



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2806 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: REGISTROS DO VIVIDO DE PRÁTICAS DECOLONIAIS NA
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS
Célia Regina Cristo de Oliveira - PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: REGISTROS DO VIVIDO DE PRÁTICAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS

Resumo

Este trabalho tem como centralidade o registro de práticas pedagógicas de professoras negras que assumem o termo “Escrevivências” (deslocando-se das autobiografias), termo presente nas narrativas de mulheres negras encontrado nas obras da escritora-ativista do Movimento Negro Brasileiro, Conceição Evaristo, onde as experiências cotidianas produzem novos sentidos, quando são narradas na primeira pessoa. Colocando tal constructo como o ato da escrita de si, os relatos do vivido. Incorporando a escrevivência como narrativa na primeira pessoa coloca as professoras na dimensão de sujeitos, cuja a urgência é pensar e se constituir produtoras de conhecimentos outros. Assim, pensando os diferentes chãos de escola, a partir das falas de mulheres negras surgiu, em 2015 a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, parceira da Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse (Colômbia) e cuja as narrativas de práticas pedagógicas tornam-se centrais nas arenas de intercâmbio e na experiência pessoal de construção de “contra-currículos”.

Palavras-chave: Escrevivências, Professoras negras, Práticas decoloniais. Relações étnicorraciais

ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: REGISTROS DO VIVIDO DE PRÁTICAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS

Resumo

Este trabalho tem como centralidade o registro de práticas pedagógicas de professoras negras que assumem o termo “Escrevivências” (deslocando-se das autobiografias), termo presente nas narrativas de mulheres negras encontrado nas obras da escritora-ativista do Movimento Negro Brasileiro, Conceição Evaristo, onde as experiências cotidianas produzem novos sentidos, quando são narradas na primeira pessoa. Colocando tal constructo como o ato da escrita de si, os relatos do vivido. Incorporando a escrevivência como narrativa na primeira pessoa coloca as professoras na

dimensão de sujeitos, cuja a urgência é pensar e se constituir produtoras de conhecimentos outros. Assim, pensando os diferentes chãos de escola, a partir das falas de mulheres negras surgiu, em 2015 a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, parceira da Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse (Colômbia) e cuja as narrativas de práticas pedagógicas tornam-se centrais nas arenas de intercâmbio e na experiência pessoal de construção de “contra-currículos”.

Palavras-chave: Escrivências, Professoras negras, Práticas decoloniais. Relações étnicorraciais.

Introdução

As “escrevências” são narrativas constituídas tendo como lugar de fala a escrita na primeira pessoa. Neste caso, a narrativa da trajetória de professoras negras tendo o chão da escola pública, um dos meus principais lugares de fala e de escuta. Trazendo práticas emancipatórias de educadoras negras e no diferencial de um trabalho com foco no chamado “ensino fundamental” na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, Baixada Fluminense - Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A centralidade está na perspectiva emancipatória localizada no trabalho de mulheres negras e tem pontos de contato com estudos de cunho etnográfico e autobiográfico.

Para contextualizar a fala, no campo das (auto) biografias, destaca-se a pesquisa de Bueno (2002, p. 13):

No âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980. Essa viragem, tal como Antônio Nóvoa caracteriza o redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação, tem início, segundo ele, com a obra de Ada Abraham – O professor é uma pessoa –, publicada em 1984, pois é a partir de então “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (Nóvoa, 1992, p.15).

Mesmo sendo objeto recente de pesquisas, professores(as), sobretudo, as professoras negras, têm muito a relatar. Para tanto, tomamos por empréstimo algumas reflexões da tese de doutoramento do professor Dirceu Castilho Pacheco cujo trabalho (auto) biográfico revelou traços importantes de sua memória enquanto docente, junto aos de outros docentes, bem como as práticas pedagógicas tecidas no chão da escola surgidas nos diferentes *espaçostempos* dos/nos cotidianos escolares. Segundo Pacheco (2008, p. 169):

Discriminada ao ser considerada para as pesquisas hegemônicas uma atividade menor e de forma indevida como meramente repetitiva, as práticas e, nelas, as ações singulares dos/das praticantes presentes nesses registros do vivido são constituintes fundamentais para se pensar e refletir as escolas em seus movimentos cotidianos.

O registro das práticas docentes torna-se valorizado, pois coloca os profissionais da educação, não apenas os professores (entendendo que todos educam), mas também os demais componentes da comunidade escolar como diretores, membros da equipe técnico-pedagógica, pessoal administrativos, estudantes, responsáveis, equipe da cozinha, porteiros e equipe de limpeza, como sujeitos, na condição de protagonistas com relevantes contribuições para o campo da educação.

Dentre outros argumentos que justifiquem as (auto) biografias, neste caso para a formação de professores, Bueno (2002, p. 22), citando Dominicé, destaca que:

Argumentar nestes termos supõe um redimensionamento do que se entende por essa formação. Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. Dominicé (1988b) em uma de suas reflexões sobre o uso das histórias de vida esclarece bem esta concepção, afirmando que: a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Neste caso, dentro da narrativa de sua própria trajetória, seria quase impossível separar uma coisa da outra - ser professora, mulher e negra e se constituir como tal, a partir de sua história de vida,

trazendo relatos do seu vivido. Ao contrário do que é dito, quando adentramos a escola, se esquece o mundo ao nosso redor, Somos atravessados por sentimentos inerentes à condição humana. Para Goodson:

dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais (GOODSON, 1994 apud BUENO, p. 22)

A experiência com a escrita (autobiográfica) e as primeiras escrituragens: os atravessamentos da memória

Levando em consideração as diferentes inserções em atividades do campo das relações raciais e de gênero, trazer como contribuição o registro e construção das escritas de si nas perspectivas (auto) biográficas aqui delineadas é uma forma de reafirmar que somos pessoas, apesar de sermos invisibilizadas na maioria das vezes em nossos cotidianos escolares. A professora e escritora Conceição Evaristo inaugura uma forma de escrita em que a autoria do registro de suas próprias histórias de vida contam fatos da sua realidade, trazendo outras marcas do seu tempo, entre elas a fala dos subalternos, dos silenciados e excluídos historicamente. Aqueles cuja trajetória é marcada pelo fracasso antes, durante e após a escravidão. Mulher negra, filha de lavadeira analfabeta que via na educação a possibilidade de melhoria da condição de vida para seus filhos e filhas:

Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. E no círculo-chão, minha mãe colocava o sol, para que o astro se engrandecesse no infinito e se materializasse em nossos dias. Nossos corpos tinham urgências. O frio se fazia em nossos estômagos (EVARISTO, 2008).

É com essa memória viva que se pretende dialogar. Escrever. Pensar em um ensino para as relações étnico raciais que dialoguem com os currículos oficiais e que não adentrem mais o espaço "do conhecimento" de forma pontual, quase que na clandestinidade, por estar tão à margem dos conteúdos escolares legitimados pelos conhecimentos hegemônicos.

Memória viva, presente nos corpos de estudantes de maioria negra na escola pública dialogando e pensando nas práticas emancipatórias de construção da valorização da história e da cultura africanas, presente na história corpo, ausente da história escrita. O que no dizer de Evaristo (2008) nos move a um ato de insubordinação:

O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semi-alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? Tento responder: talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato incompreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere "normas cultas" da língua, caso exemplar o de Carolinas Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada.

Afirmamos que estas narrativas têm seu espelhamento nestes movimentos, iniciados, na maioria das vezes em nossas casas, com nossas ancestrais bem como nas práticas pedagógicas de outras mulheres negras, em seus diferentes chãos de escola, seja ela a real ou imaginária.

Metodologia

Este trabalho teve como principais processos metodológicos a pesquisa qualitativa, a observação do cotidiano escolar, com viés etnográfico e autobiográfico, por trazer além da narrativa da trajetória de mulheres negras, a inclusão de minha própria trajetória na realização e desenvolvimento de práticas pedagógicas outras, que acreditamos estar alinhadas as pedagogias decoloniais de educação

deslocadas da visão eurocentrada. Em diálogo com o paradigma da complexidade, a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p. 38), que a nosso ver nos permite conhecer, do que é feito o cotidiano em diferentes espaçostempos, por serem vivenciados por distintos sujeitos e realidades. Para Morin (2000), complexidade vem de **complexere**, cuja raiz **plectere** significa trançar, enlaçar. Assim,

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (Idem)

Acreditando que o *paradigma da complexidade* traga novas possibilidades de construção de pesquisas acadêmicas, em narrativas que empoderem, dêem voz aos professores, sobretudo professoras. Narrativas que fujam de uma linearidade normalmente exigida nos constructos acadêmicos pautados em construções hegemônicas e hierarquizadas. Cujos currículos regulam e impõem silenciamentos.

Discussão teórica

O racismo é um dos graves problemas da sociedade brasileira e faz-se necessário mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque (MUNANGA, 2005). Para ele, é preciso que a sociedade brasileira se despoje do medo de sermos preconceituosos e racistas. Apontando os diversos lugares por onde o racismo se enraíza e constrói suas armadilhas Munanga afirma:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado pelos livros didáticos. Não nos esqueçamos, ainda, do racismo institucional, refletido nas políticas educacionais que afetam negativamente o negro (MUNANGA, 2005, p. 46).

Pertencente a este cotidiano, cujo currículo com visões, longe de romper com visões eurocêntricas, carente de constantes revisões, para que outras possibilidades surjam das impressões colhidas em outros espaços tempos em que também se aprende, vemos como Munanga que um dos aspectos que precisam ser revistos são o suportes (o livro didático é um deles) que nutrem e fomentam o racismo e práticas de discriminação racial, sem que muitos profissionais do ensino se deem conta de estarem sendo envenenados por ideologias racistas.

Por outro, mais ao sul, em diálogo com a América Latina, observamos como Quijano (2005), Mignolo (2005) entre outros pesquisadores vêm apresentando o rompimento à construção de um currículo hegemônico e eurocêntrico em que se registram as percepções hierarquizadas sobre outros saberes (povos e culturas, seus fazeres, seus modos de ser, sentir, interagir em diálogo com outras epistemes e seu jeito de ser/estar no mundo) em detrimento de um único saber. A teoria que prega um currículo único ainda é a que nos 'norsteia' enquanto formadores de outros sujeitos, é a que nos impede, como afirma Bell Hooks, de *ensinar a transgredir e de abraçar a mudança*. E para isso é necessário uma *pedagogia engajada* (HOOKS, 2013).

Referindo-se a seu encontro com a obra de Paulo Freire, Hooks (2013, p. 66) revela e nos inspira:

Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: "**Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornamos sujeitos mais tarde.**" Realmente é difícil encontrar palavras adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada e lutei comigo mesma para encontrar a chave – e essa luta me engajou num processo transformador de pensamento crítico. Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização – a mentalidade colonizadora. [grifo meu]

Nestas palavras, afirmamos que muitas de nossas lutas travadas no chão da escola não encontram eco nem solução porque, na maioria das vezes, chegamos à luta como objetos, sem poder de análise crítica das situações que nos são pertinentes. embora seja bastante citado em nossos escritos, o fato de Paulo Freire ser ainda tão incompreendido e criticado por setores conservadores da nossa sociedade, cujo pensamento dominante ainda 'regula' os espaços acadêmicos, faz com que suas palavras sejam tão pouco tornadas vivas, pois, segundo Freire (1996, p. 34): *Ensinar exige*

a corporeificação das palavras pelo exemplo.

Logo, não podemos lutar contra a discriminação, reproduzindo e discriminando nossos alunos em sala de aula ou em qualquer lugar. Na luta por construir uma pedagogia outra que reflita no currículo escolar a educação para as relações raciais mais inclusivas, não podemos desanimar ou adotar práticas contrárias às argumentações que buscamos desenvolver.

E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (HOOKS, p. 67).

Os registros do vivido de muitas professoras negras vêm das mais diferentes inserções e atravessamentos onde é possível refletir tais experiências à luz de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do campo das relações raciais e dos estudos decoloniais, com apontamentos teórico-metodológicos para o chão da escola, onde, efetivamente acontecem as práticas que legitimam racismos, discriminações por cor, sexo, religião entre outras.

Conclusão

O campo das relações raciais vem desde o surgimento da Lei 10.639/2003 impactando o currículo, forçando “suas margens” para que efetivamente as diretrizes curriculares retomem novos cursos e efetivamente alcancem seus objetivos. Para isso, não basta só modificar o currículo por decreto. É necessário, haja vista que já se passaram quinze anos em que a lei fora instituída, manter ciclos formativos, rodas de conversa, tudo o que vise a formação permanente de professores, dentro desta temática racial, bem como se vêm em outros campos do conhecimento.

Embora esta pesquisa esteja organizada entre as perspectivas auto, bio e etnográficas, talvez esta não seja uma orientação válida para todos os espaços escolares de educação básica em território nacional, os estudos das relações raciais e o avanço de políticas afirmativas são provas mais que contundentes de que esta colonização epistêmica está sendo questionada e revista.

O percurso construído no cotidiano escolar que nos remetem ainda a um sentido de práticas subalternas em conformidade com os currículos hegemônicos, que nutrem e fazem com que nossas práticas pedagógicas demorem ou não atinjam seus objetivos, uma vez que, o compromisso com o outro está longe desta arena de disputa que é o currículo. O redirecionamento, de nosso olhar, para as práticas escolares, e neste caso, práticas escolares de mulheres negras, sujeitos que ainda no tempo atual continuam sendo vistas como seres inferiores e que, portanto, com menos direitos, constituindo-se o *Outro* subalterno (Spivak, 2010), sem fala, que age às margens do silenciamento e ordenamento curricular.

Contudo, ao final deste trabalho parece razoável supor que tal abordagem seja particularmente promissora entre escolas e comunidades pobres de periferia e com clientela de maioria negra, não raras vezes feminina, que ainda se encontram extremadamente vitimadas pelas violências dirigidas às diferenças e materializadas na forma das desigualdades e invisibilidades sociais.

Referências Bibliográficas

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

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p.16-21.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MIGNOLO, Walter D. *La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, de Walter D. Mignolo. Barcelona: Gedisa (2007 [2005]).

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo. Cortez; Brasília. UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola* 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PACHECO, Dirceu Castilho. *Arquivos pessoais de praticantesdocentes e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos / Dirceu Castilho Pacheco - 2008*. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas*. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?*Belo Horizonte: UFMG, 2010