aos brancos. Tive este acesso a escolarizar-me em um ambiente privado destinado à elite da capital baiana, na minha formação educacional básica.

Voltando aos anos 90, algumas aulas e práticas educativas no colégio já apresentavam sinais de insubmissão e anunciavam insurgências apresentando o “outro”, o “diverso”, nas aulas de Literatura, Geografia e História quando as/os professoras/es apresentavam consciência identitária de raça, gênero e classe, sexualidade e se autodeclaravam num espaço marcado pelo capital.

A consciência identitária e de classe nos revela a importância da representatividade e como o currículo prescrito e praticado é um ato político de representação de experiências formativas e como as ideologias se reproduzem nestas representações. Entendemos ideologias enquanto rituais, gestos e práticas corporais para além de manifestações verbais. Educar é um ato político.

Recordo-me, ainda, das experiências de práticas educativas, permeadas pela Teologia da Libertação sob os estudos de Frei Betto e Leonardo Boff. Era quando, fora do ambiente escolar, nas aulas de campo, em campanhas solidárias no entorno do bairro do Garcia, saíamos para as áreas em vulnerabilidade social em ações pedagógicas. E, ainda que, essas ações fossem no âmbito do paternalismo branco, de certa forma colocava as/os colegas brancas/os e herdeiras/os em contato com uma realidade social e racial que eles só conheciam nos livros didáticos, em representações negativas e/ou noticiadas enquanto produção de violências realizadas por nossos corpos marcados pela negritude e pobreza.

Ser aluna bolsista e fora dos padrões brancocêntricos⁶ me legaram durante toda vida escolar na educação básica, o não-lugar e/ou um lugar sempre menor, de segunda classe. Nesse espaço escolar branco e privado a questão racial e social eram explicitamente marcadas e me atravessaram durante toda a vida escolar. Essas diferenciações hierárquicas de raça e classe me fizeram ter uma juventude marcada pela timidez e introspecção, hoje entendo, como fruto do racismo, a voz da menina “escondida” que não era reconhecida, e, sim silenciada.

No último ano do Ensino Médio (1996), através das diferenças do padrão universal foi o período que fiz amigos, os quais também possuíam marcadores de desigualdades dentro destas universalidades marcadas por padrões de raça, gênero e classe. Eram o colega preto, a sapatão, o gay, o japonês, as gordas, negras e diferentes do padrão preconizado pela estética “universal”.

⁶ Isto é, aqueles tradicionalmente vistos nos espaços sociais de conhecimento e de poder: pessoa branca, cisgênero, heteronormativa, magra, etc. É, portanto, o ideal branco de uma pessoa, tudo o que ela deve ser para que possa ser devidamente encaixada na sociedade branca e não seja, de forma alguma, desvirtuante.

Já adentrando na maturidade, aos 21 (vinte e um) anos de idade, a vida me surpreendeu com a maternagem⁷ afetiva — e escolhida — e o ciclo de amor maternal com a chegada de meu filho Felipe, se inicia.

Inspirada em minha mãe-avó, a pró Nilza, decidi que seguiria meu percurso profissional na docência — tanto porque o contexto educacional me afetou positivamente de diversas formas ao longo da vida. Quanto pela abertura que sentia para poder proporcionar um futuro com qualidade e bem viver para o meu filho recém-chegado ao nosso mundo afetivo e de acolhida. E para minha mãe-avó por toda a abnegação que passou para possibilitar escolarizar-me e ser exemplo de vida ética com base no poder da palavra dada. Os ensinamentos sempre permearam o valor pelo que somos, pela ação que efetivamos. Meus passos são para honrá-la, por tanto sacrifício para que consiga ser um ser mais, uma referência de verdade, de *vergonha na cara*, para ter nome e sobrenome e assim sigo com ela me inspirando a cada passo.

Ingressei, no ano de 1998, no Curso de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o que também foi de grande importância para a continuidade da minha auto-percepção enquanto mulher-negra, autoafirmada e declarada, despertando um sentimento de pertença e identidades antes negadas e silenciadas em outros espaços de educação.

A educação superior me faz compreender a universidade pública como um espaço de florescimentos e descobertas de subjetividades, entendendo as marcas da colonização sobre a mentalidade brasileira. Em 1999, por uma questão de territorialidade e desejo de voltar para casa, em Salvador-BA, ingressei no Curso de História da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Durante meu percurso acadêmico, já pensava além do Ensino de História factual, priorizando uma História Problema, relacionando a escrita da História com o processo de ensino e aprendizagem significativa, do protagonismo das sujeitas. Pensava em uma história outra, que falasse de nós e para nós, tendo me marcado, especialmente, na época início da jornada acadêmica a obra *A História Em Migalhas - dos Annales à Nova História*, de François Dosse.

No decorrer de meu percurso acadêmico, desenvolvi um pensar teórico-empírico voltado a repensar o lugar da História e do processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva historiográfica contra-hegemônica. Ainda que meus referenciais teóricos daquela época não estivessem circunscritos nos debates mais recentes das epistemologias decoloniais e pedagogias feministas negras, existia, em mim, uma tentativa de romper com aquelas escritas sobre a História localizados em um ponto de vista colonializante e reificado.

⁷ Ou seja, uma experiência afetuosa e próxima da maternidade.

Compreendendo que toda escolha é consequente e que precisamos escolher qual lugar da História queremos estar, escolhi uma teorização da prática social e crítica, que reflete nossas experiências cotidianas/subalternizadas no Ensino de História, pautado no exercício de consciência crítica, libertadora, engajada, insurgente e emancipadora. Um pensamento historiográfico em movimento e não limitada do movimento. Em movimento enquanto pensamento em devir, de ruptura, de quebra de paradigmas eurocêtricos, operando nas brechas, na desconstrução. Uma transformação da prática educativa que altera o olhar sobre a narrativa oficial, baseando-nos sob diferentes *epistemes* e não pelo domínio e imposição de uma cultura sobre a outra — fator que gera segregação e todo tipo de violências e discriminações.

A História tradicional e eurocêntrica, o cânone Ocidental, nunca me representou enquanto ser/estar no mundo e fazer pedagógico. Desde o começo, me encantei com as leituras sobre as mudanças de paradigmas historiográficos provocadas pelos estudos de Marc Bloch e Lucien Febvre, sobre a Escola dos Annales, pensando as exclusões históricas como protagonistas de uma nova forma de compreender o cotidiano através de vozes autorais subalternizadas, negadas. Os questionamentos e a valorização das histórias das pessoas comuns sempre foram o foco do meu interesse e motivação nos estudos historiográficos. Sigo com os estudos dos excluídos da História tradicional e como potencializados de uma nova forma de compreender o cotidiano, a prática e a experiência.

Foram minhas leituras acadêmicas preferidas à época no curso de Licenciatura em História, na UFBA, os escritos de Elizete Silva **Passos**, Isabel Cristina **Reis**, Ligia Bellini, Lilia Schwarcz, Maria Inês Côrtes de **Oliveira**, Wlamyra R. **Albuquerque**, Ciro Cardoso, Jacob Gorender, João José Reis, Robert W. Slenes, Ubiratan Castro de **Araújo** e os estudos sobre mentalidades, mulheres, vida privada e escravidão. Dessa forma, percebi alguns interesses de estudo histórico, tais quais a escravidão, diáspora africana e a cidadania negra no Brasil republicano. Interesse também, em entender as ações individuais, coletivas e as estratégias de inserção política e social da população negra em sua luta pela cidadania no período pós-abolição e ao longo do período republicano, marcada pelas lutas por direitos e cidadania dessas populações minorizadas no campo do trabalho, da política e da cultura.

Mantendo o foco em minha jornada acadêmica, e buscando transitar através da diversidade no Ensino de História, em 2006 ingresso em uma formação continuada lato sensu de especialização em Educação Inclusiva, tendo como objetivo instrumentalizar meu cotidiano escolar, minha prática com a maternagem e pautar o pessoal e o profissional em uma educação identitária inclusiva e plural.

Dez anos depois, em 2016, ingressei em nova especialização *lato sensu*, em Relações Étnicas e Raciais: identidades e representação, primeira desta temática na Bahia, financiada com recursos exclusivos do Ministério da Educação (MEC). A formação, contribuiu para ampliar meu arcabouço cultural, político, social, ético, de vida e profissional sobre estudos de raça, gênero e classe de forma interseccional. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso “TUNDUM DUNDUM BAC - TUNDUM DUNDUM BAC - TUNDUM DUNDUM BAC TATÁ TATÁ TATÁ: UMA VIAGEM PELAS AVENTURAS DE LUANA, SOB O VIÉS DA LITERATURA E IDENTIDADE NEGRA”, analisei como as identidades e representações negras foram agenciadas na coleção infantojuvenil *As Aventuras de Luana*, dos autores Aroldo **Macedo** e Oswaldo **Faustino**, investigando as contribuições da literatura negra brasileira para a promoção de uma educação pautada na diversidade, antirracista e sob uma perspectiva educativa, de gênero, negra decolonial, multirrefencial e intercultural.

Ingressar numa pós-graduação *stricto sensu* sempre foi um sonho de meu percurso acadêmico, que infelizmente teve de ser adormecido pelos atravessamentos da vida laboral e da maternagem. Porém, felizmente, no final de 2021, participei da seleção de Mestrado do ProfHistória, ingressando no Programa.

Movida pelas minhas travessias, penso os atravessamentos de pertencimentos identitários de raça, gênero e classe desde a infância, desaguando na escolha profissional pela docência. A partir das memórias afetivas e profissionais, através de escolhas epistemológicas e pedagógicas intencionais em movimento feminista negro decolonial de (in)surgir, (re)existir e (re)viver (Walsh, 2021), passei a ter vivências cotidianas e profissionais em busca de novos horizontes epistêmicos visando (re)significar minha prática educativa com produção e disseminação de conhecimentos pautados nas experiências feministas negras.

No mesmo ano em que ingressei na UFBA (1999), iniciei também minha trajetória profissional no Ensino de História, lecionando na rede pública, na cidade de Salvador-BA, sob o Regime de Trabalho de Prestação de Serviços (PST). Neste período lecionei por alguns meses no ensino noturno na Educação de Jovens e Adultos (EJA), concomitante ao estágio na Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAPEX) da UFBA.

O grande desafio inicial de minha prática docente foi a minha juventude, porém esta mesma juventude me beneficiou ao me comprometer, assim como Freire (2014), com a *práxis* dialética, pensando a educação como mola transformadora das realidades vulneráveis vividas

pelos meus alunos e por mim, acreditando e efetivando um Ensino de História enquanto conhecimento de permanente libertação e no conceito freiriano de autonomia. Foi uma troca vivida e sentida cotidianamente.

No mesmo ano, estagiei também na Organização de Auxílio Fraternal (OAF), como monitora pedagógica em arte-educação na Ação Educativa e Cultural Bem-Me-Quer de Preservação do Patrimônio Público Escolar, em convênio com a Prefeitura Municipal de Salvador e Secretaria Municipal de Educação (SMED). Essas experiências me atravessaram, fazendo-me extrapolar o pensar sobre o estudo de patrimônios vinculados com a memória e a história. Passei a compreender o patrimônio enquanto bens herdados, conhecimentos compartilhados, saberes, fazeres, costumes materiais e imateriais, assim como nossos saberes e fazeres originários e ancestrais. Foi um momento de giro epistemológico sobre a construção científica e as práticas culturais.

Entre os anos de 2000 a 2005, lecionei no município de Dias d'Ávila-BA, através de Regime de Trabalho Temporário (RTT) pela Prefeitura do Município metropolitano e, também, pelo Governo do Estado da Bahia, no Regime de Direito Administrativo (REDA)⁸.

Nesse contexto e após a implementação da Lei nº 10.639/03, assumi de forma mais acentuada o posicionamento político e dialético-docente pautado na raça enquanto centralidade, devido ao amparo legal, que intensificou o combate ao racismo enquanto tema central à percepção das desigualdades que, antes de serem sociais, são raciais. O racismo, bem como os privilégios, precisam ser enfrentados, através de reformas políticas, tributárias e sociais (Almeida, 2019), que efetivem políticas de Estado que atendam a cidadania, valorizando a cultura, a educação, as artes, reinventando o imaginário coletivo à descoberta do outro, da alteridade, dos excluídos da história.

Em 2004, com 06 (seis) meses de gravidez não planejada, e solo, recém-formada, prestei meu primeiro concurso público para o quadro de professores efetivos do município de Camaçari-BA. Fui convocada e empossada no ano de 2005, em regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, que conciliei com o trabalho professoral no regime REDA. Neste mesmo ano, gerei minha segunda filha, uma criança negra, fruto de uma relação com um homem preto.

Rememoro a experiência da gestação, um período que acentuou uma expressiva responsabilidade para pensar não apenas na escolha do nome da criança, mas também nos desafios que essa etapa da vida exigiu. A escolha do nome Luanda representou a preocupação

⁸ Trata-se de instrumento jurídico disponível à Administração Pública Direta e Indireta, para contratar agentes públicos em regime temporário e sem a realização de concurso público.

em garantir a possibilidade de construção identitária negra referenciada. Da gestação à significação da infância/adolescência, houve um cuidado materno em construir e em garantir pedagogicamente esse trato educacional antirracista familiar. Isso só foi possível depois de uma extensa caminhada de reflexões teóricas e epistemológicas no âmbito das universidades públicas em que passei.

O interesse em mediar o conhecimento vivido e o conhecimento científico, desde então, tem sido uma constante com a busca e utilização de recursos teóricos metodológicos e epistêmicos antirracistas como elementos importantes na construção identitária pessoal, familiar e profissional, para, também, incentivar tantas outras crianças negras e não negras a construir e reconstruírem suas identidades múltiplas — fazendo esse trabalho aqui, enquanto professora de História da Educação Básica.

Em 2007, prestei nova seleção para quadro efetivo de professores na Ilha de Itaparica-BA e no município de São Sebastião do Passé-BA. Fui classificada e aprovada em ambos os municípios. Mas, para minha ingrata surpresa, fui convocada e empossada, um ano depois, apenas em Itaparica-BA, local que exerci a docência até o início do ano de 2011. Foi um período, a princípio, de intensa celebração, ao conseguir garantir um vínculo institucional de mais 20 (vinte) horas na jornada de trabalho e ter a segurança enquanto mulher e mãe solo através do exercício da docência para garantir o sustento da minha nova família constituída — com um trabalho de 60 (quarenta) horas semanais.

Os anos de trabalho na Ilha de Itaparica-BA foram tempos difíceis em relação ao exercício da docência do Ensino de História. Lembro-me como se fosse hoje, eram 5 (cinco) vagas e estava na primeira colocação. Uma alegria imensa até a data da posse, quando me apresentei à gestora da unidade escolar, que me entregou uma carga horária para a disciplina genérica de Ciências Naturais, dando início a vários conflitos⁹. Não compactuei em lecionar uma disciplina que não fosse a da minha área de formação e concurso. Assim, devido ao conflito e às questões internas da pasta da Secretaria de Educação, fiquei por três meses à disposição na Secretaria. Tempos difíceis, mas era um concurso público, oportunidade de garantir aumento de receita para poder garantir uma educação a contento aos filhos e uma vida pessoal mais confortável.

Depois de muitas adversidades e descompassos estruturais no fazer pedagógico do município, solicitei o desligamento do quadro de professores efetivos da Ilha. Em 2011, por sua

⁹ Vale sinalizar que a disfuncionalidade docente, isto é, o desvio de função de um professor de determinada área à outra, pela equipe gestora ou administrativa, é prática recorrente no Estado da Bahia, sendo experimentada por muitas outras professoras.

vez, fui empossada finalmente em São Sebastião do Passé-BA, município da região metropolitana de Salvador-BA, para exercer o cargo efetivo de professora de História. Em tempos e contextos outros, o fato histórico da saga em relação ao Ensino de História voltou a acontecer. Agora em relação à geografia da unidade de lotação.

Prestei concurso em São Sebastião do Passé-BA por razões geográficas de deslocamento, pois residia em Salvador-BA e já era professora da rede pública de Camaçari-BA. Mas, para outra ingrata surpresa, fui lotada numa escola que se localizava no distrito de Banco de Areia, fora dos contornos da cidade. Fato este que me legou por meses desconfortos físicos e psicológicos, desgastes emocionais e desesperos cotidianos para conciliar a vida profissional, materna e o deslocamento por ser uma escola localizada numa área rural distante.

A escola localizada no distrito de Banco de Areia, à época, era composta por 02 (duas) salas de aula, tendo no turno matutino as turmas do 6º e 7º ano e, no turno vespertino, as turmas dos 8º e 9º ano, e a modalidade da EJA, perfazendo um quantitativo de 06 (seis) turmas, o que significou uma carga horária de 12 (doze) aulas para a disciplina de História. Isso representou 20 (vinte) horas de carga horária, e para preencher o restante da minha jornada concursal, precisei trabalhar durante os 03 (três) turnos, sem estrutura adequada de deslocamento.

Como não era da localidade e não tinha como me deslocar, fui “obrigada” a me manter na escola durante os 03 (três) turnos, isto é, até às 22h30, uma vez por semana, ficando sozinha na escola ao final do turno vespertino e início do noturno, quando os colegas e corpo escolar retornavam para as suas casas. Saía de Salvador-BA às 4h45, para pegar o primeiro ônibus para o município de Candeias-BA, para de lá fazer uma baldeação para o centro de São Sebastião do Passé-BA e aguardar a kombi que transporta os professores para a zona rural. Era a única forma possível de chegar para a aula às 7h30 no distrito da cidade.

Depois de quase 06 (seis) meses em desgaste físico e mental, fui deslocada para lecionar na sede do Município, via aporte de documentação comprobatória de ter sido empossada para lecionar na sede da cidade e não no distrito. No ano seguinte, fui realocada em outra unidade escolar, devido à falta de carga horária. Mais uma vez, a questão da fragilidade do Ensino de História, que em muitos municípios é distribuída sem levar em consideração a formação específica na área e sim o tempo de serviço na função.

Hoje faço parte do quadro de professores efetivos e em exercício nos municípios de Camaçari-BA e São Sebastião do Passé-BA, perfazendo uma carga horária de trabalho de 60 (sessenta) horas semanais. Nessa travessia pessoal, acadêmica e profissional assumo uma perspectiva historiográfica decolonial e situada nos estudos feministas negro, para visibilizar

nossa história com o olhar racializado, de gênero e classe, defendendo e acreditando em uma reformulação do Ensino de História no país, tendo a questão racial como centralidade.

Para tanto, demarco uma trajetória pessoal e profissional que desnuda a política curricular tradicional e factual contrapondo-me a hierarquização dos saberes e reivindico para o campo do Ensino de História a descolonização do ser, saber e poder, através das circularidades do conhecer.

Este contexto de embates, de disputas do jogo das aprendizagens, me faz perceber que as disciplinas das Ciências Humanas ainda possuem um lugar de pouco assento, intencionalmente forjado para continuidade de práticas educativas ultraliberais, que supervalorizamos saberes das Ciências Exatas e das Linguagens a serviço do capital, ao prezar por uma educação tecnicista legada às minorias subalternizadas. Culturalmente, a disciplina de História continua a ser negociada para complementação da carga horária, sendo lugar para qualquer tipo de formação inicial, inclusive trânsito de Bachareis.

Meu interesse acadêmico e profissional sempre versou pela trilha da História outra, de uma Educação para Diferença/Diversidade, uma Educação para as Relações Étnicas e Raciais. Uma Educação Transgressora — Pedagogia Engajada (**bell hooks**, 2013)¹⁰.

Afetada pelos movimentos formativos de lutas sindicais ao final do ano de 2022, por meio das disputas eleitorais sindicais, assumo a gestão no Sindicato das Professoras/es da Rede Pública Municipal de Camaçari-BA (SISPEC), pelo período de quatro anos (2022-2026).

No mandato sindical, estou (enquanto da escrita desta dissertação) Diretora Executiva de Direitos Humanos, Cultura e Diversidade e, como extensão, represento também a categoria de professoras/es em alguns coletivos sindicais. Uma militância e ativista docente e sindical imbricada com minhas experiências de vida em formação acadêmica que ganham contornos para além do campo educacional e do Ensino de História, em espaços outros de representação, os quais também são formativos.

Fazer parte da gestão sindical, em Camaçari-BA, município que estou concursada há 19 (dezenove) anos e que desde a minha assunção, em 2005, me entrelaço com as questões relativas às lutas sindicais, o constitui parte das minhas memórias docentes e políticas.

As experiências sindicais também formativas entrelaçam-se e compõem a professora, também sindicalista que sou. Estar na representação sindical representa na minha vida-

¹⁰ Menciono bell hooks com as iniciais minúsculas respeitando a forma como a autora estadunidense optou por ser socialmente denominada.

docência, também a crença, defesa e compromisso ético-político com uma educação para todas as pessoas, para a diversidade, para as relações étnicas e raciais afirmativas.

Um desocultar das narrativas educativas, vivo, sentido, acontecido! Um fazer sindical e professoral pautado em movimentos na esfera política educacional multirreferencializada, transdisciplinar, investigativa, formativa e emancipatória.

Escrevivo-me, anunciando na minha experiência-docência um posicionamento político-epistêmico-engajado, transgredindo o Ensino de História. Proponho-me, nas aulas, através das seleções dos conteúdos/temas vivos que sejam significativos ao olhar dos alunos sobre o passado no tempo presente a partir de uma experiência educativa em conjunto.

Trabalho com temas imbricados com questões sociais reais, com intuito de efetivar uma educação para autonomia e para liberdade, superando a visão de uma História única centrada no modelo universal, essencial e salvadora angloeuropéia. Um Ensino de História que insurge nas margens, que está posto em cada esquina periférica.

Desloco saberes historicamente negados, silenciados, abortados, de um lócus de objeto para sujeito de conhecimento com a descolonização do saber, do poder e do ser numa experiência de transformação que se processa pela coletividade. Esse fazer pedagógico emancipador e coletivo penso ser uma das responsabilidades do campo do Ensino de História. Opto pelas trilhas das pedagogias transgressoras, de subversão seguindo com as estratégias de giro epistemológico em relação ao conhecimento único, hegemônico.

Uma prática educativa significativa e comprometido com o questionamento das universalidades que procuram explicar a realidade humana e social, permitindo a descoberta do outro, da alteridade, dos excluídos da História e, dentre eles, uma parte significativa da população mundial que é de mulheres e no nosso estudo seguimos com a base interpretativa de mulheres-negras.

A partir destas memórias e experiências, passo a ter um outro olhar sobre o diverso, em todos os âmbitos de vida-docência, especialmente no ambiente escolar, optando por práticas educativas onde o tratamento e conhecimento de vida e de mundo cheguem aos alunos de forma horizontalizada, viva e significativa solicitada e acolhida pela turma.

Neste bojo de pensar e efetivar novas *epistemes*, forma de ser, agir, sentir, viver plurais nos remete ao lugar de enfrentamento, tomada de consciência de si, de nós, do outro sob o prisma da diversidade. Mexer na história de alguém é mexer na própria história, nas memórias, acionando identidades, narrativas, histórias e experiências em interfaces.

Defendo a trilha do conhecimento histórico em busca do conhecimento significativo que diminua distâncias entre os saberes escolares e acadêmicos, transformando-os em saberes

sentidos, vivos! Entendo que o campo de pesquisa histórica e as narrativas de experiências produzem conhecimentos do/no mundo e este movimento é duplo: formativo e (auto)formativo compreendendo a ideia que a experiência colocada nessas narrativas é formativa, a História passa a ser entendida como esse lugar.

2 AFETAÇÕES INICIAIS

Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário.

Essa epígrafe vem de um trecho do livro *Olhos d'Água*, de Conceição **Evaristo** (2016) e, mais especificamente, se situa na página 108. Sua enunciação reflete sobre o medo e a resposta para “esse” medo, que cresce na mesma proporção em que ele aparece. Assim, simboliza e metaforiza minha trajetória e a de outras mulheres negras professoras, abrindo a roda para tratarmos sobre como, aqui, neste estudo, as nossas memórias e experiências de vida-docência puderam ser o locus de reflexões.

A hipótese que inquieta a investigação é a de que as narrativas de vida-docência das interlocutoras da pesquisa guardam fragmentos de memórias e experiências individuais e coletivas de mulheres negras professoras entrelaçadas e afetadas por marcadores de opressão que atravessam a constituição do nosso ser-pessoa/docente, ressoando nas narrativas educativas atravessadas por raça, gênero e classe no Ensino de História.

Por essa razão, o tema e a unidade de análise do estudo estão assentadas e lastreadas na centralidade dos marcadores de raça, de gênero e de classe, protagonizando as experiências de nós, mulheres negras professoras, tendo como campo empírico nossas memórias e experiências de vida-docência, ressoadas no Ensino de História, como possibilidades de insurgências e resistências nas nossas narrativas educativas.

Nesse movimento, ao rememorar nossas memórias das experiências de vida-docência somadas aos efeitos nocivos ainda hoje presente nas nossas vidas de mulheres negras professoras interseccionadas¹¹ com os marcadores de opressão (dos quais, raça/etnia, gênero e classe) me inspiro e me movimento a investigar o tema e unidade desta pesquisa que compõe narrativas subjetivas, protagonizadas por nós mulheres negras professoras ecoadas no Ensino de História.

¹¹ A interseccionalidade será discutida com maior profundidade no Capítulo posterior, no entanto, para este momento, cabe destacar, de modo abrangente, que seu surgimento se dá no pensamento de mulheres negras e suas *epistemes* insubordinadas, destacando-se o eco das vozes de Patricia Hill **Collins** e Lélia **González**. O termo pode ser brevemente definido como um conceito analítico que busca entender como diferentes formas de opressão e privilégio (tais como raça, gênero, classe, sexualidade, etc) se interconectam e sobrepõem, criando experiências complexas de discriminação. **Collins** enfatiza a importância de examinar as interações entre essas várias dimensões de identidade e como elas moldam indivíduos, especialmente mulheres negras. **González**, por sua vez, destaca a interseccionalidade no contexto brasileiro, abordando como as hierarquias de raça e gênero são intrinsecamente ligadas às heranças coloniais e à estrutura social do país, afetando particularmente mulheres negras.

Assinalamos, então, que o objetivo geral da pesquisa é o de reconhecer as experiências de mulheres negras professoras, sob as lentes da interseccionalidade, no que se refere aos entrelaçamentos de vida-docência e seus ecos nas narrativas educativas no Ensino de História. Dessa forma, eu e outras três mulheres negras professoras participamos, em giro e em prosa, na realização desse objetivo na forma em que apresentaremos nas seções ao longo do texto.

Os objetivos específicos foram os de: (1) registrar as memórias de nossas experiências de vida em formação enquanto mulheres negras professoras, entrelaçadas, e seus ecos nas nossas práticas educativas no Ensino de História; (2) analisar que conhecimentos produzidos por nós, mulheres negras professoras, a partir das nossas experiências de vida-docência, agenciam-se e/ou são aportados ao Ensino de História; (3) identificar os conhecimentos produtores e transgressores de insurgências feministas negra decolonial nas narrativas educativas no Ensino de História; (4) realizar, através da narrativa diarizada, nossos saberes/conhecimentos enquanto mulheres negras professoras produtoras de insurgências feministas negra decolonial no Ensino de História, anunciando-as através do diário/pesquisa escrita a revelação das nossas memórias e experiências de mulheres negras professoras de História diarizadas nesta pesquisa.

Inicialmente, a intenção era compreender as memórias das experiências de mulheres negras professoras da escola que estou também lotada no município de São Sebastião do Passé-BA, devido a ser o município, o qual cumpriu a lei de liberação para estudos. Porém, devido às dificuldades inerentes e a desvalorização da carreira do Magistério como: carga horária, local de trabalho x territorialidades com deslocamento, tempo pedagógico dentre outras questões de cunho pessoal e profissional; optou-se por realizar o estudo no município de Camaçari-BA.

O município de Camaçari-BA possui uma extensão territorial de 785,421 km², dispondo de aproximadamente 300.372 (trezentos mil e trezentos e setenta e dois) habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu censo realizado em 2022.

Em relação a educação pública no município, destaca-se que a média de 4,8 pontos no índice do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2021; 2021a) para os anos finais, estando acima da meta esperada de 4,6 pontos, porém ainda abaixo da média nacional esperada; com relação aos anos iniciais, a média do município é de 5,5 pontos, acima da meta de 5,1 pontos, mas ainda abaixo da média nacional.

De acordo com o último levantamento do IBGE (2022) acerca do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), este fora avaliado em 0,694, o que indica IDHM

médio. Além disso, conforme levantamento do SEBRAE (2022), a população formalmente empregada no município é de 80.640 pessoas.

Pelo exposto, a realização da pesquisa apresenta relevância para o campo da Educação e do Ensino de História, ao desvelar as memórias das nossas experiências de mulheres negras professoras, a partir de um olhar interseccional, e escreviente, de gênero, raça e classe, com destaque para as memórias e experiências de vida-docência, seus entrelaçamentos e ecos nas narrativas educativas, assumindo e anunciando formas de aprontar insurgências feministas negras decolonial no Ensino de História.

Estas inquietações movem a professora/autora-pesquisadora desde a tenra idade até os dias atuais, da infância ao mestrado, no tocante à afirmação e negação identitárias, como foi demonstrado na *Minha Vez e Voz Negra-Docente*, que faz a abertura da dissertação. Além do mais, tais inquietações também movem a professora/autora-pesquisadora pelos sentidos em que conceitos como os de resistência e identidade vão fazendo elo e se entrelaçando com o passar dos tempos vividos, em experiências de vida-docência em diversas, em diferentes expressões e dimensões. Aqui, mais especificamente, entrelaçadas com as vozes de quatro professoras, nossas interlocutoras, sujeitas de pesquisa, e, portanto, vozes que ecoam e corporificam este trabalho.

Trata-se de uma pesquisa-investigação sobre nós, o resgate das nossas memórias e experiências da infância à vida adulta/docente e seus atravessamentos na nossa vida-docência. Uma reconstrução do passado com o olhar atento ao tempo presente, um olhar racializado, de gênero e classe imbricados com a própria memória vida-docência — memórias formativas. Somos mulheres, autodeclaradas negras, professoras de História, da rede pública municipal de Camaçari-BA, militantes e ativistas, todos os dias!

Narramos, para tanto, os (des)caminhos de vida-docência que se entrelaçam em questões outras e atribuem sentidos para olharmos através da teoria científica a nossa narrativa educativa, no Ensino de História, resgatando e remexendo as nossas memórias e experiências.

À nível de informação, a pesquisa foi registrada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB (CEP-UNEB) sob o nº 6.832.271, tendo sido avaliada positivamente diante dos parâmetros de eticidade. Além do mais, quando do processo de submissão da proposta na Plataforma Brasil insurgiu como uma técnica de pesquisa a coleta de dados por meio de um questionário dialógico-ampliado, que foi entregue e respondido pelas interlocutoras.

2.1 Um convite ao Ensino de História e a estrutura da dissertação

Apresentamos, ao longo desta dissertação, um convite ao Ensino de História sob lentes epistemológicas-teóricas-metodológicas e categorias de análise feminista negra decolonial e amefricana: narrativas das memórias das experiências de mulheres negras professoras, cuja base interpretativa é o feminismo negro.

Na primeira parte, *Minha Vez e Voz Negra professora*, busquei trazer minhas escrevivências enquanto pesquisadora e sujeita dessa pesquisa. Apresentei como a minha identidade foi criada, quais foram os processos subjetivos e intersubjetivos que passei para a construção da minha imagem social e chegada até a presente dissertação. Demonstrei os atravessamentos de raça, gênero, classe e sexualidade e minhas ambições pessoais, profissionais e políticas na ruptura da História hegemônica e do saber único.

Neste segundo momento, de *Afetações iniciais*, e portanto logo após a apresentação das minhas escrevivências, narramos, a pesquisadora interlocutora e as demais interlocutoras, a partir de nossas vivências, circunscrições no mundo, enquanto professoras da educação básica, vinculadas à rede pública municipal de educação de Camaçari-BA, um pouco de nossas trajetórias, permitindo que isso apareça, também, ao longo do texto. Para fins de identificação das diferentes vozes, o recurso gramatical em *itálico* será utilizado exprimindo aquilo o que foi dialogado pelas mulheres negras professoras-interlocutoras durante nossos Giros de Prosas (que serão melhor descritos em seção posterior); essas vozes, além de em *itálico*, serão acompanhadas por colchetes, o primeiro nome da interlocutora e o momento de prosa, exemplo: “[Prosa 1 - Interlocutora].

A partir de nossa apresentação e introdução do trabalho, a *ideia de mulheres negras professoras a partir do feminismo negro e decolonial* é apresentada, sob as bases e fundamentos teóricos e metodológicos utilizados, demonstrando aqui que sustenta, no nível acadêmico, nossas reflexões, inflexões e indagações. Construimos o conceito de mulheres negras professoras coletivamente e explicamos ele, demonstrando seus enfoques teóricos e epistemológicos.

É daí, então, que adentramos *Entre memórias, trajetórias e o encontro precioso*, parte na qual fazemos uma descrição metodológica de nossas prosas. Trazemos a sistematicidade do estudo, de como foram organizadas nossas prosas, quais foram as orientações teórico-reflexivas e como se processou. É um capítulo certamente metodológico e é neste, também, que apresentamos o produto da dissertação, em razão de o ProfHistória ser um Mestrado

Profissional. O produto é um Diário Reflexivo para Transgressões no Ensino de História, como será explicado adiante e como é possível verificar em anexo.

Este diário é inerentemente coletivo, não apenas pelas contribuições ativas de minhas interlocutoras, mas também por seu caráter metodológico para uso em sala de aula. O diário foi pensado, principalmente, para ser utilizado em sala de aula, para servir como inspiração para outras mulheres-negras e para que textos nossos, escritos por mulheres-negras, sejam valorizados, também, no Ensino Básico, e trabalhados desde cedo.

Por último, trazemos as *mulheresnegrasprofessoras e transgressões no Ensino de História*, cujo foco é o de demonstrar tanto as trajetórias, insurgências e transgressões, no que refletimos sobre caminhos pessoais até às salas de aulas (ou as salas de aula-vivas, como será demonstrado), até algumas reflexões pessoais e os pontos comuns nas experiências de nós mulheresnegrasprofessoras, focando em trabalho doméstico, educação, escolarização, maternidade e religião.

2.2 Escrever do ponto de vista negra-docente

De modo geral, trilhamos nesta dissertação caminhos investigativos e escavatórios atentos para a maneira com que as relações de poder vão se estabelecendo, nomeando e validando o conhecimento especializado no Ensino de História, no segmento Anos Finais. Seguimos inter-cruzando experiências, costurando os nossos tecidos de vida-docência. Costura que vamos tomando ciência a partir da própria construção do texto. Tecemos Giros de Prosa com nossas sujeitas de pesquisa, nossas interlocutoras. Validamos as fontes narrativas a partir das experiências que são nossas, enquanto mulheresnegrasprofessoras.

Nossa escolha metodológica, portanto, é marcada pela experiência do encontro que prezam pelo/com afetos. Nas nossas escutas narrativas, a experiência vida-profissão toma centralidade, a partir de territórios das existencialidades docentes. Segundo Jane Rios (2020) a experiência narrada:

traduz inteligibilidades nos modos que cada docente habita a profissão em diferentes espaços, tempos e subjetividades, desvelando saberes pedagógicos que constituem as fissuras do/no processo educativo (p.17).

Nossa abordagem interpretativa feminista negra é interseccionada pelas memórias das experiências de quatro mulheresnegrasprofessoras, transgredindo o Ensino de História, em Camaçari-BA. Como referencial teórico e metodológico adotamos a produção do conhecimento

a partir da amplificação das nossas vozes negras-docentes, do Encontro Precioso aos Giros de Prosa gestando a pesquisa na fluidez entre afeto e rigor científico, razão e emoção ao escutarmos a voz das nossas experiências individuais que se consolidam em experiências coletivas, contando histórias de nós, a partir da nossa posicionalidade de mulhernegraprofessora. Escrevivências, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com nossas vidas, que o mundo desconsidera (**Evaristo**, 2020, p. 35). E aqui reside a importância da memória, da memória oralizada de mulheresnegras, que forjam o saber histórico a partir de suas subjetividades e vivências que tanto nos ensinam sobre ser e fazer. Essas memórias são lidas em conjunto: mulheresnegrasprofessoras com suas narrativas entrecruzadas no escrever da pesquisadora.

Como paradigmas interpretativos mobilizamos a produção de uma *episteme* alternativa, insubmissa e insurgente assentada na sabedoria coletiva de perspectiva feminista negra decolonial e escreviente. Perspectivas que interrogam a sociedade racista, sexista e de classes com suas múltiplas formas de violências e violações nos posicionando. E como corpos-femininos-negros nos posicionamos e rompemos com os domínios impostos pela colonização girando na contramão da sociedade racista e patriarcal ao transgredirmos essas opressões com a força de mulheres negras na vida cotidiana e nas nossas práticas educativas no Ensino de História, nas nossas salas de aula, transgredindo-as.

Construímos através das narrativas pedagógicas docente ao escre-viver nossas experiências, interrogações do como nos posicionamos com e no mundo e nas nossas salas de aula, como também, nos espaços não institucionalizados a partir da História e do lugar de conhecimentos produzidos por corpos femininos negros docentes. Nossos corpos acumulam experiências múltiplas de dor e de (re)existências do ser negra, ser mulher e ser professora de História e todos os demais atravessamentos que estão inscritos em nosso corpo-voz, de tudo que somos quando adentramos nossas salas de aula. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida (**Evaristo**, 2020, p. 35).

Como será demonstrado, o processo de investigação advém de um processo de reflexão interno e externo contínuo, de incômodo, mal estar do não-lugar marcado pelas hierarquias raciais, de gênero e classe que incidem sobre nossos corpos-territórios, corpos- negros-docentes insubmissos e insurgentes no Ensino de História. Uma pesquisa insurgente, numa escrita afetada, com quatro mulheresnegrasprofessoras, nossas interlocutoras que são vez e voz negraprofessora em potencialidades e protagonismo, sendo sujeitas produtoras de conhecimentos históricos.

Para fins de organização, a escrita da dissertação foi costurada por mim, Ana Paula Pinto Python, que sou a voz de mestrande e pesquisadora que, afetando sua leitura, vos subscrevo. A voz das demais interlocutoras, Profa. Nilzete Cardoso, Profa Carol Nascimento e Profa. Kota Payayá, estarão destacadas no texto pelo recurso de *itálico*. Por assim ser, devo assinalar que a escrevivência utilizada como ferramenta teórico-metodológica parte do meu olhar e ponto de vista, parcial, pesquisadora e negraprofessora. As trajetórias de nossas interlocutoras, por sua vez, são apresentadas a partir de uma pesquisa narrativa, cuidadosa e em profundidade, de suas experiências e trajetórias, o que fundamenta e se constitui como saber protagonizado nesta dissertação. Então, nossas memórias são entrecruzadas pela potencialidade para demonstrar nossas transgressões na vida-docência e nas práticas educativas no Ensino de História.

Assim sendo, essa é uma investigação-experimentação amalgamada na escrevivência cunhada por Conceição **Evaristo** (2020, p. 30), que é escre-viver a dupla condição do ser negra e ser mulher. Seguimos em sintonia com os estudos de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (2020) sobre narrativas de experiências pedagógicas: como território de (re) existências na formação docente, tomando as memórias e experiências centralidade no processo de narrar a vida-docência a partir de territórios das existencialidades docentes.

Somos as sujeitas da pesquisa, inscrevendo a nós mesmas numa escrita que abarca a história de uma coletividade. Ao escrever sobre nós, o gesto se amplia, e sem sair de nós, colhe vidas, histórias do entorno. Uma escrita que não se esgota em si, aprofunda, amplia-se (**Evaristo**, 2020, p. 35). Assumimos princípios conceituais metodológicos que inscrevem teorias mais experiências que não se resumem ao método, potencializando, invertendo epistemologicamente a História. Deixamos de ser objetos e passamos a ser sujeitas produtoras do conhecimento (bell **hooks**, 2019, p. 45). As narrativas instauram-se como uma *episteme* alternativa ao romper com o paradigma moderno, descolando o sujeito da relação colonial com o conhecimento científico e efetivando o giro decolonial nos nossos Encontros Preciosos movidos pelos Giros de Prosa, os quais ressoam na nossa prática educativa no Ensino de História.

A dissertação dialoga também com as narrativas das memórias das experiências educativas formativas a partir das aproximações com as teorizações do pensamento e da intelectualidade de mulheres negras (Patricia Hill **Collins**, 2016), feminismos negros (Cláudia **Cardoso**, 2018; 2012) da categoria política-cultural amefricana (Lélia **Gonzalez**, 2018), às quais se interseccionam (Carla **Akotirene**, 2018) na produção de práticas educativas históricas transgredindo o Ensino de História. Adotamos a epistemologia feminista negra enquanto

potência de conhecimento, localizadas nas práticas cotidianas escrevientes de conhecimentos entre histórias e memórias de mulheres negras professoras.

Portanto, partimos das nossas experiências, no intuito de nos posicionar, nosso lugar social e epistêmico em que o estudo partiu e tomou forma. Trata-se de uma posição política, educativa, feminista negra, decolonial, insubmissa, insurgente e escreviente, para transgredir o *modus operandi* da academia e das narrativas educativas no Ensino de História. Assim, questionamos: podemos produzir ciência a partir das nossas memórias e experiências negras-docentes? Uma reflexão a partir da própria prática vida-docência: nossas experiências que ecoam no Ensino de História.

Tecemos uma narrativa iniciada em primeira pessoa que é sentida e anunciada no próprio corpo da dissertação, a minha voz que emana de um corpo feminino negro que narra sua própria história, protagonizando-a e a legitimando. No decorrer da escrita a mudança na conjugação dos verbos ao longo do texto, denota os encontros com, nós sujeitas do conhecimento, apresentamos nossas nossas memórias das experiências a partir da junção com as vozes que emergem das interlocutoras mulheres negras professoras, nossas sujeitas-colaboradoras-interlocutoras da pesquisa, que quando amplificadas nossas vozes autoinscrevem e autoconstroem conhecimentos históricos, atravessadas pelo racismo, sexismos e classismo que marcam nossa experiência de vida-docência.

Afetamos nossas interlocutoras nesta escrita-voz em rede, ao convidá-las para/junto narramos nossas memórias das experiências através do Encontro Precioso em Giros de Prosa com a entrega do convite Bonecas Abayomis (Figuras 1 e 2). As três (03) interlocutoras, foram convidadas a aquilombarem-se nesta escrita coletiva enunciando nossas memórias e experiências vida-docência e/ou vida-profissão (Rios, 2020).

Figuras 3 e 4: Convites Bonecas-Abayomis



Fonte: a autora.

Nesse sentido, me apresento como Ana Paula Pinto Pithon, pesquisadora do ProfHistória e, ao mesmo tempo, participante do estudo, uma vez que minhas experiências vida-docência não se restringem em mim, são fragmentos investigativos de um nós coletivo para as reflexões tensionadas, também acompanhada de outras mulheres negras professoras (conceito que será apresentado posteriormente), minhas colegas de trabalho, na rede pública municipal de ensino. Trata-se de uma possibilidade de demonstrar os saberes históricos mobilizados, construídos¹² e localizados (Donna Haraway, 1995) para além do cânone reconhecidamente Ocidental: assim, a enunciação, aqui, é de histórias múltiplas e não uma história única contada pelo colonizador.

Quanto às nossas mulheres negras professoras, apresentam-se¹³, brevemente:

Vou começar pelo meu nome, Nilzete Bonfim Cardoso, mulher de origem negra, suburbana, nascida no subúrbio de Periperi e que estudou sempre em escola pública. Talvez a questão de ser filha de pais separados tenha me influenciado na minha formação de uma forma

¹² Por saberes históricos, estou compreendendo todas as formas de saberes que se apropriam da História, enquanto Ciência, para contextualizar e ensinar sobre suas vivências individuais e coletivas através da experiência e da memória social transgressora.

¹³ As informações abaixo dispostas foram coletadas com consentimento. Apresento-as fora da ordem alfabética, seguindo a ordem em que foram feitas as prosas (primeiro Nilzete, Profa. Carol e Kota).

que na época eu achava que era negativa, mas hoje eu acho que é positiva. É isso! Estamos aqui! [Prosa 1 - Nilzete]. **Nilzete Bomfim Cardoso**, como se enuncia, mais conhecida como Nilzete, nasceu em Salvador-BA e atualmente mora em Camaçari. Se autodeclara mulher-negra, cuja identificação de gênero é mulher-cis, heterossexual, utilizando-se dos pronomes ela/dela. Sua idade é de 65 anos, sendo sacerdotisa de matriz africana, candomblé Angola. Possui uma filha de 34 anos e atua como gestora escolar.

Então, eu sou Ana Carolina, tenho 44 anos, nasci no ano de 1980 em uma família pobre, porém minha bisavó... meus bisavós, moravam no bairro da Lapinha em Salvador, e, apesar de negros, eram bem sucedidos para a época, moravam num casarão da Lapinha, casarão bonita. Minha mãe é filha da filha mais velha desse casal, que engravidou aos 17 anos sem que meu pai biológico assumisse, tendo dado remédio para que ela abortasse [Prosa 1 - Profa. Carol¹⁴]. **Ana Carolina Nascimento Pinto Santos**, mais conhecida como Ana Carolina ou, ainda, Profa. Carol nasceu e vive em Salvador-BA. Se autodeclara mulher-negra, cuja identificação de gênero é mulher-cis, heterossexual, utilizando-se dos pronomes ela/dela. Sua idade é de 44 anos, sendo católica. Possui dois filhos de, respectivamente, 14 e 05 anos. Atualmente, é professora efetiva nos municípios de Camaçari e Lauro de Freitas, com carga horária de 60 horas semanais.

Eu sou marikota, ou melhor, kota e... eu nasci kota. Mesmo tendo nome que é Marilene. Eu nasci em um pequeno povoado, nas terras que pertenceram ao meu avô, que passara a ser do meu pai, chamadas Maxixe, num pequeno povoado de Morro do Chapéu. O meu avô foi para lá, por conta de que meu bisavô precisou sair por conta da própria colonização e da da malária, né? Que até chamavam de febre “Zezão”, lá da Cabeceira do Rio Tinga, onde hoje é o reconhecido território do povo Payaya. [Prosa 1 - Kota]. **Marilene Pereira de Jesus**, ou, como se afirma, Kota, tem naturalidade em Morro do Chapéu-BA, mas atualmente mora em Salvador. É de origem indígena, também identificada mulher-cis, heterossexual, optando pelos pronomes ela/dela. Kota tem 45 anos, não possuindo religião, mas sendo afirmada como “da espiritualidade”; acredita no Grande Espírito, na Mãe Terra e nos Encantados. Possui 3 filhos, tendo 09, 08 anos e 02 anos. É também professora efetiva em escola socioeducativa no município de Camaçari, com carga horária de 40 horas semanais.

Portanto, na nossa pesquisa, estamos a narrar memórias das experiências individuais e coletivas de mulheres negras professoras no Ensino de História. Nossas vozes são dos sujeitos

¹⁴ Por questões de identidade, optamos por manter a forma como cada mulher-negra-docente se apresenta. Ana Carolina se apresenta como Profa. Carol, Kota Payayá como Kota e Nilzete Cardoso como Nilzete.

subalternizados, sujeitos coloniais que estão nas fronteiras - físicas e imaginárias da modernidade que não eram e não são seres passivos. Somos sujeitos construídos na diferença colonial que ecoam um pensamento de fronteira envolto num projeto de pensamento e intervenção decolonial pertencentes à tradição do pensamento de mulheres negras (**Bernadino-Costa** e Grosfoguel, 2016). Nos aproximamos das bases e categorias interpretativas feministas negras a partir das experiências feministas amefricanas (**Gonzalez**, 2018).

Nossos corpos na pesquisa, corpos-negros-docentes, são corpos insubmissos e insurgentes, que transgridem o Ensino de História de tradição hegemônica euro-norteamericana centrada, branca e masculina, que inventa, classifica, hierarquiza e subalterniza outras formas de conhecimentos que dinamizavam outros povos e outras sociedades, a exemplo das indígenas e africanas (**Bernadino-Costa** e Grosfoguel, 2016).

2.3 Nós, mulheresnegrasprofessoras, e a escrevivência dissertação — nossas narrativas e experiências

Esta pesquisa tomou corpo a partir do resgate das nossas memórias afetivas de infância, ancorada na evocação das memórias das experiências de vida-profissão. O tema e sujeitas desta pesquisa, memórias das experiências de vida-docência de mulheresnegrasprofessoras, assim como o interesse pela História, é anunciado através das narrativas de vida de pessoas comuns, as quais sempre me seduziram desde a infância, quando lembro-me que precisava pedir a “bença” para fazer parte da prosa com minhas mais velhas através do par oralidade e escuta. Então, de repente, eu me encontrava passando horas e horas ouvindo as lembranças rememoradas de minha mãe-avó e de minhas tias-avós sentadas em roda, no chão do “quintal” de casa, proseando. A voz que ecoa — a voz de quem veio antes de nós, o resgate da voz da minha avó, os entrelaços afetivos que marcam minhas histórias e memórias, escrevivências.

Morávamos, e ainda moro, neste mesmo prédio de família, no subsolo, cujo nome é em homenagem a minha bisavó paterna: Ignez. Tínhamos uma área externa relativamente grande que chamávamos de quintal, certamente pela memória afetiva das minhas mais velhas sobre suas infâncias. Enquanto elas narravam a vida simples e da lida com a terra que tinham na roça, eu as ouvia atentamente, vez ou outra que distraía o olhar com o caminhar lento dos 4 (quatro) cágados que habitam o nosso quintal. Dizia minha avó que esse animal é sagrado, pois purifica o lar e absorve energias, por isso então cresci brincando com eles, naquele “enorme” quintal, no qual plantávamos cheiro verde e tomate. Com o passar dos anos, fui entendendo a simbologia

dos animais, minha avó era uma mulher das matas, das folhas, dos caboclos. Uma mulher de orisà.

Minha relação com o quintal enquanto espaço afetivo e de resgate tem conexão com a narrativa de nossa interlocutora Kota, que também possui experiências singulares. Kota nos conta que morava numa casa que tinha um quintal... *o quintal, era um quintal muito grande. Até hoje existe. Tinha um pé de umbu, que a gente subia, brincava... umbuzeiro. Tem os pés de pinha, os pés de siriguela e nesse quintal, ele era dividido: metade era o quintal. Quando a gente estendia a roupa, lavava roupa às vezes, mas na maioria das vezes não lavava roupa em casa, porque para lavar roupa em casa tinha que buscar a água. Quando eu nasci, já tinha uma água de chafariz... a gente ia buscar água. Ele tinha uma lavanderia e lá eles lavavam. Então, se fosse lavar em casa tinha que buscar água no balde. A gente carregava água na cabeça... não existia água encanada. E aí, nesse quintal, às vezes a gente secava a roupa. Quando ia lavar fora, trazia o balde na cabeça e deixava no quintal... E a outra parte [do quintal] era dos animais. Então, a gente criava galinha, criava pato, criava bode... não muito[s bodes]. Tinha algumas ovelhas, quando o terreno era grande. Quando a mãe do bode morreu, a gente trazia em casa para dar mamadeira e cuidar. Criava tatu, passarinho e periquito. Eram os animais assim mais próximo da gente, de casa, do convívio. E gato e cachorro. Então, era um mini zoológico lá em casa. E era muito frio, por ser no Morro do Chapéu... fazia muito calor, mas tem muito frio [Prosa 1 - Kota].*

Kota faz uma descrição detalhada e afetiva do seu quintal, no contexto de seu eu-criança. O quintal é descrito como muito grande, com várias árvores frutíferas como umbuzeiro, pés de pinha e pés de siriguela. A descrição das árvores sugere um ambiente fértil e diversificado. Esse espaço também é dividido em duas partes: uma para secar roupa e outra para criação de animais. A menção à falta de água encanada e a necessidade de buscar água no chafariz indica um contexto rural ou de uma época passada, onde o acesso à infraestrutura básica era limitado.

A narrativa de Kota inclui detalhes sobre as tarefas diárias, como lavar roupa e buscar água, o que dá uma visão da rotina da família. A menção à lavagem de roupas fora de casa e ao transporte de água na cabeça reflete a realidade trabalhosa e comunitária da época. No tocante à criação de animais, que inclui galinhas, patos, bodes, ovelhas, tatu, passarinho e periquito, além de gatos e cachorros, pinta um quadro de um mini zoológico doméstico. Isso sugere uma vida próxima à natureza e uma infância rica em interação com diferentes espécies. Uma vida regada por outras vidas e espécies.

No lugar em que cresci, tive uma infância feliz, regada a muito banho de mangueira na bacia plástica (Figura 3) e na de alumínio, rodeada sempre pelo sagrado feminino, eram cinco

mulheres (idosas) da família que moravam no mesmo prédio: vó e mais quatro tias/avós, muito afeto envolvido, muitos doces de caju em calda com açúcar queimado e ambrosia feita com leite líquido Catuí, de saco. Muitas memórias, muitas histórias de tempos vividos, com elas cresci e me constitui.

Figura 5: O banho de mangueira na bacia plástica



Fonte: a autora.

Kota nos conta que... *As lembranças que eu tenho é do quintal, do terreiro... do curral. Porque eu era acordada 6 horas e eu ia para o curral trazer o leite para a gente tomar café, em um baldinho de leite de alumínio... o outro leite que a gente também vendia, meu pai também tinha vacas... meu pai trazia depois, que era maio. Então, eu acordava e ia primeiro no curral buscar o leite... trazia para a minha mãe cozinhar, para dar o café. Depois que eu vinha do curral, eu tinha que varrer o terreiro... todos os dias. O terreiro e o quintal eram varridos religiosamente todos os dias. A casa também. E aí eu tenho uma lembrança do curral, de ir para a roça, plantar, colher ou fazer farinha... colher o feijão de corda, colher milho e nesse terreno lá, do Maxixe, a gente sempre plantou... era um terreno arenoso, era milho, feijão de corda, e a mandioca, que fazia a farinha... no outro terreno que meu pai tinha a terra era vermelha e mais adequada para a agricultura. Lá a gente plantava melancia, feijão, abóbora, milho, maxixe, maxixão, quiabo... e todos os anos, dentro desse terreno, o meu pai separava um pedacinho de terra que era meu, a minha roça. E como a gente ainda não trabalhava com enxada, tipo 4, 5, 6 anos, ele abria as covas e a gente com a cuia, com a semente, ia jorrando e plantando... todos os anos... todos os filhos, tinha um pedacinho de*

terra simbólico e de verdade, né? E a gente plantava... esse pedacinho de terra aqui é a sua roça [Prosa 1 - Kota].

Figura 6 e 7: O quintal de Kota nos dias atuais



Fonte: Kota Payaya, 2024.

Do mesmo modo como as memórias de Kota, minhas memórias de infância são de um tempo marcado pela pureza e delicadeza de criança, imbricadas com as vulnerabilidades que vamos colecionando com o passar dos tempos nas nossas lembranças, vivências, experiências,

silenciamentos e esquecimentos. Já a Profa. Carol, por outro lado, não experimentou a mesma infância feliz. Suas memórias remetem ao trabalho doméstico do cuidado, à sobrevivência (sobre isso retornaremos mais adiante, no Capítulo 5). Talvez por isso ela diga que não se recorda muito do período. As lembranças que ficaram foram de que ela *cuidava da avó e do meu irmão e estudava na escola pública. Sempre estudei, minha mãe dizia que eu tinha que estudar. Em casa eu fazia tudo, para minha mãe não precisar fazer em casa. Ainda lavava roupa da família pra todo mundo.[...] eu não tenho muita lembrança da minha infância. Lembro que era uma festa, minha mãe quando estava em casa fazia bolo, pipoca, era aquela festa* [Prosa 1 - Profa. Carol].

Da prosa com a Profa. Carol, é possível perceber uma infância roubada, quase que propositalmente esquecida. A infância, para a Profa. Carol, é um período de trabalho de cuidado para os outros, de poucas memórias infantis. Da mesma forma, Kota também trabalhava desde a infância, mas era uma modalidade diferente de trabalho, ligado com a sua própria família e com o significado dado para o local em que viviam

Ainda sobre as infâncias negras, Nilzete nos conta... *toda vez que me pedem para falar de mim eu me reporto, me remeto ao colégio Anfilófio de Carvalho, subúrbio de Periperi... uma criança negra, brincando de roda. E aí eu sempre me lembro daquela... não sei se você conhece aquela brincadeira: Eu sou pobre, pobre, pobre / De marré, marré, marré / Eu sou pobre, pobre, pobre / De marré descí [lágrimas nos olhos]. E eu sempre era, sempre! A última ou a penúltima a ser escolhida. E o que mais me dói hoje, sempre doe e acho que é o que mais me dói hoje, sempre doe e acho que vai continuar doendo por muito tempo é que naquela hora de que “ofício dará a ela de marre marre marre descí” [refrão da brincadeira] sempre me reportavam ao ofício de empregada* [Prosa 1 - Nilzete]. Da mesma forma que a Profa. Carol, Nilzete também rememora sua infância com tristeza, tristeza essa que é expressa através de uma brincadeira que muito a marcou. A pobreza da infância e o racismo relacionado ao trabalho doméstico e a inferiorização de corpos negros deixaram uma cicatriz em sua memória.

Com relação à minha experiência, mesmo eu sendo criança, já sentia, sem ainda ter entendimentos outros, que era uma criança diferente. O racismo foi me apontado quem eu era, mas só na Universidade descobri o ser estranho que eu me sentia e me via que eram os seus efeitos estruturais e estruturantes. O racismo desde o nascimento me atravessava:

o racismo ronda sua existência na condição de um fantasma desde o seu nascimento, ninguém o vê, mas ele existe; embora presente na memória social e atualizado através do preconceito e da discriminação racial, ele é sistematicamente negado, se constituindo num problema social com efeitos drásticos sobre o indivíduo (Maria Lúcia da **Silva**, 2017, p. 84).

Eu, sei falar da dor de uma criança negra que era discriminada. É dessa dor que eu travo, travo essa luta, entende? Lugar da dor de uma criança negra. [Prosa 1 - Nilzete]. Todas as vozes, a minha somada a das interlocutoras, conviveram diretamente com o racismo desde a infância. Como narra Nilzete, é possível falar do sofrimento de uma criança negra discriminada, pois esse é o marcador em comum de muitas crianças negras brasileiras.

O racismo se manifesta especialmente com base nas distinções fenotípicas, como no caso dos cabelos e do nariz. Nilma Lino **Gomes** (2002) nos fala sobre sistemas de classificação da identidade negra nas divisões cromática, estética e corpórea. São construções culturais da desigualdade étnica e racial, determinadas para dividir os corpos e as valorações. Por exemplo, cabelos crespos são indesejados, ao passo que cabelos lisos são endeusados. Narizes finos são preferidos, ao passo em que narizes achatados são demonizados.

*Eu sonhava em ter cabelão, eu botava a toalha no cabelo, eu queria ter meu cabelo grande. Aí quando eu já estava com 13-14 anos [...] com 14 anos [...] eu lembro que eu tinha um colestom ,que era um condicionador, todo mundo usava [...] e tinha o tal do Colene, da tampa branca [...] e mainha começou a dizer, comece a cuidar de seu cabelo. **Ai eu passei a deixar o cabelo crescer, sofri todos os bullyings possíveis na escola** [marcação autoral], porque, minha amiga, não tinha jeito que desse no cabelo até o cabelo começar a crescer e deixar prender. Eu ficava horrorosa mesmo, era um cabelão, que saia até de casa bonitinho, mas chegava na escola, botava tiara, ficava aquela Mata de Orobó. Não tinha como prender, e eu passei por isso, era bem a fase de passar a namorar, de querer namorar, ninguém me olhava, eu era horrível. Passou essa fase, já com os 15, 16 anos, o cabelo cresceu, dava pra prender né, já dava um jeitinho, nem gel tinha. E o negócio era deixar o cabelo crescer, até que eu consegui deixar meu cabelo crescer, foi crescendo... E por um bom tempo eu usava cabelão mesmo, e arrumava do jeito que dava, e sempre gostei de ter cabelo grande por conta disso* [Prosa 2 - Profa. Carol].

A condição de Profa. Carol a deixava exposta a duas modalidades diferentes de discriminação: era marcada tanto por sua condição socioeconômica quanto racial. Ao deixar seu cabelo crescer, Profa. Carol foi exposta diretamente ao racismo expresso através do *bullying*, pois o cabelo de corpos negros é popularmente visto como feio devido a ser diferente do padrão brancocentrico. Não é por outra razão que tantas mulheres negras são forçadas, desde cedo, a alisar o cabelo e por isso acreditam que os seus fenótipos são feios, sem problematizá-los. Assim, deixar o cabelo crescer de forma natural, para uma mulher negra, é por si só um ato de insubordinação política, que revela um processo de autoconhecimento e reconhecimento em

meio à autodepreciação estética que lhe é endereçada pelo valor ao padrão. Trata de uma transgressão às imagens de controle e estereótipos que são impostos a nós, mulheres negras.

Quem nunca passou por esse desejo do embranquecimento? [marcação autoral]
Hahahah! Toda sociedade impõe esse desejo principalmente para as crianças. Quem nunca passou por isso, por esse desejo de ter o cabelo compridos, alisado, liso, ter a pele mais clara. [...] O belo é o branco, magro, o modelo que a sociedade quer impor para gente. É o padrão de aceitação. Nariz fino! [Prosa 2 - Nilzete].

Nilzete expressa o mesmo sentimento, demonstrado principalmente através dos cabelos. Não aceitar esse padrão é combater, mas, ao mesmo tempo, significa, especialmente na adolescência, uma maior exposição ao racismo expresso através de atos simbólicos e explícitos de violência. O desejo pelo embranquecimento é reforçado a todo momento e se relaciona, diretamente, com o sentimento de inferiorização de corpos negros, que passam a ser vistos como imperfeitos, indesejados e inferiores.

Nilzete ainda nos conta... *minha avó paterna, a recordação... uma das mais fortes que tenho da minha avó é fazendo a mesma coisa da sua mãe. Eu deitava no colo dela e ela aquecia os dedos e apertava meu nariz e dizia: “minha neta é tão linda, pena que nasceu com esse nariz que o “boi pisou”. E aí ficava assim, chega você sentia falta de ar. Ela puxava na tentativa de ter os traços brancos, o que é equívoco. Estudando as etnias africanas vamos perceber muitos povos com nariz afilados, egípcios, etíopes, nigerianos* [Prosa 2 - Nilzete].

Como eu falei antes do cabelo que eu nunca gostei, quando eu tinha 15 anos eu resolvi raspar meu cabelo e cortar. Não disse nada a ninguém, minha vó tava viva ainda. Eu disse: “minha vó me dê um dinheiro aí, que eu quero cortar o cabelo”. Ela me deu eu cheguei lá para cortar o cabelo. O cara que cortava o cabelo era homem, ele disse não. Eu disse: “eu quero bem curto assim... raspar no zero”. Ele: “não, não vou cortar seu cabelo assim”. Digo: “mas o cabelo é meu, moço! O senhor não vai cortar, sou eu que vou cortar. Pois eu vou chegar em casa, pegar a tesoura... se o cabelo é meu e eu quero cortar” e ele insistiu, mas no final resolveu cortar [Prosa 1 - Kota].

Do que narra Kota, é possível fazer duas principais leituras. A primeira é a de que a não-conformidade estética feminina, especialmente quando se vem de mulheres-negras, é um tabu social. A segunda é a de que o corpo feminino é visto como um mero objeto sem vontades próprias, pois o cabeleireiro se recusou a cortar o cabelo de Kota porque ELE não via como correto uma mulher raspar o cabelo no zero, independentemente de sua vontade. Acontece que, ao sair na rua com o cabelo cortado, Kota se depara tanto com a experiência do machismo (em função de sua sexualização), como do racismo (em razão do cabelo curto).

Quando eu saí na rua sem cabelo, algumas pessoas me olhavam... me lembro... as pessoas diziam: “isso é corte de cabelo de puta, de mulher safada”. Porque viam que eu era uma mulher, mas não tinha cabelo. [...] foi uma afronta pro povo de Várzea Nova. Quando eu chego em casa, já tinha ouvido aquele absurdo. Pensei como eu ia entrar em casa. Minha avó era muito sábia, silenciada. Silenciosa. Às vezes eu penso que porque era mulher que ela era silenciosa... meu avô era tagarela. Mas minha avó só falava baixa, mesmo quando eu tava errada. Eu achava muito um acolhimento. Eu gostava disso que me acolhia. Me atraía. Cheguei: “E aí, minha avó, cortei o cabelo!”. Ela me olhou, tomou um susto e disse: “É, eu acho que ficou um pouquinho curto demais”. E foi a única coisa que ela falou. Como ela só falou isso e não falou mais nada, eu disse: “pronto, estou referendada, posso ir aonde eu quiser” [Prosa 1 - Kota].

Assim como o descrito acima, a não conformidade feminina é um tabu e, como tal, causa escândalo na sociedade. Não apenas isso, mas a mera não conformidade faz surgir pré-julgamentos de “puta”, relacionando-se diretamente com a liberdade sexual feminina como um elemento de inferiorização, tratando a insubmissão como algo negativo. Ao mesmo tempo, o julgamento não negativo, ou ao menos não repreendedor, da avó de Kota foi a única opinião que realmente importou.

Além da inspiração no resgate das nossas memórias e experiências na infância negra, nosso ingresso na Universidade pública representou a encruzilhada, o ponto de partida na minha vida-docência, o qual instrumentalizou para os atravessamentos diários. Acontecendo também, florescimento, redescobertas e renascimento de nossas identidades adormecidas, enquanto mulheres-negras que tornaram-nos quando passamos a acessar os espaços de saberes acadêmicos e nos questionamos através das teorias científicas o nosso ser em construção.

Quando eu entrei na universidade [...] quando eu cheguei lá, já tinha influência na igreja católica... participava de grupo, de tudo. Quando vou pra lá existe o Núcleo de Estudos Marxistas na UNEB, que o professor responsável era Carlos Zacarias Figueirôa. E eu querendo aprender, tudo era uma novidade. Me encantei com a política e com o marxismo. O professor Carlos nessa época era do PT. E era um professor fantástico, sou apaixonada até hoje, né. E daí eu começo a frequentar esse negócio [Prosa 1 - Kota].

A universidade surge nas vozes das mulheresnegrasprofessoras como um espaço de sensibilização, tomada de consciências, construção de saberes e de *práxis* política. Não é um espaço educacional bancário, no sentido de o conhecimento vir verticalizado, mas de ser construído, expandido, sentido e tocado. De modo a aprender e, na convergência, provocar subjetividades e leituras sociais, raciais, de gênero, sobretudo interseccionadas.

Ao entrar na UNEB, Kota participa do Núcleo de Estudos Marxistas, que era responsabilidade do professor Carlos Zacarias Figueirôa, o que a deixou encantada tanto com a política, como teoria, quanto com o marxismo, especialmente graças à forma como o próprio professor Zacarias conduzia o Núcleo. O contato com um professor que relacionava diretamente a prática docente com a política, pois o professor Zacarias era militante do PT, encantou Kota, e fez com que ela enxergasse a possibilidade de juntar esses dois núcleos. Apesar disso, os políticos tradicionais da cidade, como é de se esperar, não enxergaram a proximidade de Kota com o professor Zacarias e um grupo marxista de forma positiva. Kota foi, em pouco tempo, demitida.

Em 99, tinha um REDA em Capim Grosso, uma cidade nova. Me falaram que tava tendo vaga para História, para dar aula no Colégio Estadual José Mendes de Queiroz, que mudou o nome atualmente. E aí eu jui lá e já tava estudando no terceiro semestre. Fui contratada enquanto o processo do mandado de segurança corria cá... fui dar aula em Capim Grosso, já no segundo grau. Então foi a primeira vez que eu me senti a professora. Antes só tinha estagiado, com os pequenos. Eu tinha alunos de segundo grau, da minha idade e era professora. 19 anos. Entrei na sala e não saí mais... então, Capim Grosso tem uma importância grande para mim. Se eu não tivesse ido para as aulas de política, de formação com Zacarias, não tinha sido demitida, se não tivesse sido demitida eu não teria ido para a sala de aula, porque eu era auxiliar administrativa [Prosa 1 - Kota].

Graças a ajuda do professor Zacarias, Kota teve a primeira experiência professoral, que foi, sem dúvidas, uma das mais marcantes. Conciliar a primeira experiência em sala de aula quando estava, ainda, no terceiro semestre foi, sem dúvidas, um desafio, mas a aproximou dos métodos e da experiência do professor Zacarias. Sua participação no Núcleo de Estudos Marxistas também foi de grande importância em sua formação tanto professoral quanto acadêmica. Mesmo com apenas 19 anos, essa foi a experiência que fez Kota perceber que seu lugar profissional era dentro da sala de aula, e suas experiências anteriores, sua formação política, apenas reforçaram este sentimento. Na sala de aula, Kota se encontrou enquanto docente.

A UNEB foi tudo na minha vida. É um divisor de águas, né? Existe uma Carol ou antes da UNEB e uma Carol depois da UNEB. É a minha a minha realidade. Eu sou fruto da UNEB, a UNEB campus 5, né? Tem outros colegas também, a UNEB formou pérolas, né? A UNEB Campos 5, a gente tem alunos Doutor, PHD, e é da minha turma todos são hoje funcionários públicos, não teve ninguém que... hoje se enveredou pra outras áreas, mas passou no concurso na época e foi professor de história, né? Eu tive excelentes profissionais também, excelentes

professores na UNEB, eu lembro dos meus professores ainda dando aula assim falando pra gente. Porque a gente ficava maravilhado com o que eles traziam também era muito rico, foi maravilhoso. Eu sou apaixonada [Prosa 3 - Profa. Carol].

Tal como Kota, Profa. Carol também teve sua vida alterada graças ao ambiente acadêmico. A UNEB, o Campus 5 da UNEB, mais especificamente, a aproximou de colegas similares e de professores que a inspiraram. Não é por nada que ela define que se apaixonou pela experiência. A formação foi tão poderosa, tão marcante, que todos os seus colegas de turma se tornaram professores concursados, mesmo que alguns tenham ido, depois, para outras áreas. Não foi apenas uma formação acadêmica, foi, também, uma formação político e cidadã.

O nosso desflorar sobre os marcadores de opressão e desigualdades se revelam na vida-acadêmica e trazem uma compreensão outra de leitura de mundo e de todo processo em formação, fazendo-nos ler a prática vivida e viva sob olhares e visões de mundo outras, a partir das epistemologias feministas negras decoloniais. Era esta busca que tanto procurávamos e nos inquietava, precisávamos enegrecer, pois éramos uma sujeita des-encontrada, des-negrada como tantas outras crianças e adultas que assim como eu, se descobriram e renasceram ao longo da trajetória e/ou na universidade, como bem pontua Neuza Santos **Souza** (2021) tornamo-nos negras:

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus.) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades (**Souza**, p. 18).

No curso de Licenciatura em História, vamos adquirindo nossos passos e traços... a universidade nos deu régua e compasso, o caminho para percorrermos por outros campos teóricos e seguirmos com interesse pelos estudos étnico-raciais e de gênero, buscando através deles o encontro com as memórias das experiências de vida-docência. Passamos a questionar os porquês de não termos acessado essas narrativas contra-hegemônicas na educação básica, sobre histórias outras, histórias de gente, de não nos percebermos nas representações dos livros didáticos e, quando nos líamos neles, eram representações negativas, que eram ressignificadas a depender da/o professora/o e da disciplina.

Com relação à nossa trajetória formativa, continuamos a busca por conhecimentos outros, através de formação continuada. E foi na Especialização em Estudos Étnicos e Raciais: identidades e representações (CPgEER) - IFBA (2013-2016), fruto de Políticas Públicas

Afirmativas em cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.648/08, para Formação Docente Inicial e Continuada, que eu continuei renascendo. A Profa. Carol seguiu nos estudos de gênero por meio de uma Especialização fornecida pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM- UFBA). Kota, ingressou pelos estudos no Núcleo de Estudos Marxistas e atualmente ingressa no ProfHistória da UNEB (2024.1). E Nilzete realizou uma Especialização no Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO - UFBA), em Africanidades. Nossas buscas nas trajetórias em formação continuada marcadas pelos estudos de gênero, raça e classe conotam nossa veio cultural e social pela pauta antirracista, antisexistista e anticlassista em formação. Um reencontro com autorias negras e em especial com mulheres negras que fazem ciência, que produzem conhecimentos de si e de nós.

Reconhecemos nessas trilhas pedagógicas percorridas, estas Especializações como mais uma continuidade formativa e de florescimento, mais um espaço de resistência, de acolhimento, de afetos e de possibilidades diversas de transgressão, insurgências e reconstrução de práticas educativas e vivências pedagógicas alternativas.

Na minha turma do CPgEER éramos uma turma plural, tanto o corpo docente quanto o discente, professoras(es)/alunas(os) das diversas áreas do conhecimento, segmentos e modalidades, uma rede aliançada em busca de horizontes outros, com as quais ainda hoje vivencio experiências afetivas e formativas de partilhas de experiências.

Na minha trajetória formativa, tive a oportunidade de enegrecer os modos de saber através dos encontros com mulheres escritoras negras como Maria Firmina **dos Reis**, em *Úrsula*; com Carolina Maria **de Jesus**, em seu *Quarto de Despejo*; com as escrevivências de Conceição **Evaristo** em suas *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*; com Livia **Natália**, em *Dia Bonito pra Chover*; com Margarida Praxedes e sua inspiração nos escritos da guerrilheira Deolinda **Rodrigues**, *Diário de um Exílio Sem Regresso*, entre tantas outras escritas feministas negras insubmissas e insurgentes.

Ao ingressar no Mestrado, sou convocada a este resgate e busco pelas memórias e experiências vividas, sentidas, acontecidas do passado com olhar atento ao tempo presente para transformação social, devido a sedução e afetação que os estudos sobre estes campos da memória e das experiências me movem e despontam em mim o interesse de pesquisa. Nessa direção, tomo a memória e a experiência naquilo o que elas são: gesto vivo, no tempo presente com todas suas imbricações entre a experiência em si e os sujeitos que a vivem. Kota, de forma parecida, também reconhece a importância do ProfHistória/UNEB como espaço para reflexão e construção de saberes, na formação crítica e emancipatória no Ensino de História.

Extrapolando a teoria acadêmica para o campo das práticas educativas na educação básica, entendemos a experiência enquanto território de (re)existências pedagógicas como abertura ao vivido, ao saber-com, à produção da diferença, da heterogeneidade e da ruptura com as racionalidades técnicas e colonizadoras do sistema educacional que seleciona e hierarquiza saberes escolares (Jane Rios, 2020, p. 17).

E foi no ProfHistória/UNEB, no encontro com a Profa Dra. Cláudia Pons **Cardoso**, no componente “Currículo de História: Memória e Produção de Identidade/Diferença”, em 2022.2, como aluna vinculada ao Mestrado, e depois em 2024.1, como aluna ouvinte e insistente, pois já tinha cursado o componente como aluna regular, que pude insurgir inúmeras reflexões críticas. Conquistei o privilégio de mais uma vez ser aluna da Profa **Pons** e acessar vozes históricas da intelectualidade feminista negra, vozes que ecoam pontos de (re)existências, de interseccionalidade e identidades, de valorização das narativas silenciadas de mulheres negras. Vozes que ecoam com outras vozes, com olhos d’água e com insubmissas lágrimas agucei o meu olhar com “olhos de ver” para olhar e entender a História a partir do olhar de mulheres negras professoras, desocultando gênero e raça, o não-hegemônico para além, ao tecer e ecoar muitas e outras histórias no Ensino de História.

O Encontro Precioso com a Profa. Cláudia **Cardoso** e reencontro com a história negra-brasileira, do Brasil escravocrata permeado pela violência racista e pelas estruturas de opressão que sustentam o patriarcado, e, ainda assim, acessarmos as lutas de (re)existências a partir da força resistente e transformadora de mulheres negras que transgridem e invertem epistemologicamente a nossa História foi o giro fundamental para a gestão desta pesquisa.

3 A IDEIA DE MULHERESNEGRASPROFESSORAS A PARTIR DO FEMINISMO NEGRO E DECOLONIAL

A motivação de falar sobre nós e nossas memórias, experiências e trajetórias: escrevivências nos coloca num lugar de enunciação¹⁵ nitidamente decolonial e escreviente, porque partimos de uma orientação epistemológica que é própria de nossa posição no mundo e, ao mesmo tempo, influenciada por um contexto social e político mais abrangente. Neste lugar, ou não-lugar, somos motivadas a pensar nossas categorias, que nos constituíram e nos acompanharam durante o tempo em que ocupamos espaços formais de educação e, paralelamente, de problematizá-las, no sentido de compreensão menos alienada das estruturas sociais.

Assim, ser “mulher”, ser “negra” e ser “docente” foram marcadores sociais da desigualdade que sobressaltaram nossas vozes, de forma uníssona, uma vez que são categorias que interseccionaram o nosso olhar sobre o mundo e o olhar deste sobre a gente. E esse movimento, que pode ser chamado de um movimento de posicionalidade¹⁶, não aconteceu de modo involuntário, ou como na expressão feminista clássica de Simone de Beauvoir rubricada pela máxima “Ninguém nasce mulher: Torna-se mulher” (2008), e sim de uma percepção dialogada de que não somos unicamente mulheres, negras ou docentes, mas sim somos mulheresnegrasprofessoras, com tudo o que isso implica.

Neste sentido, Angela **Figueiredo** (2020) afirma que há uma evidente correlação entre a experiência subjetiva de vida da pesquisadora somada com sua experiência profissional e sua eventual escolha de tema de pesquisa. Assim é que, para esta autora, quanto mais inclusivo o ambiente acadêmico se torna, mais próximas do universo empírico das pesquisadoras se tornam, também, os temas pesquisados. Isto é o resultado direto de políticas públicas criadas/desenvolvidas, especialmente, nos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff, quando a expansão nas possibilidades de adentrar espaços acadêmicos abriram as portas para que cada vez mais mulheresnegrasprofessoras passassem a ocupar este espaço antes dominado pela branquitude.

Acontece que a experiência marcada de mulheres negras é também fruto de resistência e luta, sobretudo no contexto de um feminismo negro e decolonial. Um feminismo que não se exaure na percepção liberal (a serviço do capitalismo), mas que questiona-o junto de todas as

¹⁵ Resumidamente, o lugar em que marcamos o nosso enunciado.

¹⁶ Isto é, de perceber-se enquanto sujeito em condições específicas dentro de uma sociedade, grupo, organização ou comunidade.

outras formas que se coadunam e remontam à colonização contemporânea. Assim, estamos diante de um movimento questionador da colonialidade, isto é, que reconhece a colonialidade do ser, do saber e do poder (Dussel, 2005; **Bernadino-Costa** e Grosfoguel, 2016; Wallerstein, 1992), recusando-os, para resgatar escritos e mulheres negras e privilegiar que novos pensamentos se insurjam, como nesta dissertação.

3.1 As bases de “mulheresnegrasprofessoras”: notas sobre o movimento feminista negro e suas epistemologias insurgentes

Para adentrar na construção conceitual desta dissertação, de mulheresnegrasprofessoras, precisamos demonstrar suas bases e inspirações, que fortalecem e dão ensejo. Assim, pontuamos que o contexto político-social que o feminismo negro brasileiro, e suas múltiplas perspectivas, se inscreve é propiciado pelas conquistas do movimento negro (**Cardoso**, 2012). Tais conquistas são, por exemplo, e sem esgotar, participação nos espaços sociais e políticos de debate e poder; ações políticas coletivas de enfrentamento ao racismo; o direito de discutir, no Congresso, as especificidades das mulheres negras (**Cardoso**, 2012).

Segundo Angela **Figueredo** (2020), a década de 1980 é marcada pelas conquistas do movimento negro, em paralelo com as políticas sociais e afirmativas de governo progressistas, isto é, sobretudo ganhando reafirmação no começo dos anos 2000 sob os governos petistas de Lula e Dilma Rousseff, como mencionado anteriormente, que ampliaram o acesso e a permanência das populações negras nos espaços de saber acadêmico.

A exemplo das inflexões temos a ampliação de universidades e institutos públicos federais, efetivando-se um trânsito maior de acesso de professoras/es e alunas/os negras/os na academia, embora tenha sido objeto de crítica, à época e contemporaneamente, as políticas de permanência dos alunos nessas universidades e institutos (Heringer; Ferreira, 2011). Este acesso aos espaços acadêmicos corrobora para a intersecção entre a prática militante e ativista negra com a teoria científica acadêmica, validando a produção de conhecimento negro enquanto conhecimento especializado (**Figueiredo**, 2020).

A exemplo da interconexão entre teoria e prática na academia, rememoramos o seguinte excerto da Prosa 1 de Kota, já apresentado: *Quando vou pra lá existe o Núcleo de Estudos Marxistas na UNEB, que o professor responsável era Carlos Zacarias Figueirôa. E eu querendo aprender, tudo era uma novidade. **Me encantei com a política e com o marxismo.*** O encantamento pela política surgiu a partir de uma leitura marxista da sociedade, dos meios de

produção e das desigualdades sociais. Daí, então, que foram motivados modos de ser, fazer e conhecer orientados por uma visão política situada no ambiente acadêmico.

A interconexão entre movimentos sociais e a academia visibiliza, fortalece e amplia as epistemologias alternativas, como os feminismos negros. Além disso, aliada à educação superior, a comunicação social também se consolidou como espaço importante para o ativismo intelectual de mulheres negras. Nesses espaços sociais, o pensamento feminista negro tem se destacado e ganhado visibilidade, especialmente incomodando os cânones e a ciência hegemônica masculina, branca e burguesa. A intenção disso, a fim e a cabo, não é abrir mão dos cânones, e sim, questioná-los. Ampliar o arcabouço epistêmico, problematizando que, por exemplo, a universalidade não dá conta de explicar as categorias e as experiências mundiais no contexto transnacional.

É na universidade que nós, mulheres negras professoras, conseguimos nos profissionalizar e enxergar a sociedade de forma crítica. O pensamento feminista e decolonial, sobretudo, vai se formando e permitindo-nos questionar, Kota nos fala um pouco sobre isso ao rememorar seu anseio por um outro olhar histórico... *Na UNEB, [...] eu descobri que podia [falar sobre outras Histórias]. E é a poesia ÁFRICA, que eu descubro que eu posso conhecer aquela realidade e traduzir de forma poética. É a primeira vez que eu ... na universidade, que eu tomo esse conhecimento porque na disciplina História da África, o professor Raimundo Dalmo, lá na Uneb - Campus IV, em Jacobina, ele passou um vídeo sobre História da África, e quando acabei de assistir o vídeo, fiquei tão encantada, tão afetada que eu escrevi e daí surgiu África. Uma poesia que sou apaixonada, que tem muita ligação comigo, com minha ancestralidade* [Prosa 2 - Kota].

Como toda teoria geral do conhecimento, o feminismo negro enquanto epistemologia reflete os interesses e o ponto de vista de suas criadoras - mulheres negras. Entretanto, todo pensamento que é contra-hegemônico, é combativo. Neste contexto, de disputas epistemológicas, as intelectuais negras defrontam-se com os interesses de homens brancos da elite, uma vez que, os processos de produção e validação do conhecimento são dominados por esse grupo. Consequentemente, as experiências de mulheres negras são distorcidas e/ou excluídas pelo conhecimento Ocidental, sendo consideradas como um conhecimento subjugado. Constantemente, nós mulheres negras somos questionadas de fazer militância e ativismo e não ciência em nossas pesquisas, por exemplo.

As epistemologias ocidentais ou eurocêntricas advogam um pensamento instituído a partir de uma racionalidade, baseada no racionalismo, na razão, ou seja, isentando-se de sentimentos e emoções. Essas posturas e regras metodológicas validam as relações de poder

que privilegiam o eurocentrismo. Rezam o distanciamento dos valores e da ética do processo de pesquisa, dos interesses particulares e emoções geradas por sua classe, sua raça, seu sexo ou por outra situação específica das experiências de mulheres negras. Advogam uma ciência “genuína”, lastreada na neutralidade da ciência moderna. Defendem a neutralização do contexto, o pesquisador é o observador externo ao objeto pesquisado.

A epistemologia feminista negra está longe de ser um estudo apolítico, estando atenta para a maneira com que as relações de poder vão estabelecer o conhecimento válido (**Collins**, 2018). Se utiliza de paradigmas com abordagens interpretativas para analisar a realidade social de grupos sociais marginalizados pelo racismo, com princípios amplos de análise, tendo como nível epistemológico as questões relativas às realidades vividas como maternidade, mercado de trabalho, infraestrutura, violência urbana etc.

Nós, mulheres-negras somos portadoras dos mais diversos valores, experiências e emoções, subjetivamos nossas experiências, valorizamos nossas vidas emocionais e nos motivamos a produzir novos conhecimentos sobre nós mesmas, através de padrões alternativos que legitimem nossa autoridade na contramão de um sistema que desvaloriza e exclui a maioria das mulheres negras e demais grupos marginalizados.

A epistemologia feminista negra é fundamentada por uma base experimental e material que propõe explicar as experiências coletivas e visões de mundo correspondentes que as mulheres negras consolidaram a partir de sua história particular (**Collins**, 2018). As condições históricas de trabalho das mulheres negras, tanto na sociedade civil negra quanto no exercício do trabalho remunerado, ensejaram uma série de experiências que, uma vez compartilhadas e transmitidas, conformaram a sabedoria coletiva do ponto de vista das mulheres negras (**Collins**, 2018).

Na qualidade de um pensamento especializado o feminismo afro-americano se aproxima do feminismo negro brasileiro na pauta dos princípios para avaliar as reivindicações que compartilham experiências, sedimentadas na sabedoria de mulheres negras, o seu lugar na sociedade. Ambos refletem temas característicos das experiências de mulheres negras e seus temas centrais: trabalho, família, política sexual, maternidade e ativismo político. Refletem e enfatizam a relevância das opressões interseccionais que são paradigmas interpretativos para explicar os fenômenos sociais pensando as relações com a matriz de dominação.

No pensamento feminista de **Collins** (2018), a experiência é vivida como critério de significação, ou seja, a correlação entre duas dimensões do conhecer: o conhecimento e a sabedoria. Viver a vida enquanto mulher negra requer sabedoria e inventividade para criar autodefinições e formas alternativas para produzirem e validar o conhecimento sob o ponto de vista de mulheres negras. Todavia, é preciso questionar as próprias estruturas sobre as quais buscaram assentar a sua autoridade e legitimidade.

No contexto de opressões interseccionadas essa distinção entre conhecimento e sabedoria e o uso da experiência como fronteira que os separam é, um conhecimento:

central e essencial para a sobrevivência de mulheres negras. O conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém o poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado (**Collins**, 2018, p. 149).

O pensamento de **Collins** acerca da experiência como critério de significação a autora expressa que as mulheres negras através da experiência vivida têm acesso ao acúmulo do ser negra e ser mulher. Raça e gênero na vida de mulheres negras operam conjuntamente, pois apesar de diferentes padrões de opressão na vida das mulheres negras seus contornos são intersectados estabelecendo agendas semelhantes para ideias tipicamente negras e/ou ideias tipicamente feministas. O pensamento feminista negro é feminista porque representa às formas interseccionadas de resistência às opressões de gênero, raça e classe desenvolvida pelo mulheres negras, portanto, é negro e é interseccional, visto que às opressões não estão separadas.

A sabedoria das mulheres negras ao elaborarem suas próprias autodefinições, baseadas nas dimensões da epistemologia feminista negra levantam princípios comuns ao feminismo negro, quais sejam, experiência vivida como critério de significação, o uso do diálogo, a ética da responsabilidade pessoal e a ética do cuidado. Estes se consolidam em experiências coletivas, enriquecendo a tradição do pensamento feminista negro com novas interpretações e epistemologias outras: alternativas de diferentes pertencimentos de grupos oprimidos e subordinados que florescem pelas diversas regiões do mundo.

Dessa maneira, nossas interlocutoras trazem narrativas que se conectam com os princípios do feminismo negro, quando não na prática docente, em suas leituras sobre a realidade, sua vida e trajetória. A experiência vivida como critério de significação, por exemplo, aparece quando a Profa. Carol destaca a importância da prática docente e do estudo da História para além do cânone Ocidental e das meras constatações factuais, ao enfatizar que *na faculdade a gente tem um mundo, né? E eu aprendi a interpretar mesmo a história não era a história*

factual, né? Eu aprendi que passa, perpassa, é muito além disso aí [Prosa 4 - Profa. Carol]. Há aqui as dimensões da significação e do uso do diálogo, próprios da epistemologia feminista negra. Sua dinâmica e leitura do contexto é pela percepção de que a histórica é modulada e atravessada por relações de poder-saber.

Essa rede de criação de novas epistemologias heterogêneas se constitui a partir do crescimento de intelectuais negras no ensino superior e da construção de alianças solidárias em torno da diferença/ diversidade. Estas intelectuais enquanto agentes do conhecimento, criam formas alternativas de conhecimento feminista negro, aplicando suas experiências reais nos seus estudo e fomentando epistemes outras.

Collins (2018), aborda o pensamento feminista negro como situado no contexto de dominação, associado a realidade política e econômica. Um conhecimento subordinado em movimento de encontro com as epistemologias alternativas para compreensão do contexto de dominação numa perspectiva parcial, pois a parcialidade e não a universalidade é a condição necessária para ser ouvida.

A relevância da epistemologia feminista negra pode residir em sua capacidade de enriquecer a compreensão de como os grupos marginalizados criam conhecimentos que fomentam tanto o empoderamento quanto a justiça social. Pois, nas epistemologias alternativas, os valores como emoção, ética e razão estão situados no centro do processo de validação do conhecimento e são essenciais apontando para um objetivo ético o qual conforma e orienta o pensamento e prática feminista negra.

Em última instância a contribuição do pensamento feminismo negro, corrobora para que às mulheres negras explorem às implicações epistemológicas da política transversal:

todas as pessoas possam aprender a se situar em outra experiência, validá-la, julgá-la segundo seus próprios critérios, sem que sejam necessárias comparações e sem a necessidade de adotar aquela abordagem como a sua própria (Elsa Barkley, 1989, p.922, *apud Collins*, 2018, p. 170).

Nesta esteira, o intuito do pensamento feminista negro não é quantificar opressões humanas, quem sofre mais ou menos, pois todos os grupos oprimidos sofrem. A intenção é localizar socialmente e epistemicamente o contexto das diferenças e as redes de alianças e solidariedade entre outras coletividades conectando as múltiplas epistemologias e ampliando o arcabouço cultural com epistemologias outras.

O desafio do pensamento feminista negra é questionar todos os conhecimentos hegemônicos legitimados e produzidos pela elite masculina branca, sua constituição e a forma como o produzem. É olhar a história para além do modelo dominante sob lentes não-

hegemônicas e suas formas alternativas de validação e produção de conhecimentos a partir do olhar de mulheres negras interseccionando raça e classe na estruturação do gênero.

3.2 “Mulheresnegrasprofessoras”: tensionamentos a partir do movimento feminsita negro, dos ressignificados e transgressões

O conceito de mulheresnegrasprofessoras que construo segue o sentido de Patrícia Hill **Collins** (2019) no prefácio do seu livro *Pensamento Feminista Negro*: minha posição no mundo, o lugar que eu, mulhernegraprofessora, ocupo, me permite perceber que esta é uma categoria comum à outras mulheres, como no caso das interlocutoras, o que não me confere uma autoridade na definição mas um trânsito, contextualmente posicionado. Nosso esforço, aqui, então, apesar de nos situarmos no conceito de mulheresnegrasprofessoras, é de demonstrarmos que este é enriquecido com cada sujeito, voz e vez, dotados de particularidades e potencialidades.

Assim, para construir esse conceito, mobilizamos conhecimentos indagados por novas teorias e interpretações, de outras vozes de mulheres-negras com diferentes pertencimentos espalhadas pelas mais diversas regiões do mundo. Isso, paralelamente, tem amparo no fato de, nesta investigação, as vozes de quatro mulheresnegrasprofessoras, visando a ampliação dos diálogos sobre epistemologias outras, a partir das histórias dos povos subordinados. Então, nós, mulheres-negras, somos portadoras dos mais diversos valores, experiências e ações. E quem está a validar nossa pesquisa são nossas interlocutoras que junto às intelectuais feministas negras são vez e voz desta pesquisa que apresenta modos de aprontar insurgências no Ensino de História de perspectiva negra decolonial.

E para tal, e também com **Collins** (1990), seguimos como prática política educativa o questionamento das omissões ou observações distorcidas de fatos sociais que digam respeito às mulheres-negras, tomando como centralidade a nossa própria experiência que marca nossos corpos-negros-docentes em nossas salas de aulas.

Partindo para nossa ideia, devemos destacar que Lélia **Gonzalez** (1988; 2020) é pioneira no desenvolvimento do conceito de interseccionalidade no contexto brasileiro, tendo contribuindo significativamente para o avanço em estudos, sobretudo, acerca de raça, gênero e classe. Em geral, suas obras abordam as intersecções dessas categorias, principalmente em relação à experiência de mulheres negras no Brasil, destacando a complexidade das opressões que sofreram, e ainda sofrem, e suas formas de oferecer resistências a estas opressões.

Lélia **Gonzalez** (1988; 2020) combinou teorias do feminismo negro com a crítica pós-colonial, enfatizando as formas pelas quais as hierarquias de poder são moldadas pelo legado da escravidão e do colonialismo na história social de construção do Brasil. Desta forma, a autora argumenta que as experiências das mulheres negras não podem ser compreendidas sem considerar, simultaneamente, fatores de raça e gênero. A partir deste ponto, **Gonzalez** propõe a categoria político-cultural de “amefricanidade”, buscando descrever a identidade cultural das populações negras nas Américas, que é marcada pela resistência contínua às opressões raciais e de gênero (**Gonzalez**, 2020).

Assim, para Lélia **González** (1988; 2020), a interseccionalidade destaca a importância da cultura e da linguagem na construção da identidade e na manutenção de desigualdades. Ela analisa como o racismo se manifesta no discurso e nas práticas cotidianas, e como isso afeta particularmente as mulheres negras. Seu trabalho oferece uma crítica incisiva às formas de feminismo que negligenciam a questão racial, especialmente na chamada “primeira onda feminista”, propondo uma abordagem inclusiva e interseccional que reconhece as múltiplas dimensões da opressão que perpetua as referidas desigualdades.

Desta forma, a base construída por Lélia **González** serve como uma contribuição sem igual e mais do que fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais no Brasil e para a luta pela justiça social e igualdade, fornecendo uma base teórica robusta para o maior desenvolvimento de análise interseccional. Interseccionalidade, para tanto, serve como chave de compreensão estruturada das relações sociais que são travadas com base em marcadores de marginalização históricos (**Casemiro** e Lipovetsky, 2021) e multi-situados. Sua reflexão nos leva à construção da ideia de mulheres negras professoras levantando categorias que, se tomadas isoladamente, podem induzir reflexões sobre desafios e problemáticas, entretanto, se tomadas em conjunto, podem apresentar compreensões particulares sobre formas e experiências de vida e em formação.

Também é importante o enfoque de **Collins**¹⁷, que se dá através das intersecções de raça, gênero, classe, sexualidade e nacionalidade sob a perspectiva de mulheres negras. Em uma de suas principais obras, *Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento* (**Collins**, 2019), a autora explora a epistemologia feminista negra produzida através das experiências de vida vividas por mulheres negras como uma forma poderosa e valiosa de conhecimento para compreensão das dinâmicas sociais de poder, defendendo a importância de se considerar e ampliar a voz de mulheres negras dentro da teoria feminista e

¹⁷ Socióloga e teórica do feminismo negro estadunidense, para o campo da interseccionalidade.

destacando a necessidade de uma abordagem que leve em conta as múltiplas opressões simulâneas sofridas por mulheres-negras.

Na já citada obra de **Collins** (2019), esta desenvolve e trabalha a ideia de análise estrutural do poder, buscando entender a forma única como as mulheres-negras são posicionadas dentro destas estruturas de poder, devendo enfrentar, de forma simultânea, opressões de classe, raça e sexo, de tal forma que a experiência de uma mulher-negra não pode ser plenamente compreendida sem uma análise interseccional que considere todas essas camadas de discriminação. Assim, **Collins** introduz e desenvolve o conceito de “Matriz de Dominação” para descrever esta rede complexa de opressões interligadas, pois elas complementam-se entre si de forma que pessoas podem ser discriminadas (e, também, discriminar) ao mesmo tempo com base nas várias dimensões de sua identidade. Desta forma, não é possível analisar a opressão sofrida por uma mulher-negra apenas e separadamente enquanto mulher ou enquanto pessoa negra, mas sim em conjunto, como mulher-negra.

Para além das duas autoras anteriormente citadas, é de grande importância a contribuição de Carla **Akotirene** para o debate sobre a interseccionalidade no contexto brasileiro. Dentre suas obras, destaca-se o livro *O que é Interseccionalidade?* (2018), publicado através da já citada Coleção Feminismos Plurais, organizada por Djamila **Ribeiro**. Nesta obra, **Akotirene** conecta o conceito de interseccionalidade, especialmente sob a ótica de Patricia Hill **Collins**, com a realidade das mulheres-negras brasileiras, demonstrando, em âmbito nacional, como a interseccionalidade é vital para que se possa entender as complexas camadas de discriminação enfrentadas pelas mulheres-negras. Assim, **Akotirene** mostra que o conceito de interseccionalidade não se restringe apenas ao contexto estadunidense, sendo também essencial para analisar as especificidades das opressões no Brasil, onde raça, gênero e classe interagem sob as fortes influências do colonialismo, da tão recente abolição, em termos legais, da escravidão de pessoas negras e das desigualdades persistentes no Brasil.

Para além das aplicações teóricas da interseccionalidade, Akotirene discute, na mesma obra (**Akotirene**, 2018) sobre suas aplicações práticas, pois entende que ela pode ser utilizada como ferramenta de intervenção política e social para se combater as múltiplas formas de discriminação, dando ênfase para a ação e a importância da criação e manutenção de políticas públicas que considerem a já citada intersecção de raça, gênero e classe para o desenvolvimento de uma justiça social plena.

Segundo Cláudia **Cardoso** (2019), o **feminismo negro** e/ou **movimento de mulheres negras** deve ser compreendido como teoria social crítica, que revela a produção intelectual de mulheres negras, suas expressões multifacetadas de conhecimentos e engajamento político,

suas origens, definições e correlações entre o feminismo negro brasileiro e o feminismo afro-americano.

Assim, existem várias perspectivas de nomear a luta de mulheres, dentre as quais escolhemos a epistemologia feminista negra, enquanto luta por justiça social, a qual questiona o lugar e epistêmico na sociedade a partir do pensamento de mulheres negras. Levando em consideração que a categoria docente é essencialmente feminina e negra e que o perfil das alunas e alunos das redes públicas de ensino, também são negros, esta torna-se a razão da nossa posicionalidade na escolha das abordagens interpretativas, como a interseccionalidade; pensando enquanto paradigmas interpretativos para explicar os fenômenos sociais (Collins, 2018).

Destacamos como ponto fundante do feminismo negro, as experiências, ideias e a produção de conhecimentos por e sob mulheres negras e a forma como os produzem, em seus diversos contextos, nacionalidades e territorialidades. São conhecimentos que não são universais e seguem em constante ampliação dos seus referenciais teóricos. O movimento de mulheres negras se constitui de maneira plural e diversa, os quais foram historicamente silenciados com práticas colonizadoras e epistemicídio, de sequestro da nossa humanidade e, portanto, da nossa intelectualidade negra no geral e em específico do contexto da educação que se intitula brasileira.

Não é demais lembrar que somente nos últimos anos é que a epistemologia feminista negra, ou seja, a contribuição do movimento de mulheres negras, tenha sido tomada enquanto constructo teórico-prático com significativo crescimento a partir da produção de conhecimentos de mulheres negras, cujo referencial teórico se amplia a cada tempo com ampliadas contribuições. São posturas políticas-epistemológicas que contribuem com novas reflexões e reinterpretações com base num conhecimento que é especializado. A exemplo, temos as contribuições dos estudos de autoras africanas e afrodiaspóricas que somam-se ampliando as epistemologias feministas negras.

Desta forma, é possível dizer, através da mobilização da literatura acadêmica de autorias negrasfeministas, que o termo cunhado na dissertação, mulheresnegrasprofessoras, é inscrito e desenvolvido de tal modo pois, na análise singular aqui pretendida, ser professora enquanto mulhernegra é condição que fluoresce subjetividades na prática docente. Assim, a atividade professorial da mulhernegra é interseccional, uma vez que não há como entender nossa experiência docente, e a de outras tantas, sem a compreensão da forma como os marcadores sociais da desigualdade integram nossa presença e identidade.

3.3 Mulheres negras professoras: uma perspectiva feminista decolonial e amefricana

Tentamos demonstrar até aqui, de modo não exaustivo, a perspectiva feminista negra do conceito cunhado, qual seja, o de mulheres negras professoras, apresentando as bases teóricas que fundamentam nossa percepção (crítica) quanto à nossa realidade, experiência e lugar no mundo. Agora, importante é demarcarmos o lugar epistemológico deste conceito, pensando-o enquanto uma circunscrição decolonial, e sobretudo **amefricana**, uma vez que luta por fugir das tentações coloniais limitadoras das múltiplas subjetividades.

Para essa discussão, precisamos recuperar as ideias de **Gonzalez** (1988), que nos traz uma interpretação social a partir de um feminismo afrolatinoamericano, que insurge e rompe processos historicamente ocultos de subalternização. **Gonzalez** nos fala sobre amefricanidade, trazendo, na leitura de Cláudia **Cardoso** (2014), uma proposta epistêmica contra-hegemônica na produção de conhecimentos, contrapondo-se ao modelo dominante e abrindo oportunidade para que sujeitos historicamente subalternizados-marginalizados possam valer-se de suas próprias estratégias, técnicas, metodologias e saberes, na construção do conhecimento.

Lélia **Gonzalez** (1988) propõe a **amefricanidade** como categoria marcadamente política e cultural. Em suas palavras:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade (*"Amefricanity"*) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, lingüístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (p. 76-77).

O conceito de amefricanidade, é, na descrição de sua própria criadora, um olhar novo e criativo sobre a formação histórico cultural do Brasil, rejeitando o mito, reproduzido de forma consciente e inconsciente, de que o país tenha sido formado por influências exclusivamente brancas e europeias. O Brasil portanto é uma verdadeira América Africana, com uma latinidade inexistente, sobre a qual **Gonzalez** (2020) discorre que deve haver a troca da letra "t" pela "d", assumindo, então, o nome de Améfrica Ladina.

A amefricanidade não é um conceito aplicável apenas aos brasileiros pretos e pardos, como categoriza o IBGE, mas sim a todos os brasileiros. Assim, tomando emprestado o conceito de denegação desenvolvido por Freud, **González** afirma que o racismo “à brasileira” se volta justamente para a população negra enquanto, através da chamada “democracia racial brasileira”, diz não o fazer. Para além da influência linguística, sentida em toda América Latina, González ainda cita um dos principais símbolos da América Latina (ou seja, do Brasil): a fixação literária e cultural na fantasia sexual pela bunda, palavra por si só derivada da língua africana quimbundo, presente principalmente na Angola.

De acordo com **Cardoso** (2014), o uso de elementos linguísticos africanos nas obras de Lélia **Gonzalez** é uma tentativa política de evidenciar o preconceito racial existente na própria definição da língua materna brasileira, tanto é que a autora desenvolve o que chama de “pretoguês” para demonstrar as influências africanas sentidas na língua portuguesa como é falada no Brasil, sobretudo em seu caráter tonal e rítmico. É assim que **Cardoso** (2014) cita que identifica, no pensamento de **Gonzalez**, aproximações com a “colonialidade do poder”, de Aníbal Quijano, e a “colonialidade de gênero”, de María Lugones, no entanto com uma estrutura de abordagem mais holística, pois Lélia **Gonzalez** pensa as mulheres negras da diáspora e aponta para certas questões que podem ser entendidas como formadoras de um feminismo negro.

É assim que **Cardoso** (2019) desenvolve, através de Lélia **Gonzalez**, que a presença efetiva de mulheres e homens negros em diferentes países das Américas e do Caribe, não apenas do Brasil, foi ocultada e silenciada de forma constante através da negação de suas existências enquanto seres e sujeitos agenciadores. O colonialismo inventou a ideia de pessoas negras como incivilizadas e primitivas, desumanizando-as, de forma que mesmo após o fim do colonialismo o padrão valorizado é o do homem branco heterossexual e cristão.

É, dessa maneira, um posicionamento também ativista, que aproveita a *práxis* e unifica ao saber acadêmico, buscando a formação do pensamento crítico sobre as formas coloniais de opressão. Assim sendo, toma a aplicação conceitual na promoção do “deslocamento do olhar, alterando o lugar de enunciação das narrativas do centro da Europa para as margens da América”, ao passo que “propõe produzir conhecimento” (**Cardoso**, 2019, p. 45); é, ainda conforme esta autora, uma proposta feminista **negra** de organização política e transformação social (sobretudo porque, uma vez descortinadas as opressões pelos sujeitos marginalizados historicamente, suas perspectivas podem constituir novas bases e formas de resistência).

É neste mesmo sentido, de ocupação de lugares por corpos negros, especialmente mulheres-negras, que a interlocutora Nilzete comenta sobre a importância de que universitários

negros, formandos e formados, estejam, sempre, prontos para ajudar uns aos outros, tanto na promoção da possibilidade de ingresso no ensino superior quanto, também, na produção de um conhecimento outro, diferente e distante do europeizado, [...] *aquela coisa de quando uma mulher negra ascende, o mundo em volta deve ascender junto com ela, né? Então eu digo sempre aos meus alunos assim “quando a gente, o negro, entra pela Universidade, ele tem obrigação de segurar essa porta para todos os outros entrarem”* [...] [Prosa 4 - Nilzete].

Mulheresnegrasprofessoras, então, é a forma encontrada nesta pesquisa-experiência para insurgir — com nome, posição, lugar e subjetividade —, de onde é que partem nossas reflexões e saberes: da atmosfera de opressões e, paralelamente, de resistências, rompimentos e reconstruções — a partir de nossa inventividade. Foi um constructo da mestrandia e pesquisadora, enriquecido com as demais interlocutoras. É, portanto, uma proposta amefricana porque somos mulheres negras geograficamente situadas na América Latina e, pelo mesmo motivo, decolonial, uma vez que contornamos a história unidirecional do Ocidente, demarcando o que nos toca, acontece e reflete.

Segundo Cláudia **Cardoso** (2014), a amefricanidade cunhada por Lélia **Gonzalez** se situa no eixo pós-colonial, ganhando espaço num contexto marcado pela diáspora negra e pelo extermínio da população indígena das Américas. Sua constituição se dá, para tanto, no escopo da resistência contra as diversas violências forjadas pela colonialidade do poder (**Cardoso**, 2014, p. 969).

De igual importância para o quanto aqui discutido estão outros autores do grupo Modernidade/Colonialidade, grupo que surge influenciado pelos pensamentos pós-coloniais e subalternos com foco na, até então ignorada por outros grupos, América Latina, tendo o termo modernidade/colonialidade sido cunhado por Arturo Escobar, no período da virada do milênio (**Bernardino-Costa**, Grosfoguel, 2016).

De acordo com os autores ligados ao movimento intelectual, os sujeitos da América Latina foram, durante toda a história moderna marcada pela opressão e dominação eurocêntrica, jogados às fronteiras - físicas e imaginárias -, porém, ao contrário do que aponta a narrativa dominante, não de forma passiva. É desse pensamento de fronteira, subalternizado, que surge a resposta epistêmica ao projeto eurocêntrico de modernidade, o que pode ser traçado desde até pelo menos o século XVII, através das contribuições do indígena Felipe Guama Poma de Ayala em sua obra *Nueva crónica y buen gobierno*, que indica ao então rei da Espanha o que seria um bom governo tendo como base o Império Inca (**Bernardino-Costa**, Grosfoguel, 2016).

Assim, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) apontam que decolonialidade tem por objetivo o reconhecimento das diferentes experiências coloniais, rompendo com o ideal

universal eurocentrista, indo além do “provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus ou europeizados que produzem a invisibilidade de outras experiências histórico-sociais de sujeitos subordinados às codificações de gênero, sexualidade e raça” (**Bernardino-Costa**, Grosfoguel, 2016, p. 21).

Desta forma, a proposta aqui trazida, de minha experiência como mulhernegraprofessora e de outras mulhernegrasprofessoras, co-autoras ou não, se enseja dentro da produção das, e dos, autores da modernidade/colonialidade, pois, para além de tudo o que já foi exposto, traz uma visão singular e fronteiriça da experiência docente baseada não mais no modelo de ensino europeizado, mas sim em um modelo crítico e de (re) conhecimento de sujeitos até então apagados, invisibilizados e indesejados.

4 ENTRE MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS E O ENCONTRO PRECIOSO

São tantas as motivações para a construção desta pesquisa, podendo afirmar que os rastros na memória afetiva, as experiências de vida-docência e as diversas narrativas científicas, ficcionais e outras vão dando corpo e voz a esta metodologia. Este movimento reafirma a crença da pesquisadora de que a pesquisa é lugar de vez e voz das interlocutoras que compartilham suas subjetividades de mulheres negras professoras e a interdependência dos seus conhecimentos cotidianos enquanto grupos oprimidos e que insubordinadamente transgredimos a realidade que nos foi imposta pela colonização, refazendo e contando uma História nossa.

Uma pesquisa pensada em rede de colaboração e aliança com outras formas alternativas de pensar e produzir epistemes considerando, assim, a parcialidade, a incompletude e o inacabamento do conhecimento. Nesta perspectiva sobre conhecimento parcial e situado, **Collins** (2018), sustenta que:

Cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilham seu conhecimento parcial e situado, e, como, cada grupo reconhece a parcialidade da sua verdade, o conhecimento é inacabado. Cada grupo torna-se capaz de considerar os pontos de vista de outros grupos sem renunciar à singularidade de seu próprio ponto de vista ou suprimir as perspectivas parciais de outros grupos (p.171).

Nessa direção defendemos que o conhecimento é parcial e aglutina-se com outros conhecimentos, e, para tanto, valoriza-se como fonte motivadora para a realização da pesquisa as reminiscências e emoções singulares da vida-docência de nós, mulheres negras professoras, imbricadas com a ética do cuidado, a qual preza pela expressividade pessoal, pelas emoções e com a empatia como centrais no processo de validação do conhecimento (**Collins**, 2018, p. 158) e como aporte para a construção da investigação, que se corporifica ao longo do processo de escrita.

O campo *locus* de memórias das experiências de mulheres negras professoras apresenta-se como principal aliado neste processo orientador das nossas (in)certezas epistemológicas — porque aqui estamos problematizando novos modos e fazeres científicos enquanto agentes legítimas do conhecimento. Na perspectiva feminista negra decolonial de intervenção pedagógica, política, cultural e intelectual, nós mulheres negras deixamos de ser objetos passivos manipulados pelos processos dominantes de validação do conhecimento, deslocando-nos a sujeitas produtoras de conhecimentos.

Por meio de um olhar interseccional — isto é, de uma ferramenta teórico-metodológica analítica e práxis crítica (Collins, 2019), que considera a incidência dos marcadores sociais de desigualdade e seus atravessamentos na experiência histórica de sujeitos ou grupos (Casemiro e Silva, 2021; Guimarães-Silva e Pilar, 2020), podemos compreender que esta pesquisa contribui aos estudos da história do tempo presente, mirando o passado e prospectando o futuro. Desta forma, assumimos a escolha do caminho investigativo contra-hegemônico, borrado e lastreado em um feminismo negro decolonial.

Assumimos um posicionamento político e ideológico que busca desvelar memórias e experiências de vida-docência de mulheres negras através da reivindicação de outras posições de autoridade. Ampliamos a escuta das nossas próprias vozes-docentes-negras, suas ressonâncias e atravessamentos, principalmente através dos recortes de raça, gênero e classe no Ensino de História enquanto conhecimentos sentidos, vividos e produzidos por nossos corpos-vozes de mulheres-negras-professoras.

Considerando a pesquisa como processo criativo, aberto, inclusivo, participante, emancipatório, crítico, transgressor e recriado, adotamos uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, trabalhando com:

o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

Essa abordagem, ainda de acordo com Minayo (2001), foi inicialmente aplicada nos estudos de Antropologia e Sociologia, passando a abarcar as áreas da Psicologia e da Educação, com grande aceitação, como em nossa abordagem. Nesse sentido, considera-se que o processo de investigação deve respeitar as trajetórias da pesquisadora/autora e das interlocuções, e, através da relação de confiança estabelecida, considerar as relações sociais que irão interferir em sua compreensão, a qual tem em si mesma a estrutura de uma experiência já inserida no processo de pesquisa.

A opção pela abordagem qualitativa, portanto, deu-se por tratar-se de uma abordagem que melhor compreende e dialoga com nossa proposta de pesquisa, no sentido de considerar um percurso investigativo que valoriza as subjetividades dos discursos, as vozes das interlocuções, sobretudo em diálogos com os referenciais teóricos e epistemológicos interligados com a vida-docência de mulheres negras professoras e seus ecos no Ensino de História.

Desse modo, entrelaçamos metodologicamente as memórias e experiências de vida-docência, em sintonia com a escrevivência cunhada por Conceição **Evaristo** e com a pesquisa narrativa assentada nas pedagogias de (re) existências docentes seguimos com os estudos de Jane Rios, que assim como outras autoras da América Latina, toma a narrativa como uma base epistemopolítica na produção de (re) existências que se instauram a partir dos saberes da experiência construídos pelas/os docentes e são ampliadas para outras frentes de luta contribuindo com novas reflexões e reinterpretações para além das questões étnicas e raciais brasileira e africana e/ou de gênero e cultura e refletem vários temas da realidade humana na sociedade, descolonizando o olhar e às mentalidades.

Neste sentido, as narrativas escreviventes de mulheres negras professoras apresentam sintonia com as memórias das nossas experiências cotidianas de (re) existências pedagógicas. Assim, ao adotar esta metodologia, sabemos que há uma escolha consciente de reconhecimento da realidade multifacetária, historicamente e socialmente construída em sua negação sob estruturas de dominação que sustentam o patriarcado branco e burguês. Na ciência moderna, a produção do conhecimento se estruturou a partir do corpo da mulher negra. A diferença racial é usada para explicar o gênero. A inferiorização de alguns grupos se reflete na produção do conhecimento masculino, branco e heterossexual. Nossos corpos colonizados, são corpos destituídos de vontade, de subjetividade, prontos para servir e destituídos de voz (**hooks**, 1995). Corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto da economia libidinal da escravidão, corpos-negros marcados pelo prazer e pelo desejo. Uma epistemologia dominante que travestida de neutra e universal, é masculina e branca, os “outros” são grupos inferiores.

O racismo científico do século XIX, se constituiu na prática discursiva que inscreveu o corpo negro como lugar de significação da diferença. Elege o padrão de comportamento como biológico e não-humano. É a racialização do gênero e gendramento da raça. A mulher branca não é o outro do homem branco, pois o homem branco é o único, o padrão de superioridade inatingível. A mulher branca é comparada ao homem negro na hierarquia racial e de gênero, ela é racializada igual ao homem negro. Ou seja, as mulheres brancas, assim como, os homens negros estão imersas nas hierarquias de desigualdades, pois o homem branco é o humano - a própria sustentação do patriarcado e da ciência racista moderna. Nós mulheres-negras estamos em constante processo de autoconhecimento, autodefinição e autoinscrição imersas nas nossas emoções e subjetividades. O olhar sobre nós enquanto sujeitos que possuímos experiências e produzimos conhecimentos a partir da nossa condição de mulher e negra.

Viver a dinâmica da vida como mulher-negra requer sabedoria, visto que, o conhecimento sobre as dinâmicas das opressões que se interseccionam é fundamental para nossa sobrevivência. Nosso grande desafio é combater ideias hegemônicas da elite masculina, branca, interseccionando raça e classe na estruturação do gênero. Nesta direção epistêmica de giro decolonial e de re-humanização dos sujeitos coloniais a partir do pensamento na fronteira destas diferenças coloniais que a produção do conhecimento se efetiva a partir das perspectivas subalternas, mudando o olhar para as experiências de mulheres-negras, bem como, de mulheres afrodescendentes na esfera transnacional, utilizando formas alternativas para produzir e validar o conhecimento. E, a *escrevivência*, cunhada por Conceição Evaristo é uma destas formas alternativas de insubmissão de grupos sociais marginalizados pelo racismo que se insurgem contra as relações de poder que privilegiam o eurocentrismo e os interesses de homens brancos da elite e seus grupos de validação e controle do conhecimento.

Portanto, nossa metodologia de pesquisa concebe escrita e vivência, escrita e experiências, amálgama vida e arte, *escrevivência* (**Evaristo**, 2020), ao romper com formas cristalizadas e tradicionais de investigação, valorizando a existência e a dimensão ética e política narrada pelos próprios atores sociais, nossas interlocutoras protagonistas de suas próprias histórias.

Evaristo (2020) sustenta em suas obras poucos personagens brancos, ausentes, modo de presença quase invisíveis e quando construídos representam lugares, espaços de personificação do poder, espaços de crueldade que demarcam o processo cruel e perverso da colonização, que só chega pela força cujos efeitos nocivos até os dias de hoje são sentidos. Os personagens brancos estão no local de mando. A autora afirma que, historicamente, a ficção não retira os personagens brancos do lugar de prepotência, desmandos, privilégios de pessoas brancas sobre os não brancos. Na realidade o que há é apenas uma denúncia desse lugar construído e permanente ao longo da História. Quem transita no centro dos seus escritos são personagens com filiação a grupos subordinados, seus personagens são geralmente construídos com traços psicológicos, dotados dos mais diversos sentimentos e emoções. **Evaristo** (2020) pensa a *escrevivência* como fenômeno diaspórico e universal, com sentido gerador, como uma cadeia de sentidos na qual o termo se fundamenta e inicia a sua dinâmica.

Em sintonia com as *escrevivências* epistêmicas a pesquisa narrativa de (re) existências docentes enquanto instrumento pedagógico baseado na luta e resistência mobilizantes de

mulheres negras professoras, é entendida por nós, como uma prática decolonial pois, no campo do estudo da História, permite compreender a situação do outro, do subalternizado, sendo uma resposta aos séculos incansáveis de silenciamento, coisificação, mercantilização, desumanização, patologização, demonização etc. do “outro”. Um estudo atravessando e redefinindo a escola a partir das grietas decoloniais (Rios, 2023).

Na Pedagogia das (re) existências exercemos a desobediência epistêmica invertendo a lógica de invisibilidade dos grupos desfavorecidos pelas políticas de Estado em marcas de potencialidades das diferenças. Olhamos com olhos de quem vê, enxergamos o outro, o outro que existe, o outro que produz conhecimento. Sentir é o mesmo que pensar, pensamento dos sentidos que acontecem em nós e que representa o que está fora de nós. O tornar-se humano pela humanidade do outro que é diferente da minha.

A História e a tradição de África foram inventadas por homens brancos da elite colonial cujas instituições sociais legitimaram as epistemologias ocidentais e eurocêntricas e, portanto, o controle das estruturas de poder. Uma História atravessada a partir de um olhar gendrado — olhar um continente a partir do olhar do outro. Nossas práticas educativas de mulheres negras professoras, des-confortam epistemicamente e gestam o aprender novos lugares sociais ocupados pelas mulheres-negras na sociedade, redimensionando as perspectivas históricas e teóricas com base no pensamento científico feminista negro decolonial. Deslocamos o conhecimento histórico a partir das experiências específicas de mulheres-negras da margem, para o centro do conhecimento, convidando nossas/os alunas/as a conhecerem a diversidade de experiências.

Charles Maycon de Almeida Motta, Fabrício Oliveira da Silva e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (2019), apontam que a pesquisa narrativa de experiências pedagógicas de (re) existências na formação docente é também parte do processo de (auto)formação, pois a retomada de memórias possibilita que redimensionamos nossas práticas docentes em uma direção outra que não a de modelos baseados na padronização, possibilitando o desenvolvimento das capacidades criativas dos docentes e discentes elevando suas potências de ser e estar no mundo.

A escrevivência atravessa todo o corpo da presente pesquisa amalgamada à história de uma coletividade. Pensar a escrevivência, extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado, surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre (Evaristo, 2020, p. 38). Não se limita na essência do conceito a uma grafia ou som, apresenta um sentido gerador, uma cadeia de sentidos na qual a expressão se assenta no ato de escrita de mulheres-negras.

A escrevivência envolve a apropriação dos signos gráficos, das letras, da escrita, da comunicação escrita como um todo, porém, sem esquecer ou abdicar da potência do saber oral da ancestralidade. Potência esta que é oral, criativa e engenhosa, porém, durante o período da escravidão, foi usada e abusada para o deleite da casa-grande (Nunes, 2020). Dessa forma, a escrevivência mostra-se justamente enquanto inquietude quanto a esse abuso, essa privação, da potencialidade oral das mulheres negras escravizadas, sendo uma revolta aberta contra todas as casas-grandes do passado, do presente e por quanto tempo ainda existirem.

Para Conceição **Evaristo**, que se identifica e deixa ser influenciada, aberta e amplamente afetada pela obra e pela pessoa de Carolina **Maria de Jesus** (escritora, mulher negra e periférica, autora de *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* e outros¹⁸), a escrita desempenhada por mulheres negras é um rompimento com o lugar que nos é normalmente reservado, pois escrever, e receber o reconhecimento de escritora, não é o que se permite à uma mulher negra, é um papel reservado para a elite, um status proibido para quem é de fora, especialmente para mulheres-negras-periféricas. Este pensar de Conceição **Evaristo** é formulado no mesmo caminho que o de bell **hooks**, que afirma que o corpo da mulher negra, desde os primórdios da escravidão Ocidental até o presente, é visto como primitivo, animalesco e incapaz, portanto, de ser intelectual, o que leva a proibição de que mulheres negra exerçam qualquer trabalho ou atividade intelectual (Machado, 2014).

Portanto, a escrevivência não é singular, não é um fenômeno experimentado apenas por Conceição **Evaristo**, por Carolina **Maria de Jesus**, por bell **hooks**, mas sim por todas as *mulheres-negras* que ousam transgredir para além do que lhes é reservado na sociedade. A literatura de Carolina **Maria de Jesus**, de acordo com a própria Conceição **Evaristo**, não ecoa apenas nela, mas também em sua mãe e em todas as mulheres do povo que se dispõe a escrever (Machado, 2014).

Mello e Paulo de Almeida (2021) apresentam, desta forma, a escrevivência de Conceição **Evaristo** aliada com o pensamento decolonial originário de Aline Rochedo Pachamama da etnia Puri, como uma forma de inserir no campo da historiografia um compromisso ético, político e epistêmico com o protagonismo da história oral de mulheres negras e indígenas (e negras-indígenas, ou indígenas-negras), e, a partir disso, valorizar a

¹⁸ Listo todas as obras publicadas de Carolina **Maria de Jesus**: Casa de Alvenaria (1961), Pedacos de Fome (1963) e Provérbios (1963), publicados quando a autora ainda era viva, e Diário de Bitita (1977), Um Brasil para Brasileiros (1982), Meu Estranho Diário (1996), Antologia Pessoal (1996), Onde Estaes Felicidade (2014), Meu Sonho é Escrever: contos inéditos e outros escritos (2018), publicados postumamente.

sensibilidade histórica para além do clássico “cânone Ocidental”, através da interpretação de emoções como a felicidade, o medo, a rejeição e outros sentidos da vida cotidiana.

Nos orientamos pela escolha da escrevivência e pesquisa narrativa formativa como território de (re) existências em busca de compreender os entrelaçamentos de vida-docência atravessados pelos marcadores de opressão e de desigualdades de gênero, raça e classe numa escrita em primeira pessoa, de docentes efetivas da rede pública municipal de educação de Camaçari, região metropolitana da cidade de Salvador-BA.

O estudo apresenta as narrativas das histórias e vivências acontecidas, expressão de experiências sociais e formativas vivenciadas por mulheres negras professoras, por entender que a narrativa traz a experiência do vivido possibilitando desvelar os diferentes ecos dos afetamentos interseccionados de raça, gênero e classe, na constituição da professora de História, que nos tornamos. É, também, uma posição política e opção metodológica por tomar a narrativa como centro do processo de investigação, delineada também como prática formativa e (auto) formativa, em que nossas escrevivências são experiências pedagógicas entendidas como dispositivos de investigação-ação-formação (Rios, 2016). Optamos por narrar as memórias das experiências, justamente, por considerar a singularidade presente em cada narrativa e por saber que nelas se imprime a marca do narrador. Uma escolha metodológica margeada pela investigação fundante nas brechas epistemológicas alternativas ao pensar num movimento duplo: retrospectivo e prospectivo formativo, pois, como qualquer experiência humana, a memória, assim como, a História é também um campo minado pelas lutas sociais, por disputas políticas, pelo confronto de “verdades”. São campos de ocultação e clarificação entre sujeitos históricos diversos, produtores de diferentes narrativas, interpretações, valores e práticas culturais que ecoam também em nossas narrativas formativas no Ensino de História.

Recorremos, subsidiariamente, à memória individual, enquanto experiência vivenciada e refletida, em conjunto com a memória coletiva/social, processo de interação que estabelecemos com o território em que nos inserimos. Em *Memória e Identidade Social*, Michael Pollak (1992) sinaliza três exemplos geradores de memórias individuais e coletivas: os acontecimentos, os personagens e os lugares. Estes elementos sugeridos por Pollak apontam intersubjetividades na esfera individual e entrelaçam-se com os momentos vividos e lembrados. Já na esfera coletiva, são herdadas pela sociabilização do ser imerso nas vivências em coletividade, as quais não necessariamente vivenciamos, mas sim assimilamos, podendo ser absorvidas pelos fragmentos de identidades que se organizam como forma de concretizar e atualizar a memória social imbricada aos grupos aos quais pertencemos, sejam eles de ordem familiar, religiosa e/ou política.

Com base nos estudos desenvolvidos por Pollak (1992), o trabalho com memórias e narrativas orais viabiliza a retomada das memórias que foram ocultadas, silenciadas, apagadas e abortadas, oferecendo visibilidade às ditas “memórias subterrâneas”, definidas pelo autor como sendo integrantes das culturas minoritárias que se opõem à memória oficial ou à memória nacional. Desta forma, as inflexões pretendidas na pesquisa remetem ao protagonismo de mulheres-docentes-negras a partir das memórias das experiências que produzimos a partir das narrativas sobre saberes outros, conhecimentos e sobre o Ensino de História.

Neste mesmo sentido, Déa Fenelon (2004) sugere que a memória sempre constituiu, ao longo da história da humanidade, uma das formas mais poderosas e sutis de dominação e legitimação de poder. As relações de poder dominante, ou seja, o poder estabelecido pela modernidade/colonialidade, definiu ao longo dos tempos históricos quais memórias e histórias deveriam ser contadas: uma “certa” memória capaz de cunhar uma História “certa”. Em complemento, aos estudos de Fénelon sobre experiências e existências, Queiroz (1988), sinaliza:

[...] o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” e em conformidade com Fenelón (2004, p. 6-7) apresentam intuito de valorizar e reavivar a importância dos sujeitos sociais através de suas memórias”, destacando-se “os estudos dos modos de viver e das culturas de que nos falam as memórias (Queiroz, 1988, p. 19).

Nessa perspectiva das escrevivências e do narrar memórias e existências de mulheres negras professoras, as narrativas de experiências revelam valores, princípios e práticas que permeiam subjetividades, pertencimentos, territorialidades e identidades diaspóricas outras, desarquivadas. Ao rememorar a experiência, o acontecer, o vivido, mesmo que de experiências específicas narramos uma coletividade afetada por (re)existências, pertencimentos, culturas, territorialidades, etc.

As escrevivências, neste estudo, desaguam na vez e voz de mulheres negras professoras entrelaçadas no Ensino de História, num mundo em diálogos dos contextos vividos que se cruzam em espaços-tempo diversos. Mobilizamos as memórias das experiências como centralidade e fio condutor da investigação de pesquisa, protagonizando-nos. Um estudo que busca narrar experiências e saberes pluriversais sem hierarquizar conhecimentos a serem escutados, compreendidos, identificados, analisados e narrados.

Escre-viver é, em Conceição **Evaristo** (2020), a ideia-prática-política que nasce justamente com a tentativa de borrar parte dessa história não dita, e, portanto mal-dita, tecendo

o outro lado da história, o reverso da diferença. É o resgate da nossa humanidade sequestrada pelos colonizadores. E é o reverso também por um outro aspecto, porque se no passado da escravização nem a voz nos pertencia, hoje a letra, a escrita, nos pertencem. Se, na história da humanidade, partindo de África como centro da humanidade, a voz das nossas ancestrais é marcada na oralidade, potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube esvaziar, hoje, mesmo carregando as mazelas - consequência do escravismo criminoso que perduram nos dias atuais, nos apropriamos também da escrita somada a potencialidade ancestral oral. E apropriar-se da escrita é justamente apropriar-se das armas da casa grande para (e)xistirmos e (re)existirmos. Conceito cunhado, inclusive de uma vivência, de uma experiência, de uma condição, de uma memória ancestral, de uma memória histórica de vida, de exclusão e resistência. Desta forma, **Evaristo** (2020) define a escrevivência como sendo...

[...] a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. Assim como é diferenciada a experiência de ser *brasileirovívida*, de uma forma diferenciada, por exemplo, da experiência de nacionalidade de sujeitos indígenas, ciganos, brancos etc. Mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas (**Evaristo**, 2020, p. 30-31).

A autora, Djamila **Ribeiro**, nos provoca a pensar a importância de visibilidade negra ao produzir conhecimento de si a partir das produções de intelectuais negros/as, no prefácio do livro *Racismo Estrutural*, de Silvio Luiz de **Almeida** (2019), da coleção *Feminismos Plurais*¹⁹. Djamila tece o debate da urgência de se pensar produções intelectuais negras — grupos historicamente marginalizados —, bem como seus protagonismos enquanto sujeitos políticos. Referendar as autorias negras é umas das estratégias de (de)colonização dos saberes e fazeres,

¹⁹ A coleção *Feminismos Plurais* tem desempenhado um papel crucial na produção e disseminação de conhecimento das e para as populações negras. A coleção reúne uma série de textos que abordam diversas facetas do feminismo, com ênfase nas experiências e perspectivas de mulheres negras e outros grupos marginalizados. Ao dar voz a uma gama diversificada de intelectuais negras, a coleção desafia as narrativas hegemônicas e promove uma compreensão mais ampla e inclusiva da noção de feminismo. Além disso, a coleção valoriza e legitima as experiências e saberes das mulheres negras, muitas vezes negligenciadas ou sub-representadas no campo acadêmico tradicional. Ao destacar autoras como Sueli **Carneiro**, Carla **Akotirene** e a própria Djamila **Ribeiro**, *Feminismos Plurais* promove o reconhecimento e a valorização de intelectuais negras, incentivando novas gerações a se engajarem na produção de conhecimento crítico e transformador.

afrocentrando-os. Enfrentamento à soberania branca, quebrando o polo, fazendo o giro epistemológico decolonial.

Na presente pesquisa, nós professoras de História da rede pública de Camaçari-BA, utilizaremos como fontes históricas as fontes orais. Nós professoras fomos escolhidas pelos critérios: tornar-se mulher negra, por autodeclaração; ter cursado o magistério como formação mínima para docência; ser professora efetiva da rede de educação municipal referida; estar/ser professora efetiva de História no município.

Portanto, foram convidadas 03 colegas/professoras para participarem deste desafio de estudo proposto. Somos quatro professoras de História, mulheres negras potentes, que fizemos soma nesse coletivo feminista e em rede de cuidados, afetos e colaboração, narramos uma pesquisa no campo do Ensino de História, mobilizada pelas nossas memórias, que fala de nós. Neste desafio proposto de in-concluir narrativas sobre processos de vida-docência com professoras-negras cujas trajetórias, experiências e conhecimentos corporificam esta pesquisa pela conexão afetiva de vida, profissional e acadêmica. Buscamos a partir das nossas vidas-docências o que de nossas subjetividades e quais escolhas de práticas educativas margeam um Ensino de História na contramão de uma ciência positivista, cartesiana, tradicional, na qual os outros, os diferentes, ficavam de fora da nossa História.

4.1 Reflexões, mobilizações e caminhos: as Abayomis — e o “Encontro Precioso”!

Abayomi
 Nossas vozes silenciadas
 Por tantos desrespeitadas
 Agora se põe a falar
 Nossos passos e caminhadas
 Cada experiência vivenciada
 Sempre estiveram conectadas
 E agora começam a ecoar...
 Toda rua percorrida
 Nessa diáspora perversa
 Cheias de luta e de dor
 Falas e presenças discretas
 Regadas com cansaço e suor
 Mas todas tão cheias de amor!
 Vozes com raízes além mar
 Ecoadas nas vestes rasgadas
 Ancestralizadas em Iorubá
 Vozes femininas negadas
 Na educação ignoradas

*Mas sem nunca se calar!
E no Ensino de História
Para os que levados embora
Tão distantes do seu lugar
Ecoam com intensidade
Com resistência e tradição
Se espalham por toda cidade
Contando suas verdades
Dizendo racismo não!*

*Kota Payayá,
Salvador, Bahia, 15 de março de 2024.*

O poema que abre a sessão foi escrito por Kota Payayá. Sua expressão poética insurgiu-se de forma espontânea, quando da entrega do convite feito com a entrega das Bonecas Abayomis²⁰. Como bem demarcado no eu-lírico, é uma voz-potência sobre nossas dores e resistências enquanto mulheres negras professoras, posicionadas social e culturalmente, reivindicando nosso lugar no mundo. Metodologia que se conecta com a epistemologia adotada, de base feminista negra decolonial, na apresentada na dissertação.

Assim, no percurso das tessituras das nossas escrevivências, uma escrita afetada com/junto às vozes das nossas interlocutoras, compõe-se corpo/voz escrita, nesta dissertação. A qual entrelaçamos com o cozer dos fragmentos das nossas memórias e experiências que nos constituem e aqui utilizo da materialidade destes tecidos remendados na simbologia das Abayomis. A imagem da boneca negra espelha nossas escrevivências nos presenteando com cores de insurgências e (re)existências, borrando e rasurando as narrativas oficiais que não nos contavam sobre nossas histórias, intencionado intercruzar nossas experiências também atlânticas.

Nossas experiências plurais, desenhadas e aqui articuladas com o quadro do contexto social do universo marginal em materialidade com as bonecas Abayomis, as quais me rememoram as histórias de minha vó sobre sua infância na roça com suas bonecas feitas de retalhos de pano. Não à toa, minha tia era costureira de carteira assinada quando vieram para capital, na loja Duas Américas, e exímia na arte do crochê, por isso, então, cresci rodeada por todos estes mimos artesanais compostos de retalhos de muitos afetos. Desta forma, as bonecas

²⁰ Nessa dissertação rompemos o mito de origem de que as Bonecas Abayomi foram criadas por mulheres negras escravizadas nos navios negreiros, partindo da realidade em que estas Bonecas foram, em verdade, criadas por Lena Martins, artesã brasileira, na década de 80 (Quintiliano, 2023).

Abayomis foram entregues às professoras juntamente com o convite para participarem como interlocutoras desta pesquisa.

Em conjunto com as Abayomis, foi entregue às interlocutoras o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para assinarem e estarem junto ao processo de tessitura dos nossos retalhos de vida em formação, costurando metaforicamente com entrelaçamentos de nós, os nossos nó(s) compondo a forma das nossas bonecas, e um *link* para acesso ao formulário do *Google Forms* com objetivo de “desenhar” nosso perfil a partir do levantamento de dados necessários para composição do corpo da pesquisa sobre formação escolar e acadêmica, experiência e histórico docente. Colher dados na tentativa de uma amostragem sobre o perfil da autoria e interlocutoras e a percepção das autodeclarações de nós, sujeitas da pesquisa.

A boneca nos rememora parte de nossas infâncias de meninas, onde o principal brinquedo eram elas, pois por muito tempo, e talvez ainda hoje, existiu a convenção do brincar relacionado com a maternidade e com objetos do lar para meninas. Adotamos as Abayomis enquanto bonecas-símbolo de inteligência, do belo, da capacidade de readaptação, da rebeldia e de estratégias de invenção de formas de não morrer, não adoecer e não enlouquecer. Contrapondo um posicionamento da ideia de romantização do sofrimento da escravidão e a constituição dos laços de família negra, que com a perversidade da escravidão às populações negras acabavam se distanciando de suas redes familiares e, portanto, de suas redes de proteção.

Nosso objetivo com esta associação metodológica à feitura das bonecas pretas de pano não é buscar autorias nem legitimar nem deslegitimar histórias já contadas, mas criar pontes metafóricas imbricando o passo a passo da construção das bonecas com nosso tema e objeto de estudo que são as memórias das experiências de mulheres negras professoras e suas vozes no/para o Ensino de História insurgente, antirracista e feminista que preze pela luta contra todas demais injustiças sociais defendendo o simples direito do existir.

4.2 Entre prosas, histórias e escrevivências: Giros de Prosa — entre memórias e experiências de vida-docência no Ensino de História

Nesta escrevivência de rememorar nossas histórias e nos inscrevermos, proseamos localizando a interlocução na infância e, com ela, a lembrança das nossas mães e avós. Lá em casa, D.Nilza transmitia da sua época escolar e da sua relação com as palavras desenhadas em papel de pão, papel de embrulho, o papel pardo - seu caderno de escola e de anotações de

criança. Este exercício do registro é atemporal, tudo era anotado, inclusive as contas mensais, sempre na ponta do lápis, por conta de questões financeiras. Minha mãe-vó me educou por cartas, era a forma que ela encontrava de se comunicar comigo de maneira mais direta sobre os ensinamentos da vida, sempre ilustrando-os com exemplos em forma de palavra-escrita. Era a linguagem que ela pensava ser mais rápida, objetiva, direta e afetiva ao mesmo tempo, podendo escrever com leveza as verdades que precisavam ser ditas na educação que ela acreditava ser a adequada. A escrita no querido diário e/ou papel de cartas que ousava colecionar, devido às condições financeiras, era a nossa melhor companhia, a amiga fiel. Sempre muito tímida, aqui descrita e entendida para além da timidez, fruto dos atravessamentos diários de gênero, raça e classe em minha vida em formação. Já no diário, me ousava a brincar com as palavras num jogo de aprendizagens, confidencialidades e brincadeiras no qual tinha a “liberdade” vigiada pela mais velha em me expressar. Pois minha avó, sempre curiosa e muito astuta, ficava matutando como decifrar os códigos que criava de escrita. Criei um código que já não lembro mais, mas lembro que para cada letra do alfabeto havia uma simbologia secreta.

Minha mãe estudou tipo assim até a 2ª série, sabia escrever. Eu, guardo, tenho carta dela que eu guardo até hoje, são meus tesouros. Tenho título de eleitor. Desde criança eu sempre fui uma Historiadora, sem saber o que era História! Eu sempre guardava, imagine que minha mãe morreu em 1990, e eu tenho cartas dela, escrita antes de 90, tenho documentos. Eu, sempre guardava alguma coisa. Eu, tenho carta como eu vou me descobrir Kota! Tenho uma carta de quando eu tinha 9 anos que a amiga da minha irmã mais velha escreveu para ela e dizia: - dá um abraço em Kota de quebrar os ossos [Prosa 2 - Kota].

A palavra-escrita também encantava Kota e guarda um significado especial para ela: não apenas é através da palavra-escrita, expressa pelas cartas, que ela mantém viva parte da memória de sua mãe, mas também foi através desse jogo de sinais, da escrita, que ela se expressou como Kota, onde a parte do caminho para a expressão de sua verdadeira identidade pessoal se deu. A simbologia de Kota não é secreta, como a minha, mas sua ligação com a escrita, e a importância disso para o seu fazer professoral, é, com certeza, tão importante quanto. É, afinal de contas, um dos primeiros passos enquanto sujeitas que se entendem na e da História.

Portanto, elegemos a narrativa como uma episteme alternativa que rompe com os paradigmas tradicionais, hierarquizados e monolíticos do saber, os quais advogam e elegem a ciência genuinamente moderna inscrita na racionalidade que se configura livre de sentimentos, emoções, valores e experiências. Na perspectiva, baseada em critério único de verdade, de regra metodológica restrita e racional, o distanciamento, a observação e a pesquisa são regidas pela neutralização e neutralidade do contexto. O pesquisador é mero observador externo ao

objeto. Numa postura epistemológica que adota como método de pesquisa a razão como pressuposto.

No nosso Giro de Prosas a narrativa é conhecimento em movimento, em devir que gira e instaura uma nova episteme descolando o sujeito da relação colonial com o conhecimento científico. Assim, as narrativas pedagógicas ocupam um lugar disruptivo, insurgente e insubmisso no campo da Educação e do Ensino de História. Representam territórios de disputas por outras políticas de conhecimento, saberes inscritos em paradigmas outros cujas fissuras operam nas (re) existências construídas no cotidiano escolar (Rios, 2020, p.18).

Assim como Freire (1997) e bell **hooks** (2020), acreditamos que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, educar é um ato coletivo, solidário e de amor, estabelecendo conexões e trocas mais sensíveis, pautadas no cuidado, na ética e nos afetos. A ética do cuidado é uma crítica a razão que é situada no colonialismo e ao falarmos com o coração, com a emoção, com o sentimento, restituímos a nossa razão.

Falar com o outro, é falar sobre si. Educar é um ato político e ideológico, localizado, marcado, portanto, não é um ato neutro. Toda prática docente é amalgamada em teorizações, visões de mundo. O ato pedagógico e a prática educativa são permeados por decisões, escolhas, campo de disputas de saberes, de suas estruturas e significados.

Dessa forma, e lembrando o quanto discutido mais acima sobre a historiografia, e a própria história, negra no Brasil, é vital que haja um reconhecimento da identidade. O ensino dito neutro, que reforça o status quo e o ensino embranquecido da história, retira até mesmo a identidade das pessoas negras. Ao trabalhar essa questão, especialmente, Kota narra enfrentar muitos desafios, pois as próprias crianças negras, que cresceram vendo suas identidades serem ignoradas, não se enxergam como sujeitos da história, por isso, narra ela [...] *eu trabalho identidade. Então eu levo a minha história, a história dos meus avós, e aí eu falo para eles: “olha, quando vocês perguntam alguma coisa seus avós, vocês estão fazendo uma entrevista, vocês estão utilizando o recurso da história oral”. [...] Então eu levo o meu mundo, a minha história, [...] para inspirá-los, para a partir da minha história eles entenderem que eles são importantes. Então eu levo as histórias dos meus avó, a forma que eles cozinhavam, a receita, a forma que eles viviam,[...] para que eles compreendam que eles também tem história* [Prosa 3 - Kota]

Não há dúvidas, então, sobre a importância de se entender o ato de educar como político e ideológico, caso contrário, apenas estaremos reforçando o modelo vigente, que é patriarcal, racista e misógino.

Enquanto dispositivo de levantamento de análise dos dados, às narrativas a partir das prosas serão ponto de encontro com as interlocutoras. Estando divididas em diferentes momentos:

O Encontro, que é o momento do chamamento, “entrega da boneca-convite”, no qual a professora/autora-pesquisadora convoca afetivamente através da Pedagogia do Cuidado, com a entrega das Bonecas Abayomis para de forma singela, criativa e lastreada em representações e fragmentos de memórias e identidades que nos remetem a nossa ancestralidade, afetar e encantar às interlocutoras de modo a expressarem o desejo em costurarem e recontarem suas memórias e experiências de vida-docência.

No segundo momento, foram selecionados alguns textos alinhavados com as memórias de outras mulheres negras - da travessia do Atlântico às nossas vidas cotidianas contemporâneas entrelaçadas com nossas memórias de mulheres negras professoras no Ensino de História. Neste segundo momento do Encontro Preciso serão lidos trechos disparadores para ancorar e iniciar os Giros de Prosa. Esses textos foram intencionalmente escolhidos e utilizados enquanto disparadores de memórias para iniciarmos as narrativas com nossas interlocutoras. Uma metodologia que explica o que estamos a pesquisar, uma escrita a partir da nossa vivência de mulheres negras professoras. Narrar nossas histórias em interfaces e suas ressonâncias no Ensino de História. Uma dissertação escrita com base na oralidade - narrativas de mulheres negras professoras, pensando o lugar das mulheres negras a partir da travessia atlântica, do contexto do escravismo criminoso aos atravessamentos diários nas vidas de mulheres-negras e de todos os demais sujeitos coloniais.

Tabela 1: Demonstrativo dos textos e encontros

TEXTO 1
<i>Vênus em Dois Atos</i> (Hartman , 2020)
TEXTO 2
Prefácio do Romance <i>O Olho Mais Azul</i> (Morrison , Toni 2019)
TEXTO 3
Poema <i>Olhos D'Água</i> (Evaristo , Conceição, 2016)
TEXTO 4

<i>Minha Vez e Voz negraprofessora (Pithon, Ana Paula Pinto, 2023)</i>
--

Fonte: a autora.

4.3 A dimensão pedagógica da dissertação — um Diário Reflexivo para Transgressões no Ensino de História

Após a realização dos Giros de Prosa, nasce, então, o Produto desta dissertação: meu Diário Reflexivo. A escolha do formato de diário não foi por acaso: como já expus acima, a utilização de diários marcou profundamente minha infância, então é a forma que julgo mais adequada, estética, contextual e academicamente, para servir como produto final.

O diário reflexivo leva esse nome pois não serve como um diário pessoal, pelo contrário, é um diário coletivo, feito para gerar e incentivar formas transgressoras de se ensinar a História. Nele, trabalho a utilização dos textos utilizados nos encontros dos Giros de Prosa como ferramentas para o ensino de uma História outra, onde elementos como as subjetividades, os anseios, os desejos, os medos, as emoções, são valorizados e vistos como fontes históricas tão válidas quanto os outros ditos fatos históricos.

É um instrumento que tem como público-alvo não apenas mulheres negras professoras, mas mulheres-negras, meninas-negras, estudantes, acadêmicos e todo o público que se interesse em propor, trabalhar e divulgar uma historiografia nossa, em que assumimos papéis de protagonistas e não mais de meras anotações de rodapé, números ou de meros objetos olhados, e por vezes até analisados, por um olhar de fora.

O diário reflexivo, por ser coletivo, não está esgotado em si mesmo. Um de seus objetivos é inspirar que outras mulheres-negras passem a ocupar este espaço, este domínio da escrita, que nos foi negado durante tantos séculos. Ele deve ser usado, expandido e inspirar outras tantas escrevivências, outros tantos diários e outros tantos currículos vivos! Por isso o chamo de Diário Reflexivo para Transgressões no Ensino de História.

5 MULHERESNEGRASPROFESSORAS E TRANSGRESSÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir de Conceição **Evaristo** (2008; 2016), discutimos que a escrevivência é a potencialização de toda a história, que não se resume a contagem de tempo europeizada, das mulheres-negras expressa através do ato de escrever, transformando a oralidade de outros tempos em uma transgressão insubordinada ao ocupar um lugar que, até recentemente, era reservado quase que exclusivamente para homens brancos, europeus, cisgênero e, não menos importante, herdeiros de toda a história moderna de colonização na África, nas Américas e na Ásia. Mas não é só escrever, pois toda escrita carrega junto de si as experiências de vida de quem escreve, assim, mais do que nunca, é preciso escre-viver, ato que por si só já é de natureza revolucionária. Quando uma mulher-negra escreve, ela não escreve apenas por e para si, mas sim por e para todas as mulheres-negras do passado, presente e futuro.

Nesse sentido, nesta parte do texto, com nossos olhos úmidos, desaguamos as evidências, ou os dados de nosso campo — de nossos Encontros Preciosos e Giras de Prosa. Para tanto, partimos para a reflexão a partir da prática e experiência de mulheresnegrasprofessoras no Ensino de História e, assim, apresentamos outros olhares, outras leituras, outras realidades. Cada trajetória é traçada pela interseccionalidade, memória, ancestralidade e afetividade, como será demonstrado a seguir. Em resumo, demonstraremos as histórias de nossas vidas, de nossas vida-docentes, como elas se costuram com nosso “ensinar” a História — daqui, do ponto de vista de mulheres-negras.

5.1 Trajetórias, insurgências e transgressões — da vida às salas de aulas ou as salas de aula-vivas

Nossas trajetórias se conectam com nossa vida-docência a partir do momento em que compreendemos que nossas identidades são formadas por uma série de cenários, situações e momentos, que vão desde a felicidade até o impacto da violência em nossas subjetividades. Por isso, da experiência de vida levamos pedagogias de (re)existências para a sala de aulas, ou fazemos das salas de aula-vivas, no sentido de correlacionar teoria e prática; identidade docente e pessoal; aprendizagem e realidade. Assim, nesta sessão apresentamos momentos em sala de aula que nos parece caracterizar nossa insurgência, no sentido de, diante de nossa experiência aqui afirmada enquanto mulheresnegrasprofessoras, assumirmos posturas em sala de aula que

buscam evidenciar outras experiências, ou histórias outras, formas outras de contar, de saber e de fazer educativo feminista negro decolonial.

Começamos essa caminhada por um caso experimentado por Kota. Kota trabalha com socioeducação, no contexto escolar, com adolescentes em privação de liberdade. Ela utiliza-se da poesia e de formas alternativas de aprendizagem para a sensibilização coletiva e construção de modos de pensar não alienados e não violentos. Certo dia, ao ter o diagnóstico de que seus alunos possuíam uma percepção muito machista e patriarcal sobre as mulheres, decidiu investir em formas de sensibilizar sobre esse tema:

[Quando estou em sala de aula,] *Gênero é o que mais entra... eu tenho alguns alunos que são extremamente machistas e patriarcalistas. Então essa semana eu trabalhei com eles a história por conta da celebração do 25 de Julho. Trabalhei a história de Tereza de Benguela. E eu fui falando, que ela comandou todo o quilombo. Falei que foi em Mato Grosso e que no Nordeste o que a gente mais ouve falar de referência quilombola é zumbi. Mas que ela teve a mesma importância pro povo dela durante 20 anos. Que todos os homens respeitavam* [Prosa 4 - Kota].

Kota, sendo mulhernegraprofessora, buscou por outras mulheres-negras para desmistificar estigmas e preconceitos de seus alunos. Tereza de Benguela foi sua personagem principal em algumas de suas aulas. Para ela, abordar a história de Tereza de Benguela seria como demonstrar que, em perspectiva temporal, histórica, não se sustentaria o argumento de que mulheres são frágeis, ou que não podem ocupar lugares de poder e de resistência, eis que a trajetória de Tereza seria algo que pudesse contrariar isso.

Tinha um aluno que falava: “não, pró, não! Tem coisa de mulher é coisa de homem”. Mas as mulheres hoje não estão em todas as profissões? Olhem essa aí, olha a Teresa de Benguela, quantos séculos atrás já estava na liderança? Liderando, comandando... Qual é a diferença? Todo mundo respeitava... isso peguei, levei o chromebook pra sala com a história de Teresa e ele nada, nada, não deu conta de vencer. Comecei a explicar o que era machismo, o que era patriarcalismo. Falei da matrigestão e fui até Joana D’arc, né? Você olha a história de Joana D’arc... era uma mulher que comandou o exército francês. Aproveitei a ideia das Olimpíadas, né... que tá na França... contei a história e voltei também para citar o exemplo de Joana D’Arc, mas o tempo todo ele: “Não, não é todas as coisas... a mulher é frágil! A mulher é frágil” [Prosa 4 - Kota].

Assim como a história de Tereza de Benguela, Kota também apresentou Joana d’Arc, aproveitando o contexto atual em que ocorrem as Olimpíadas de 2024 em Paris. Mostrou que não só no contexto brasileiro, do Nordeste, como em contextos comparados, às mulheres se

apresentam como resistência, sendo objeto de estudo histórico e aprendizagem. A grande lição é a de que as disputas por narrativas históricas ocorrem constantemente, sobretudo para romper com visões masculinistas, patriarcais e ocidentais (também como veremos em uma das insurgências de Nilzete mais a seguir).

E achando pouco isso, se levantou, que ele é bem mais alto do que eu, para dizer: “Olha o meu tamanho e olha o seu. Mulher sempre menor do que homem”. Eu disse: “Não, tem várias mulheres grandes, tem homens muito pequenos e muito magrinhos....” “Ah, não, homem pequeno é sempre parrudinho”. Eu digo: “Não, eu conheço vários que são pequenos e são bem magrinhos”. E é complicado porque todas as vezes que eu trago essa questão de gênero... “Ah, então tá vendo? Você tá me dizendo que eu sou machista. Então você feminista!”. Falei: “Olha, eu estou defendendo a igualdade de direito, o que é hoje? Qual é a profissão que mulher não faz?”. “Ah, mas a mulher é frágil”. Aí eu falei: “Gracyanne Barbosa”. “É uma mulher frágil?”. “Não”... “Ah, então”. “Ah, mas ela traiu o Belo, ela é uma mulher descarada, merece morrer”. Eu falei assim: “E Perla Specht?”, que é uma mulher fisiculturista de Camaçari; “Também é uma mulher frágil?”. “Ah, não”. Tá vendo [Prosa 4 - Kota].

Infelizmente, como apresentamos nesta parte do causo, os estigmas machistas são fortes a ponto de os jovens se sentirem legitimados a reagir às narrativas insurgentes de forma incisiva, desafiadora e, algumas vezes, agressiva. Mas para a educação emancipatória, exemplos pragmáticos, observação da *práxis*, da realidade, do mundo dos fatos, importa à sensibilização, à reflexão crítica, ainda que se pareça que não.

Então sempre que a aula traz essa questão de gênero ele o tempo todo tenta me convencer, por alguma razão, de que mulher é fraca e que a mulher que são petiscos. Petisquinho... e eu digo: “e sua filha, vai ser um petisco?” e ele: “Não minha filha é diferente”. Sim, se ela não quiser casar, porque o que é um petisco é aquela mulher novinha gostosinha que fica lá que o homem pega só para se satisfazer, eu digo mas isso sua filha não quiser casar ficar só uma novinha. Será que os homens vão olhar todos ela como petiscos e você enquanto o pai vai gostar disso? “Ah, mas é diferente, minha filha vai ser diferente”. “Sim, mas por que as outras mulheres são petiscos? Você tá trazendo a mulher como objeto e a mulher não é um objeto... a mulher é um ser humano que tem os mesmos direito do homem... que quer ser amada, quer ser respeitada. Não quer ser usada e deixado lá, você está com a mentalidade muito machista. Então para esses meninos, que são privados de liberdade, a maioria deles defende que o homem pode trair sim e que a mulher é que não pode. Se a mulher trair, é pena de morte... o tribunal que vai determinar a prova de morte, então a mulher não pode trair

porque a mulher é frágil... o homem que comanda, o homem é a cabeça. Várias vezes esse estudante aparece o tema na sala e é o embate... e eu espero que avance, né? [Prosa 4 - Kota].

Ao trazer os exemplos que trouxe e debater, em sala de aula, criando provocações e instruindo os alunos através de um saber pautado na interseccionalidade, Kota contribuiu com a luta, e para desmistificar, a ideia da essencialidade feminina, de que há uma natureza feminina expressa muitas vezes através de uma suposta inferioridade física, nas mulheres, pois a ideia de essência feminina é, inerentemente, hegemônica e patriarcal (**Cardoso**, 2018).

A educação é ferramenta central na mudança cultural e isso tem significação nas palavras de Kota. Tanto porque esta acredita nisso, quanto porque percebe que demonstrar outras visões, “cutucar” outros horizontes reflexivos permite que isso aconteça. Fato é que uma grande ferramenta para a promoção do debate crítico tornam-se os materiais didáticos disponíveis para a professora, e quanto a isso, Nilzete nos conta, sob um ponto de vista de quem deseja tratar de outras histórias fora do cânone Ocidental, que:

Se você pegar os livros de história eles ainda tão muito eurocêntrico, por mais que você sabe... ainda tá lá com aquela história grego romana, ainda eles como os Bambambam da história e a visibilidade do negro e do indígena ainda está muito a desejar, entendeu? Então eu sou tão contraventora que quando eu tô trabalhando em sala de aula, eu sempre vou olhar o livro onde ele começa pela África. “Ah, mas é oitava série tem que ir pela Europa”. Tá bom, tem que ir, mas eu não vou não, porque toda vez que você começa pela Europa você reforça o pensamento do menino que a História começou com a Europa. Toda vez que você vai falar do feudalismo você tem que pensar. “Vem cá, será que no Brasil, na Bahia, a gente não tem exemplos que a gente possa estar comparando, né? Tá fazendo esse link com o feudalismo? Por que que eu vou ter que falar em cruzadas, em feudalismo e não sei o quê?” Quando acaba o ano eu não consigo chegar em África... eu não consigo falar dos indígenas. Então eu em sala de aula eu faço contravenções... seríssimas...então eu sempre vou pelo o que interessa ao aluno e o que interessa que o aluno saiba, o que é importante... porque dá tempo de... “Não, mas sétimo ano eu tenho que começar de feudalismo, né?” Assim você que está em sala de aula, muito tempo... eu tenho que falar da história greco-romana. “Hã, tá bom? É a gente vai falar em África quando?” Quando acaba o ano [Prosa 4 - Nilzete].

Essa crítica de Nilzete tem conexão com o caso de Kota porque ambas questionam formas do currículo de história formal que silencia outras vozes, memórias, trajetórias e experiências. Eis que, nesse sentido, insurgir é fazer o diferente, buscar o que está nas margens, no diálogo, na prática, nas proximidades e entornos, nos bairros, nos outros lugares globais (Sul-Sul; América Latina; América Ladina).

Da mesma forma, Profa. Carol crítica, também, o material didático padronizado utilizados nas escolas de todo o Brasil, pois ele apenas reforça o objeto da crítica que está, aqui, sendo feita, ao dar pouca relevância para povos não-brancos, relegando-os, muitas vezes, a meras imagens, sem uma preocupação maior em trazer um aprofundamento da mesma forma como é feita para a história europeia. Assim, para a Profa. Carol, [...] *muito do que, quando se trata, né, dos povos indígenas, da... do pré-colonial, do colonial, a gente precisa fazer essa releitura porque senão a gente não consegue ficar engessado no livro não, não dá. Aí a gente vai continuar reproduzindo aquilo que a gente quer destruir, né? A gente precisa, né, não é destruir, não vou negar, né, mas a gente precisa contextualizar de fato* [Prosa 4 - Profa. Carol].

A história de pessoas negras, sejam elas diaspóricas ou não, não ser abordada em sala de aula não é mera coincidência, engano ou algo que simplesmente se deixou passar, mas sim uma escolha sistemática do que vai ou não vai ser valorizado. Neste sentido, **Davis** (2016), resgata a história da educação de pessoas negras, especialmente de mulheres-negras, nos Estados Unidos, evidenciando que há uma necessidade de se ter pessoas negras como docentes para que abordem essas questões e tragam, para a sala de aula, debates raciais, de gênero e de classe.

Kota, nessa esteira, propõe um currículo vivo, com aulas orientadas a partir da sua experiência empírica, de mãe, de mulher-negra-indígena, de trabalhadora, de poetisa:

A minha escrita vem de um incômodo, primeiro para eu poder ressignificar minha mãe depois da morte dela. Retirar essa dor que doía muito. Começo a escrever muito para minha mãe, reafirmando que ela existe. E, depois, começo a escrever com aquilo que me incomoda. Então, no dia 29 de abril, foi o dia do aniversário do meu filho e saí toda feliz e pego o metrô para trabalhar e o que vou ouvindo no metrô vai me incomodando aí escrever a poesia: “NÃO CONTRIBUA” dessa poesia que escrevi no metrô eu já chego na aula e já trabalho com os meninos a questão do trabalho informal, do mercado informal! E aí, já é um assunto da aula. Até os assuntos da aula vão surgindo do dia a dia, daquilo que vou percebendo no mundão e vou levando para sala de aula. Então, surge essa poesia “NÃO CONTRIBUA” - não contribua com o comércio ambulante e tenha uma viagem mais tranquila, não contribua, dizia a voz no metrô. Se a precisão não é sua, para que ajudar, Dr.? Por que ainda mais quem está na rua para vender, essas pessoas vivem a lutar, para poder sobreviver! Por que dizer que não é para contribuir? Você, esquece que além de você o outro também precisa existir. Porque não dá lugar para quem só tem isso para trabalhar. Para quem precisa vender para ter o que comer. Quem faz o comércio ambulante, está excluído da sociedade e luta a todo instante para sair

dessa cruel realidade - não contribua com o comércio ambulante - dizia aquela voz do metrô! Que sistema degradante! Degrada ainda mais aquele que o poder já degradou [Prosa 2 - Kota].

Em outros termos, Kota, com sua insubmissa inquietação da vivência de mulher-negra-indígena, em conexão afetiva e poética com seus alunos da socioeducação, traz elementos da vida prática de como os marcadores de opressão como classe ecoam na educação com reflexões disruptivas, insurgentes, pensando como esses marcadores ressoam nas salas de aula. No mundo do trabalho, nas relações com os salários desiguais, desemprego, pobreza...

E, aí eu chego na aula e digo a eles o que aconteceu. Gente! Vocês acham interessante a gente refletir sobre isso? A minha vida, a vida que eu tenho do mundo eu levo para sala de aula, eu compartilho a minha família, as questões dos meus filhos. É quando eles dizem: “pró, estou com a mente apertada”; eu digo “eu também, vocês sabem o que aconteceu? Aconteceu isso, meu filho está doente e eu deixei em casa para vim trabalhar”, estou preocupada para eles compreenderem que entendo a humanidade deles. Que mesmo eu tendo liberdade, estando no mundo, eu também tenho humanidade [Prosa 2 - Kota].

Perceber o mundo e a partir dele sentir pedagogias, pedagogias do dia-a-dia, dos meios, das realidades, é uma forma de correlacionar a teoria e a prática. É sensibilizar a aprendizagem emancipatória, localizada, situada em um contexto histórico, social, econômico, político e geográfico. E não tornar distante aquilo o que se pode aprender. Esse movimento epistêmico é característico de mulheres negras professoras, que lidam com vivências práticas com o machismo, sexismo, classicismo, dentre outros, e levam isso para a sala de aula de uma forma orientada.

A realidade, sem sombra de dúvidas, é algo que aparece na narrativa de todas as mulheres negras professoras. Por isso nesta sessão denominamos *salas de aula-vivas*, porque elas acontecem na rotina, no cotidiano, com sistematicidade, metodologia, criticidade, comprometimento ético, social, constitucional e político. Vejamos a experiência da Profa. Carol: *Assim, eu gosto muito, nas minhas turmas, eu sempre gostei muito de trazer a minha realidade, de dizer que eu também era aquela **menina pobre, mãe de mulher faxineira, que não tive o pai** [marcação autoral], né? [Prosa 4 - Profa. Carol].*

Antes de trazer o caso da Profa. Carol, vejamos que suas intersecções são marcas de sua identidade e experiência. É perceptível nas narrativas da Profa. Carol que a construção das suas práticas educativas estão assentada no campo das sensações, dos sentidos. Ela traz para suas aulas-vivas experiências que lhe marcaram na infância a partir da escuta sensível que observa. Que marcam os seus alunos, memória das sensações que experienciou da classe social a qual estava inscrita no contexto de menina-negra-pobre, de periferia, filha de mãe solo, pai

não conhecido e, portanto, a realidade de muitos dos seus alunos. Profa. Carol traz, com isso, uma visão interseccional para a sala de aula, pois levanta discussões que ao mesmo tempo perpassam gênero, raça e classe no campo da formação e desenvolvimento da identidade (Akotirene, 2018).

Eu já mostrei muitas vezes, quando a gente trabalha, 6º ano, identidade, documento, fonte histórica. Começa... como é que a nossa vida começa? Como é que começa a nossa história? E aí, certidão de nascimento, eu tenho um trabalho bacana que eu gosto de trabalhar com algumas informações de certidão de nascimento deles, porque muitos deles não sabem nem onde eles nasceram, onde foi o hospital, mora a vida toda em uma cidade, mas nasceu em outra cidade, né? E aí tem informações de avô, avó, que eles nem conheceram e tá lá os nomes. E aí os dados mesmo, a gente consegue, eu sempre consigo, trabalhar com os dados da certidão, não peço para eles levarem a certidão, mas eu vou dizendo quais são os dados e muitos deles não tem a certidão, a família não tem, já perdeu, aí eu mando perguntar aos pais pra ver se sabe, né? A avó, a tia, com quem cria eles, quem tá com eles... e aí já vai, em vários momentos, quando tem alunos que têm vergonha de dizer, antes já era muito mais, hoje até menos, mas aqui não tinha o nome do pai, ou que tinha o nome do pai e da mãe, mas é criado por outra pessoa [Prosa 4 - Profa. Carol].

Documentos de identificação podem ser recursos pouco explorados por professoras, mas para a Profa. Carol possui um sentido importante. Esses documentos, são fontes históricas e podem revelar as peculiaridades da constituição familiar e da diversidade de famílias que pode existir, fugindo ao padrão da “família tradicional brasileira”, reconhecida, utopicamente, pela composição do pai provedor, da mãe cuidadora, do filho e da filha. Existem famílias em que a mãe é quem sustenta a casa; em que a avó é a mãe; em que o primo é o pai; em que dois pais ou duas mães são a base. E tudo isso apresenta a diversidade, a realidade social, a realidade social brasileira. Essa atividade é tanto pedagógica como política, no sentido de romper paradigmas e fundamentos ultraconservadores.

E aí eu levava também o meu documento, já levei várias vezes, né? Minha identidade, minha... minha minha carteira de motorista, para dizer “eu também não tenho o nome do pai e eu não deixei de estudar, eu não deixei de fazer uma faculdade, e uma faculdade pública, né? Eu não deixei de passar em concurso. Eu não deixei de ser eu porque eu não tinha um pai. Fez falta? Fez, mas eu soube, a gente precisa saber administrar, que não é pela falta de um pai, não é pela falta de uma mãe, que eu vou me afundar, né, naquela naquele problema”. E eu sei que com isso ajuda muito e ajudei muitos alunos, porque muitas me mostraram, né, e muitas me mostraram, me disseram que as mães também não tinham, né? Eu já vi uma história que eu

acabei chorando com a aluna, eu e ela, porque foi muita emoção. Assim, quando ela disse “oh, pró, eu... minha mãe não tem o nome do pai dela, então eu não tenho o nome de avós na minha certidão, nem o nome dos meus avós paternos, e eu também não tenho o nome do meu pai”, alguma coisa assim, né? E isso ela me falou depois da gente passar aquele... assistir aquele vídeo Vida Maria, né? Que a história se repete. Ai ela disse “pró, mas eu não quero que se repita comigo”, eu disse: “mas não vai se repetir desde que você bote um basta nisso nisso aí, você vai estudar, você vai... se você quiser ter filho sem ter o marido, você pode até chegar mais para frente e dizer eu quero ter uma gravidez independente, pra daqui pra sua pra sua vida, você que vai escolher o seu caminho, mas não fazer com que sua filha sofra, nem sofrer, por isso, né? Ou o seu filho sofra, porque a gente escolhe a nossa vida. Não é fácil não, o caminho não é o mesmo para todos, as oportunidades não são as mesmas né? [Prosa 4 - Profa. Carol].

A Profa. Carol apresenta os documentos como fonte sociais, assim como se utiliza do uso das fotografias e objetos que acessem fragmentos de si, pensando a narrativa educativa a partir do campos das experiências, que legam também às afetividades. Ela experienciou novas fontes, novos sujeitos, nova metodologia e traz a dupla escrevivência de alunos e da professora em sintonia com a validação da experiência enquanto critério de significação. Valida as fontes a partir da própria experiência de sala de aula, da vivência, em interfaces.

Noutra insurgência, Nilzete questiona o posto de “rainha do milho” das festas juninas, levantando a questão da opressão não somente racial como também étnica, ao eleger duas estudantes uma japonesa e uma “sará” para essa função: *Quando eu trabalhei numa escola primária privada, assim que terminei o curso de Magistério e tinha duas alunas filhas de japoneses, sanseis, e foi uma folia porque as meninas queriam porque queriam, na verdade porque eram crianças e, portanto como outras crianças desejam ser a rainha do milho e houve a negação. Não pode, onde já se viu a rainha do milho japonesa? - fala das demais professoras e da gestão da escola é questioneei e não pode porque? Se o critério é passar a rifa? Se elas estão no critério das demais alunas? Foi uma confusão! Só porque são japonesas (rsss) e a outra aluna sarará? Outras etnias? Já trabalhava a diversidade cultural! Eu queria muito achar essa foto, é muito antiga, coroando as japonesas e uma sarará, “sararázinha” mesmo! Que é descendente de africano de pele clara, cabelo crespo e com cor amarelada, loira. Eu acho que era rebeldia minha! Você, veja como o que a gente constrói, o padrão, o modelo que a nossa sociedade construiu é muito perverso e as crianças saem reproduzindo a perversidade. E as crianças saem reproduzindo discriminações. Nós negros sofremos, mas todos os demais povos não-brancos sofrem também [Prosa 2 - Nilzete].*

Ainda no tocante à diversidade étnico-cultural-racial, Kota traz uma valorização disso para as salas de aula, sobretudo enquanto mulher-afroindígena. Nos relata uma atividade organizada... *Dia 9 de agosto é o dia internacional dos povos originários e lá na escola a gente vai celebrar. A gente já tá conversando com os professores e a gente tá assim todo empolgado, porque a gente vai levar dois palestrantes, um indígena, que é Marcos Helder, pra falar... Ele já teve lá em um momento ainda com a primeira diretora, muitos anos, quando era nova... que a gente já tá na terceira gestão da escola e até participei da mesa. Eu apresentei também sobre os povos originários e a gente gostou muito. Então a gente vai levar ele. A gente vai levar a palestra com indígena. Vai levar Cris Lima que vai fazer a oficina de cerâmica, porque cerâmica é uma cultura tradicional do povo indígena. A gente vai fazer, com urucum, os murais com pinturas rupestres que também é uma tradição, né... pintura indígena. A gente vai fazer os cartazes com o organograma do Ministério dos Povos Indígenas, para que os meninos entendam como funciona. Já que é uma coisa nova e a gente entende que é um grande avanço para o Brasil, o Ministério dos Povos Indígenas.*

Nas suas práticas educativas, Kota sinaliza a importância e valorização das culturas outras, da diversidade étnica e racial. Em rede com demais professores das ciências humanas e linguagens, planejam o Projeto sobre os povos originários, inserindo os estudos sobre povos indígenas no Ensino de História em consonância com a Lei 11.645/08. O planejamento e efetivação da atividade conota a postura política do corpo docente em fazer cumprir a legislação e em trazer estudos atuais sobre a criação histórica do Ministério dos Povos Indígenas nesta atual fase do Governo do Presidente Lula.

Junto disso a gente vai colocar a biografia que a gente já pesquisou com as fotos desses indígenas em várias áreas da ciência. Como professora, a gente colocou a professora Maria Muniz, que é a irmã do Professor Cacique Nailton [...]. Nega Muniz, que é baiana, que é do Povo Pataxó, que é uma professora-educadora que tem livro publicado e que eu tenho muita vontade de escrever sobre ela. Quero trazer essa mulher para minha vida, que eu tenho uma paixão pela causa e pela pessoa dela. Ela a vida inteira, ela é uma educadora indígena e que a Bahia ainda não deu esse reconhecimento. Aquela mulher precisa de um título Doutor Honoris Causa, precisa sair, precisa ficar tão conhecida como Vovó Cici [Prosa 4 - Kota Payaya].

Neste trecho, Kota transparece a importância que atribui a outras “vozes históricas”, vozes que ecoam das subalternidades, como as vozes dos povos indígenas, vozes resistentes e em resistência. Traz a ideia de pessoalizar a história — marcar esse lugar, nomear, legitimar o conhecimento que ainda não foi validado pela academia. Marca na sua narrativa essa articulação entre saber escolar e saber acadêmico, que precisam ser significativos e

reconhecidos e chegar na comunidade escolar através da “voz histórica” que é nossa. Articula gênero e raça/etnia a partir do corpo feminino indígena, mais uma evidência do seu reconhecimento a História originária e ancestral e como essa história se costura com a História do Brasil a partir do lugar de fala, lugar social e epistêmico, como também, lugar de pauta política.

A gente vai fazer um jogo que é uma trilha. Aquele que joga com dado, com perguntas sobre povos indígenas, quem ganhar vai avançando, com a professora Carolina. A ideia do jogo foi dela... era a gente.... ela pediu a gente para fazer.... a ideia do jogo foi dela. Carolina da rede municipal. E aí a gente colaborou nesse jogo enviando as perguntas, né? “Qual o nome da indígena que é ministra do Ministério dos Povos Indígenas?” E aí quem for acertando vai avançando no jogo. E aí a gente vai fazer também um painel com a Convenção, com os principais artigos da Convenção 169 da OIT, da autodeclaração... da Organização Internacional do Trabalho. E também com um um cartaz grande, um painel, bem grande que a gente coloca, com a Lei nº 11.645/2008, para que eles saibam porque isso está acontecendo. Então aliado a isso a gente pensou em trabalhar também os corantes naturais, urucum, cúrcuma, levar para eles para misturar. Os chás também e também fazer uma mesa com peça de cerâmica, com o rapé, com os aplicadores, com cachimbo, com maracá, com o cesto de palha... com essas coisas para que eles vejam para que eles, para que eles tenham contato, né? [Prosa 4 - Kota Payaya].

Dentre as atividades do Projeto, foram pensados alguns jogos, como a trilha do conhecimento descrita acima, além de um painel educativo sobre a importância da Lei nº 11.645/2008, trazendo seus principais dispositivos e orientações. Esse empenho na construção de um evento composto por diversas ações traduz o comprometimento da escola e das profissionais, sobretudo de Kota, para com a afirmação de um currículo escolar mais dinamizado, ampliado, participativo, dialógico e oxigenado pela alteridade.

Kota nos expressa que... Se a gente tivesse a liberação, que não tem, gostaria de levar lá na aldeia. Lá na Aldeia Tupinambá, né? Conversar com a Cacique Renata, mas isso é muito complicado, né? Por uma questão de segurança, então a gente tenta fazer o máximo da cultura dos povos indígenas, para que eles tenham acesso, né? E eu tenho certeza que a maioria deles vai ser a primeira vez que vai ter contato com essa diversidade, de conhecimento da cultura indígena. E uma coisa que eu percebo é que quanto mais eles têm contato, mais eles se identificam, mais eles valorizam. Olham e se reconhecem enquanto esse povo [Prosa 4 - Kota Payaya].

Faz parte do fazer pedagógico e educativo de Kota entender esse momento de promoção da diversidade étnica, cultural e racial como um momento de sensibilização sobre outros povos e outras identidades. Isso, por sua vez, desperta em muitos alunos um primeiro olhar sobre questões que nunca antes haviam pensado ou problematizado. A educação, aqui na figura da escola, pode ser essa instituição promotora da diversidade, a partir de ações que contemplem o que é plural. Ainda que existam percalços, e muitas vezes resistências, é preciso lutar para que isso não se esgote.

Essa promoção da diversidade étnica, cultural e racial promovida por Kota está atrelada diretamente a militância do feminismo negro, conforme nos expõe **Cardoso** (2012), que trabalha diretamente com as identidades e as subjetividades que compõe os sujeitos no enfrentamento ao racismo.

Uma movimentação parecida, inclinada para a diversidade intercultural, foi feita por Nilzete, como nos fala... *Essa semana levamos²¹ uma indígena na escola para narrar a história dos povos originários e fiquei muito emocionada, muito tocada quando a aluna disse assim: - poxa! Eu nem sabia que ainda tinha nações indígenas no Brasil por que só se fala das populações negras. Eu disse êpaaaaaaaa! Vamos fazer essa correção e a gente precisa ter esse olhar para todos os povos excluídos: ribeirinhos, quilombolas, ciganos, que também são muito discriminados. Criam estereótipos dos ciganos enquanto “ladrão”, onde que vimos isso, onde aprendemos isso? Estas questões sobre diversidade já trago desde de muito tempo para o Ensino de História e para a escola, seja em qual função estiver. Tive uma educação patriarcal porque fui criada por pai solo, um homem, mas em uma outra linha, ele sempre nos mostrou diversidade. Eu penso que também fazia isso por defesa, por proteção* [Prosa 2 - Nilzete].

No trecho acima Nilzete narra também a sua responsabilidade social com o acesso da comunidade escolar às histórias outras, independente de qual função desenvolva no contexto escolar, seja enquanto professora regente, coordenadora pedagógica, coordenadora geral ou específica da área da diversidade, como já ocupou em tempos outros a pasta de inclusão, cultura e diversidades, com ênfase a educação antirracista no município. Nilzete sempre um olhar atento para as diversas humanidades, decerto pela sua posicionalidade de mulher-negra. É deste lugar que desenvolve as funções que abraça, inclusive abraçando quando foi escolhida por orisá para ocupar o cargo de sacerdotisa na atual casa de asé que dirige atualmente.

²¹ No plural, porque fez parte de uma das atividades da gestão escolar pelo Projeto Griô Educacional, projeto institucional da Secretaria de Educação do Município em parceria com o Projeto da escola intitulado “Educação e Diversidade - A Escola na Rota Afro-brasileira”.

Adentramos esses diferentes espaços sociais com a força das mulheres-negras que nos antecederam. Chegamos com tudo que somos, com todas nossas inscrições: mulher, negra, mãe, professora, sacerdotisa. Tudo para contarmos nossas histórias a partir dos nossos lugares de enunciação, marcando a importância de nos imaginarmos no mundo e como todos esses atravessamentos nos constituem enquanto professora-de-História-feminista-negra-decolonial e aberta ao mundo em sua totalidade e particularidades.

Na posição de gestora escolar, Nilzete consegue balançar as estruturas trazendo reflexões de gênero, raça e classe para o quadro profissional. Mais especificamente sobre raça, nos conta... *Eu sou muito chata, e costumo dizer que cobro das minhas professoras, temos um compromisso com o povo negro, com nossos alunos negros, temos que ser exemplo para eles. Dentro da escola pública temos um papel social, na hora do movimento de luta que se faça, jogue ovo no prefeito, faça a greve mas na hora da reposição, faça o seu melhor porque senão o nosso povo preto vai continuar excluído, porque a branquitude está lá na escola privada tendo reposição. Por mais barata que seja os alunos estão lá tendo aulas e os nossos irmãos e filhos negros estão dentro da escola pública. Eu não admito, não aceito um educador dentro da escola pública enrolar, não aceito! Não aceito mesmo!* [Prosa 2 - Nilzete].

Nessa perspectiva, promove uma transgressão na figura administrativa, no sentido de identificar o público de maior presença na escola pública em que está atualmente enquanto gestora, isto é, o de pessoas negras. Também por entender que a justiça social ocorre na medida em que se busca construir o conhecimento com o povo preto, ainda que em contexto de reposição das aulas que foram dispensadas por greve ou outras circunstâncias alheias. Assim, Nilzete entende o compromisso social da escola na construção de saberes e formação de pensamentos, compreendendo que isso impacta diretamente quem está nas salas de aulas no cotidiano... *Falar de etnia é mexer com a gente! E tirar o lixo embaixo do tapete! Na escola temos uma equipe excelente e pego no pé e digo vamos, vamos! Mas é tudo muito na dificuldade. Mas seguimos nos projetos* [Prosa 2 - Nilzete].

Vistas as transgressões pontuais, considerando que nosso existir já transgride a norma, e que, portanto, nosso transgredir se faz diário, vamos às nossas vozes em insurgência, por meio de nossas reflexões pessoais e narrativas educativas...

5.2 Vozes insurgentes — reflexões pessoais e narrativas educativas

Até aqui, tratamos de experiências em sala de aulas, ou do que chamamos salas de aulas-vivas. Também consideramos importante trazer reflexões que surgem a partir da percepção enquanto corpo-outros no mundo, que orientam a insurgência de vozes e pensamentos críticos. Esses pensamentos também traduzem práticas e orientações pedagógicas.

Nos conta a Profa. Carol: *Eu nasci envergonhando a família por não ter pai, não ter tido casamento, minha bisavó não aceitava isso. Aí minha mãe teve que trabalhar, tinha que sustentar para não parir de novo. Minha mãe assumiu isso muito bem e me criou. Não foi de muito amor, mas de muito cuidado, sabia que eu tinha que estudar, que eu ia ser diferente dela... Eu já tinha pouco mais de três anos, ela sempre trabalhou em casa de família, terceirizada... nunca deixou faltar nada pra mim, sempre com minha restrição, e eu não tive pai, e aos três anos minha mãe conheceu o meu padrasto, que era amigo de meu tio, trabalhava na oficina do meu tio, da mesma idade da minha mãe. Foram namorando e construindo a vida deles, mas minha vó não deixou eu ir com ela, pois achou que ele poderia me maltratar e que a família dele não iria me aceitar, como de fato houve uma grande resistência, me chamavam de "a filha de Rita" até eu me sustentar, eu ter meu diploma e virar "Ana Carolina" e não mais "a filha de Rita". Ele gostava muito de mim, mas eu vivia sempre com a minha vó, até ela ter um derrame e eu não conseguir mais cuidar de nós duas, aí minha mãe levou nós duas pra a casa dela, meu irmão já tinha nascido, eu tinha 9 ou 10 anos. Eu cuidava da minha vó e do meu irmão e estudava na escola pública. Sempre estudei, minha mãe dizia que eu tinha que estudar. Em casa eu fazia tudo, para minha mãe não precisar fazer em casa. Ainda lavava roupa da família pra todo mundo. Minha tia que tinha problema na coluna pedia minha ajuda, eu fazia as coisas na casa dela. Tive dificuldade para namorar porque eu tinha medo de engravidar.... eu não tenho muita lembrança da minha infância. Lembro que era uma festa, minha mãe quando estava em casa fazia bolo, pipoca, era aquela festa. Minha vó me chamava de Ló, ela era pobre e meu avó trabalhava numa fábrica de chocolates na Ribeira. Eles nunca conseguiram uma casa própria, ela sempre morou de aluguel. Ela sempre dizia para não morar de aluguel e que eu tinha que casar, porque ela dizia que minha mãe "morava com amigo", porque não aceitava casamento fora da igreja. O único casado era o filho homem, pois havia casado na igreja, o que a dava orgulho. Eu tinha medo de engravidar e por isso não namorava. Por isso eu tive meu namorado de Alagoas, que via pouco, e por isso era perfeito, não tinha muito contato de pele. Cresci uma adolescente com pavor a palavra sexo, porque sexo era pra engravidar. Eu sei o que minha mãe passou, e alguns familiares que diziam "ela vai acabar*

engravidando". Depois entendi que queria casar e ter filhos, mas porque queria ter a família que minha avó queria que eu tivesse. Graças a Deus minha avó viu quando eu passei na UNEB, eu não peguei cotas, estudava de noite, acreditava em minha mãe que dizia que eu era inteligente. Comecei a trabalhar em uma escolinha de dia e trabalhava de noite, e não perdia uma aula do cursinho pois eu tinha que passar na UNEB, e passei. Cheguei com todas as dificuldades, mas era a melhor da minha classe, e sabia que eu ia conseguir. Foi uma luta terminar o curso de história na UNEB. No primeiro ano achei que não queria ser mais virgem, com 20 anos. Ai fui aprendendo a ser mulher, a me sustentar e me defender” [Prosa 1 - Profa. Carol]

Em sintonia com a tradição do pensamento de mulheres-negras, a Profa. Carol narra, de certa forma, no Giro de Prosa que ecoa no Ensino de História, a história de luta de mulheres-negras desde o nascimento e como os marcadores de raça, gênero e classe vão se interseccionando ao longo da vida e da formação, nas práticas educativas. Estes elementos da memória das experiências ressoam no combate aos estereótipos negativos atribuídos às crianças, meninas e mulheres-negras, sempre disponíveis ao ato de servir, um lugar social marcado pelo trabalho não especializado, ainda nas suas infâncias, adolescências e juventudes. Como também, a questão da hipersexualização, fruto da economia libidinal da escravidão e que ainda hoje muitas vezes é reproduzida.

A inferiorização dos corpos de mulheres-negras pode ser lida nesta narrativa da professora coadunando com o pensamento de **Collins** (2018) sobre a reprodução de estereótipos enquanto imagens controladoras de mulheres-negras, retratando-as como mães-pretas, matriarca e hipersexuais, um sistema que desvaloriza e exclui e rejeita a maioria das mulheres-negras. Esta objetificação é atribuída às mulheres-negras pela colonialidade. Porém a Profa. Carol ao ler a teoria científica na prática apresenta sempre uma saída, uma prospecção positiva de como esses marcadores de raça, gênero e classe não a impossibilitaram de ascender socialmente e de estar em um espaço de poder: docência, trazendo a sua condição de existência de mulher e negra como força transformadora da sua realidade e da dos seus alunos, através do conhecimento.

Ainda no sentido emancipador da educação: a nossa “arma” é a educação e isso aparece nitidamente quando Kota nos mostra que: *Transformo a inquietação em mais poesias, essa eu fiz no dia em que um dos meninos estavam aniversariando. Ele estava meio quieto na aula e desenhou uma glock no braço. E eu, já aproveito o desenho... Eu, pergunto, uma o quê, uma glock? É, uma doc - uma arma, é uma pistola! E, da mesma forma que faço com meus filhos em casa, eu já vou me irritar e digo a ele: - não, não pode! E escrevo, no dia do seu*

aniversário ganhou bis de presente, recebeu a visita da coroa e ficou de boa. Mas, na aula de História, esqueceu a visita e os abraços e desenhou uma glock no braço e fingiu não ter memória. Ao ver seu braço riscado, fui logo te aconselhar, fiquei em pé ao seu lado e me pus a te falar: na escola é outro instrumento, não deve entrar violência, não! Você, tem bom sentimento. Aqui, a arma é a EDUCAÇÃO! Vá logo apagar esse risco, pegue logo a visão! Vá, fazer outro rabisco! Arma, aqui não! Glock, aqui não tem lugar! Aqui é sócioeducação! Vamos viver e não matar! Arma, aqui é a educação! Daí, eu escrevo para ele por conta dessa Glock! [Prosa 2 - Kota].

Esta narrativa educativa acontecida durante o momento da aula é uma mais uma evidência, uma construção de que o conhecimento deriva da experiência que também é sentida nas salas de aula. São múltiplas as maneiras através do eu-poético, que Kota se utiliza para que suas práticas educativas sejam instrumentos de transformação da realidade social, seja libertadora das amarras dos marcadores de opressão e de desigualdades e não condicionem seus alunos ao não -- lugar da privação da sua liberdade. Através da escrita e da palavra eles podem imaginar e fazer acontecer um novo e outro cenário para suas vidas.

A educação em seus sentidos também nos leva a reconhecer a beleza e a singularidade das diferentes identidades, como no caso em que a Profa. Carol nos relata situações em que percebe uma ressignificação do cabelo *black*: *Eu hoje eu digo, às minhas alunas, quando eu vejo minhas meninas com black e pedindo para fitar meu cabelo, e para finalizar, e finalizam o delas e tal, eu, eu digo a elas. Outro dia eu me emocionei, eu sou apaixonada, né? Porque eu vivi um tempo de que eu já ouvi na sala, eu já com 14 anos, era nono ano a pró dizendo assim: “o que é isso, esse cabelo?” Porque eu tava nessa fase de deixar o cabelo crescer, e a professora disse: “o que é isso, esse cabelo? Se eu fosse você tinha vergonha de sair de casa assim”, e aí o olho marejou, ela viu que pegou pesado. Depois ela me pediu desculpa... e aí os colegas me respeitaram, enquanto o colega, aí [...] isso foi bom porque não deram risada assim, mas quando ela saiu foi a maior gaiafada, né? “Carol amanhã, Carol não vem não, viu? Porque a pró disse que ela não pode sair de casa assim”. E eu não tinha o que fazer mesmo com o cabelo, porque eu queria que ele crescesse, né? Então eu já passei por muitas muitas situações, tipo “você vai ser o que?”. E aí uma colega disse que ia ser secretária. Aí [...] a pró disse “só se for para sentar no colo do patrão”. Aí eu disse “oh, pró, por quê?” Porque ela também era negra, né? Eu disse “por que isso? Ela não pode ser secretária por quê?”. “Não, não existe isso, principalmente na cor de vocês. Por quê? Você quer ser também, é?” Eu disse “não, eu não nem sei ainda o que é que eu quero ser”. Porque na época eu queria*

fazer enfermagem, que até tentei fazer não deu para mim, mas eu fiquei assim... isso é uma frase que eu carrego pra vida... [Prosa 1 - Profa. Carol].

Essa percepção se conecta com a experiência das mulheres negras professoras com o racismo e sua ambição de alterar esse cenário, Nilzete, por exemplo, possui por envolvimento com o movimento negro, lugar em que pode analisar que: *A gente vai lendo uma coisa aqui, outra ali, se revisitando, participando de formações. Durante muito tempo participei de vários de Movimentos como o Araketu, que surgiu no subúrbio, em Periperi, andava muito com eles e discutíamos muito a questão do racismo e como nós negros tínhamos como nos posicionar dentro da sociedade. Penso que foi muito mais isso... a lei não resolveu o processo nosso, não resolveu e não vai resolver por si só. Não resolveu e não vai resolver, porque nós educadores precisamos mudar a nossa forma de sentir, de olhar, de ver nossos alunos. Enquanto a gente não mudar isto, não vai ter lei que resolva [Prosa 2 - Nilzete].*

Ainda nesse sentido, Nilzete conta sobre sua estética negra... *No Araketu os homens me cobravam muito em relação a estética negra, mas vejam a contradição e foi quando a minha ficha caiu, a mulher negra não precisa se maquiar, não precisa alisar o cabelo, mas os homens negros namoravam e casavam com mulheres brancas. A mulher negra é bonita mas o homem negro casa com a mulher branca, eu questionava muito o tempo todo com eles e cheguei ao ponto de dizer o cabelo não me define. O cabelo é meu eu faço o que eu quiser dele, inclusive não ter cabelo, raspar e deixar a cabeça raspada. Eu sempre disse a minhas alunas que elas devem saber para que e para quem elas alisam os cabelos. Estão atendendo a quem? É por praticidade? É por que é prático ou é comparativo com o branco? Tornar-se branca [Prosa 2 - Nilzete].*

Conforme desenvolve Nilma Lino **Gomes** (2003), o corpo e o cabelo são parte da identidade negra, devendo ser trabalhados dentro da questão da identidade racial, e mesmo com experiências negativas durante a história, pessoas negras se reconstróem positivamente e passam, cada vez mais, a sentir orgulho de seus corpos e de seus cabelos, ao mesmo passo em que, paradoxalmente, as escolas e os currículos tradicionais continuam a ignorar esses elementos culturais.

O cabelo é algo central na experiência das mulheres-negras, com repercussão na vida-docência, como se nota agora e como falamos em outros momentos dessa dissertação escreviente e narrativa. O cabelo, sobretudo, hoje marca uma identidade e representatividade, como Nilzete nos conta:

Eu estive agora em viagem ao continente africano, no Senegal e em mais dois países e lá as mulheres-negras não usam cabelo crespo. Eu parei e disse estou... lá as mulheres

africanas usam lens e cabelo alisado. 99.9% usam o cabelo alisado e lens, dificilmente você vê mulher africana de cabelo crespo por onde andei eu não vi mulheres com cabelo black. Acho que é muito marcação de território, a gente enquanto negra usa para marcar território, para a identidade, para dar exemplo aos mais novos e aos nossos alunos, muitos acham lindo quando a gente chega de trancar, acho legal mostrar esse pertencimento para eles. E temos muitas meninas que alisam o cabelo e hoje dizem eu não aliso o cabelo porque olho o cabelo da professora Nazaré Motta (nome fictício), da professora Bárbara Carine (nome fictício) e acho lindo! Quando eu chego de dreads então, oh! Pró, é lindo! Usamos por uma questão de identidade e representatividade para nós tornar-mos mais negras, porque o cabelo não define minha negritude, não me define [marcação autoral]. Mas achei interessante em África você não ver cabelo crespo [Prosa 2 - Nilzete].

5.3 Trajetórias de mulheres-negras e atravessamentos comuns — experiências de gênero, raça e classe na constituição docente

Estamos, a todo tempo, tentando demonstrar que a ideia de mulheresnegrasprofessoras parte de um lugar no mundo que aciona algumas posições, das quais foram e são permeadas por experiências, de certo ponto, compartilhadas. Em outras palavras, estamos tentando demonstrar que, hoje, enquanto professores ou gestora, negras e mulheres, carregamos uma bagagem social, cultural e política marcada por nossas identidades e trajetórias. Essas identidades e trajetórias foram construídas em contextos locais diferentes, muito embora alguns pontos sejam dialogados, mais especificamente é o caso do trabalho doméstico, da escolarização, da maternidade e da religiosidade. Esses quatro pontos seriam centrais dentre as evidências de nosso estudo. Além deles, a violência sexual seria outro ponto de grande aparição, muito embora seja difícil abordá-lo neste dissertação em razão das peculiaridades e questões éticas. Por esse motivo, indicamos como um problema que pode ser investigado em outros estudos a questão da violência sexual na experiência de mulheres-negras.

Ademais, tentaremos demonstrar a seguir as proximidades de nossas experiências, e não no intuito de essencializar nossa posição e de outras mulheresnegrasprofessoras do Brasil e do mundo, mas de compreender que, do ponto de vista exploratório, existem questões aproximadas.

5.3.1 A centralidade do trabalho doméstico

Na seção 2.1 desta dissertação, comentamos sobre a brincadeira feita por colegas de Nilzete que a endereçavam o ofício de empregada doméstica, no sentido de que a ela só isso lhe seria determinado. Sua angústia residia não no fato do ofício, mas da valoração que seus colegas davam a ele, por questões de subemprego e invisibilização. Nesse sentido, conta que:

Então, eu-criança já me davam esse lugar de criança negra que não tinha direito a estar numa sociedade. Então, toda vez que vão me falar e me pedem para falar sobre essa questão da africanidade que a gente traz eu me remeto a esse espaço, a esse lugar da brincadeira de criança. Onde já na brincadeira você já... [respiro fundo] a criança perversa já está lhe dizendo qual é o seu lugar. E sem querer a gente vai estar criando uma resistência e criando assim... eu não quero mais brincar. Porque você sabe que toda vez que você entrar naquela roda qual é o ofício que vão lhe dar. Então, eu digo sempre, que essa resistência e essa luta ela nasceu de uma forma muito empírica. Não foi uma coisa assim que foi pensada, que vou lutar, pensar como luta. Eu fui obrigada a assumir isso como luta e que eu costumo dizer assim: e que dói até hoje [Prosa 1 - Nilzete].

Apesar de uma brincadeira de criança, rememora simbolicamente à época da escravidão que confere a pessoas negras o trabalho doméstico, braçal. Para tanto, se faz presente no imaginário de outras crianças a negritude de outra criança-negra relacionado ao trabalho doméstico como um não-lugar social ocupado desde a infância, de não reconhecimento social.

De modo paralelo, Profa. Carol, em sua juventude e infância, quando morava com a sua avó, nas vezes em que ia visitar a sua mãe, que possuía uma nova família, com seu padrasto, era reconhecida pelas pessoas presente como *filha de Rita e empregada da casa*:

Sempre fui muito rejeitada. Era “filha de Rita”, era aquela foto que eu tinha que sair sempre da foto que a foto era da família e eu não fazia parte da família. E eu por um tempo passei a ser empregada da família. Então eu tinha que [...] lavar roupa para todo mundo, uma tia minha [...] adoeceu, e aí eu tinha que ir para casa. Minha prima, a filha dela, era da mesma idade, mas é quem tinha que estudar. A gente tinha diferença de um ano. E eu, eu, fazia tudo ajudando, mas eu sabia que não era necessariamente porque eu [...] sabia fazer, porque eu sabia fazer porque minha mãe me ensinava, eu tinha que ajudar ela, mas era porque a questão mesmo do preconceito: “você não foi feita para estudar” [Prosa 3 - Profa. Carol].

Sua interpretação para a determinação do trabalho doméstico, em sua experiência, era não só pela questão de gênero, como também racial, haja vista que não era tida como uma pessoa apta a estudar e alcançar outros patamares sociais. O trabalho doméstico para mulheres-

negras, dessa forma, é tanto um ofício como uma identidade, valorada pelo outro sob um viés racista e patriarcal.

Essa sobrecarga de trabalho, especialmente de trabalho físico e doméstico, é lido como parte da perspectiva neoliberal acerca do empoderamento, conforme **Figueiredo** (2020), e sua ideia de centralização do indivíduo.

Também passou pela experiência do trabalho doméstico não remunerado na casa de sua tia:

Morei na casa de minha tia, o marido dela era alcoólatra, minha tia já sofria muito com ele, né? Ele levava o dinheiro praticamente dela todo, que ela trabalhava, o cartão dela ficava na mão dele era aquela coisa toda porque ela sofreu demais, né? Ela, ela, minha prima [...] Je eu entrei nesse contexto aí tentando ajudar. Eu fazia as coisas com ela, ela trabalhava 40 horas. Aí eu cozinhava lavava roupa na mão, ela não tinha máquina ainda. O dinheiro dela era todo consumido com alcoolismo dele, tanto que ele já faleceu. Inclusive por conta do alcoolismo com os 50 anos, ele faleceu [...] quando ele resolveu parar e melhorar, não deu tempo, infelizmente, mas era uma pessoa boa, como todo alcoólatra, né, o vício tomou conta dele e aí ele sofria também com isso, mas fazia todos sofrer, porque quando você tem uma alcoólatra na família todo mundo sofre ao seu redor, né? [Prosa 3 - Profa. Carol].

No contexto escolar, Kota experimentou a determinação do trabalho doméstico por seus colegas também... *Eu sofria muito bullying e preconceito, porque eu era aquela menina da roça. “Cadê seu pai? Cadê sua mãe? Você mora de favor? Você é empregada? O que você tá fazendo aqui? Você não tem roupa!”.* Eu me lembro que tudo era muito frio. E eu vivia isso, mas vivia o lado bom e participava de tudo e brigava com tudo [Prosa 1 - Kota]. Isso porque morou na casa de uma conhecida da família e, neste ambiente, serviu ao trabalho doméstico... *Eu estudava e trabalhava, com o serviço de casa* [Prosa 1 - Kota].

Essa experiência de Kota derivou de uma situação em que, quando foi morar com a família de conhecidos, em Várzea Nova, para estudar, encontrou, no ambiente, uma menina chamada Maria, de 15 anos, que realizava os trabalhos domésticos. No entanto, quando essa menina engravidou, foi enviada de volta para casa, de modo que passou a ocupar o trabalho doméstico. É o caso:

Eu estudava e trabalhava, com o serviço de casa. Ela tinha uma menina, mais velha, que ficava com ela e fazia os serviços de casa. Essa menina engravidou, foi embora e eu senti muito... enquanto mulher eu me senti desrespeitada... eu senti a dor de ser mulher, a primeira vez foi nisso. Naquela época as meninas engravidavam e eram expulsas de casa. E lá na casa da professora eu dormia no mesmo quarto de Maria, Maria tinha uns 15 anos e era como que

a empregada doméstica e acho que não recebia salário... ela era a responsável pela casa. No ano que eu vou eu faço amizade com ela, porque a gente dorme no mesmo quarto, só que no final do ano ela engravida e é entregue de volta para a casa dela em Várzea Nova e eu fico só. Mas já tem uma pessoa aqui e ela vai assumir. Isso eu já sabia cozinhar, já lavava o banheiro, já fazia sopa e limpava a casa. A casa, na verdade, ficou sem essa pessoa. A professora trabalhava o dia todo, então eu ficava um turno na escola, de manhã ela fazia algumas coisas e eu também dava a conta da casa. A filha dela era bem mais nova que eu e os filhos, eu era a mais velha. E aí eu fazia todo esse trabalho de casa, a gente brincava de guerra de abacate [Prosa 1 - Kota]. Esse excerto será retomado na subseção referente à maternidade, mas desde já pode ser visto como uma experiência que equilibra estudo e trabalho doméstico, oferecendo reflexões sobre questões de gênero e exploração.

Na seção a seguir, trataremos do acesso à educação.

5.3.2 O acesso à escolarização

A escolarização é, de fato, uma questão central em nossa vida enquanto mulheres negras professoras, tanto porque chegamos ao nível de ensino superior, para hoje ocuparmos o lugar de professoras, como pelo fato de ter sido algo de muita procura e anseio ao longo de nossa trajetória. Nos parece existir, então, uma grande ruptura no *modus operandi* quando uma de nós, mulher-negra, acessa a educação; se sensibiliza sobre seu lugar no mundo e busca meios de rompê-lo, no sentido do que Angela **Figueiredo** (2020) nos conta e como foi apresentado no Capítulo 3.

Na trajetória Kota, por exemplo, a escola possui tanto um papel central simbólico como real-visual, pois no povoado em que vivia esta era a instituição que se situava no meio das várias casas...[Lá no meu povoado...] *tem uma única escola e essa escola tem uma única sala de aula... só uma sala. Não existe banheiro, não existe nada. E essa sala é a única sala, fica no meio desse povoado, que é Barro Vermelho, que a gente chama de Mônica, onde tinha a Fazenda Santa Mônica. E essa escola eu acho uma coisa interessante... porque ela tá no centro desse povoado* [marcação autoral]. *Qualquer lugar das casas que você olha, você vê a escola. E eu acho isso muito importante. Hoje não existe mais. Se derrubou para a estrada ficar mais amplo e se construiu na linha das casas* [Prosa 1 - Kota].

Continua essa prosa lembrando de sua ida à escola, seu acesso ao ensino formal e o modo como isso te moldou... *eu me lembro, as lembranças que eu tenho mais forte da minha infância, é eu indo por essa escola, que era multisseriada... todo mundo junto, quem tava*

aprendendo, quem já sabia a ler tal... eu fui para a escola aos 7 anos, porque não se ia antes. Nem se podia, não tinha nem estrutura. Era uma professora só. A minha primeira professora foi Joselita, que mora hoje ainda nesse povoado [Prosa 1 - Kota].

Sua mãe sempre foi a grande incentivadora de sua inserção no ambiente escolar. Isso porque... *Minha mãe foi na escola algumas vezes, sabia escrever e ler, mas muito pouco [Prosa 1 - Kota].* O fato de ter vivenciado parte da vida em estágio de escolarização, fazia da mãe de Kota uma pessoa que valorizava o ensino formal; por isso, buscava meios para que seus filhos seguissem esse caminho, buscando o conhecimento, a construção de saberes... uma postura um tanto diferente do pai, que já não priorizava tanto a escolarização, possivelmente pelo distanciamento ao longo da vida...

Minha mãe sempre vivia preocupada, porque queria que a gente estudasse. Porque o trabalho de roça era muito pesado. Ela se casou muito cedo com meu pai... porque ela não foi criada pela mãe também... A mãe dela abandonou ela porque sofria violência doméstica... e minha mãe queria que a gente estudasse. Então o sonho dela era comprar uma casa na cidade. Meu pai até poderia comprar, se ele vendesse um terreno, se ele vendesse algumas vacas, mas ele não queria meu pai... Meu pai ficou preso na roça, nunca saiu da roça, nunca viajou para lugar nenhum. Só ia na cidade quando precisava... comprar algo que não tinha na roça... se precisava ir ao médico [Prosa 1 - Kota].

Minha mãe ficava inquieta. Meus irmãos mais velhos todos já tinham vindo morar em Salvador para trabalhar, para estudar e minha mãe alimentava esse sonho de querer que meu pai comprasse uma casa na cidade. Meu pai não queria, não achava Interessante, nem importante. Talvez porque a insegurança de... vai comprar uma casa, esses meninos vão ficar lá só? Não, não vou comprar. Eu também penso e entendo que era assim, que meu pai era preocupado com a nossa segurança. Apesar de não discutir... de ser... minha mãe era mais apegada, mas preocupada com a gente. [Prosa 1 - Kota].

Gerou uma questão familiar a possibilidade de comprar uma casa ou não para que os filhos estudassem, mas isso não era tanto o que desejava o pai de Kota. Então, para driblar a situação, a mãe buscou um meio alternativo, que foi o de lhe autorizar a morar com uma amiga da família, na cidade de Morro do Chapéu-BA. Esse foi um momento de grande aprendizagem, sobretudo pessoal, como conta...

No outro ano, com ainda com 9 anos mesmo, com uma amiga da minha mãe, que era a professora, ela falou... e minha mãe não sei como... eu era muito esperta, eu era muito conversadeira... todo mundo que passava dizia, eu quero levar essa menina... Deixa eu levar essa menina... eu era muito tagarela e a minha irmã mais nova eu que defendia. Eu sempre fui

muito muito agitada. Meu avô dizia que “você parece um moleque macho”, eu gostava de jogar bola, jogar peão, gostava de assoviar. Acho que pela influência dos irmãos... dos irmãos mais velhos que a gente ia pra roça tal e na roça você tinha cobra... São sete irmãs e cinco irmãos, só que é a irmã que eu convivi mais era a mais nova. O que eu tinha mais contato era um irmão quatro anos mais velho, que é Carlos. Então... eu pegava a luta com ele, brigava, me batia... então eu era a protetora da minha irmã Caçula quando tinha alguma coisa eu que ia lá resolver. Então, eu sempre fui muito assim, muito tagarela e eu sempre gostei de ler e eu ganhava alguns livros... minha mãe sempre teve essa preocupação, mesmo morando na roça. Quando consegui ir na escola, na cidade, tinha uma revistinha de quadrinho, alguma coisa assim, que falava de leitura, de livro, alguma coisa que ela conseguisse trazer... de livro ela trazia. Era uma novidade. Um presente que a gente ganhava. Só que minha mãe, preocupada, conversou com essa professora Ana Lúcia Dourado e eu fui para a casa dela. Eu não queria ir, mas ela insistia. Ana Lúcia tinha dois filhos e uma filha. E aí eu fui para Morro do Chapéu, na cidade. De novo, senti muita saudade da minha mãe e eu não queria ir. Mas ela insistiu por ser o melhor para mim. Aí fui estudar o primeiro ano no Centro Educacional Coronel Negro da Bahia, que é o Dias Coelho. Naquela época era muito tranquilo, porque não tinha essa coisa de violência. A gente com, 8, 9, ia para a escola só e voltava só. Os filhos dela estudavam na escola particular e eu estudava na escola pública. E lá tinha uma professora com o meu nome. E foi a primeira vez que eu vi esse nome. Na chamada ela me chamava e eu vi um tom com ela... Mas desde quando eu nasci, que eu me entendo por gente, todos me chamam por Kota. É a primeira vez que vejo o nome Marilene é a professora, extremamente negra, bem magrinha, que eu tenho uma lembrança e é professora bem retinta. As outras não eram. Nessa escola, o morar nessa cidade, vai abrir outro horizonte. Porque enquanto na casa do meu avô em Várzea Nova eu não tinha contato e nem vivia com outras crianças, em Morro do Chapéu, os três filhos da professora e as crianças da rua, brincávamos muito na rua, então era uma delícia. Eu tinha uma saudade [Prosa 1 - Kota].

Kota apresentou uma resistência para ir morar em outro lugar para estudar, mas aos poucos foi se adaptando ao novo contexto e reconhecendo a importância disso em sua vida. Chegou na cidade para estudar em uma escola pública e depois teve a oportunidade de ingressar numa escola particular com bolsa... *E aí no ano seguinte, a professora me levou para a quinta série, ela consegue, por conta de influência de professora, consegue uma bolsa... numa escola particular, que é o Colégio Nossa Senhora das Graças, que era a melhor escola da região. Católica, do Padre Juca e eu consigo uma bolsa. Vai ser bom e vai ser ruim. Vai ser bom porque é todo um estudo, uma coisa boa, uma aula de música, todas as aulas que eu nunca*

tive, um colégio grande, que tem tudo, mas vai ser ruim, porque eu sou aquela menina que vem da roça que tá longe do pai e da mãe, enquanto os outros são filhos de bancário. E eu não tinha nada disso, não tinha nada a oferecer. Todo mundo tinha dinheiro pra comprar o lanche e eu não tinha. Tinha dificuldade em matemática, todos os anos eu ficava de recuperação em matemática. No Colégio tinha o Grêmio Marechal Rondon, foi o primeiro contato que eu tive com o grêmio, a gente pegava livro e fazia coisa e eu era uma menina muito sofrida [Prosa 1 - Kota].

Fato é que um grande problema na sua vida escolar era o aprendizado em matemática. Reconhecia ser boa em várias outras coisas, especialmente escritas, mas na matemática passava por dificuldades... *Eu tava lá... eu era inteligente, o problema era a matemática. As outras coisas eu participava de tudo... nesse momento eu já escrevia letras, poesia. Eu já escrevia. Quando tinha gincana, tinha uma gincana famosa, que parava a cidade. Tinha prova interna e externa, que ia pras ruas. E eu já escrevi o hino do meu grupo na gincana. Eu escrevia bem e me destacava [Prosa 1 - Kota].*

A dificuldade em matemática não é uma peculiaridade de Kota, também foi sentida pela Profa. Carol, como nos conta em lembrança afetuosa de um encontro com sua professora... *Há um pouco tempo atrás, eu vi minha professora Leah [nome fictício] de matemática lá da escola, estava no Saboeiro no mercado e aí ela, eu tava com minha filha mais nova, e disse a ela que era professora e tal. Aí ela “menina”, ela me deu um abraço tão grande e ela me reconheceu, e ela fez “eu não lembro o ano, mas eu lembro pelo seu olho que você foi minha aluna”. E aí a gente viveu uma situação que eu não sabia matemática mesmo, né, a derrota, né? E aí eu disse “tu lembra que eu eu disse a senhora para não me colocar na recuperação? Eu não vou aguentar fazer uma recuperação”, é que eu sabia que se perder uma prova final, porque isso para mim era mérito, eu não queria, né? E aí “não me bote, eu não vou precisar de matemática, eu vou aprender outras coisas, eu vou aprender, eu vou, juro a senhora que eu vou me esforçar no nono ano”, aí ela: “olha, eu vou te dar, se esforce pelo menos nessa prova” eu já tinha perdido as outras unidades, mas eu passei a última unidade e ela disse que se eu passasse ali, ela ia dar um jeito, e ela deu e eu não fui para recuperação. Aí eu disse: “ai, pró, eu fiz História, eu tenho que contar os séculos pelo menos”, hahaha.mas eu tô aqui, eu disse a senhora [Prosa 2 - Profa. Carol].*

Em que pese a interpretação da escola como um espaço emancipatório e de formação de identidade crítica, de modo de subjetivação relacionadas com a reflexividade e o diálogo, Nilzete nos fornece um olhar crítico, que também é levado a efeito... *Infelizmente temos duas representações/instituições que reforçam o estereótipo negativo do nosso povo [negro]: a*

escola e a imprensa/os meios midiáticos. A escola e os meios de comunicação promovem os concursos de beleza que colocavam a rainha do milho. Ainda hoje escolhemos a rainha do milho. Quando escolhem as portas- bandeiras são as meninas brancas, com os cabelos longos e lisos. O movimento está mudando até por conta da diversidade de gênero e muitos meninos de sexualidades dissidentes disputam também hoje esse lugar. Eu cresci sonhando em ser baliza, não ia ser nunca porque eram as meninas brancas, altas do cabelão [Prosa 2 - Nilzete].

Esse relato de Nilzete nos evidencia e exemplifica os elementos que reforçam a leitura das práticas educativas e das não-escolhas por meio da experiência de mulheres-negras, com olhar aberto para o mundo em suas diversidades. A gestora nas suas narrativas sempre evidencia o olhar para o segmento subalternizado, a posição nas margens, fronteiras, esquinas, periferias simbólicas e práticas. Deixa marcado o seu pensar prático com o pensamento de Angela **Davis** (2016), a qual assevera que, quando as mulheres negras se movimentam, toda sociedade se transforma. Nilzete é lida como uma dessas gestoras que transformam o seu entorno e comunidade.

Com relação à escola, Nilzete lembra de suas professoras e professores... *Agora uma coisa que também me... me motivou, tipo assim, professores... muito colegas na escola Castelo Branco de Periperi, professores muito bons. Eu tinha, por exemplo, professora Sonia Guajajara [nome fictício], que está viva, e que... e que dizia assim: “bora fazer um folclore”. Você entendeu? “E aí, bora fazer um grupo folclórico? Bora”. E aí a gente sala na casa dos pais de santo aprendendo a dançar. Hoje eu não... hoje eu não faço isso, mas bora aprender a dança dos orixás, que eu já ia com ela, com o grupo, e hoje quando eu encontro com a professora, ela é minha referência, uma mulher negra. Mas não tinha essa história, sabe? Referência, mulher negra, não tinha isso, a gente fazia porque a gente gostava do... do trabalho lúdico, né? Então, por exemplo, Alberto Martins foi meu professor de arte. Que hoje dá nome ao teatro, né? Então eu tive bons professores, também, que... eu, eu, hoje, minha professora de ciências, professora Ceixa Pitaguary [nome fictício], que fazia experiências com a gente, e não tinha nada, gente, a escola pública, naquela época, não tinha nada, e os professores faziam a diferença na época da ditadura militar [Prosa 4 - Nilzete].*

A resistência nos atos de currículo, através das práticas educativas de algumas de suas professoras, é refletida na narrativa de Nilzete, tratando de sua época de escolarização básica, em escola pública, de bairro periférico e em plena ditadura militar. Neste período histórico o Ensino de História estava estritamente relacionado com os estudos sociais e de educação moral e cívica e, ainda assim, já havia sinais de transgressões quando se propõe a trazer, ainda que de

forma folclorizada, a cultura de matriz africana, através da dança dos orixás para o espaço escolar.

Seguimos, adiante, para uma análise sobre a maternidade — enquanto outra temática de evidência nas narrativas.

5.3.3 A maternidade em outras leituras

A maternidade aparece como ponto central nas narrativas de mulheres-negras-docente e também como um fortemente discutido pelos escritos do feminismo negro, como é possível observar em Angela **Figueiredo** (2020) e Patrícia Hill **Collins** (2016). A exemplo, em uma das passagens de seu texto, **Collins** (2016, p. 113) afirma que “[...] o quadro de referência ideológico das mulheres negras, que essas mulheres adquirem pela irmandade, maternidade e expressão criativa, pode servir ainda ao propósito adicional de moldar uma consciência de mulheres negras quanto aos mecanismos da opressão”. Ao pensar desse modo, a maternidade é vista uma experiência individual e coletiva, eis que a todo tempo compartilhada, que pode somar na sensibilização sobre as opressões e seus atravessamentos. Além do que a maternidade é algo que surge no eixo interseccional, correlacionando gênero, raça, classe social, sexualidade, corpo etc.

Luiza **Bairros** (1995), outra grande tradutora do pensamento de **Collins** no Brasil, nos fornece uma leitura sobre os temas fundamentais no debate interseccional, do ponto de vista do feminismo negro, são eles: “[...] 1) o legado de uma historia de luta; 2) a natureza interligada de raça, gênero e classe; 3) o combate aos estereótipos ou imagens de controle; 4) a atuação como mães, professoras e líderes comunitárias; 5) e a política sexual” (Bairros, 1995, p. 462). O papel da mãe, e também da maternidade, também se faz presente e insurgente.

É como Paula Rita Bacellar **Gonzaga** e Cláudia Mayorga (2019, p. 70) nos alertam... “Repensar a maternidade é um caminho para repensar como a ficção de gênero e raça continua produzindo verdades totais sobre nossos corpos e impondo desvalorização de outras experiências, de outros modelos e de outras mulheres”.

Por essas interpretações, nossa primeira reflexão sobre maternidade materializa-se a partir da explicação de Nilzete sobre sua relação com a mãe. Foi durante a prosa 3, após a leitura do texto *Olhos d'Água* de Conceição **Evaristo**. Nilzete nos disse... “*Esse texto [isto é, Olhos d'Água de Conceição Evaristo], não é? Eu não sei se foi estratégico ou se foi coincidência do universo. E ao observar isso, ela provoca a gente a estar o tempo todo nas escrevivências, não é?! Você estava falando e eu estava buscando algumas coisas da minha relação com minha*

mãe que um dia eu vou escrever sobre isso, e você tem me provocado esse desejo – por que eu não paro e escrevo? Pela academia ou não... Eu acho a academia muito formal. Você trás uma coisa que eu sempre... Gente, algum dia eu preciso escrever. Eu vou aproveitar o texto de Conceição Evaristo e vou falar um pouco da minha relação com minha mãe, que eu vejo como uma pessoa de Vanguarda [Prosa 3 - Nilzete].

Esse trecho, particularmente, nos remete à importância de uma leitura situada, posicionada e localizada. Foi a partir da escrevivência de **Evaristo** que Nilzete pode se sentir tocada a falar sobre sua mãe. Mais especificamente, sobre querer escrever sobre sua mãe. Há nesse processo uma tessitura entre o elo viver-escrever, aproximado da escrevivência, no sentido de que as experiências vividas são horizontes de análise crítica.

Nilzete continua... *Apesar de eu não falar muito dela, mas quando minha mãe morreu, eu já tinha dito a ela “Mãe, eu perdoo você, eu não tenho mágoa de você, por que você saiu para viver o que você queria, você teve coragem de enfrentar toda a estrutura social da época, para fazer o que você queria fazer”, então também era uma mulher de Vanguarda, não era uma mulher comunzinha, que se submeteu a um sistema de criar filho, em uma relação familiar violenta. Então meus pais se casaram, meu pai tinha 15/16 anos e minha mãe tinha 13. O primeiro filho de minha mãe, foi uma criança de 14 anos que pariu. Então eu sempre tive essa leitura. Ela teve um filho atrás do outro, não houve essa coisa de parar, planejar, que hoje a gente faz. Era uma criança, que com 15/16 anos já tinha 3 filhos no braço, em uma relação familiar violenta, porque meu pai não era nenhum santo [Prosa 3 - Nilzete].*

Mulher de Vanguarda! Subverteu a lógica patriarcal!, esta é uma das representações simbólicas que Nilzete forja na sua trajetória para significar a sua mãe, tendo-a como referência de transgressão. Sinaliza que sua mãe foi uma criança que pariu aos 14 anos e com 15/16 anos já era mãe de 3 crianças. Ainda assim, teve ousadia e coragem em viver o sonho do direito a ser livre e foi buscá-lo, sem abandonar afetivamente os seus filhos e se tornou para estes símbolo de insurgência, insubmissão e resistência .

Então ela contava, que em uma determinada época, chegou um circo – senta que lá vem história – na região, e ela se apaixonou por um artista de circo, e aí ela pegou os filhos, entregou a quem era de direito, e foi embora com o circo. Então se você olhar para uma pessoa que a sociedade lhe impôs uma família que ela não planejou, e em um determinado momento ela achou bonito e resolveu seguir um cantor no circo. Pense nisso alguns anos atrás, era um suprasumo do absurdo, então para a gente enquanto filho, foi a mãe que abandonou, “sua mãe saiu e abandonou e largou ai”. Meu pai não tinha outra opção, como na época

trabalhador da Leste, tinha um certo status, ele tinha uma vida economicamente boa, junto com minha vó, para criar os 3 filhos dele [Prosa 3 - Nilzete].

Nossa interlocutora Nilzete, nesta narrativa tece um paralelo entre a maternidade e paternidade, trazendo para a roda a rebeldia, insubordinação de sua mãe ao sistema e a uma não romantização da maternidade. De forma concomitante, ressaltamos o simbolismo do seu pai, enquanto a figura que devido às circunstâncias assumiu o dever legado a ele da criação dos filhos com a rede de apoio da sua mãe, no caso a sua avó paterna que atuou na dupla função de mãe-avó, como característica de muitas outras mulheres negras, que desempenham esse duplo papel social e afetivo do cuidado com os seus. Encontramos narrativas semelhantes nas escritas da Profa. Carol e de Kota, sobre a dupla função maternal.

Então eu tenho minha mãe, sempre tive, como uma pessoa assim... Eu quando criança, fantasiava minha mãe. Ela nunca abandonou a gente de vez, por que de vez em quando ela vinha visitar a gente, e ela vinha visitar como uma mulher muito bonita, muito arrumada, muito cheirosa, então eu a via como uma pessoa de cinema mesmo. Então ela, claro, depois ela dizia o sacrifício que ela fazia, de estar juntando, ela não podia parecer com as dores que ela tinha, que ela enfrentava, ela sempre parecia como uma mulher bonita, que vinha visitar os filhos... Por exemplo, eu tive a minha primeira boneca, que na época não tinha boneca preta, boneca de cabelo loiro e tudo, que minha mãe que trouxe, e para mim aquilo era uma maravilha. Então ela sempre passou para mim uma imagem de mulher, de vanguarda, em que pese toda sociedade colocava ela como a mulher que abandonou os filhos [Prosa 3 - Nilzete].

Nilzete descreve sua mãe como uma figura idealizada e heroica, mesmo em meio às dificuldades que relata (e outras que deixa subentendidas). A mãe é vista como uma mulher muito bonita, arrumada e cheirosa, alguém que fazia um sacrifício enorme para manter essa imagem diante dos filhos. Que esteve presente à sua maneira transgressora e antipatriarcal. Essa idealização pode ser interpretada como um mecanismo de sobrevivência e resistência. Como uma luta contra a maternidade compulsória. Mulheres negras, nesse sentido, frequentemente marginalizadas e desvalorizadas na sociedade, podem criar e manter imagens positivas de si mesmas e para seus filhos, apesar das adversidades, como uma forma de resistência psicológica e emocional, no sentido de uma maternidade politizada e situada entre os seus.

Também nos aparece com uma singularidade o fato de a mãe demonstrar agência ao trazer a primeira boneca para Nilzete, desafiando as normas raciais da época (boneca branca com cabelo loiro) e proporcionando uma experiência de alegria e maravilha para a filha. Isso reflete um ato de resistência contra as normas raciais impostas pela sociedade e mostra como

as mulheres negras exercem agência e cuidado dentro das suas possibilidades limitadas — dos ecos, das esquinas, das margens.

Então eu fico muito tranquila, porque antes dela morrer, a gente teve essa conversa, “minha mãe, você fez uma escolha”. Ela se arrependia, ela dizia assim, já depois de muito tempo, que ela resolve largar, e não deu certo, é óbvio que não deu certo, sair atrás de um cantor de circo, não é!? E aí ela reconstrói a vida dela e volta, e fica tentando se reaproximar dos filhos e ela depois morou um tempo com a gente, antes de morrer, ela diz assim “Eu me arrependo de não ter suportado a violência de seu pai, de não ter suportado e ter criado minha família”, por que muitas mulheres passaram por isso e hoje elas estão lá, como seu pai, inclusive minha madrasta viaja, não sei o que, e estão lá, com a familiazinha bonitinha. Então ela tinha esse arrependimento, eu disse “Oh minha mãe, você fez escolhas, você optou por não viver essa violência e viver sua vida, você não tem que se martirizar por que você fez uma escolha.”. Então eu acho que eu também sou fruto dessa mulher, que optou por não seguir o padrão da sociedade [Prosa 3 - Nilzete].

A partir da experiência de sua mãe, de desobediência social, Nilzete constituiu-se amalgamada na sua própria condição de criança e foi constituindo uma identidade coletiva que rompe com papéis de gênero determinantes às mulheres, em especial as mulheres-negras. E as leu sem rancor e culpabilização, a experiência ressignificada vivida por sua mãe em relação às suas escolhas de trajetórias outras de vida e as quais inclusive as inspirou e inspira na sua condição e função materna com sua filha e com suas filhas de santo: [...] *o que eu absorvi das histórias dela é que ela viveu intensamente tudo o que ela queria viver. E isso é positivo.* [Prosa 3 - Nilzete].

Na experiência da Profa. Carol, ela nos conta sobre maternidade. Em diversos momentos das narrativas ela nos dizia que era *filha de Rita*. Isso tornou-se um lugar (ou não-lugar) em sua experiência, muito embora sua criação tenha sido predominantemente pelas mãos de sua avó e de outros familiares... *Era criada por minha avó, mas tinha vergonha de ter [interrupção por choro]... apesar de ter muito amor, minha vó e meu tio me amavam muito, era minha vó, minha mãe, meu tio, minha tia mais nova, que tinha doze anos, e que hoje é minha tia-mãe, minha tia Aparecida, e tem outra tia, Tereza, que morava com a bisavó, uma das mais velhas, branca, bonita, que dizia ter “branqueado a família” por minha vó ter marido branco* [Prosa 1 - Profa. Carol].

A família da Profa. Carol, como muitas famílias negras, é extensa e os laços de cuidado se processam entre suas tias, em rede de colaboração e proteção. Ela narra a relação também maternal com a sua tia mais nova. São referência uma para a outra em tudo. De certo

modo, tanto na experiência da Profa. Carol como na de Nilzete, houve uma preocupação forte de suas avós, talvez pelo elo ancestral que estende o cuidado da relação mãe-filha para filha-avó.

Noutro momento, e também como já evidenciado na seção 5.2, Profa. Carol narra... *minha mãe teve que trabalhar, tinha que sustentar para não parir de novo. Minha mãe assumiu isso muito bem e me criou. Não foi de muito amor, mas de muito cuidado, sabia que eu tinha que estudar, que eu ia ser diferente dela* [Prosa 1 - Profa. Carol]. Nessa vivência da Profa. Carol, insurgiu uma mulher que desejava ter filhos, é como ela nos conta... *Agora Carol mãe-mulher foi tudo nesse bojo também, né? Eu sempre quis ser mãe, sempre quis ser mãe, apesar de ter medo de engravidar, mas eu achava que eu tinha que ser mãe.* [Prosa 3 - Profa. Carol].

A questão levantada por Conceição **Evaristo** em *Olhos d'Água* (2016), “*qual a cor dos olhos de minha mãe?*”, retorna, neste momento, com a conclusão em forma de resposta e em tom de continuidade dada pela autora ao afirmar que “*hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha*” (**Evaristo**, 2016, p. 13). Foi, em partes, a experiência de profa. Carol com suas figuras maternas (isto é, sua mãe e também sua avó) e o entendimento crescente que teve delas que, parcialmente, criou nela o desejo de, também, ser mãe.

A Profa. Carol, através da sua narrativa, nos apresenta que, apesar do medo em reproduzir a experiência do abandono que sua mãe sofreu por parte de seu namorado, e que esta história lhe marca tendo muito medo em namorar para não engravidar, cresceu uma adolescente com pavor a palavra sexo, pois sabia tudo o que sua mãe passou e ouvia pelas palavras de alguns familiares que ia acabar engravidando que nem a mãe. *Depois entendi que queria casar e ter filhos, talvez porque queria ter a vida que minha avó queria que eu tivesse.*

Eu ainda sou daquela ideia patriarcal de que a mulher nasceu pra ser mãe, infelizmente. Eu rompi essa e... hoje eu já consigo dizer, ouvir uma amiga dizer “eu não quero parir” e dizer “é, faça se você quiser, se você achar que deve”. Porque antes eu achava assim, “você vai sentir falta”, há uns anos atrás dizia “mais para frente, você vai sentir falta, vai fazer falta na sua vida”. Hoje, eu já tenho a maturidade de dizer “não, eu acho que não, se você escolher eu não ser mãe, você vai ser feliz não sendo mãe”. Mas eu sou muito feliz sendo, e eu escolhi eu queria ter um Davi [Prosa 3 - Profa. Carol].

Profa. Carol inicia sua colocação descrevendo um processo pessoal de desconstrução e amadurecimento, em que passa a aceitar que ser mãe é uma escolha e não uma obrigação. Esse desenvolvimento reflexivo desemboca numa importante crítica dos feminismos (sobretudo negros) quanto à normatividade materna, a maternidade compulsória, que pode ser

opressiva ao impor um único caminho de realização feminina. O reconhecimento de que as mulheres podem ser felizes e realizadas sem a maternidade é um passo significativo na direção da autonomia, da emancipação e da autodeterminação. E o que mais é chamado a atenção nos dias atuais, contra os discursos ultraconservadores, é quanto à necessidade de valorização da escolha das mulheres sobre a decisão de ser mãe ou não — rompendo *modus operandi* culturais e sexistas.

Enfim, aí depois que eu casei a gente levou mais uns três anos, me tornei mãe, sou apaixonada pelo meu filho, hoje com 14 anos, meu Davi. Davi já tinha nome e quando minhas colegas da faculdade souberam que eu estava grávida, todo mundo dizia “vai nascer Davi, vem Davi”, né? É Davi porque eu já queria ter um Davi, meu Davi veio. Deus me deu depois de muito... muita reluta, porque eu... já era muito trabalho 60 horas. Davi, quem vai olhar? Não pode adoecer. Foi muito difícil, né? [Prosa 3 - Profa. Carol].

A experiência da maternagem, especialmente quando tem de ser conciliada com uma jornada professoral de 60h, envolve uma delicada e muitas vezes exaustiva gestão entre as responsabilidades profissionais e o cuidado dos filhos. A maternagem de Profa Carol, então, é um ato de resistência e amor incondicional, onde cada sacrifício e esforço diário são realizados em favor de seu filho, no que é o melhor para ele, mesmo que isso, infelizmente, por si só signifique que o contato entre os dois vai ser menor do que o desejado.

Minha mãe me ajudou muito, minha mãe me ajudou demais, né? Teve uma vez que eu chorei no banheiro lá de Arembepe, porque meu filho passou mal, ele sofria muito com rinite. E aí eu tive que chamar a Vitalmed e não tinha ninguém, e minha mãe naquele dia não estava lá. E a Vitalmed foi atender ele na escola e eu estava trabalhando em Arembepe, sem carro... e ele vomitou, e ele tava lá, e a escola, e eu não podia... eu chorei, eu chorava horrores no ponto esperando o ônibus, não tinha como sair de Arembepe, meu filho tava lá passando mal e todas as dores da mãe, e eu não queria ter mais outro filho para o outro criar. No dia que ele chamou a babá dele de mãe e ela deu risada, para mim, ali, parecia que eu tava tendo uma facada e eu briguei com ela disse “não, mãe não, tia! Mas pelo amor de Deus, mãe não porque eu não tô com ele porque eu não quero, eu não eu não tô com ele porque eu preciso... a gente precisa dar um plano de saúde a ele, a gente precisa pagar a escola dele, a gente precisa dar um conforto a ele, precisa pagar você para olhar ele, eu preciso sair... mas a mãe dele sou eu!”. E em todos os momentos, se eu não tivesse trabalhando, eu tava com ele. Até hoje é assim, né? Tudo que a gente faz é junto, em família. Eu perdi minhas amigas na verdade, né? Porque ou cabe todo mundo, ou eu não vou para não ir sem eles. E aí eu tinha medo de ter outro filho para não viver de novo essa situação, de novo, passar por tudo de

novo. Alguém para olhar, né, e pagar, e vai adoecer e eu tô longe, eu não posso, mainha já vai ficando mais velha, né? Mas Deus é tão maravilhoso que hoje o próprio irmão olha a irmã, né? Eles já vão para casa sozinhos, eu já tive uma pequena, tive ele com vinte e nove anos, tive a pequena com trinta e oito. Ela tá com 5 anos e, e, foi muito mais fácil com ela. Primeiro que mãe de segunda viagem é mais fácil do que mãe de primeira viagem. A gente sofre muito mais na primeira viagem, que na segunda a gente já sabe o que tem que botar na bolsa... e seguir é mais fácil. Ver uma menina, ela é mais tranquila, ela é mais resolvida, digamos assim, né? Menina.. ela, eu já vejo assim ela tomando banho sozinha, ela dizendo que ela quer comer, ela já faz a tarefa dela. O Davi não era assim, né, e Davi era extremamente traquino, né? Além de adoecer mais, ele era muito sapeca. Hahaha, extremamente sapeca, aprontava e deixava doida, mas Ave Maria sapeca todo, muito traquina [Prosa 3 - Profa. Carol].

As falas de Profa. Carol demonstram um amor gigante por seus filhos, mas, também, demonstram e deixam explícito outra grande realidade brasileira, e que é enfrentada mais arduamente por mulheres-negras: a necessidade de maiores e melhores políticas públicas que garantam que o contato entre mães e filhos não será interrompido pela necessidade do trabalho. Ainda além, também demonstram habilidades femininas que são projetadas desde a tenra idade para serem afloradas de forma precoce.

A mãe de Kota teve importância significativa na sua trajetória. Como destacamos em seções anteriores, ela foi uma grande incentivadora de seus estudos, sua escolarização, de modo que, bem pequena, autorizou que a filha, Kota, morasse na casa de uma amiga da família para ter acesso à escola na cidade. Ocorre que Kota perdeu sua mãe muito jovem e isso a marcou... *Na quinta série a minha mãe morreu... era no meio de junho... minha mãe morreu em 90, em 26 de julho... final de julho... e aí eu me lembro que eu não fui pra escola. Eu tava dormindo, ela tava internada. Eu me lembro da roupa que eu estava vestida. Uma calça de malha verde e uma camisa laranja de manga comprida. Ela tinha 48 anos. Morreu jovem. Ela tinha a doença de chagas. A picada de barbeiro nas pessoas que moravam na roça, a presença de muito barbeiro... até na palha do feijão, do milho, das coisas que a gente trazia para dar para os animais... mesmo a casa sendo rebocada, mas o telhado, a presença de animais, né? As gretinhas, frestinhas das portas, das janelas. E aí ela desde cedo ficou internada, o coração inchado, ela se inchava. Inchava todo o corpo. Quando eu tinha 11 anos ela morreu. Foi um baque. Eu me lembro que ela tava internada, eu estava bem, estudei pra prova. Visitei ela no domingo e na madrugada ela morreu. Quando ela morreu, minha irmã vai lá e me acorda. Acordo com essa notícia de que minha mãe está morta. Eu vou para o hospital e ela já vai estar em outro lugar. Um anexo no hospital, uma capelinha. Eu fico nessa capelinha até o*

amanhecer, quando o carro leva ela para o cemitério chamado Barro Vermelha Mônica, o caixão dela era a zeladora da igreja [Prosa 1 - Kota].

Kota, por ter nascido em um pequeno povoado, hoje reconhecido território do povo Payayá, é a décima segunda de treze filhos, todos do mesmo pai e nascidos da mesma maneira. *Todos foram nascidos pela mão de parteiras... pelo amor de parteira.* Então, Kota estabelece uma relação ancestral de conexão com a terra, com o seu território e se autodeclara uma mulher-negra-indígena.

Quando eu conheci a história de Frida Kahlo, eu gostei, eu queria escrever sobre Frida e não sobre Camille, e escrevi sobre Camille à contra gosto, mas fiquei encantada com Frida. E aí quando eu li eu disse “ah, quando eu tiver uma filha, se eu tiver um filho um dia, eu vou por o nome de Frida Kahlo”, porque eu identificava a história da minha mãe, que morreu aos quarenta e poucos anos, que foi uma mulher de muito... de dororidade, de muita dor. Eu identificava comigo, com as dores da endometriose, e disse “eu vou ter um filho”. Engravidei a primeira vez, perdi, eu acreditava que era um menino, perdi com oito... com dois meses, com oito semanas, e fiz outro tratamento e engravidei, quando engravidei soube que é uma menina disse: “vou botar Frida” por reconhecer essa força ancestral de Frida pela relação que ela tinha com a história ancestral do povo mexicano nas suas vestimentas, no preservar e... e a força, né? De... de... de... não dizer “ah, eu sou uma doente atropelada, ai eu sou mal...”, não! Ela sofria, mas ela se levantava, se enfeitava, enchia o dedo de anel e ia tomar tequila e ia “eu sou a Frida, eu sou forte!” e achava isso incrível... essa forma de... de desafiar a dor, dizia “olha, você vai ficar aí que eu vou ali me divertir” [Prosa 3 - Kota].

A maternidade de Kota é caracterizada pela decisão de ser mãe e dedicar-se ao tratamento para amenizar a endometriose. Contextualizamos que Kota é fruto da sua localidade rural, é da roça e traz em sua as marcas intersubjetivas da amefricanidade, em consonância com a interdependência das experiências e saberes cotidianos como a lida com a terra, com o uso de chás, de benzimentos, banhos de assento. Estes elementos de significação lhe colocam na qualidade característica de mulheres-negras que assumem a função social e política em serem mães e tendo em vista que o conhecimento deriva da experiência.

Eu achava isso fantástico de Frida. “Eu tô toda acabada. Sou capenga, fiz não sei quantas cirurgias... a coluna”. Olha, que exemplo de Frida para você. E ela se levantava e curtia, gente, e bebia, e foi no Partido Comunista, e foi amante de Trotsky, e foi presa e Frida não deixou de viver, de curtir e desafiar a vida porque subiu a pirâmide... E então, Frida é uma mulher revolucionária, cheia de dor, mas é revolucionária. Então, ela foi maior que a dor, foi mais forte que a coluna quebrada, esfacelada, de que... entende? Ela foi mais forte, então eu

fiquei apaixonada. Eu digo “não, o nome da minha filha só pode ser Frida, não quero outro”. “Ah, mas Frida é um nome alemão”, não importa, não vou, não tô... não quero homenagear alemã, eu tô homenageando aquela Frida Kahlo, a Magdalena Frida Kahlo, que nasceu na Cidade do México, aquela mexicana, que também é uma... é uma... americana indígena, é indígena também [Prosa 3 - Kota].

A escolha de Kota em nomear a filha de *Frida* reflete um ato de homenagem e reconhecimento das contribuições de Kahlo, independentemente de sua origem étnica específica. Kota tem uma preocupação com a localização geográfica do nome que dá à filha, mas entende que *Frida* é tão representativa e que pode ressoar seus interesses de insurgência. No feminismo negro e decolonial, homenagear mulheres-negras históricas que desafiaram a opressão e afirmaram suas identidades é um ato de resistência e valorização cultural. A insistência de que o nome não importa por ser “alemão”, mas sim pelo que representa simbolicamente, destacando a importância de reconhecer as lutas e conquistas de figuras que inspiram resistência e mudança. É uma tentativa de demarcar um lugar político a partir da identidade.

Enfim. E aí, quando eu tive Frida eu queria ter um outro filho, que foi Raul. O Raul já foi o pai que escolheu o nome por conta de Raul Seixas, que eu também amo acho uma homenagem muito, muito linda, que é um baiano, como nós, que as músicas são sempre atual... é um Imortal da música, não está na Academia de Letras, mas tá na música. E o segundo... o segundo nome de Frida é Frida Nair, que é o nome da minha mãe, e Raul é Raul Abelardo, que é por conta de Raul Seixas, e Abelardo é o bisavô que é quem comprou esse terreno e se tornou vizinho do Pierre Verger. Então olha que coisa interessante, eu conheço Verger há 20 anos, quando não imaginava ter um filho... ééé, e volte... e os meus filhos são bisneto daquele que foi vizinho de Verger e que muitas vezes, viu Verger descendo essa ladeira da Vila América, foi contemporâneo de Verger e vizinho, e é que me contava sobre Verger. Eu não conheci Verger, mas através da... da história oral da minha sogra, é, do meu marido, do avô do meu marido, do tio, né, do meu marido, o tio-avô que conheceu Verger. Então são testemunhas vivas que viveram presenciaram... da Vovó Cici, que tá aqui, do [inaudível], então eles me apresentam também, e os funcionários também, desse dessa Fundação [Prosa 3 - Kota].

A escolha do nome do seu segundo filho, reflete um orgulho na identidade baiana de Kota, e também de seu esposo, e também sua conexão com as artes das mais diversas formas. Raul Seixas, vale lembrar, foi um dos principais artistas brasileiros a atuar como oposição durante a Ditadura Militar, tendo sido censurado por diversas vezes. Da mesma forma, os filhos também são uma conexão que Kota tem com Pierre Verger, uma de suas maiores influências.

E aí o terceiro filho não estava na conta, e o planejado era dois, e aí eu, já depois dos quarenta, curada da endometriose, desafiando a ciência, como Frida desafiou a dor, porque dizia os médicos dizia... a medicina dizia que endometriose não tem cura, mantive meu útero, estou curada da endometriose e veio o meu terceiro e último filho que... [interrupção por som de criança]... é o vovô, ele sabe que é o vovô, que é o biso dele, eu falo dele, meus filhos conhecem os avós e bisavós que estão no porta-retrato lá em casa. E aí, ééé, o meu marido vai querer um nome meio ligado na Bíblia, porque o avô dele era diácono, o avô dele que morava aqui, vizinho do Pierre Verger, o Bau Abelardo, que foi homenageado no segundo nome do... do, do meu segundo filho. E eu não vou querer um nome bíblico por conta de entender que foi exatamente a partir dessa Bíblia, dessa é... dessa ótica cristã que se implantou o capitalismo, essa barbárie, né? Essa imposição dessa religião cristã, que foi menosprezando e destruindo todas as outras, principalmente as religiões...a fé indígena e as religiões e a fé africano. Mas daí para não desconsiderar, eu vou dizer “não, eu quero fazer uma... eu quero fazer uma homenagem ao Cacique Raoni”, que eu entendo como uma personalidade, uma pessoa que tem levado essa resistência do povo indígena para o mundo inteiro, então eu tenho todo respeito ao Raoni, eu disse “não, tem que ser Raoni”, “ah, mas tem que ser um nome... um nome cristão”. E eu fui procurar, encontrei o Zion, que é o nome inglês [Prosa 3 - Kota].

O tema da religiosidade será, mais á frente, abordado, mas cabe, aqui, destacar que a atitude tomada por Kota em recusar um nome diretamente bíblico para seu terceiro filho está estreitamente ligado com o pensamento decolonial e a ideia da ancestralidade por parte das pessoas negras, e também de outras minorias sociais, afinal o Cristianismo foi imposto no Brasil, e na África, através da colonização.

Olha que contradição que loucura que a minha vida, hahaha, e Zion é o nome do neto de Bob Marley, meu marido é regueiro, eu amo Bob Marley, até colocaria o nome do filho Bob Marley, mas eu achava muito a pretensão, muita badalação. Talvez o bullying... E aí quando eu vi Zion, que é filho da Lauryn Hill, que é neto do... de Bob Marley, que significa Sião, que é o nome em inglês, que é a terra, a terra da paz, contrário a Babilônia, terra dos rastafáris. Aí eu falei “poxa, Zion dá para ser”. E aí o nome do meu terceiro filho é Zion Raoni. É isso, né, são meus tesouros, são eles que eu conto as histórias, que eu levo para todos os lugares. Inclusive às vezes para as aulas do mestrado, e... são eles que eu passo a história dos meus avós, dos meus bisavós, e são eles que eu passo esse legado de história, de preservar a minha linhagem essa história afro-indígena, então eu deposito neles e ensino a história para eles, né? A minha responsabilidade enquanto professora, primeira lição começa em casa, né? Então

quando eu passo... quando eu vou dar aula aos meus alunos, eu já experimentei. E eles mandam coisa para os meus alunos lá, né? E eu acho isso legal...[Prosa 3 - Kota].

Mesmo escolhendo um nome de conotação cristã, Kota ainda encontrou, em toda sua inventividade, uma forma de o relacionar com pessoas negras, especificamente Bob Marley e Lauryn Hill, dois dos maiores e mais aclamados músicos da história moderna e grandes representantes de pessoas negras de todo o mundo. Não só isso, mas Kota homenageou também suas raízes afro-indígenas com o segundo nome Raoni, em homenagem a Cacique Raoni, reconhecido em todo o mundo por sua luta pela preservação da Amazônia e dos direitos dos povos indígenas. E, assim, Kota também mantém vivo o legado de seus antepassados, ensinando suas histórias para seus filhos, da mesma forma que faz com seus alunos em sala de aula.

Prossigamos, então, para as narrativas que envolvem religião e espiritualidade.

5.3.4 A religiosidade nas conexões entre corpo e mente

Historicamente no Brasil, religiões de matriz africana, tais como o Candomblé e a Umbanda, são tradicionalmente marginalizadas e perseguidas devido ao legado colonial e racista. Os diversos movimentos sociais negros, nas últimas décadas, e especialmente mulheres negras, buscam uma retomada dessas práticas religiosas, utilizando-as como ferramentas de resistência e identidade. Essa retomada é profundamente influenciada pelos movimentos decoloniais e pelo feminismo negro, que fornecem um quadro teórico para entender a importância dessa religiosidade na construção de identidades e resistências. Neste sentido, Nilzete narra sua conexão com o candomblé, primeiramente através de uma negação interna e, conseqüentemente, com o caminho que a levou até a posição de sacerdotisa.

Oh, eu... eu costumo dizer que quase tudo na minha vida acontece por acaso, não tem planejamento, não tem essa coisa de, olha, agora você... eu era espírita! A minha família é basicamente católica e protestane, eu ia muito pra igreja com a minha vó, Igreja Católica. E aí, ééé, eu morava em Periperi, no fundo da minha casa, hoje eu tenho essa dimensão bem exata, era um terreiro de candomblé, quando esse terreiro batia, de manhã todo mundo acordava apavorado, não dormia a noite toda, eu dizia “nem ouvi”. Mas eu não ouvia, mas sonhava que eu saía da minha... do meu corpo e ia para dentro do terreiro de candomblé, então parecia que eu vi o Candomblé a noite toda, mas eu estava dormindo. Então, com o passar do tempo, foi que eu entendi esse fenômeno, mas eu continuei no espiritismo, né? Continuei no espiritismo. Aí sim, eu comecei a perceber que tipo de povo estava dentro do

Espiritismo. Quem eram aquelas pessoas que estavam ali dentro do espiritismo, né? Mas eu já achava que ia tomar passe, essas coisas que a gente faz. Até frequentei um centro que tem ali na Vila Laura [Prosa 4 - Nilzete].

Embora Nilzete sentisse, desde cedo, uma conexão espiritual com o Candomblé, sua criação católica e, após, com o Espiritismo, a mantiveram longe da religião. No entanto, sua aproximação com o Candomblé acabou acontecendo, mesmo que com uma relutância inicial.

A infância marcada pelo catolicismo atravessou nossas três interlocutoras, conforme as próprias narram.

Minha vó era catolicíssima, minha irmã, da Consolação. [Prosa 3 - Profa. Carol].

[...]minha mãe era católica, além de fazer oração, minha mãe tinha um santo de devoção, que era Santo Antônio... a gente também tinha que orar, fazer as orações dentro de casa. Todo o sábado tinha que rezar o ofício da Nossa Senhora, fazer oração em casa, na família e todo domingo era na igreja. Então tinha que cantar, tinha que fazer a leitura. [Prosa 1 - Kota].

Retomando para Nilzete.

Aí um dia, um belo dia, numa dessas palestras, né? Com o auditório repleto, eu não sei porquê nem como (hoje eu sei, né?), o caboclo me tomou e me derrubou no palco, assim... na frente. Sabe quando você sai assim e cai? E eu ouvia claramente a pessoa doutrinador porque aí na cabeça dele eu odiava, né? Obsessor, né? E eu ouvia claramente a pessoa: “olha, sua avó tava não sei o que...”. E até hoje eu ouço a voz da pessoa e ouvia ele dizer assim: “Não, ela vai ficar aqui até ela entender que eu existo”. Até que ela entenda que eu exista. Se eu fosse no terreiro de candomblé, ia dizer assim: “ela bolou”. Mas não, foi dentro de um terreiro do centro espírita. E aí pronto, continuei lá, saí do centro espírita e fui para uma sessão de caboclo. Já comecei a ficar dançando e as entidades sempre me dizendo “seu lugar não é aqui”. Pronto. Um belo dia eu tô na escola normal, ali na quadra. E aí à noite uma aluna me chama e diz assim “pró, Ogum mandou um recado para senhora. A senhora se incomoda se eu lhe der?”. Isso foi numa quarta-feira... dentro da escola. Eu disse: “não, pode falar”. “Ele mandou a senhora se cuidar, porque aqui dentro tem um monte de gente querendo acabar com a senhora”. Eu disse: “está bom, muito obrigado pelo recado”. Pronto aí no dia de AC de sábado. Não sei se você lembra que a escola normal centralizava. E aí eu tô ali recebendo o pessoal. Não sei o que uma professora disse assim “você me dá uma carona?”, “você vai para onde?” “Eu vou para o terreiro”. “Que bom, vou com você, você fala tanto”. Quando chegou no terreiro, meu caboclo me pegou e eu nunca mais saí do asê. Nunca mais saí do asê [Prosa 4 - Nilzete]

Para as mulheres negras como Nilzete, retomar a prática de religiões de matriz africana é um ato de reconexão com suas raízes ancestrais e uma rejeição das narrativas coloniais que desvalorizam sua cultura e espiritualidade. Um chamado. Dentro do feminismo negro, através do reconhecimento da interseccionalidade das opressões de raça, gênero e classe, as religiões de matriz africana simbolizam e oferecem um espaço de resistência e agência. Essas religiões frequentemente colocam mulheres em posições de liderança espiritual, tal como aconteceu com Nilzete, desafiando as hierarquias de gênero predominantes.

E se eu fizer um acordo com orixá, ou pessoa-matéria, eu cumpro. E aí eu disse não. Mas cá com meus botões, eu disse “eu vou receber esse decá, vou arrumar tudo, vou deixar no quadro, na parede e quando eu me aposentar eu vivo essa vida sacerdotal”. Só que quando eu fui receber esse decá, né? Essa obrigação bolou uma pessoa e quando bola uma pessoa automaticamente você tem que assumir essa função, vamos dizer assim, dessa pessoa... e foi assim, eu comecei, quer dizer Iansã não esperou eu me aposentar e agora eu tô pedindo a ela, dizendo: “ô, mãe já fiz minha trajetória e agora eu preciso realmente viver a minha vida sacerdotal e viver a educação” mas de uma forma mais light, né? Fazer o contrário porque eu tava fazendo o quê dando prioridade a educação e o axé ficando onde desse... então agora o meu projeto é continuar trabalhando com a educação, porque eu vou sair da questão da gestão, mas continuar trabalhando com a educação, continuar trabalhando com formação de pessoas, de seres humanos, mas dar prioridade à minha vida de sacerdotisa. Isso para mim tem uma importância muito grande, muito grande mesmo. E não deixa de ser formação. Eu sou uma mulher de Iansã com Ogum. Dois santos somos muito... sabe... que não tem negócio de meio termo não, você vai para a guerra, bora. As guerras hoje são outras, a gente aprende a guerrear de outras formas, né? Porque o axé ensina isso para a gente, sabe... [Prosa 4 - Nilzete].

Ainda sobre as posições de liderança espiritual exercidas por mulheres-negras dentro do candomblé e de outras religiões de matriz africana, Nilzete assim comenta.

Ah, eu cheguei, cheguei há uma liderança religiosa, também por acaso, tento fazer uma liderança fora um pouco dos padrões, tento porque é assim, aquilo que eu não gosto, eu não repito, não reproduzo, eu acho que em sala de aula, aí, na vida escolar, eu faço a mesma coisa, se eu não gostei, para mim, não foi bom para mim, eu não reproduz, né? Um belo dia uma Mãe de Santo, vai pro jogo comigo e diz “olha, seu orixá tá querendo cadeira”. Não sabia nem o que era isso. Aí quando ela me explicou, eu disse: “não, não tem problema não eu nunca quis, nunca sonhei. Eu sempre dizia assim: “não, o que o terreiro precisar eu tô aqui para fazer”.

Mas nunca desejei. Atendi o pedido e fiz. O que eu prometo a Orisà eu cumpro e compro com a matéria-física também. Palavra é palavra. [Prosa 4 - Nilzete].

Então, para Nilzete, e para outras muitas mulheres-negras, a espiritualidade das religiões de matriz africana não é apenas uma prática religiosa, mas também uma forma de resistência política e cultural. Essas práticas religiosas oferecem uma narrativa alternativa à opressão e permitem que mulheres-negras construam uma identidade positiva e de respeito a seus antepassados. A espiritualidade se torna, assim, um espaço de cura coletiva e individual, onde histórias e saberes ancestrais são preservados e transmitidos.

Sobre suas experiências com a religião em sala de aula e no ambiente escolar, Nilzete conta que...

Eu tive uma experiência que achei maravilhosa numa escola que fica localizada na estrada da Cetrel, de anos iniciais um aluno pequeno, creio que do 3º ano, me chamou e disse: - “pró, venha cá que quero contar uma coisa a senhora”, eu coloquei o ouvidinho próximo dele - “estão chamando a senhora de macumbeira!”. [risos] Eu olhei para ele e disse “pior que é verdade, eu sou macumbeira mesmo!” [mais risos] . É muito tranquilo, você entendeu? Esta escola é uma escola que não para gestores. Eu fui a primeira gestora dessa escola. Reza a lenda que eu fiz uma macumba, enterrei uma cabeça de burro [risos] e por isso que não fica diretor na escola.[...] A equipe escolar tem abertura comigo para dialogar sobre minha religião. A aluno eu não dou orientação espiritual, digo se quiser conversar comigo sobre, você vai com sua mãe no meu terreiro e a gente conversa, mas aqui na escola eu não sou sacerdotisa. [...] Com relação aos professores não percebo nenhuma discriminação nem racismo religioso. Eu me sinto muito tranquila e eles também, até porque existe uma coisa em mim que é não esconder. Quando você não esconde sua religiosidade, quando você age de forma natural, é tranquilo.[...] logo quando eu cheguei [na gestão da escola atual], uma aluna quis fazer a representação dos orisàs e veio uma comissão conversar comigo que era a forma que elas achavam que iam acabar com o racismo religioso, e me perguntaram se eu concordava e disse: - “não! Porque não é fazendo dança de orisà dentro da escola que a gente vai trabalhar sobre racismo e fazer com que o racismo religioso não aconteça”. Porque a partir do momento que eu deixo, que você faz uma representação do orisà eu tenho que deixar o budista, o evangélico vim pregar, o católico, e eu não vou deixar. Quem quiser aprender da minha religião vá para dentro do meu terreiro que vou ter a maior boa vontade em ensinar. Mas na escola não é lugar. Apesar de lá no passado, no ginásio já ter feito enquanto professora, hoje eu sou contra qualquer representação de orisà dentro de escola. Porque a minha religião é religião, não é folclore. Você entende? Foi algo difícil para eu explicar a esse grupo de alunas

o porque não. Mas eu percebo por exemplo mais tranquilidade ao usar uma conta, já percebo alguns alunos que usam as contas e a pressão maior é nos anos iniciais, eles são muito pequenos.[...] As pessoas tem questões em falar ou trabalhar com a diversidade seja ela qual for... E não é estudar sobre candomblé, é estudar sobre diversidade, que é diferente. Saindo do campo da religiosidade e se for pro campo da sexualidade, também vamos ter dificuldade porque nós não fomos formados para trabalhar com esses temas que são os tais dos temas transversais. Se a gente começar a assumir que não sabemos e vamos convidar quem sabe, ou vamos estudar.[Prosa 4 - Nilzete].

Nilzete demonstra em sua prosa uma grande característica do tratamento dado à religiosidade dentro de um contexto de leitura crítica: não há catecismo ou conversões forçadas. Há, em sua fala, um grande respeito pelas duas instituições, a escola e a religião, o terreiro, mas há, acima disso, um entendimento de que são ambientes diferentes e que não há necessidade, especialmente em um campo estratégico da política e da sociedade, de se realizar práticas religiosas, sejam quais forem, dentro do ambiente escolar, especialmente ao ir contra o pensamento de senso comum de que meras representações de um orisà seriam o bastante para se promover a diversidade, especialmente em um contexto em que a visão sobre isso seria não a da religião, mas sim a do folclore.

De nossas interlocutoras, porém, Nilzete é a única que segue uma religião de matriz africana. Profa. Carol é católica e Kota se define como “da espiritualidade”, acreditando no Grande Espírito, na Mãe Terra e nos Encantados. De qualquer forma, a religiosidade também faz parte de suas vidas, de uma forma ou de outra, especialmente pela ligação que possuem com seus ancestrais.

[...] antes de casar, a gente comprou primeiro a nossa casa, para depois casar e eu casei na igreja, minha amiga, Ana Paula [...] foi quem recebeu o buquê, né? Quando eu joguei o buquê foi quem pegou o buquê no dia do casamento. E aí foi uma realização de sonho. Eu queria muito que minha avó tivesse ali, visse aquele momento, mas foi feito em memória dela. Pronto. Não só porque eu queria, já era católica, mas ali eu não estava realizando um sonho meu, não era um sonho meu casar, era um sonho meu trabalhar entrar na faculdade. [Prosa 3 - Profa. Carol].

Profa. Carol vê no catolicismo, e em suas práticas, como uma demonstração pelo afeto que sente por sua avó. Independentemente disso, no entanto, também é adaptar de práticas religiosas típicas do catolicismo, como as promessas, muito comuns, em especial no estado da Bahia.

Eu fiz uma promessa, eu sempre fui católica, que se eu passasse no vestibular eu ia andando do Cabula ao Bonfim, e quando eu fui pegar o resultado, que eu estava em 48, na frente daquela funcionária, eu dobrei a minha promessa. Eu disse “se eu for chamada, eu vou e volto”, só que eu sabia que fisicamente eu não tinha condições de fazer isso em um dia só, mas eu paguei a minha promessa. Eu fui um dia caminhando e voltei do ônibus e na outra semana eu fui de ônibus e voltei andando, mas eu paguei a minha promessa e graças a meu Senhor do Bonfim, ele me colocou lá na UNEB, né? Que era um sonho. [Prosa 3 - Profa. Carol]

Kota, por sua vez, embora tenha crescido, conforme dito anteriormente, em um ambiente católico graças a devolução de sua mãe à Santo Antônio, sofreu muito preconceito dentro deste ambiente religioso, especialmente graças a sua produção artística expressa pelas poesias. Foi dentro das práticas de sua avó, no entanto, que encontrou sua devoção espiritual, sem se apegar necessariamente a uma religião organizada.

Sofri muito preconceito, era católica na época, quase fui expulsa ao recitar poesias [risos]. Todo lugar que eu estava queria recitar poesia. Ia para os encontros e fazia e recitava poesia. [...] E aí quando eu começo a ir para casa da minha avó eu começo a me envolver mais com a igreja, começa a me envolver com movimento estudantil, virei líder de turma. [...] minha avó, a linhagem da minha vó paterna, sempre foram minhas guias espirituais e eu vou aprender história, eu vou aprender a, a lavar roupa na Gamela, eu vou aprender a medicina ancestral com minha avó, com meu avô... uso do rapé, o uso das ervas, fazer a pílula de babosa, os unguentos, os pachos, a vida simples e o costurar à mão, o fazer a linha... pensando em mostrar porque ele eles são meus guias, o que eu aprendi sobre história, sobre ancestralidade, sobre o que eu sou, eu aprendi com meus avós. [Prosa 3 - Kota]

Assim, todas as nossas interlocutoras são marcadas, de uma forma ou de outra, e em funções bem diferentes, pela espiritualidade, seja ela expressa através do candomblé, do catolicismo ou da própria espiritualidade por si só, sem a necessidade de uma organização religiosa. Em ambos os casos, a pertença religiosa perfaz a escolha pessoal e íntima de cada uma e não constitui ferramenta para a violação da liberdade religiosa de outrem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (NÃO TERMINATIVAS)

Para adentrarmos na tentativa de tecermos algumas considerações finais, que não pretendem ser terminativas ou esgotar as possibilidades de interpretação e reflexão a partir das nossas tessituras narrativas, a seguinte colocação de Nilzete nos parece esclarecedora... *Tudo que acontece hoje, inclusive na escola e nos currículos não têm como não se remeter a seu passado, a sua trajetória, a não fazer a conexão com a vida e a docência* [Prosa 3 - Nilzete]. Basicamente, Nilzete toca no ponto em que buscamos evidenciar a todo momento ao longo da dissertação: enquanto mulheres negras professoras estamos atravessadas por nossas memórias e trajetórias, de modo que o nosso fazer-docência está diretamente vinculado ao que nos constitui, individual e coletivamente.

Nesse sentido, relembramos que o objetivo geral da pesquisa foi o de reconhecer as experiências de mulheres negras professoras, sob as lentes da interseccionalidade, no que se refere aos entrelaçamentos de vida-docência e seus ecos nas narrativas educativas no Ensino de História. Organizamos o texto a partir da escrevivência em sintonia com as narrativas, demonstrando experiência de nós, enquanto mulheres negras professoras, interlocutoras, em diversos momentos da escrita, buscando demonstrar elementos de nossa trajetória, memória e vida, o que nos leva a considerar que o objetivo proposto foi atendido.

Como objetivos específicos, estavam incluídos: (1) Registrar as memórias de nossas experiências de vida-docência enquanto mulheres negras professoras, entrelaçadas, e seus ecos nas nossas práticas educativas no Ensino de História; (2) Analisar que conhecimentos produzidos por nós, mulheres negras professoras, a partir das nossas experiências de vida-profissão, agenciam-se e/ou são aportados ao Ensino de História; (3) Identificar os conhecimentos produtores e transgressores de insurgências feministas negra decolonial e suas ressonâncias nas narrativas educativas no Ensino de História; (4) Realizar, através da narrativa diarizada a enunciação de nossos saberes/conhecimentos enquanto mulheres negras professoras produtoras de insurgências feministas negra decolonial no Ensino de História.

O objetivo específico 1 foi atendido, sobretudo podendo ser visto ao longo de toda a dissertação, por meio, mais uma vez, de nossas narrativas escrevíveis. Os ecos nas nossas práticas educativas no Ensino de História insurgiram sobretudo no Capítulo 5, seção 5.1, quando nos dedicamos a relatar situações em salas de aula (salas de aula-vivas) ou no contexto escolar. O objetivo específico 2, de forma concernente, também foi contemplado, muito embora não tenha sido possível explorar o conceito de agência e agenciamento do ponto de visto

teórico-conceitual, de modo que sobre isto podem ser realizados estudos futuros por outras pesquisadoras.

O objetivo específico 3, de identificação de saberes transgressores e insurgentes feministas negros e decoloniais está associado ao objetivo específico 1 e foi contemplado no Capítulo 5, seção 5.1. No momento em que, no Capítulo 3 situamos o conceito de mulheres negras professoras, buscamos evidenciar que nossas narrativas, memórias, trajetórias e experiências são enredadas no contexto do feminismo negro, interseccional e decolonial. Construimos saberes outros a partir de nossa experiência e trajetória que nos constitui enquanto docentes marcadas por uma série de localizações. O objetivo específico 4, por sua vez, corresponde à construção do nosso produto de dimensão pedagógica fruto do Mestrado Profissional, ProfHistória/UNEB, que aqui consistiu em um Diário Reflexivo para Transgressões no Ensino de História, nos moldes como descrito na seção 4.3.

Devemos lembrar que a hipótese que instigou a pesquisa era a de que as narrativas de vida-profissão das mulheres negras professoras guardariam fragmentos de memórias e experiências individuais e coletivas, entrelaçadas e afetadas por marcadores de opressão: raça, gênero e classe e que atravessam a constituição do nosso ser-pessoa/docente, ressoando nas narrativas educativas no Ensino de História. Consideramos comprovada essa hipótese e podemos ilustrar nosso ponto a partir do resgate da narrativa de uma das narrativas da Profa. Carol:

Eu hoje eu digo, às minhas alunas, quando eu vejo minhas meninas com black e pedindo para fitar meu cabelo, e para finalizar, e finalizam o delas e tal, eu, eu digo a elas. Outro dia eu me emocionei, eu sou apaixonada, né? Porque eu vivi um tempo de que eu já ouvi na sala, eu já com 14 anos, era nono ano a pró dizendo assim: “o que é isso, esse cabelo?” Porque eu tava nessa fase de deixar o cabelo crescer, e a professora disse: “o que é isso, esse cabelo? Se eu fosse você tinha vergonha de sair de casa assim”, e aí o olho marejou, ela viu que pegou pesado. Depois ela me pediu desculpa... e aí os colegas me respeitaram, enquanto o colega, aí [...] isso foi bom porque não deram risada assim, mas quando ela saiu foi a maior gaiafada, né? “Carol amanhã, Carol não vem não, viu? Porque a pró disse que ela não pode sair de casa assim” [Profa 1 - Profa. Carol].

O que esse trecho nos diz é que, ao ter passado por uma situação declaradamente racista no contexto escolar, hoje, como professora, mulher negra professora, a Profa. Carol, assim como eu, Kota e Nilzete, buscamos tornar o ambiente escolar menos racista, buscando a diversidade, o respeito, a representação outra, a valorização dos traços negros e das múltiplas identidades. Ou seja, nossa experiência nos constitui enquanto mulheres negras professoras no

momento em que somos tocadas pela bagagem sociocultural por nós criada e levamos isso para as salas de aula, ou para o ambiente escolar, de uma forma em que buscamos reparar aquilo que nos apareceu como violência ou opressão.

E isso nos insurge não só nas práticas e conversas do dia-a-dia como na forma de construirmos o saber, é o exemplo do que recuperamos em Nilzete...

Se você pegar os livros de história eles ainda tão muito eurocêntrico, por mais que você sabe... ainda tá lá com aquela história grego romana, ainda eles como os bambambam da história e a visibilidade do negro e do indígena ainda está muito a desejar, entendeu? Então eu sou tão contraventora que quando eu tô trabalhando em sala de aula, eu sempre vou olhar o livro onde ele começa pela África. “Ah, mas é a oitava série tem que ir pela Europa”. Tá bom, tem que ir, mas eu não vou não, porque toda vez que você começa pela Europa você reforça o pensamento na turma que a História começou com a Europa. Toda vez que você vai falar do feudalismo você tem que pensar. “Vem cá, será que no Brasil, na Bahia, a gente não tem exemplos que a gente possa estar comparando, né? Tá fazendo esse link com o feudalismo? Por que que eu vou ter que falar em cruzadas, em feudalismo e não sei o quê?” Quando acaba o ano eu não consigo chegar em África... eu não consigo falar dos indígenas. Então eu em sala de aula eu faço contravenções... seríssimas...então eu sempre vou pelo o que interessa ao aluno e o que interessa que o aluno saiba, o que é importante... porque dá tempo de... “Não, mas sétimo ano eu tenho que começar de feudalismo, né?” Assim você que está em sala de aula, muito tempo... eu tenho que falar da história greco-romana. “Hã, tá bom? É a gente vai falar em África quando?” Quando acaba o ano? [Prosa 4 - Nilzete].

Forjamos outros saberes, outras Histórias, outra forma de ensinar a História, porque somos, em constituição e identidade, outro tipo de professoras. Somos mulheresnegrasprofessoras com tudo o que isso implica — todos os atravessamentos e as interseccionalidades; os não-lugares que ocupamos ao longo da vida; aos olhares estranhos; e, longe de isso nos impedir de avançar, avançamos na medida do medo em que tínhamos... É basicamente o que recuperamos com Conceição **Evaristo**... “Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário” (2016, p. 108).

Dito isso, fazemos um sobrevoo sobre a dissertação. Começamos a escrita por uma narrativa autoral da mulhernegraprofessora Ana Paula Pinto Pithon, pesquisadora vinculada ao ProfHistória. Apresentamos nossas afetações iniciais, em sequência, mostrando nossos fundamentos pessoais e teóricos, a estrutura da dissertação e algumas de nossas experiências centrais. Propomos a definição do conceito de mulheresnegrasprofessoras, deixando à mostra

toda a sua fundamentação, que é declaradamente decolonial e situada no feminismo negro. Apresentamos a metodologia utilizada, o Encontro Precioso e as Giras de Prosa que geraram todas as narrativas inseridas ao longo do texto. Também mostramos nosso produto entregue ao Mestrado Profissional e para a sociedade, um Diário Reflexivo para Transgressões no Ensino de História.

Seguimos, em sequência, às nossas insurgências e transgressões, sobretudo em salas de aula, de modo em que retomamos algumas reflexões pessoais e como elas ressoam em nossas narrativas educativas. Ao analisarmos nossa trajetória, conseguimos perceber quatro pontos que nos tocavam de formas diversas e ao mesmo tempo compartilhadas, isto é, a centralidade do trabalho doméstico em nossa vida, nosso acesso à educação-escolarização, a questão da maternidade e da religiosidade. Para além disso, também foi um destaque a violência sexual, de modo que apontamos a necessidade de novos estudos sobre isso na experiência de mulheres negras professoras, uma vez que no âmbito da presente dissertação não foi possível abordar com a sensibilidade e cuidado necessários, sendo anunciado algumas situações vividas no decorrer dos nossos encontro girando em prosas.

A relação estabelecida nos encontros foi preciosa, gerando conexões afetivas, afetuosas, de confiabilidade e de responsabilidade para com o par diálogo-escuta realizado. Ao final da narração das nossas escrevivências, as interlocutoras narraram o trajeto da experiência e as sensações com o processo de pesquisa, deixando registrado o depoimento da marca saudosa deixada com os encontros e as afetividades entrelaçadas durante a pesquisa. Por nos referirmos às nossas memórias das experiências e das nossas trajetórias no Ensino de História, construímos um pensar e repensar ainda mais cuidadoso com as práticas educativas, de modo que fomos afetadas mutuamente por este trabalho e para este trabalho. Certamente, esse é um dos benefícios da pesquisa social, feita com pessoas, corpos, histórias, trajetórias e identidades, denotando o potencial intersubjetivo da dissertação.

Precisamos, então, chamar atenção para dois atos. **O primeiro**, salientar que esperamos que esses escritos ressoem na experiência de muitas outras pessoas, que inspirem e transformem. Que sejam parte de um contexto mais amplo de luta interseccional, contra o racismo, o sexismo, o classicismo, a homofobia, à xenofobia, ao racismo religioso e muitas outras formas de opressão baseadas nos marcadores sociais da desigualdade.

O segundo, deixar registradas nossas impressões, enquanto interlocutoras e mulheres negras professoras, compreendendo o significativo papel dessa dissertação para o debate sobre gênero, raça e classe no Ensino de História:

Então, e você, eu vou lhe agradecer muito, sabe Ana? Porque esse trabalho me ajudou a pensar quem eu sou e como eu cheguei até aqui. Eu nunca pensei sobre essas coisas que você, que você fala, né, que você traz... E inclusive eu tô dizendo, assim, se eu tiver tempo ainda, quem sabe eu volto para faculdade. Vou escrever sobre mim, né, hahahahaha. Porque você me trouxe isso, eu quero aproveitar para lhe agradecer, porque você me trouxe isso eu nunca pensei dessa forma, eu nunca... sabe? Pensar sobre mim, sobre minhas escrevivências de menina-negra; minha mãe e relação de Vanguarda que aprendi com o exemplo dela; a papel da meu pai; toda trajetória da escolarização a academia e hoje gestora, mãe de uma mulher negra, que tenho tanto orgulho, comunicadora social que têm um podcast sobre mulheres-negras que se intitula pele negra é sinal que deu certo! Graças a Deus e a Orisà deu certo! [Nilzete].

Oh, Paula! Só você mesma para me fazer falar sobre essas questões. Questões que nunca tive coragem em falar para o outro. Sou muito orgulhosa da minha trajetória, da mulher negra, neta, filha, professora, mãe que sou e que me tornei e me torno a cada dia, a cada novo aprendizado. Paula, você é uma mulher negra referência para mim, aprendemos juntas. Entramos no mesmo ano, em 2005 na rede de Camaçari, na mesma escola e seguimos juntas até aqui, lá se vão quase 20 anos de amizade. A amiga professora que pegou o buquê do meu casamento, um sonho realizado. Quantas histórias já dividimos juntas? Muitas! Você é uma pessoa muito especial, maravilhosa. Me fez rememorar memórias passadas, memórias de infância. Eu acreditava, eu acreditava de verdade que era muito inteligente de tanto mainha falar e tenho essa constatação que seu texto vai ser lindo. Amo conversar contigo. Eu amo sua forma de lutar, seu coração enorme... seu amor por seus filhos... É linda essa autonomia que você dá a eles, você é jovem com dois filhos adultos. A pesquisa me inspira e prestar a seleção para o Mestrado no Programa. Lindo demais seu trabalho, Deus lhe abençoe e guarde sempre [Profa. Carol].

Falar é existir para o outro, então falar, participar de uma pesquisa é o momento que eu penso sobre minha prática, que eu repenso e que ao mesmo tempo que estou falando para ser ouvida, eu estou me ouvindo, refletindo. Então, falar sobre memórias e experiências é falar sobre nós. Eu acho importante, porque acho importante escrever sobre a nossa prática e eu sou uma dessas professoras que escrevo muito mas não publico. O que escrevo fica muito lá só preso na sala de aula. E poder falar é importante, eu acredito que a palavra tem poder e quando a gente fala a gente aprende também com o outro que fala, é uma troca de experiências. E foi muito bom esse nosso reencontro anos depois de forma tão afetuosa. Compomos lá atrás chapa sindical, quando eu ainda nem era mãe. E ficamos um tempo distantes, até porque fui

viver a maternidade. São três, Frida, Raul e Zaion, ainda com 2 anos e neste retorno tenho essa oportunidade via pesquisa de me reconectar contigo e estar mais próxima e poder dividir contigo minha história, minha trajetória, nesta partilha de afetos afro-indígenas educativos. Você é uma pessoa especial, estar contigo e nos tornarmos amigas neste período foi um presente escolar, acadêmico e de vida. Gratidão [Kota].

Dito isso, concluímos que a discussão do feminismo negro decolonial é uma epistemologia importante para o Ensino de História e para Programas de Pós-graduação. Compõe a luta por justiça social e reparação histórica tão caras ao movimento feminista negro. Assim, pensar pesquisas, sobretudo de História, com essa base interpretativa é acolhida das histórias outras, de memórias das experiências de mulheres negras, é feminismo negro decolonial!

Nossa pesquisa, portanto, é e está imbricada ao assumir o caminhar investigativo junto com três mulheres negras professoras. E, ao encaminhar essa pesquisa com centralidade nas nossas próprias experiências, corporificamos o próprio movimento de mulheres negras, que são redes de alianças que se tecem nesse encontro interseccionado por raça, gênero e classe. No acesso às nossas subjetividades se cruzam os princípios da epistemologia feminista negra, do viver a vida como mulher negra professora, que requer inventividade e sabedoria para aprender a situar, julgar e validar experiências deslocando o conhecimento constantemente.

Ao anunciar e desvelar o feminismo negro no Ensino de História descolonizamos o olhar sobre nós, nossas experiências, nossos conhecimentos e a forma como os produzimos. O trabalho se configura como uma experiência pedagógica, assume uma perspectiva teórica, metodológica e epistemológica de protagonismo negro decolonial brasileiro. Uma demonstração de rigor científico válido, de grandiosidade epistêmica por estar afetado pelo conhecimento que se acredita e que se produz, borrando, rasurando, ousando, aprontando novas formas de práticas educativas. É por isso, pois, que o conhecimento não se reduz ao cânone branco e eurocentrado: é com a força reparadora e inspiradora de mulheres negras professoras que o conhecimento é constantemente atualizado, indagado por novas teorias, novas interpretações e produções intelectuais diversas, havendo muito mais para se conhecer sobre a produção intelectual mundial, eis que somos portadoras dos mais distintos valores, experiências e ações.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 458-458, 1995.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

CARDOSO, Claudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 965-986, 2014.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanidade**: Proposta feminista negra de organização política e transformação social. In: Lasa Forum. 2019. p. 44-49.

CARDOSO, Claudia Pons. Experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. 25, p. 317-328, 2018.

CARDOSO, Claudia Pons. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Orientador(a): Cecília Maria Bacellar Sardenberg. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) — Faculdade Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Salvador, 2012.

CASEMIRO, Diego Márcio Ferreira; LIPOVETSKY, Nathália. Teorias interseccionais brasileiras: precoces e inominadas. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 1—28, 2021. DOI: 10.35699/2525-8036.2021.33357. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/article/view/e33357>. Acesso em: 1 mai. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO - COSTA, Joaze, TORRES, Nelson Maldogrado, GROSGOUEL, Ramon. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, 2018. p.139-171.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução: Jamile Pinheiro Dias. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo editorial, 2016.

DE ALMEIDA MOTA, C. M.; OLIVEIRA DA SILVA, F.; VASCONCELOS PACHECO RIOS, J. A. Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de si como espaço de formação nas escolas multisseriadas.. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 358-377, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5059. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5059>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana, p.. 55-70. Buenos Aires: Clacso, 2005.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47. Disponível em: <https://itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. **Cadernos negros**, v. 13, p. 32-33, 2008.

FENELON, Déa (Org.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. e0102, 2020. DOI: 10.5965/2175180312292020e0102. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>. Acesso em: 05 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo. Cortez editora, 1997.

GONZAGA, Paula Rita Bacellar; MAYORGA, Claudia. Violências e instituição maternidade: uma reflexão feminista decolonial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, n. spe2, p. e225712, 2019.

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

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: Ensaio, intervenções e diálogos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e Cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. São Paulo: USP, 2002 (Tese de Doutorado).

GOMES, Lina Nilmo. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK>. Acesso em: 01 ago. 2024.

GUIMARÃES-SILVA, Pâmela; PILAR, Olívia. **A potencialidade do conceito de interseccionalidade**. In: MESQUITA, Carolina; ESTEVES, Juliana; LIPOVETSKY, Nathália (orgs.). **Feminismo & Dívida**. Nápoli: La Città del Sole, vol. 1, ed. 1, p. 53-70, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 2 jul. 2024.

HARTMAN, Saidiya, "Venus in Two Acts,". In: **Small Axe**, Volume 12, no. 2, pp. 1-14. Copyright 2008, Small Axe. In: Dossiê Crise, Feminismo e Comunicação — [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/ISSN 2175-8689](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/ISSN%202175-8689) — v. 23, n. 3, 2020. DOI: 10.29146/ecopos. v23i3.27640.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, Brasília-DF, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/683>. Acesso em: 2 jul. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo, Elefante, 2019.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

IBGE — INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados: Camaçari-BA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/camacari.html>, 2022. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota técnica: índice de desenvolvimento da educação básica-Ideb. Brasília, 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. SAEB: resultados finais: boletim. Brasília, 2021a. Portal no INEP. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 02 jul. 2024.

MACHADO, Barbara Araújo. Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo. **História Oral**, Niterói, v. 17, n. 1, p. 243—265, 2014. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/343>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MELLO, Isabella Nunes; ALMEIDA, Helena Azevedo Paulo de. **Escre(vivência) originária**: uma proposta de descolonização do Ensino de História. *Ensino de História: histórias, memórias, perspectivas e interfaces*, [S.L.], p. 40-58, 2021. Editora Científica Digital. <http://dx.doi.org/10.37885/210404092>. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210404092.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

MENEZES. Jaci Maria Ferraz de. **Educação e trajetórias de negro na Bahia**. Inclusão, Exclusão e Resistência. 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORRISON, Toni. **O olho mais azul**. Tradução: Manoel Paulo Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NUNES, Isabella Rosado. **Sobre o que nos move, sobre a vida**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *escrevivência: A escrita de nós: reflexões sobre a obra de conceição evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 12-25. Disponível em: <https://itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 10 junho 2024.

QUEIROZ, M.I.P. de. **Relatos orais**: do ‘indizível ao dizível. In: SIMSON, O. de M von (org.). *Experimentos com Histórias de Vida (Itália — Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

QUINTILIANO, Marta. As feitura das bonecas Abayomi como uma educação transgressora. **Revista Ñanduty**, v. 11, n. 18, p. 108-121, 2023.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n. 65 abr-jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478016216518>. Acesso em 10 de maio de 2024.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Modos de habitar a profissão docente na educação básica: estado da arte das pesquisas na Bahia. **Perspectiva**, v. 38, n. 4, p. 1-24, 2020. <http://https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67187/45240>. Acesso em 10 de maio de 2024.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de (re)existências pedagógicas na educação básica: escritas transgressoras de docentes a partir da escola. **Horizontes**, Itatiba, v. 41, n. 1, p. 1-18, 29 jul. 2023. Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1644>. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1644/714>. Acesso em: 01 maio 2024.

SEBRAE— SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. Data MPE Brasil: Camaçari-BA. Disponível em: <<https://datampe.sebrae.com.br/profile/geo/camacari>>, 2022. Acesso em: 02 jul. 2024.

SILVA, Maria Lúcia da. “**Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros**”. In: N. M. Kon, C. C. Abud e M. L. Silva (Orgs.). O racismo e o negro no Brasil: questões para psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro-brasileiro em ascensão social. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Lá creación del sistema mundial moderno**. In: BERNARDO, L. Un mundo jamás imaginado. Bogotá: Editorial Santillana, 1992.

WALSH, Catherine. Sobre o gênero e seu mundo-muito-outro. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 5, n. 2, 2021

DIÁRIO PEDAGÓGICO - TRANSGRESSÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Paula Pinto Pithon

Material produzido no âmbito do
Mestrado Profissional em Ensino de
História da Universidade do Estado
da Bahia (ProfHistória/UNEB)



© 2024 Ana Paula Pinto Pithon.

Este livro virtual segue, preponderantemente, as disposições da ABNT e dos acordos ortográficos da Língua Portuguesa.

Diário Pedagógico - Transgressões no Ensino de História — 2024.

Universidade do Estado da Bahia — UNEB
Mestrado Profissional em Ensino de História — Profhistória

Mestranda: Ana Paula Pinto Pithon
Orientadora: Professora Dra. Célia Santana Silva
Diagramação: Diego Casemiro

Este diário pedagógico é o produto final de minha dissertação de Mestrado no ProfHistoria da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), intitulada “VOZES TRANSGRESSORAS DE MULHERESNEGRASPROFESSORAS: entre memórias e histórias de experiências de mulheresnegras no Ensino de História em Camaçari-BA”, sob orientação da Profa. Dra. Célia Santana **Silva**. O produto foi criado especialmente pelo formato de diário afetar profundamente a minha jornada pessoal, acadêmica e docente. Toda a minha dissertação atravessa minha jornada pessoal de reconhecimento e (auto) afirmação enquanto uma mulhernegraprofessora (conceito que será apresentado adiante). O público-alvo deste diário pedagógico são outras mulheresnegrasprofessoras, e pessoas interessadas na temática, para que possamos construir, juntas, um novo Ensino de História no Brasil, pautado não mais apenas no cânone Ocidental, na História que somos apresentadas desde cedo e com foco na Europa, que é tratada como o centro do universo, e que exclui pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+ e demais.



SUMÁRIO

O que é esse Diário? 08

**Nós, mulheres negras professoras,
na construção desse Diário 12**

A pesquisa que originou o Diário 16

Leituras para transgredir 20

Pensando a História por narrativas outras 27

34 **Infâncias negras e subjetividades no Ensino de História**

38 **Vozes de mulheres negras importam**

44 **A escrevivência como ferramenta educativa**

49 **Considerações finais**

54 **Indicações bibliográficas**



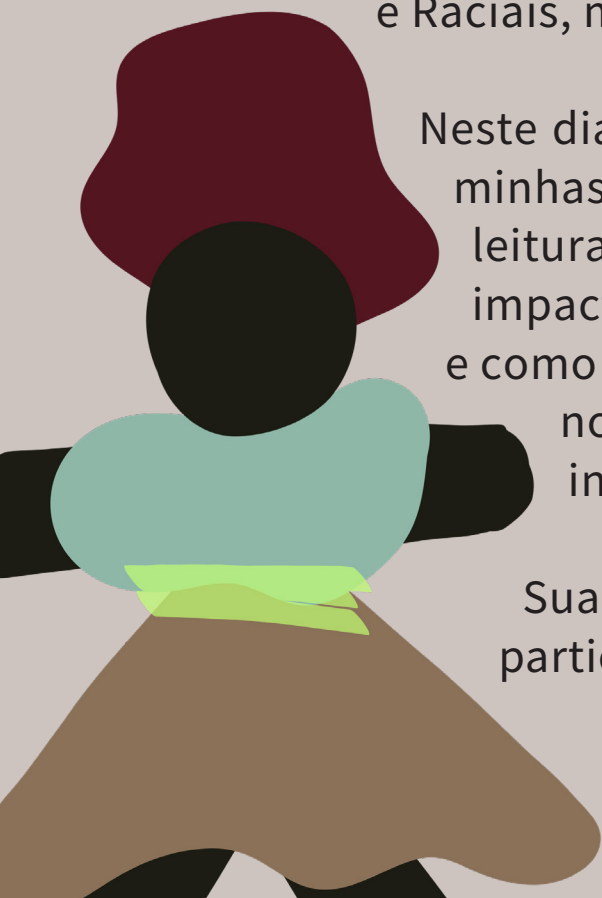


O que é esse Diário?

Sou Ana Paula Pinto Pithon, mulher, soteropolitana, autodeclarada negra, cisgênera, heterossexual e trabalhadora, mais especificamente, professora de História do ensino público na cidade de Camaçari, na Bahia. Além disso, sou também filha-neta paterna de D. Nilza, mãe solo de Felipe e Luanda, Especialista em Educação Inclusiva e em Estudos Étnicos e Raciais, mestrande e Diretora sindical de base municipal.

Neste diário pedagógico, pretendo compartilhar, de forma mais breve e leve, minhas memórias e experiências de vida que fizeram nascer em mim uma leitura racial, de gênero, classe e sexualidade, e como todas essas leituras impactaram (e ainda impactam) minha experiência docente em sala de aula, e como podem, também, contribuir para uma maior democratização do ensino de História através de um viés crítico, com base em conceitos como a interseccionalidade, a decolonialidade e a escrevivência.

Sua estética é baseada nas bonecas Abayomi, bonecas negras, com suas particularidades e cores, que são símbolo da luta histórica das mulheresne-



gras, e das diversas formas de sobrevivências, e representam um resgate cultural e da memória de outras que vieram antes de nós. As bonecas Abayomis foram criadas pela artesã brasileira Lena Martins, na década de 80. Essas bonecas atravessam toda a construção da minha dissertação, pois foram entregues a todas as interlocutoras, também mulheres negras professoras, junto com o convite para que participassem dessa pesquisa.

Este diário pedagógico é o produto final de minha dissertação de Mestrado no ProfHistória da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criado especialmente pelo formato de diário afetar profundamente a minha jornada pessoal, acadêmica e professoral. Toda a minha dissertação atravessa minha jornada pessoal de reconhecimento e (auto) afirmação enquanto uma mulher negra professora. Mas o que é uma mulher negra professora? É um termo criado por mim para delimitar essa experiência interseccional, que se aplica a tantas outras mulheres negras do Brasil, de ocupar três espaços diferentes: de mulher, de pessoa negra e de professora, no meu caso e de minhas interlocutoras, de História na rede pública de ensino. Mais a frente vamos nos aprofundar nessa ideia.

Desta forma, enquanto mulher negra professora, torna-se um princípio praticar o ensino transgressor, que fuja dos padrões que estamos acostumados. É pas-



sarmos a ensinar, também, a nossa história, tanto pessoal e individual quanto coletiva e histórica. Fugir dos padrões europeus que crescemos estudando, da história que nasce na Europa. Não! É nos entendermos enquanto sujeitos históricos, que criam, reproduzem e participam da história. Irmos além do currículo prescrito masculino, branco e Ocidental que nos é entregue e explorar, também, histórias outras, contadas sob outras visões. Não é mais o olhar do colonizador sobre o colonizado, é o contrário.

Assim, o público-alvo deste diário pedagógico são outras mulheres negras professoras, e pessoas interessadas na temática, para que possamos construir, juntas, um novo Ensino de História no Brasil, pautado não mais no cânone Ocidental, na História que somos apresentadas desde cedo e com foco na Europa, que é tratada como o centro do universo, e que exclui pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+ e demais.

Esse diário pedagógico, então, pode ser utilizado em sala de aula para trabalharmos a importância do estudo da História através de fontes outras, que não a história escrita por homens brancos, mas sim baseadas em escritoras como Conceição **Evaristo**, bell **hooks**, Cláudia Pons **Cardoso**¹, Carla **Akotirene** e Lélia **Gonzalez**. É escrevermos de nós para nós e para o mundo inteiro. É compartilhar nossa vez e voz negra-docente!


1 À Profa. Dra. Cláudia Pons **Cardoso** são devidos todos os agradecimentos possíveis, porque foi em suas aulas, na disciplina “Currículo de História: Memória e Produção de Identidade/Diferença”, que em mim puderam insurgir inspirações e reflexões com referenciamento feminista negro, decolonial e amefricano.



Nós, mulheres negras professoras, na construção desse Diário

Para começarmos a discutir o diário pedagógico, primeiro precisamos entender o que é o conceito mulheres negras professoras. Como disse mais acima, é um termo criado por mim com base em conceitos como escrevivência, interseccionalidade, decolonialidade e do pensamento feminista negro. O conceito de mulheres negras professoras está diretamente ligado com a ocupação de lugares e construção, recuperação e validação de narrativas. É entender que nós, mulheres negras, somos, também, parte da história, e questionar tanto a História “oficial” que nos é contada, sempre da perspectiva do homem branco colonizador, quanto os métodos que buscam validar a história.

Assim, são inspirações teóricas, e que aparecem, direta ou indiretamente, durante todo este diário, em nenhuma ordem específica, autoras como Conceição **Evaristo**, bell **hooks**, Nilma Lino **Gomes**, Cláudia Pons **Cardoso**, Carla **Akotirene**, Angela **Figueiredo**, Patricia



Hills **Collins**, Lélia **Gonzalez**, Saidiya **Hartman**, Toni **Morrison**, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e muitas outras, outros e outres. O uso do **negrito** no sobrenome é uma indicação de que a autora é uma mulher negra, é pessoalizar a autoria negra.

Vamos além da análise supostamente fria e neutra (mas que na verdade são embasadas no pensamento dominante colonial), enxergamos e praticamos a história como algo vivo. Resgatamos as histórias orais de nossas antepassadas e ousamos escrevê-las! Trazemos nossos valores, experiências e emoções, valorizamos nossas vidas emocionais e nos motivamos a produzir novos conhecimentos sobre nós mesmas, através de padrões alternativos que legitimem nossa autoridade na contramão do sistema excludente tradicional.

Este diário, assim como outras formas de saber, acadêmicas, históricas, culturais, populares, etc., não foi construído sozinho. Como já apresentei mais acima, meu nome é Ana Paula Pinto **Pithon**, mulher negra autodeclarada, professora de História, mestranda, mãe solo de Felipe e Luanda, mas também filha-neta de Dona Nilza, que me criou ao mesmo tempo como mãe e avó. Junto a mim, também construíram esse diário, através de nossos Giros de Prosas, que chamamos de Encontros Preciosos, as interlocutoras, na ordem em que aconteceram as prosas, são:

Nilzete Bomfim Cardoso, mais conhecida como Nilzete, também soteropolitana, porém atualmente mora em Camaçari. Mulher negra autodeclarada, cuja identificação de gênero é mulher-cis e heterossexual. Tem 65 anos, sendo sacerdotisa de matriz africana, candomblé Angola. Possui uma filha de 34 anos e atua como gestora escolar.

Ana Carolina Nascimento Pinto Santos, mais conhecida como Ana Carolina ou, ainda, Profa. Carol, soteropolitana, autodeclarada mulher negra, cuja identificação de gênero é mulher-cis, heterossexual. Tem 44 anos e é de religião católica. Possui dois filhos de, respectivamente, 14 e 05 anos. Atualmente, é professora efetiva nos municípios de Camaçari e Lauro de Freitas, com carga horária de 60 horas semanais

Marilene Pereira de Jesus, ou, como se afirma, Kota, é natural de Morro do Chapéu-BA, mas atualmente mora em Salvador. É de origem indígena, também identificada mulher-cis e heterossexual. Kota tem 45 anos, não possuindo religião, mas sendo afirmada como “da espiritualidade”; acredita no Grande Espírito, na Mãe Terra e nos Encantados. Possui 3 filhos, tendo 09, 08 anos e 02 anos. Também é professora efetiva em escola socioeducativa no município de Camaçari, com carga horária de 40 horas semanais.



A pesquisa que originou o Diário

Como dito antes, este Diário Pedagógico surge, inicialmente, como produto do Mestrado Profissional em Ensino de História da UNEB. Mas, antes de sequer ser pensado, antes sequer do meu ingresso no Mestrado, antes de qualquer pesquisa. Este Diário é inspirado nos diários que escrevia na minha infância, onde criei uma linguagem própria, uma comunicação de mim para mim mesma!

A pesquisa que deu origem ao Diário é minha dissertação de mestrado chamada de “VOZES TRANSGRESSORAS DE MULHERESNEGRASPROFESSORAS: entre memórias e histórias de experiências de mulheresnegras no Ensino de História em Camaçari-BA”. Nesta dissertação, trabalho o conceito de mulheresnegrasprofessoras, referenciando as autoras já citadas. Na dissertação, busco trabalhar o ensino de uma história outra, da história de nós, mulheresnegras, atuando tanto como protagonistas como quanto escritoras. Uma verda-






deira escrevivência, inspirada abertamente em Conceição **Evaristo**.

Minha dissertação, e este diário, são, também, enfrentamentos diretos ao modelo atual do ensino de História nas escolas. Não se trata de ignorar toda a história da colonização, como podem afirmar algumas pessoas, mas, pelo contrário, de passar a ver toda a história de colonização pelo olhar de quem sofreu, e ainda sofre, com ela: dos excluídos, rejeitados e apagados da História dita “oficial”.

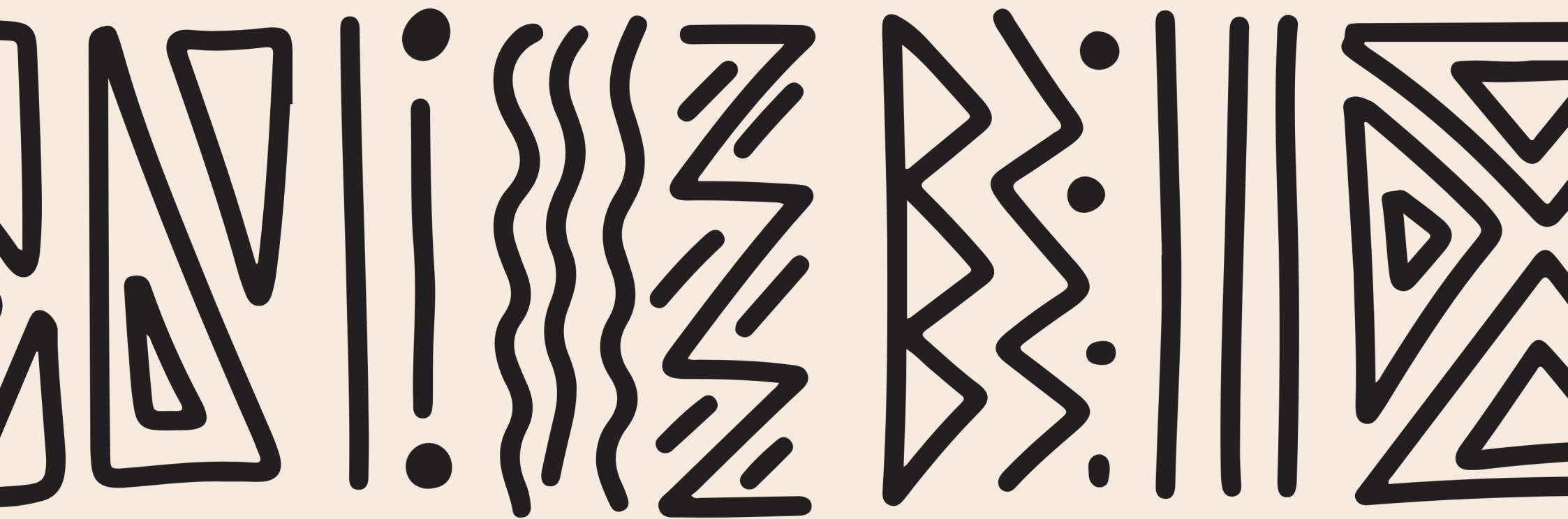
A base para a construção de toda a dissertação é a experiência: a minha e a das interlocutoras, Profa. Nilzete **Cardoso**, Profa Carol **Nascimento** e Profa. Kota **Payayá**, que recebem, antecipadamente, meu reconhecimento e agradecimentos.



Meus primeiros agradecimentos vão para quem mais contribuiu, durante toda a minha vida, para que eu chegasse até aqui: Nilza Martins Pithon e as minhas tias-avós, que cuidam das minhas energias nas suas espiritualidades. Também contribuíram, das mais diversas formas, minha orientadora, Profa. Dra. Célia Santana **Silva**, as membras da Banca, Profa. Dra. Núbia Regina **Moreira**, membra externa, e Profa. Dra. Cláudia Pons **Cardoso**, membra interna. Agradeço, também, a

meu filho, Felipe Ricardo Duarte, um jovem-homem em aliança na luta antirracista e antisexista e a minha filha, Luanda **Pithon** dos Santos, uma meninamulher negra trans. Também agradeço a minha mãe, Meirebel Pinto **Pithon**, ao meu pai Paulo Roberto Martins Pithon e a minha irmã, Janaína Pinto Pithon. Em sequência agradeço a minha irmã de alma, Brisa Dorea **Barros**, às amigonas Cristiane **Luz** e Gilda **Conceição**, ao amigo Rubens de **Souza**, à Doralice **Palma**, à Vitalina **Silva**. Às amigas-colegas do ProfHistória Ana Paula **Oliveira**, Maria Sales, Deise **Savagodo**, Flávia Benevuto, Edson Liberato e Cristiano **Assis**. Às companheiras sindicais Ana Carla **Fagundes**, Máisa **Andrade**, Diana Cavalcante, ao grande amigo Ednaldo **Venâncio**, à Silvana **Bispo**, Daiane **Messias**. Ao meu consorte Vladimir **Soares**. Às minhas ex-alunas Elen **Neves** e Oeides **Lima**. À Secretaria de Educação de São Sebastião do Passé-BA e, também, à todas as mulheres negras professoras que afetaram minha jornada.

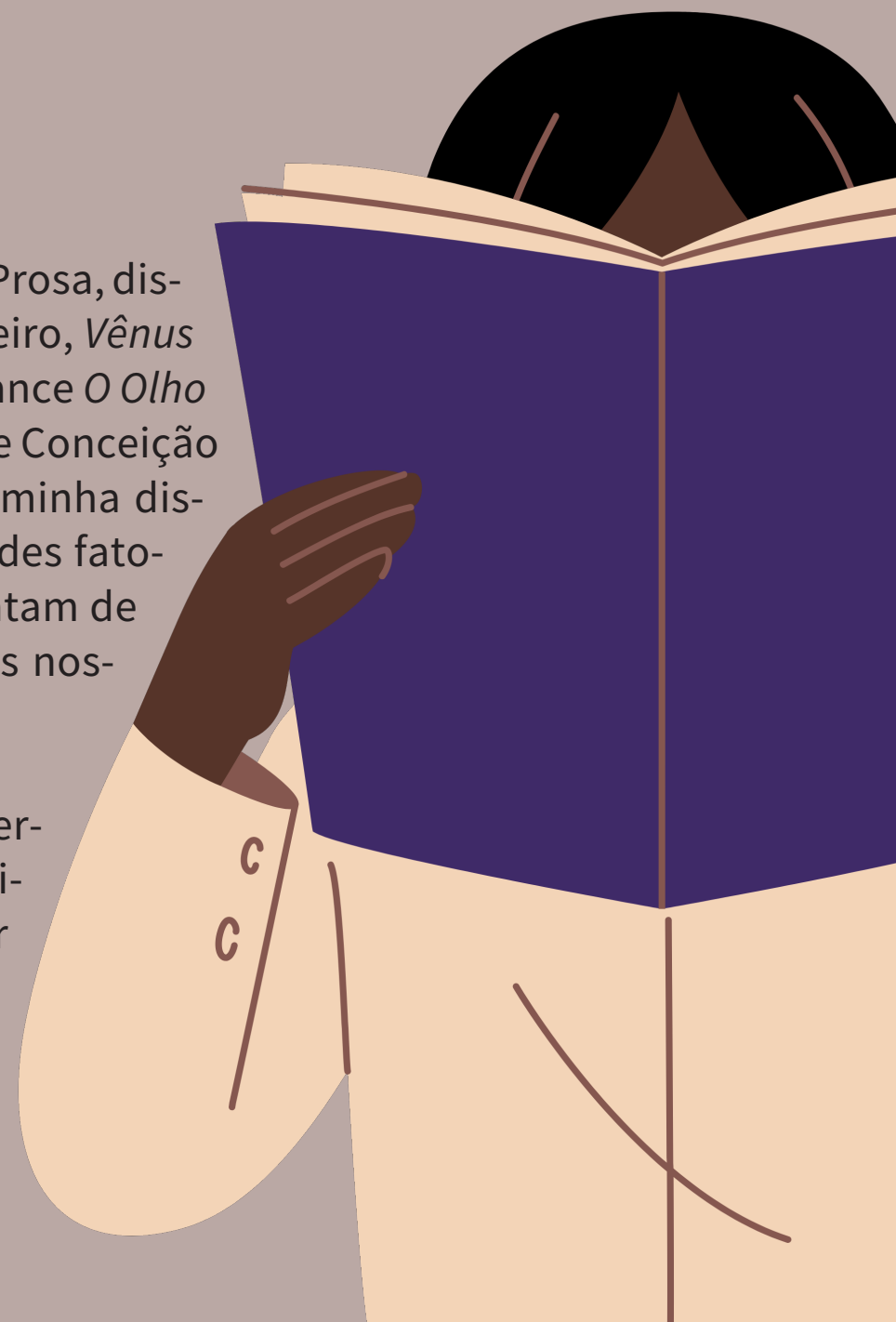


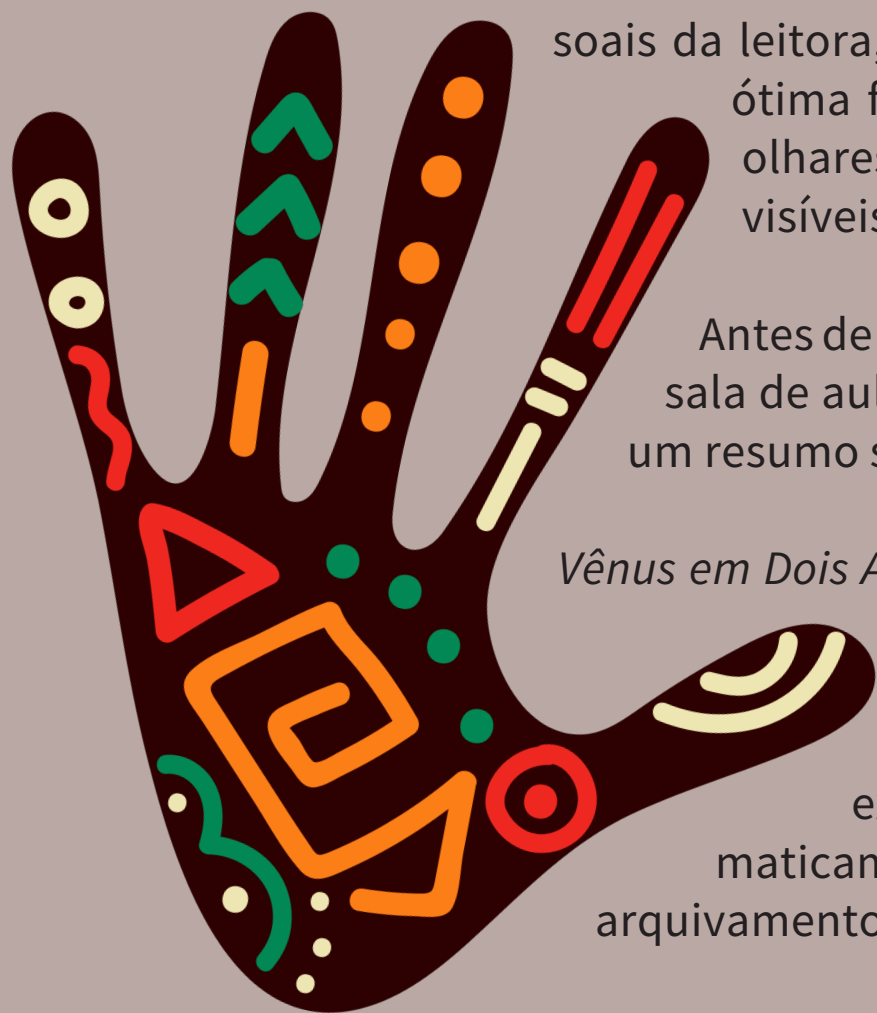


Leituras para transgredir

Durante nossos Encontros Preciosos, nossos Giros de Prosa, discutimos, diretamente, quatro textos diferentes: primeiro, *Vênus em Dois Atos*, de Saidiya **Hartman**, o prefácio do Romance *O Olho Mais Azul*, de Toni **Morrison**, o Poema *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo, a seção *Minha Vez e Voz negra-docente*, de minha dissertação. Todas essas obras se conectam a dois grandes fatores em comum: são escritas por mulheres negras e tratam de mulheres negras. É a validação das fontes a partir das nossas experiências de mulheres- negras em diáspora.

Esses textos, que julgo essenciais, são ricos para a percepção interseccional de raça, gênero e classe e leitura crítica do mundo. Caso estejam sendo lidos por uma mulher negra, ou por outra pessoa minorizada e excluída, eles apresentam uma visão singular e que ressoa, com toda a certeza, com as experiências pes-





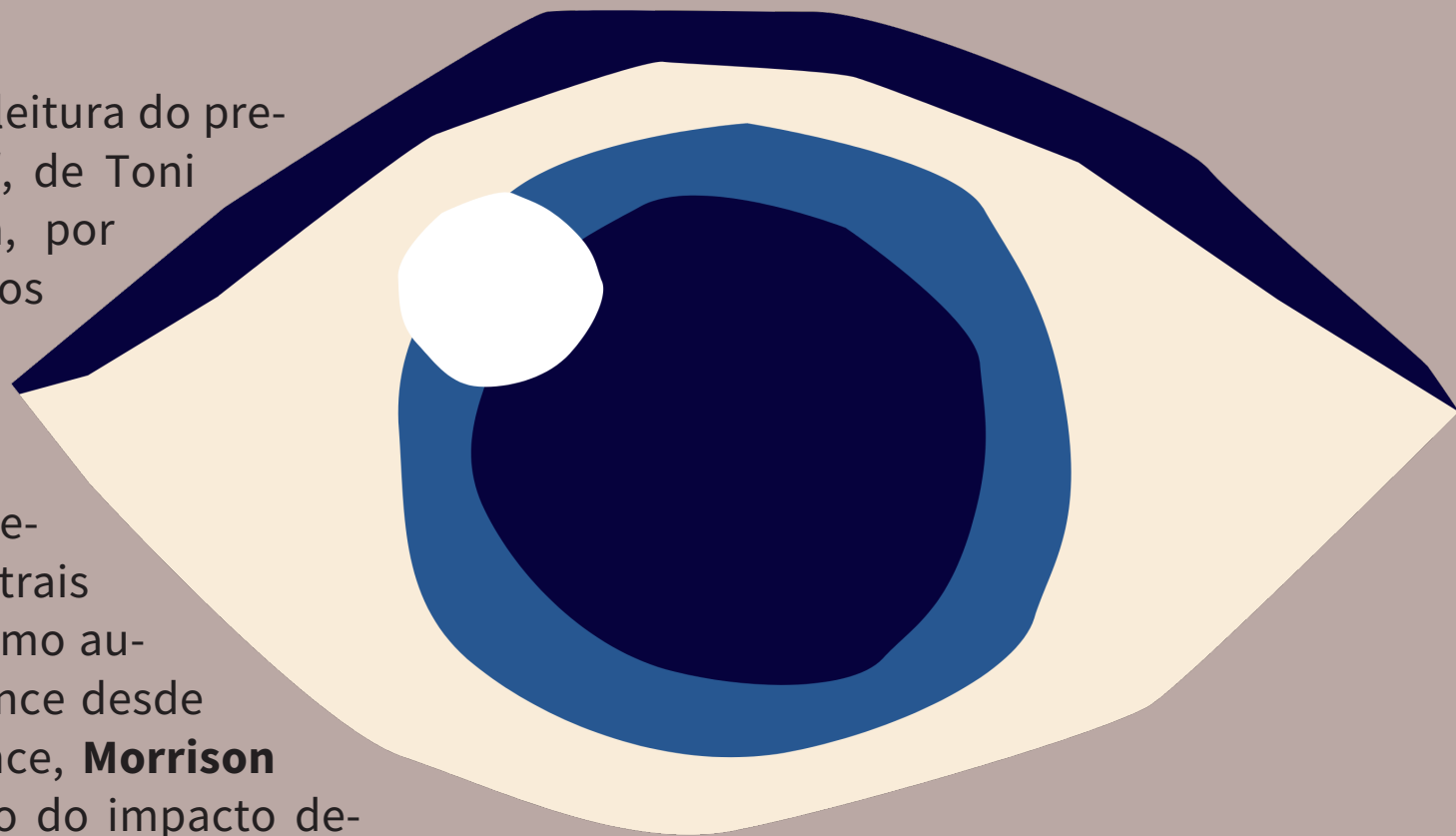
soais da leitora, e, caso lidos por pessoas não-negras, promovem uma ótima forma de passar a enxergar o mundo através de outros olhares, de perceber sensibilidades que são, de outra forma, invisíveis.

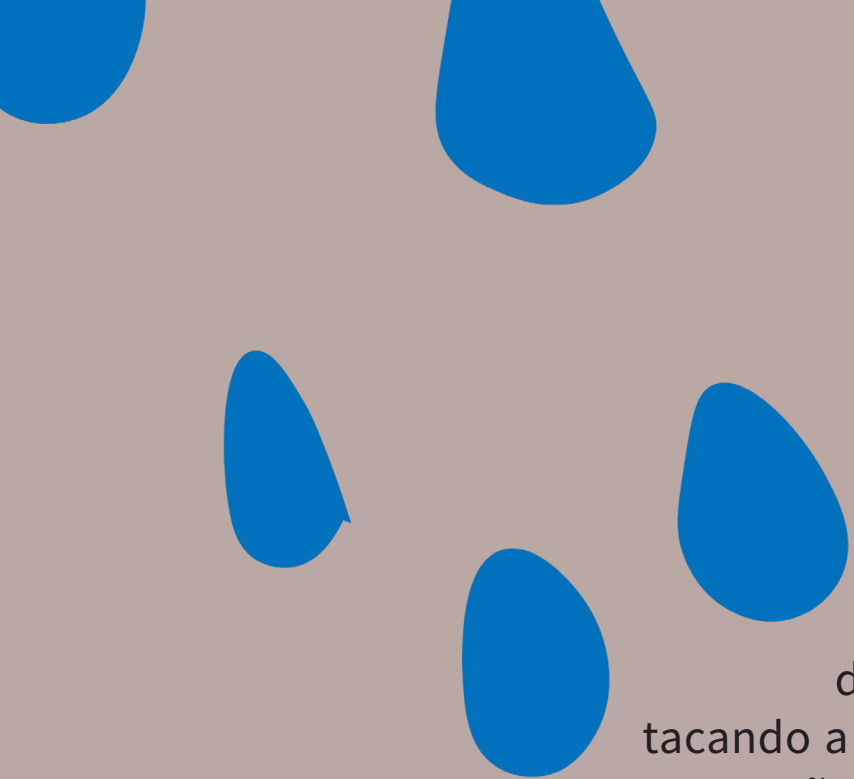
Antes de adentrar sobre as possibilidades do uso desses textos em sala de aula e em pesquisas acadêmicas, cabe trazer, brevemente, um resumo sobre cada um deles.

Vênus em Dois Atos, o primeiro texto, é um ensaio que aborda questões de memória, história e representação, principalmente em relação às experiências das mulheres negras durante o período da escravidão transatlântica. **Hartman** examina os desafios de representar vidas que foram sistematicamente apagadas e silenciadas nos registros históricos, o arquivamento da escravidão.

Partindo daí, **Hartman** revela não só as experiências ocultas de mulheres escravizadas, como provoca uma reflexão crítica sobre os métodos de historiografia e a necessidade de novas abordagens para contar histórias, até então, silenciadas. A obra é uma reflexão profunda sobre memória, perda e a luta contínua por justiça e reconhecimento.

Nosso segundo texto foi a leitura do prefácio de *O Olho Mais Azul*, de Toni **Morrison**, onde a autora, por meio de seu alter ego, nos oferece uma introdução profunda ao contexto e às motivações que levaram à criação da obra. **Morrison** reflete sobre as questões centrais do livro, suas intenções como autora e o impacto do romance desde sua publicação. No romance, **Morrison** trabalha com a exploração do impacto devastador dos ideais de beleza racialmente carregados na vida de pessoas-negras, especialmente mulheres e crianças. A história se concentra em Pecola Breedlove, menina-negra, que deseja intensamente ter olhos azuis, acreditando que isso faria dela mais bonita, amada e aceita em uma sociedade que valoriza a aparência branca. Morrison trabalha com as profundas feridas causadas pelo racismo, refletindo sobre as consequências desumanizadoras desses ideais e a importância de valorizarmos a diversidade e a humanidade de todas e todos. Para a prosa, foi perguntado para as interlocutoras: qual é o seu olho mais azul?






A terceira obra, *Olhos D'Água*, de Conceição **Evaristo**, é um poema profundamente emotivo e reflexivo, que explora temas de memória, ancestralidade e resistência. Através de uma linguagem poética rica e evocativa, **Evaristo** conecta a experiência pessoal e coletiva das mulheres negras, destacando a dor e a força que emergem da história e das lutas diárias, dando voz às experiências de dor e superação, destacando a importância da ancestralidade e da solidariedade na construção da identidade e da luta por justiça e igualdade.

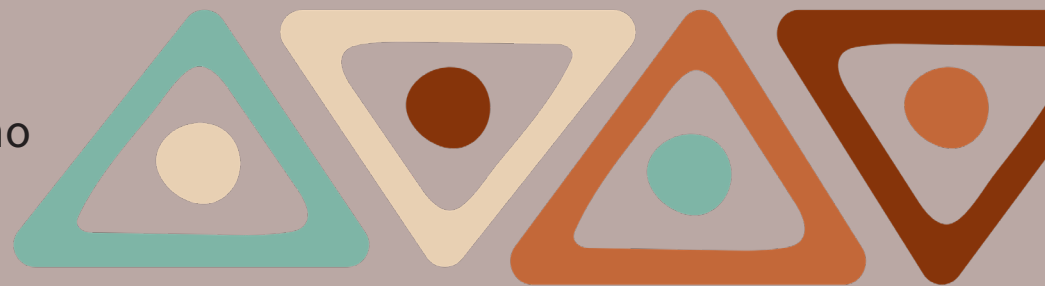
Por fim, na última prosa, foi trazida a minha dissertação, conforme já apresentada, que trabalha com os textos e autoras citadas anteriormente.

Assim, todo este material pode ser utilizado em sala de aula, em um primeiro momento, para tratar da questão da invisibilização de corpos negros e corpos outros, corpos colonizados no Ensino de História, que muitas vezes reduzem todo o período colonial a uma visão racista e misógina, que tratam esses corpos como meros números, como meras notas de rodapé de todo o processo histórico. Ao trazer provocações que contrariam esse modelo, esses textos se mostram



muito importantes para desconstruir, ao mesmo tempo, as fontes históricas tradicionais, pois elas não oferecem a visão universal e neutra que muitas vezes são propagadas como capazes. Mais do

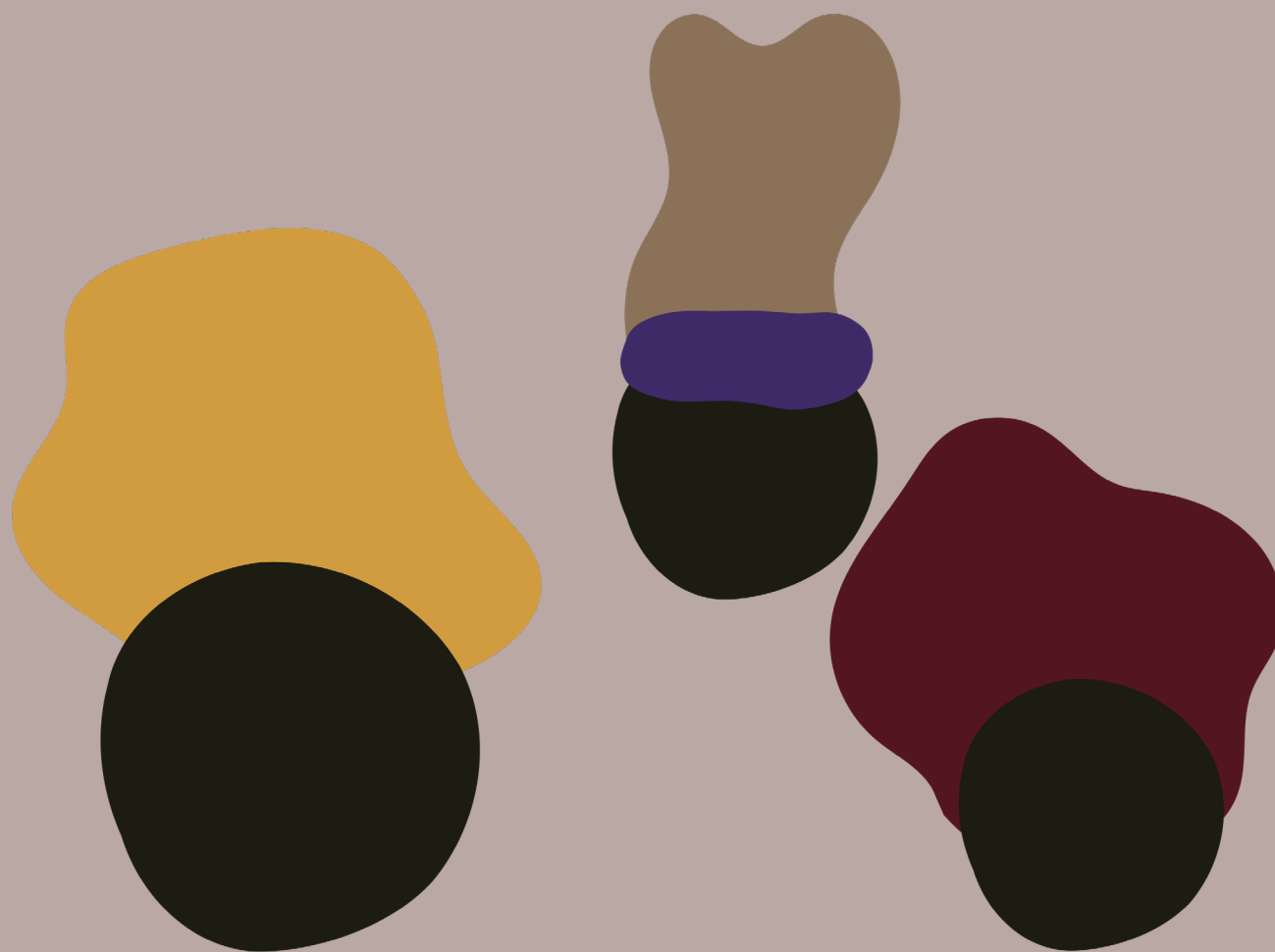
que isso, essas obras descartam totalmente a possibilidade de uma visão “objetiva” da história, trazendo elementos de subjetividade, de sentimentos, de experiências, de valores, para o campo da historiografia.



Da mesma forma, para pesquisas acadêmicas que pensam experiências de mulheres negras, vivências, memórias, todas essas leituras são extremamente valiosas pois servem como um ponto de partida para o pensamento decolonial e feminista negro, indo diretamente ao centro dessas duas escolas de pensamento ao trazer a tona problematizações ainda atuais, protagonismos negros e possibilidades de desconstrução, tanto endógeno quanto exógenos, da forma como pesquisas tradicionais são conduzidas e tratadas. É, também, uma oportunidade de dar vez e voz para mulheres negras, que historicamente são apagadas do espaço da Academia, tradicionalmente vista como um espaço reservado apenas para homens brancos.

Por fim, independentemente de como e onde serão utilizadas, todas essas obras trabalham magistralmente com a teoria interseccional, ou seja, com a ideia de que múltiplas opressões possam afetar diferentes indivíduos. A experiência de uma mulher branca, por exemplo, embora similar, não é igual a de uma mulher negra, pois esta segunda enfrenta dois marcadores

de opressão ao mesmo tempo: primeiro, a misoginia por ser mulher, segundo, o racismo por ser negra.

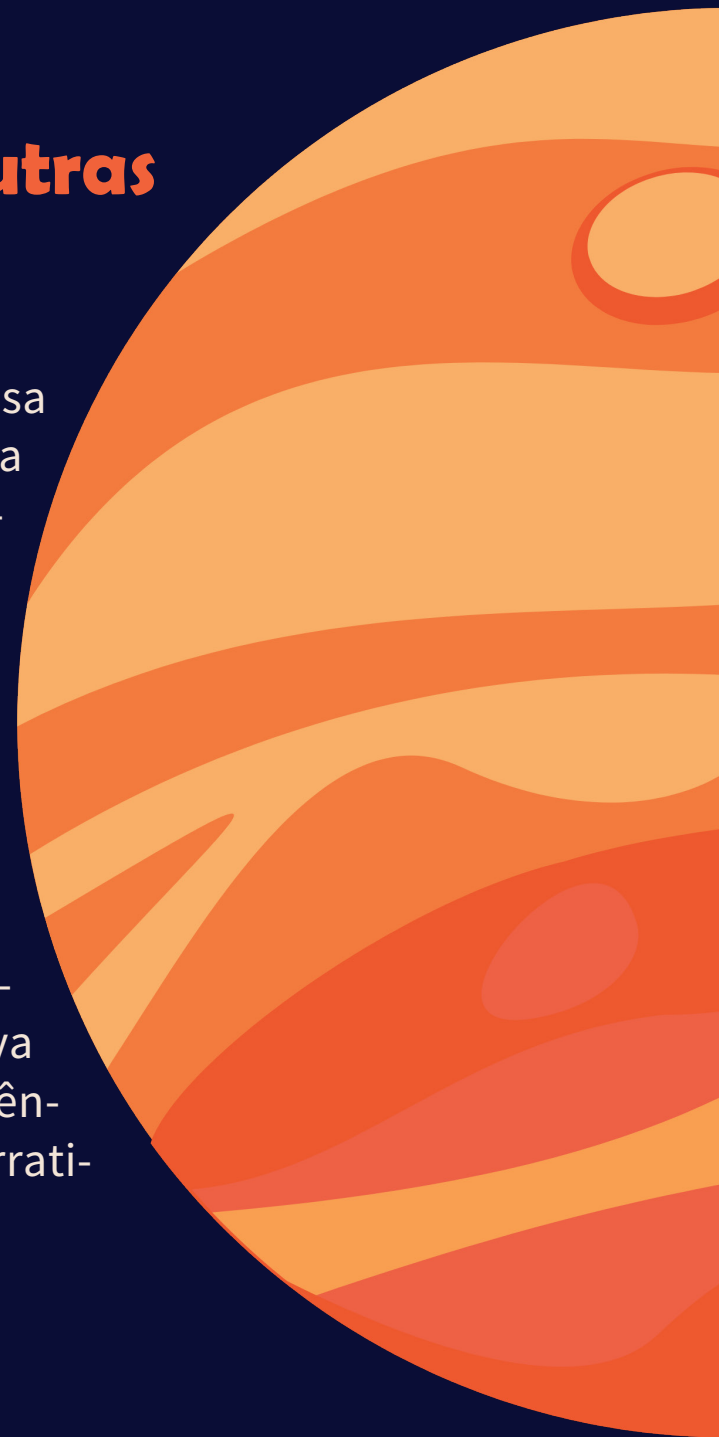




Pensando a História por narrativas outras

Como já dito, o primeiro dos textos trabalhados nos Giros de Prosa foi o ensaio *Vênus em Dois Atos*, de Saidiya **Hartman**, que trabalha temas como a memória, história e representação, além de examinar os desafios de representar vidas que foram sistematicamente apagadas e silenciadas nos registros históricos, arquivadas.

Abordar outros referenciais decoloniais, como *Vênus em Dois Atos*, em sala de aula é essencial para oferecer uma visão mais completa e justa da história e da sociedade, além de promover um ensino outro para além daquele que nos é ensinado há séculos e que trata a Europa, e o homem branco, como o centro do Universo, e, portanto, humanos. No ensaio *Vênus em Dois Atos*, Saidiya **Hartman** destaca a importância de explorar as histórias e experiências das pessoas que foram silenciadas e marginalizadas pela narrativa colonial, o desarquivamento da escravidão.



Assim, temos alguns dos primeiros, e principais, riquezas de se trabalhar textos decoloniais em sala de aula. O primeiro deles, como dito, é oferecer uma visão mais completa da História, pois os referenciais coloniais frequentemente apresentam uma versão da história centrada nos colonizadores, ignorando ou minimizando as experiências e contribuições dos colonizados e escravizados. Quando utilizamos outros referenciais, podemos compreender melhor as complexidades e as realidades das pessoas que viveram esses eventos. Além disso, afastamos a falsa premissa de que a História é uma “ciência fria” que busca os fatos. As emoções e as diferentes subjetividades fazem, também, parte da história, tanto quanto qualquer outro fato histórico. Uma história encarnada, coletiva, com centralidade na memória e na experiência.

Outro tema que surge ao trabalhar textos decoloniais é a justiça curricular e o reconhecimento, pois estaremos ampliando às vozes históricas e perspectivas que foram, sistematicamente, silenciadas, reconhecendo e restituindo a humanidade e a dignidade dessas pessoas, re-humanizando-as. É um passo importante para reparar as injustiças históricas e promover a justiça social. Dessa forma, ao trabalhar a história da escravidão no Brasil, passaremos a mostrar como esse período foi, e ainda é, cruel, desumano e perverso, pois não trataremos mais as pessoas escravizadas e colonizadas como meros números, como objetos mas sim como sujeitos, como indivíduos, como pessoas, sensibilizando a sala de aula para uma visão mais ampliada da História com histórias outras, sem hierarquizar os conhecimentos.

Da mesma forma, textos decoloniais promovem a desconstrução de estereótipos historicamente construídos a partir de narrativas coloniais, que retratam, frequentemente, povos colonizados como inferiores ou incivilizados, e os colonizadores como superiores, civilizadores e salvadores. Assim, textos decoloniais permitem que vejamos as pessoas colonizadas e escravizadas como indivíduos complexos e completos, com suas próprias culturas, resistências e contribuições, ao trazer histórias de resistência e a partir de perspectivas internas, vindas não mais dos colonizadores, mas a partir dos colonizados. É a História vista por baixo, histórias de corpos negros, femininos, pobres, feminizados.

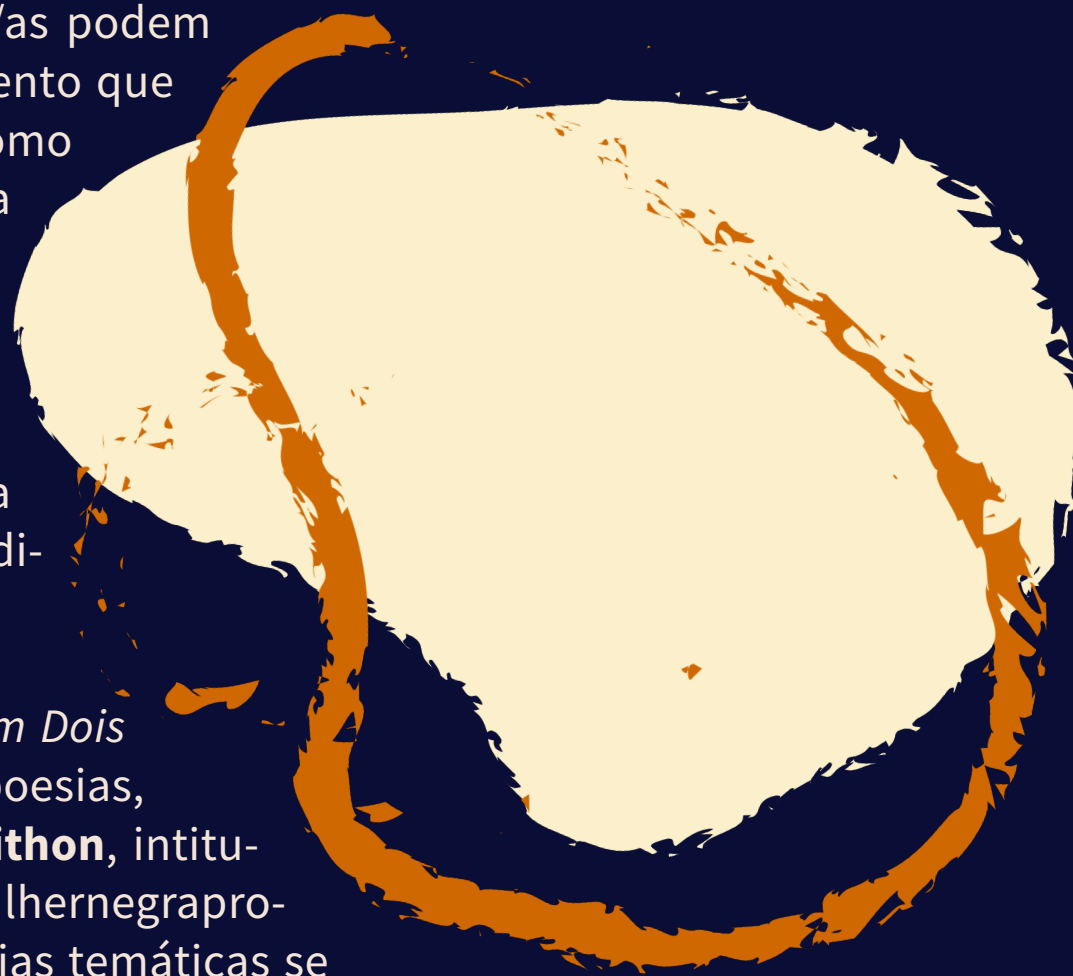
Em igual modo, a utilização de textos como Vênus em Dois Atos promove uma visão crítica das fontes tradicionais, incentivando que os/as alunos/as questionem e analisem essas fontes tradicionais através da comparação com outras fontes e narrativas e da desconstrução de textos, de forma a desenvolver uma nova consciência histórica e de reconstrução da História e de nós mesmas.



Como exemplo prático do uso do ensaio *Vênus em Dois Atos* em sala de aula, **Hartman** conta a história de mulheres escravizadas, representadas através de Vênus, cujas vidas e mortes foram praticamente apagadas dos registros históricos.

Ao estudar essas histórias, os/as alunos/as podem entender melhor a violência e o apagamento que ocorreram durante a escravidão, bem como as formas de resistência e sobrevivência dessas e de outras mulheres. É uma história escavatória da escravidão traduzida no tempo presente, uma história pública, testemunhal. História de luta da população negra em diáspora atravessada pela negação da humanidade, primeiro direito reivindicado por essas mulheres.

Associada à utilização do ensaio *Vênus em Dois Atos* também faço a indicação de duas poesias, uma de autoria da minha filha Luanda **Pithon**, intitulada *Vida preta, presente*, e outra da mulher negraprofessora Kota **Payayá**, intitulada *África*, cujas temáticas se aproximam, como podemos ver na íntegra nas páginas seguintes:



Vida preta, presente

*Por meus ancestrais escravizados,
Pelos meus irmãos assassinados,
Pela vida preta presente,
E pelas que ainda estão por vir,
Por mim.
Por todos nós, sem voz,
Que não nos calarão
Faremos rebelião,
Pois meu povo é feito de luto, luta
Resistência e resiliência.
O apartheid não acabou,
Os açoitamentos não cessaram.
Não houve abolição da escravatura
Simularam, tudo farsa
Ah, que raiva!
Meu povo ainda é o que morre
E não o que mata
Vidas todos os dias são tiradas*

*Ainda trabalhamos para os senhores
Ainda morremos de fome
Sem estudo, morando em periferias
Com nossa mão de obra
Matando 10 leões por dia
Por nossas vidas
Usaram nosso sangue para fertilizar a terra
E não temos um tostão do lucro que vem dela
Me diga, cadê a justiça?
Chega de bala perdida direcionada no meu
peito
O povo preto tá presente
Com palavras, protestos
No pente
Hora de atirar!
Vamos lutar sem parar
Como sempre fizemos
Ao fim do racismo acabar
Até quando vão nos matar?*

Escrito por Luanda **Pithon**, 2020.



África

A África grita
Clama sem parar
O mar se agita
Viver ou escravizar
Berço de guerreiros
De reinos mil
Zulu, Bemba, Kede, Banto
Luta, sonho, trabalho
Costumes tantos
África riqueza do Brasil...
Pátria Mãe
De tantos escravizados
Denim, Moçambique,
Angola, Congo, Nagô
África de tantos povos
Por mais de trezentos anos
A escravidão te explorou
Teu povo canta liberdade

Por respeito e expressão
Conta a tua realidade
Oxossi, ogum, Iemanjá
Tantos santos, Yorubas
África beleza e religião
Terreiro da Casa Branca
Centro da tua fé
Primeiro na Bahia
Afro e Afoxé
Mães negras
Mães Menininhas
Deusas do Gantois
Escravizados rurais e urbanos
Oprimidos a mazelar
Lutas e conquistas
Realidade que se eternizou
Males e Palmares
África tu és Brasil
Temos um coração só



Escrito por Kota **Payayá**, Jacobina, 1999.




Infâncias negras e subjetividades no Ensino de História

A partir do segundo texto, o romance *O Olho Mais Azul*, de Toni **Morrison**, é possível abordar um tema ainda muito negligenciado nas salas de aula: a infância, mais especificamente, as infâncias negras. A infância é, sem dúvidas, um dos períodos mais importantes de nossas vidas, principalmente por ser nossa fase de desenvolvimento. Assim, abordar infâncias negras em sala de aula é fundamental para promover uma educação inclusiva e justa, especialmente em lugares com grande população negra. O romance *O Olho Mais Azul*, de Toni **Morrison**, oferece uma perspectiva poderosa sobre as experiências das crianças negras e os desafios que elas enfrentam devido ao racismo e à discriminação, mostrando-se como uma valiosa ferramenta de trabalho para a temática.

Abordar infâncias negras em sala de aula é, ao mesmo tempo, uma questão de visibilidade e representação, pois, muitas vezes, as expe-

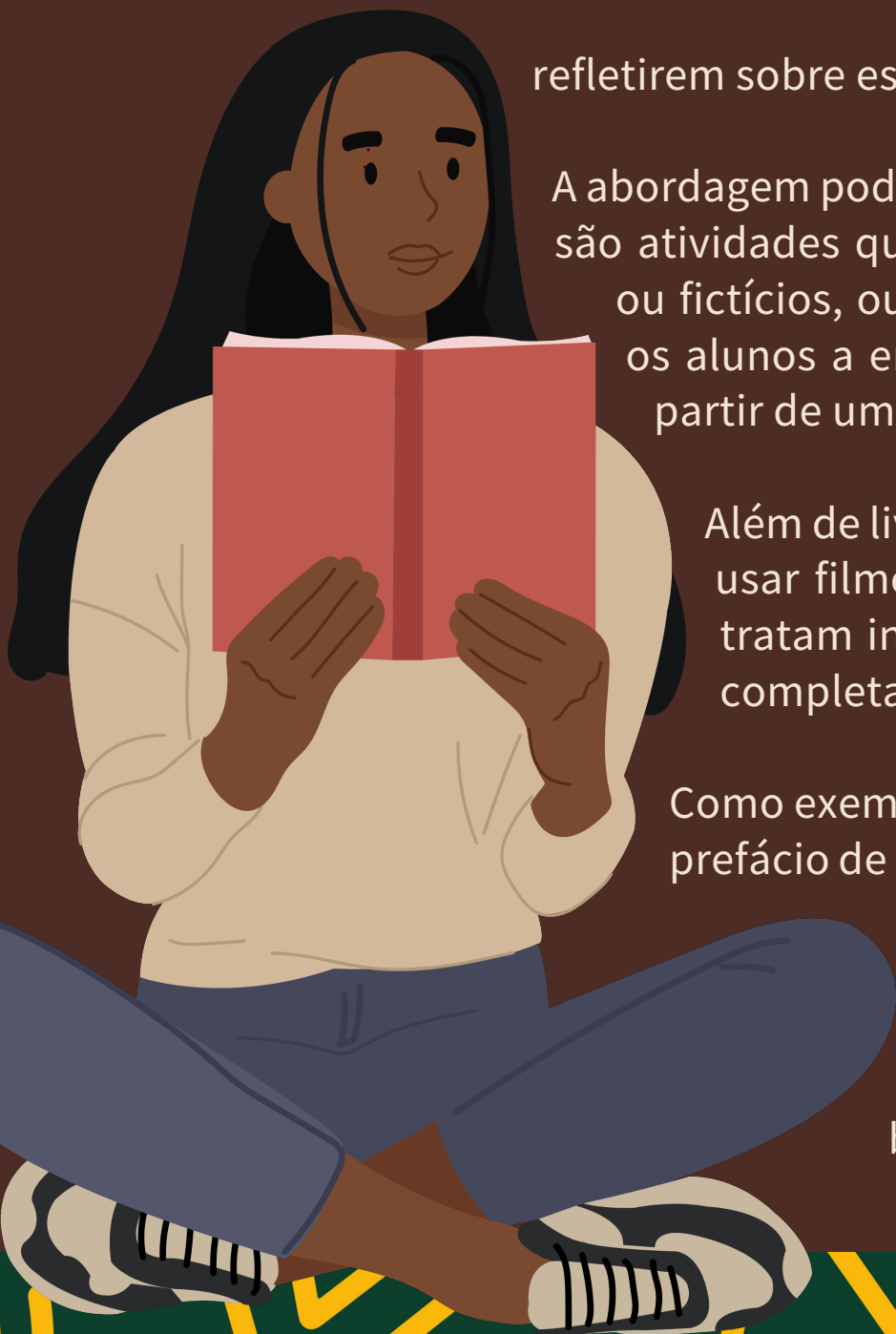




riências das crianças negras são ignoradas ou mal representadas nos materiais educativos tradicionais. Ao incluir histórias como as de *O Olho Mais Azul* garantimos que essas crianças vejam suas vidas refletidas nos conteúdos escolares, o que é essencial para sua autoestima e senso de pertencimento, além de desenvolvermos uma visão crítica sobre a sociedade e sobre o racismo.

Outro ponto de interesse ao se trabalhar infâncias negras em salas de aula é, exatamente, a promoção do combate ao racismo, pois em casos como o do romance *O Olho Mais Azul*, fica explícito como o racismo pode afetar profundamente a vida das crianças negras. Abordar essas histórias ajuda os alunos a entenderem as consequências do racismo e a importância de combatê-lo. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais empática e justa.

Essa abordagem pode se dar de diversas maneiras. A primeira, e a mais trabalhada aqui, é através da leitura e da discussão. pois ler e discutir obras como *O Olho Mais Azul* permite que os alunos conheçam as histórias e as perspectivas de outras crianças negras, que se enxerguem e vejam representadas nos desejos, anseios e medos de Pecola. Professores podem promover debates sobre os temas abordados no livro, como racismo, identidade e autoestima, ajudando os alunos a



refletirem sobre esses assuntos.

A abordagem pode se dar também através de atividades de empatia, que são atividades que incentivam a empatia, como escrever diários, reais ou fictícios, ou cartas do ponto de vista dos personagens, ajudando os alunos a entenderem melhor suas experiências e sentimentos a partir de um ponto de vista em comum para todos eles.

Além de livros, é importante, e pode ser igualmente interessante, usar filmes, músicas, documentários e outros recursos que retratam infâncias negras, pois isso proporciona uma visão mais completa e diversa das experiências dessas crianças.

Como exemplo prático de atividade, é possível realizar a leitura do prefácio de *O Olho Mais Azul*, como fiz para o segundo Giro de Prosa com as interlocutoras, e, através da leitura e discussão desse romance, os alunos podem explorar temas como beleza e autoestima, racismo e preconceito e resiliência e resistência. Ser uma criança cuidada e saber o que se é, faz diferença na trajetória.



Vozes de mulheres negras importam

Da mesma forma que abordamos a importância de se trabalhar infâncias negras em sala de aula, é extremamente importante que haja, também, uma valorização sobre a importância de se abordar narrativas de mulheres negras. Todos os textos até aqui apresentados são narrativas de mulheres negras. É importante ressaltar que há uma diferença entre narrativas sobre mulheres negras, que apenas tem personagens ou protagonistas negras, mas sem jamais entrar em discussões aprofundadas, e subjetivas, sobre temas como raça, gênero e classe, e narrativas de mulheres negras, que invariavelmente vão tocar nesses temas por estarem ligados a nossas próprias existências.

Assim, abordar narrativas de mulheres negras em sala de aula é crucial para garantir uma educação que valorize a diversidade e promova a igualdade. Por isso, indico tanto o poema *Olhos d'Água*, como os poemas *Vozes-Mulheres* e *A Noite Não Adormece nos Olhos das Mulheres* (este último no livro *Cadernos Negros*



— vol. 19)¹, todos de Conceição Evaristo, por oferecerem uma perspectiva rica sobre as experiências e desafios enfrentados por mulheres negras.

Em um primeiro momento, devo destacar que a importância de se abordar narrativas de mulheres negras é garantir representação e visibilidade. Afinal, mulheres negras são frequentemente sub-representadas na literatura e nos materiais educativos, sem falar na cultura em geral, onde são relegadas, mesmo hoje, a papéis secundários e de fundo, muitas vezes rodeadas de estereótipos maliciosos. Incluir essas narrativas ajuda a garantir que as vozes e experiências das mulheres negras sejam reconhecidas e valorizadas, promovendo uma visão mais completa e justa da sociedade.

Outro importante ponto é a questão do empoderamento, pois ao estudar as histórias e as conquistas de mulheres negras, estaremos inspirando e empoderando tanto alunas quanto alunos. Isso mostra que, apesar dos desafios, as mulheres negras têm uma longa história de resistência, resiliência e contribuição significativa para a sociedade.

Quando trabalhamos as narrativas de mulheres negras em sala de aula, estamos, ao

1 Esses dois últimos poemas não estiveram presentes nos Encontros Preciosos, no entanto, por sua densidade e capacidade reflexiva, além do potencial pedagógico e educativo, faço a indicação.

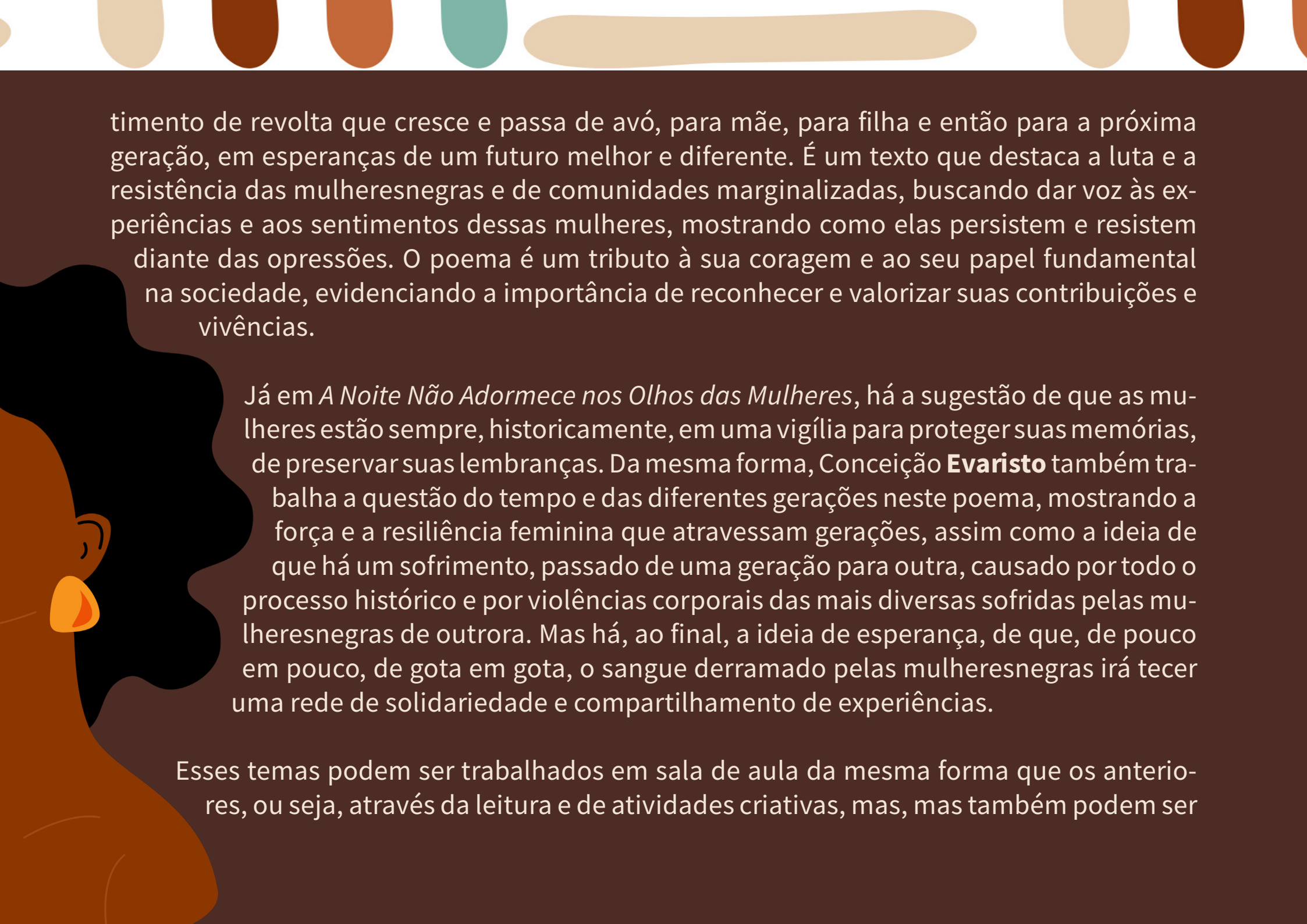


mesmo tempo, promovendo um combate ao racismo e ao sexismo. Essas narrativas, em suas essências, de mulheres negras destacam as interseções entre racismo e sexismo, ajudando os alunos a compreenderem melhor as complexidades da discriminação e a importância de lutar contra essas opressões, especialmente por serem através de olhares que são sistematicamente apagados e propositalmente esquecidos.

Através da leitura do poema *Olhos d'Água*, de Conceição **Evaristo**, podemos trabalhar, em sala de aula, temas como a maternidade, pois o poema aborda a maternidade sob a perspectiva das mulheres negras, destacando as dificuldades e as alegrias dessa experiência; resiliência e superação de mulheres negras, pois o poema retrata a força e a resiliência das mulheres negras diante das adversidades sistematicamente apresentadas; identidade e autoestima, a forma como o poema retrata as narrativas de mulheres negras aborda a luta pela afirmação da identidade e a construção da autoestima em uma sociedade racista; por fim, solidariedade e comunidade, pois o poema *Olhos d'Água* trabalha com a importância da solidariedade e do apoio comunitário entre mulheres negras.

Na leitura de *Vozes-Mulheres*, existe uma celebração da força e resistência das mulheres, especialmente aquelas que enfrentam adversidades e desigualdades, ao ser tratado o tema do silenciamento e do papel de servir, seja como escrava ou como empregada intergeracional das mulheres negras. Há também a interpretação quanto ao sen-





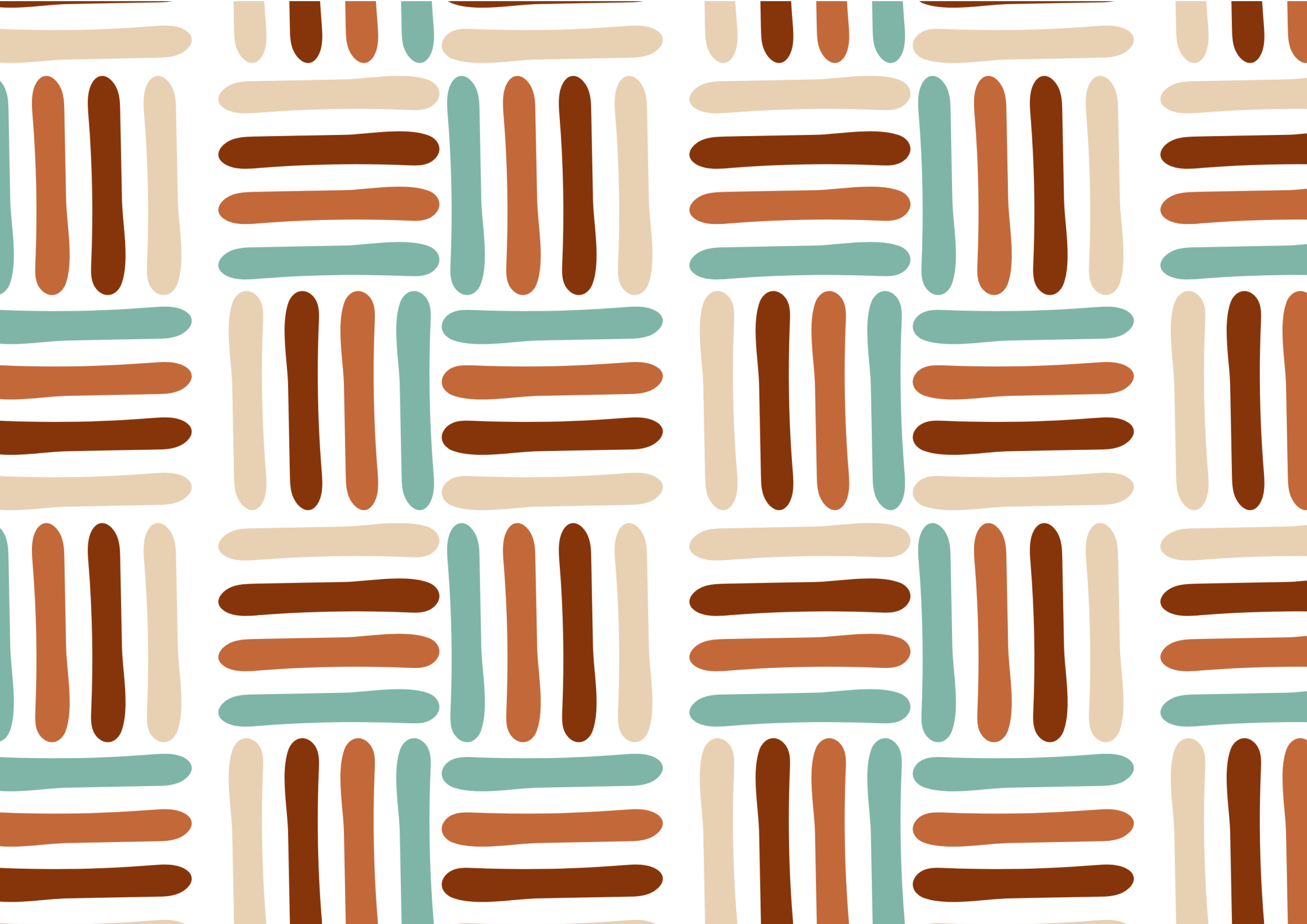
timento de revolta que cresce e passa de avó, para mãe, para filha e então para a próxima geração, em esperanças de um futuro melhor e diferente. É um texto que destaca a luta e a resistência das mulheres negras e de comunidades marginalizadas, buscando dar voz às experiências e aos sentimentos dessas mulheres, mostrando como elas persistem e resistem diante das opressões. O poema é um tributo à sua coragem e ao seu papel fundamental na sociedade, evidenciando a importância de reconhecer e valorizar suas contribuições e vivências.

Já em *A Noite Não Adormece nos Olhos das Mulheres*, há a sugestão de que as mulheres estão sempre, historicamente, em uma vigília para proteger suas memórias, de preservar suas lembranças. Da mesma forma, Conceição **Evaristo** também trabalha a questão do tempo e das diferentes gerações neste poema, mostrando a força e a resiliência feminina que atravessam gerações, assim como a ideia de que há um sofrimento, passado de uma geração para outra, causado por todo o processo histórico e por violências corporais das mais diversas sofridas pelas mulheres negras de outrora. Mas há, ao final, a ideia de esperança, de que, de pouco em pouco, de gota em gota, o sangue derramado pelas mulheres negras irá tecer uma rede de solidariedade e compartilhamento de experiências.

Esses temas podem ser trabalhados em sala de aula da mesma forma que os anteriores, ou seja, através da leitura e de atividades criativas, mas, mas também podem ser

exercitados através da realização de palestras e criação de espaços em que mulheres negras possam falar sobre suas experiências pessoais e profissionais, enriquecendo o aprendizado e proporcionando uma conexão direta com as narrativas estudadas. Isso traz uma dimensão viva e autêntica ao conteúdo.






A escrevivência como ferramenta educativa

Outro grande aliado para um ensino transgressor da História é a escrevivência. Mas o que é escrevivência? É um conceito criado por Conceição **Evaristo** e que atravessa diversas de suas obras. Inicialmente, é a junção de duas palavras: escrever e viver/vivência. A própria criadora define que a escrevivência é, em minhas palavras mas emulando-a, a experiência e a vivência das condições de pessoas brasileiras de origem africana, celebrando nossa ancestralidade para nos conectar tanto com os povos africanos quanto com a diáspora africana, condição essa que nos conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada, da mesma forma que é diferenciada a experiência de indígenas, brancos, ciganos, etc. A partir dessa experiência única, da afro-brasilidade, é possível compor um discurso literário que engloba um sentido de universalidade humana.

Assim, escrever é uma prática ideia-prática-política que busca resgatar uma história não registrada formalmente, pois nossa história afro-brasileira é predominantemente oral, é dar o nosso lado da história e contestar o outro, o hegemônico. Quando



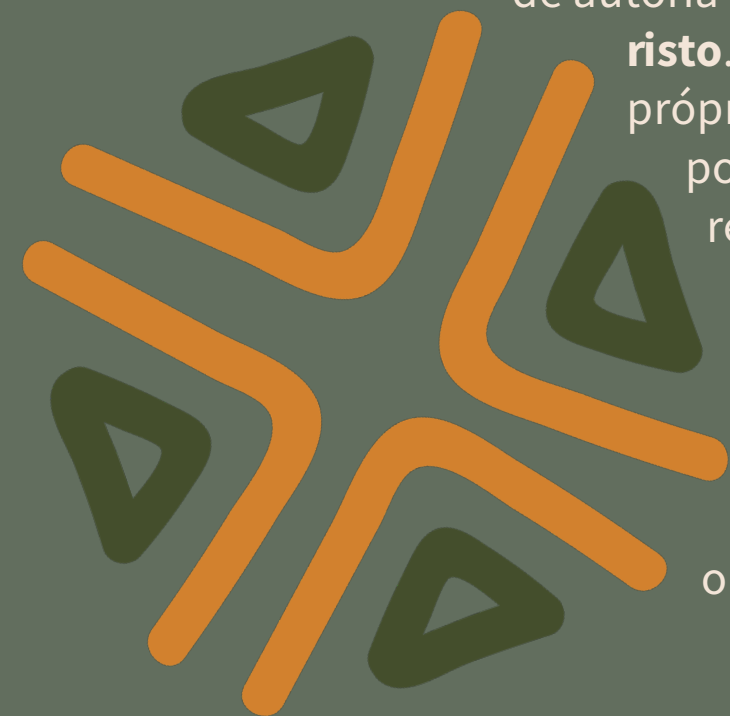
olhamos para a história, vemos que as mulheres negras, em especial, foram proibidas, se não legal, culturalmente, de ter domínio sobre as letras, as palavras, a escrita como um todo, e tiveram suas vozes silenciadas, o que não impediu, no entanto, que suas histórias fossem passadas para outras mulheres negras que vieram depois. Ao escre-viver, isso é, ao dominar as palavras escritas, resgatamos, também, a potência oral de nossas ancestrais ainda na África, juntando tanto essa potência oral quanto a escrita. Dessa forma, escre-viver é uma forma de existirmos e resistirmos.

Em resumo, e em poucas palavras, a escrevivência é uma escrita baseada na vivência e nas experiências reais de pessoas negras, conectando a escrita à vida. Assim, é uma poderosa ferramenta para a educação, principalmente para jovens e meninas negras, pois vai além de uma mera ficção, é uma forma de ampliar vozes, experiências, dores, alegrias e lutas de pessoas negras reais. Assim, ao utilizar a escrevivência em sala de aula, ampliamos a historiografia tradicional e incluímos elementos subjetivos, histórias pessoais e relatos individuais, que são tão válidos quanto o ensino tradicional da História, porque a escrevivência valoriza as narrativas que muitas vezes são silenciadas ou marginalizadas, proporcionando uma representação autêntica e poderosa de histórias outras.

Através da utilização da escrevivência em sala de aula, a cultura, história e tradição das comunidades negras são celebradas e divulgadas, o que é vital para o desenvolvimento de uma autoestima saudável e um senso de pertencimento. Quando jovens e meninas negras leem ou escrevem com base na escrevivência, elas se sentem empoderadas. Isso fortalece sua identidade e as encoraja a serem protagonistas de suas próprias histórias, ao invés de serem meros personagens secundários em narrativas dominantes. Além disso, a escrevivência ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos.

Mas não basta falar de escrevivência. Para que a escrevivência seja realmente parte integrante na educação e no Ensino de História, é importante incluir nas práticas educativas obras de autoria negra que utilizam essa forma de narrativa, como Conceição **Evaristo**. Além disso, incentivar as/os alunas/os a escreverem sobre suas próprias vivências é fundamental. Isso pode ser feito através de diários, poemas ou histórias curtas. A escrita pessoal ajuda a internalizar e refletir sobre nossas próprias experiências.

Por exemplo, a leitura de *Olhos d'Água* pode ser utilizada para iniciar discussões sobre a escrevivência, destacando como as narrativas da autora são profundamente enraizadas em suas próprias vivências e nas de outras mulheres negras. Oficinas de escrita, onde os alunos possam explorar suas próprias histórias e experiên-



cias através da escrita livre, também podem ser valiosas. Da mesma forma, projetos de história oral, incentivando os alunos a coletarem e documentarem histórias de suas próprias famílias e comunidades, também são uma excelente forma de integrar a escrevivência na educação. Histórias das suas mais velhas, histórias ancestrais e sintonia com as histórias griôs.

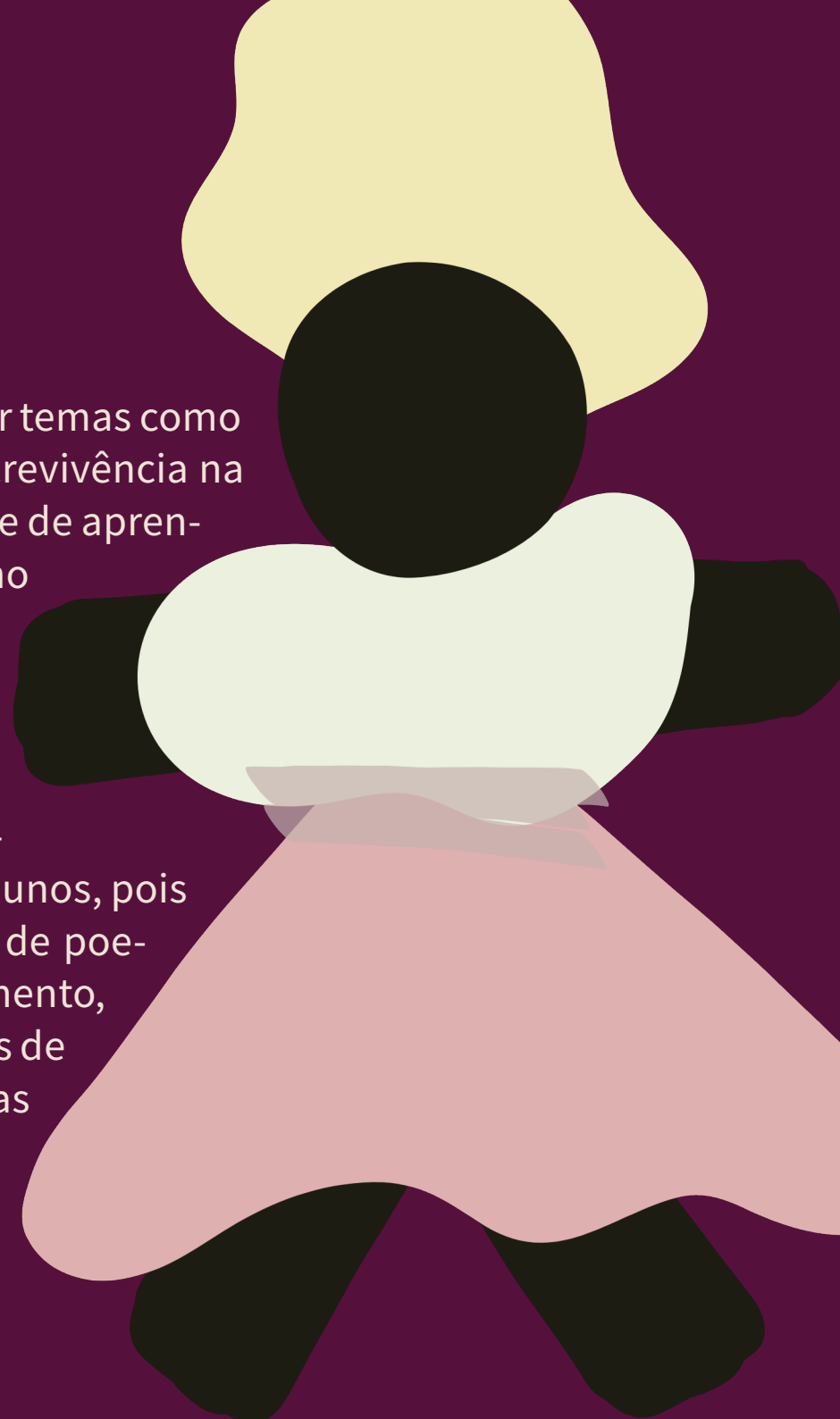
Concluindo, a escrevivência oferece uma representação autêntica, valoriza a cultura e a história, empodera os alunos e combate o racismo. Integrar a escrevivência no currículo escolar é essencial para criarmos um ambiente de aprendizado inclusivo, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas. Quando o fazemos, estamos ajudando a formar uma geração de jovens mais conscientes, empáticas e engajadas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

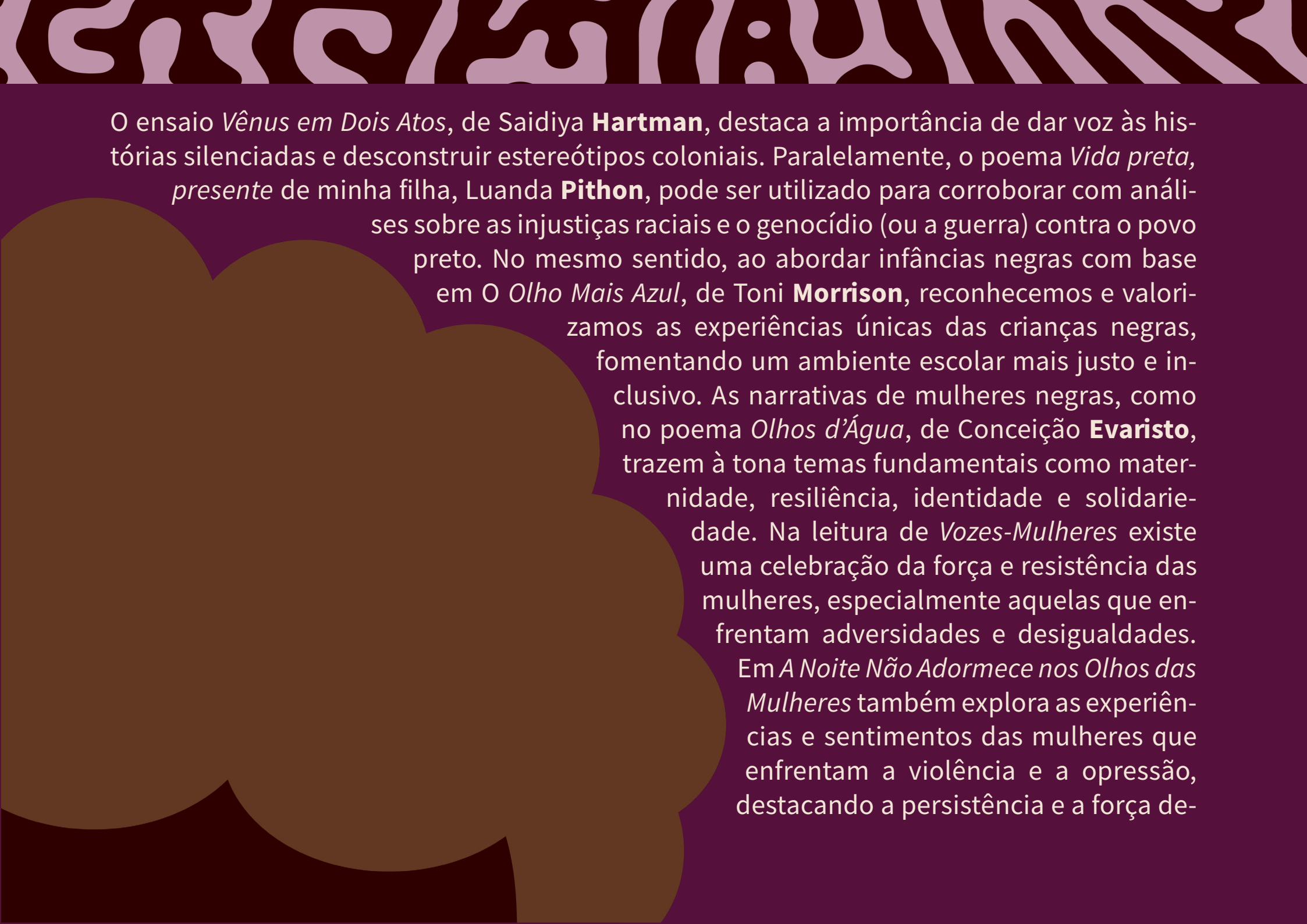




Considerações finais

Em conclusão, incluir referenciais decoloniais, trabalhar temas como infâncias negras, narrativas de mulheres negras e a escrevivência na educação é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e representativo, especialmente no ensino de História nos Anos Finais. Abordando esses temas, estaremos promovendo a desconstrução de estereótipos e o empoderamento dos alunos, e também das docentes, especialmente das alunas negras, fortalecendo suas identidades e autoestima. Além disso, estaremos também exercitando a criatividade dos alunos, pois as atividades podem ser feitas através da escrita livre de poemas, diários, textos, etc., e o sentimento de pertencimento, pois os jovens e meninas-negras se verão representados de forma ativa em um ambiente que historicamente apenas os exclui.



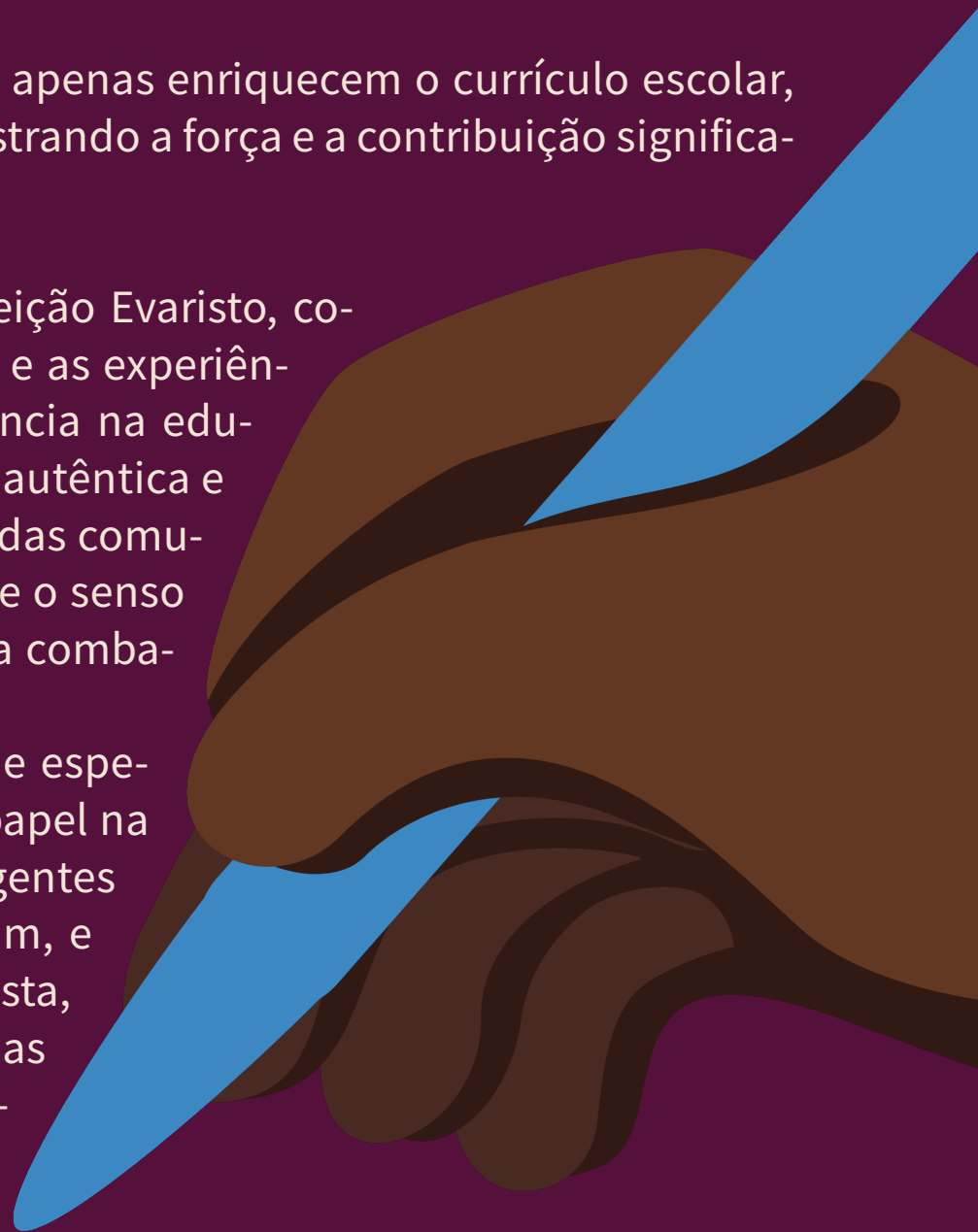


O ensaio *Vênus em Dois Atos*, de Saidiya **Hartman**, destaca a importância de dar voz às histórias silenciadas e desconstruir estereótipos coloniais. Paralelamente, o poema *Vida preta*, presente de minha filha, Luanda **Pithon**, pode ser utilizado para corroborar com análises sobre as injustiças raciais e o genocídio (ou a guerra) contra o povo preto. No mesmo sentido, ao abordar infâncias negras com base em *O Olho Mais Azul*, de Toni **Morrison**, reconhecemos e valorizamos as experiências únicas das crianças negras, fomentando um ambiente escolar mais justo e inclusivo. As narrativas de mulheres negras, como no poema *Olhos d'Água*, de Conceição **Evaristo**, trazem à tona temas fundamentais como maternidade, resiliência, identidade e solidariedade. Na leitura de *Vozes-Mulheres* existe uma celebração da força e resistência das mulheres, especialmente aquelas que enfrentam adversidades e desigualdades. Em *A Noite Não Adormece nos Olhos das Mulheres* também explora as experiências e sentimentos das mulheres que enfrentam a violência e a opressão, destacando a persistência e a força de-

las diante dessas adversidades. Essas histórias não apenas enriquecem o currículo escolar, mas também inspiram e empoderam os alunos, mostrando a força e a contribuição significativa das mulheres negras na sociedade.

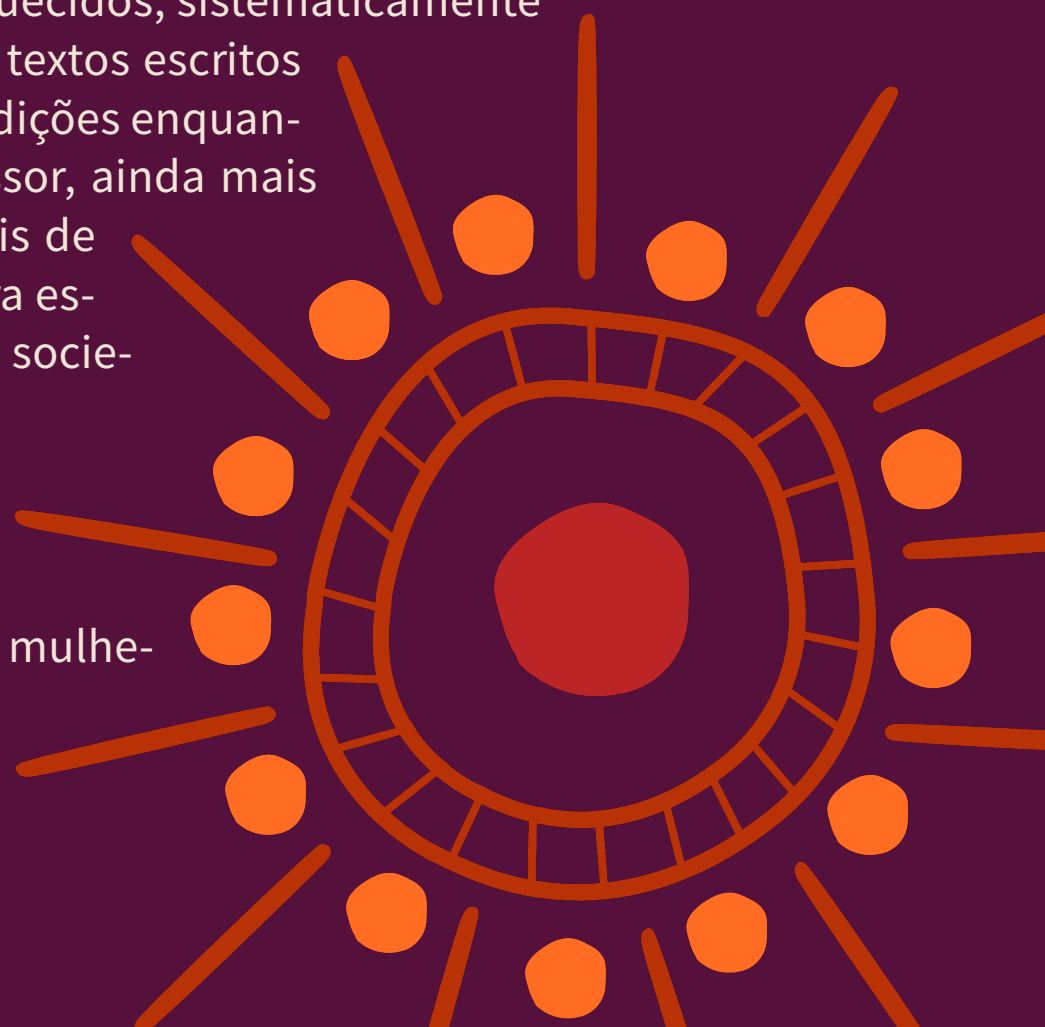
Por fim, a escrevivência, conceito criado por Conceição Evaristo, conecta a escrita à vida, celebrando a ancestralidade e as experiências reais das pessoas negras. Integrar a escrevivência na educação é vital para proporcionar uma representação autêntica e poderosa, celebrando a cultura, história e tradição das comunidades negras. Isso não só fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos alunos, mas também ajuda a combater o racismo e os estereó

Assim, estaremos ensinando para pessoas negras, e especialmente meninas-negras, que eles têm, sim, um papel na história. Que são, como qualquer outra pessoa, agentes da história, que seus antepassados também o foram, e seus descendentes também serão. Daremos um basta, um chega, no ensino da História que privilegia apenas o conhecimento branco, as histórias brancas e a visão colonizadora e eurocentrista.



Ao adotar essas práticas educativas, estamos formando uma geração de jovens mais conscientes, empáticas e engajadas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Mas, além disso, estamos contribuindo, também, para uma expansão, mesmo que de poucos em poucos passos, do ensino da História no Brasil. Vamos para além do cânone ocidental, da história que nos é contada de cima para baixo e com ênfase apenas em “fatos frios”, passando a valorizar também elementos subjetivos e pessoais como fontes históricas válidas. Mais que isso, é dar lugar para grupos propositalmente esquecidos, sistematicamente apagados e categoricamente silenciados. Utilizar textos escritos por mulheres negras escrevendo sobre suas condições enquanto mulheres negras é um ato altamente transgressor, ainda mais quando paramos para lembrar que há pouco mais de 100 anos atrás a própria ideia de uma mulher negra escrever seria olhada com desdém por boa parte da sociedade.

Assim, continuamos vivendo, resistindo e escrevendo! Dentro e fora das salas de aula, na esperança de construirmos um futuro melhor para as mulheres negras que virão depois de nós.





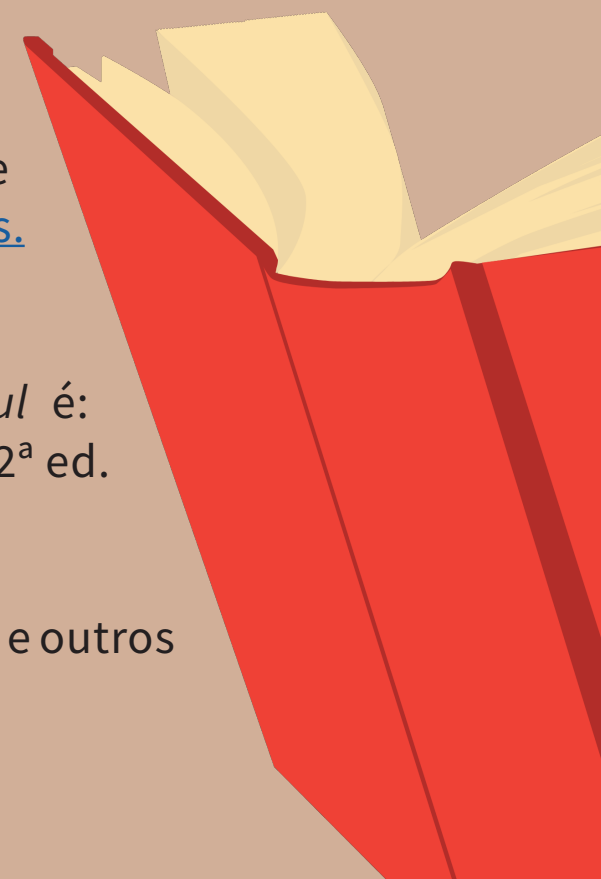
Indicações bibliográficas

Para fins de democratização do conhecimento e de facilitar o acesso às obras referenciadas neste diário, indico, aqui, links para que elas sejam, legal e gratuitamente, acessadas. A obra *O Olho Mais Azul*, de Toni **Morrison**, infelizmente, não está disponível em formatos gratuitos, de forma que indico, apenas, a referência em formato ABNT. A indicação segue na ordem em que as leituras aconteceram nos Giros de Prosa.

Primeiramente, quanto ao ensaio *Vênus em Dois Atos*, de **Hartman**, é possível realizar o acesso ao ensaio, traduzido por Fernanda Silva e Sousa e Marcelo R. S. Ribeiro , através do link: <https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640/pdf>.

A referência, nos padrões ABNT, para o romance *O Olho Mais Azul* é: MORRISON, Toni. **O olho mais azul**. Tradução: Manoel Paulo Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

O poema *Olhos d'Água*, assim como outras obras de Conceição **Evaristo** e outros



autores afro-brasileiros, pode ser acessado através do portal literafro, criado e mantido pela Universidade Federal de Minas Gerais, através do link:

<<http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/929-conceicao-evaristo-olhos-d-agua>>.

Da mesma forma, o poema *Vozes-Mulheres*, de Conceição **Evaristo**, também pode ser acessado através do portal literafro: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>>.

Fica, também, como indicação o poema *A noite não adormece nos olhos das mulheres*, também de Conceição **Evaristo**, que pode ser acessado em: <<https://peita.me/blogs/putablog/a-noite-nao-adormece-nos-olhos-das-mulheres-por-conceicao-evaristo>>.

Como uma indicação adicional, segue o link de acesso ao perfil do Podcast *Peles Pretas*, produzido em colaboração por Fran **Cardoso**, filha de Nilzete **Cardoso**, mulher-negra-docente e uma de nossas interlocutoras: <<https://www.instagram.com/pelepretassa/>>. Outros meios de acesso: <<https://taplink.cc/pelepretassa>>.

