



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

CORPORALIDADES NEGRAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: MOVIMENTOS CURRICULARES EM DISPUTA

Treyce Ellen Goulart; Marcio Caetano; Mary Rangel; Luiz Otávio Borges

Universidade Federal Fluminense, treyce.ellen@hotmail.com; Universidade Federal do Rio Grande, mrvcaetano@gmail.com; Universidade Federal Fluminense, mary.rangel@lasalle.org.br; Universidade Federal do Rio Grande, luizotavioborgess@gmail.com.

Resumo: A Lei Federal 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na rede pública e privada de ensino, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi, sobretudo, decorrente da atuação de agentes interessados em disputar os saberes produzidos/socializados na escola ao denunciar a subrepresentação negra nos materiais didáticos e eixos curriculares. No sentido de colaborar com o panorama de pesquisas sobre esta temática, objetivamos, com esse artigo, retomar os processos que culminaram com a aprovação da Lei assim como interrogar as narrativas autobiográficas de três professoras negras sobre suas iniciativas na rede municipal de ensino, na cidade de Rio Grande/RS. Para tanto, inspiramo-nos no método biográfico orientado por uma perspectiva ancorada nos estudos do cotidiano. Com a investigação, desenvolvida entre 2013 e 2015, aprendemos o entrecruzamento dos marcadores “mulher”, “negra” e “professora” nas projeções de si sobre as corporalidades destas sujeitas. Assim, observamos como as táticas criadas pelas professoras na escola assumem configurações diversas frente aos esforços que buscam interditar seus conhecimentos e suas diferentes formas de entender os espaços e as práticas curriculares. Dessa forma, sua prática política e pedagógica, tensiona o androcentrismo e o racismo que, em últimas consequências, buscam destituí-las de sua autoridade epistemológica sobre o conhecimento produzido com/na a escola.

Palavras-chave: Professoras Negras, Lei Federal 10.639/2003, Narrativas Autobiográficas.



Introdução

A implementação da Lei Federal 10.639/2003¹, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas segue apresentando-se enquanto desafio a ser enfrentado. Em torno às inúmeras propostas de efetivação desta política pública, não existe consenso entre docentes, gestores/as, comunidade escolar e ativistas do movimento negro, ligados/as ou não a órgãos públicos responsáveis pela criação, acompanhamento e avaliação desta Lei. Dentre as razões apontadas para os impasses que enfrentamos é comumente citada a origem dessa já que sua promulgação, ocorrida em 9 de janeiro de 2003, foi o resultado de reivindicações históricas, por parte do movimento social negro organizado dentro e fora dos espaços acadêmicos, e a existência de um momento estratégico de acolhimento e articulação com o Governo Federal. Tendo essa dupla característica em mente, objetivamos, com esse artigo, retomar parte da produção bibliográfica em torno dos processos que culminaram com a aprovação da Lei, assim como destacar e interrogar os modos como a prática política e pedagógica com enfoque na educação para as relações étnico-raciais tem afetado os cotidianos de três docentes negras, atuantes na Educação Básica, no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul.

A criação e implementação destas políticas públicas podem ser refletidas a partir de perspectivas teóricas que retomam os procedimentos que envolvem esses processos. Neste sentido, com Capella (2007), compreendemos que, para que uma política pública seja criada, é necessário a articulação de determinados interesses que, em um determinado momento, são acolhidos pelos órgãos estatais e, então, incluídos na agenda governamental. A pesquisadora apresenta duas subdivisões a essa agenda: a) agenda decisional que contempla questões em vias de tornarem-se políticas públicas e agendas especializadas em que se encontram as questões referentes à saúde, transporte, educação, etc. A partir das proposições de Capella (2007) e Patroclo (2011), é possível encontrar algumas pistas que nos ajudam a compreender os processos que deram base à abertura da janela de oportunidade que culminou na criação da Lei Federal em questão.

O esquema analítico criado por Patroclo (2011) possibilita a percepção de fatores que dialogam e influenciam-se mútua e dinamicamente para que uma questão específica se

¹ Acreditamos ser relevante salientar, com COSTA (2013, p. 18) que em 2008, a Lei Federal nº 11.645 alterou a Lei Federal nº 10.639/2003 em seu artigo 26A “com vistas a contemplar no currículo escolar conteúdos referentes também aos indígenas brasileiros. Vale destacar que, contrariamente a algumas posições equivocadas, esta Lei não anula os efeitos da Lei nº 10.639/03. Ela cumpre o papel de ampliar aos indígenas os direitos conquistados pelo movimento negro que já se encontravam garantidos na LDB atual desde 2003.”



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

transforme em problema integrado à agenda governamental. Neste sentido, é possível considerarmos que, a partir da constatação por parte dos movimentos antirracismo no Brasil sobre a necessidade de criação de políticas públicas específicas para incidir sobre o passado colonialista e seus legados racistas, os interesses desses/as protagonistas sociais organizaram-se e atuaram sobre/ a partir de ideias e instituições.

A todo o momento, seguindo as linhas possibilitadas pelo modelo de Patroclo (2011), há dois elementos centrais que são interpelados e atuam sobre os/as agentes empreendedores/as. No primeiro campo, estão englobadas pesquisas, opiniões, “fatos”, conhecimentos, experiências. É importante ressaltar que, para Patroclo (2011), ainda que seja reconhecido o capital cultural relegado à pesquisa, esta atua par a par com os outros termos em disputa. A partir disso, tais problemáticas desdobram-se no fluxo de problemas destacado pela autora. Este fluxo abarca indicadores, crises, eventos além das demandas por feedback ao volume de recursos empregados em determinada solução.

Ao mesmo tempo, no segundo campo, o das instituições, atuam o Governo (municipal, estadual e federal), órgãos de pesquisa, movimentos sociais, etc. São estas instituições, enquanto entes hegemônicos, que movimentam as ideias em disputa na arena da criação das políticas públicas. Neste sentido, as movimentações que deram origem ao texto e a própria Constituição Federal de 1988, ao demarcar o combate ao racismo e a defesa dos territórios negros, podem ser considerados marcos para a promulgação da Lei Federal 10.639/2003. As implicações destes processos deslocam-se, articulando-se ao clima nacional, às forças políticas organizadas, às mudanças de governo, orçamento, etc. Para a pesquisadora, o papel destes/as agentes é fundamental. Constituem-se enquanto vozes autorizadas dentro deste cenário e, atuando em diferentes fóruns, disputam e tensionam os debates buscando incidir na criação destas políticas. A historicidade destes movimentos leva-nos a considerar que a atuação direta e constante destes/as protagonistas, em diversas esferas, esteve sempre baseada em disputas.

A alteração na LDB foi ratificada e complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais. Neste documento é possível depreender noções que apontam para a urgente necessidade de *decolonizar* os currículos a fim de que esses considerem e incidam sobre as diferenças que, em uma sociedade colonizada e dicotomizada, são convertidas em desigualdades. Estas problemáticas não são criações desta escola, ou das/os docentes que aí estão. De fato, é importante, para ampliarmos nossas possibilidades de compreensão, considerar a historicidade e as



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

singularidades nacionais, a partir de um passado colonialista. Ou seja, é importante mantermos em perspectiva que, na América Latina, por exemplo, “a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais” (QUIJANO, 2005, p. 125).

Em âmbito brasileiro, a colonialidade retroalimentava a identificação com os senhores brancos de além-mar ao mesmo tempo em que justificava a manutenção da escravidão e, dessa forma, a construção de negras/os enquanto subcategorias sociais. Essa sub-representação ou a ausência dela é estendida também aos marcadores e produtos culturais da população negra. A racialização das estruturas e instituições também estão configuradas no contexto escolar e afetam diretamente os movimentos curriculares². Quando pensamos os possíveis impactos das políticas públicas sobre os cotidianos escolares, é importante considerar, com Cândida Soares da Costa que,

A implementação de uma política curricular de educação para as relações étnico-raciais tem a ver com um processo que exige novos aprendizados aos estudantes em diferentes níveis e modalidades, mas, igualmente, também aos professores de modo que o ensinar e o aprender considere, equilibradamente, a importância do índio, do negro e do branco. Trata-se, portanto de configurar o tipo de conhecimento de que o currículo deve se ocupar de modo que seu desencadeamento na escola possa contribuir para que os sujeitos envolvidos se desvinculem do etnocentrismo, dos preconceitos e dos estereótipos raciais. (COSTA, 2013, p. 26)

Nestes termos, tornam-se relevantes as ações e as discussões que busquem alterar o cenário, sublinhado nas Diretrizes, configurado em torno da rigidez das grades curriculares e do empobrecimento acarretado pelo caráter conteudista dos currículos. Ao mesmo tempo, ratifica-se, com a autora, a necessidade de diálogo entre escola, currículos e realidade social, e o necessário investimento na formação inicial e continuada de professores e professoras reflexivas/os sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, 102). Sendo assim, salientamos que a aprovação da Lei Federal 10.639/2003 assim como o Parecer e Resolução que a ancoram, é decorrente de um momento histórico favorável, mas, sobretudo, da pressão exercida pelos movimentos negros, a produção de estudos e pesquisas que, em retrospecto, têm pautado o inexpressivo espaço destinado às culturas afro brasileiras e africanas nos movimentos curriculares, assim como os reflexos, desta ação aniquiladora ou de epistemicídio³ da população negra, na cultura, economia e sociedade brasileiras.

² Caetano (2011) compreende os movimentos curriculares enquanto “os atos escolares e as tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia, etc.), que significadas na cultura e obedecendo à certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam as corporalidades, produzindo subjetividades e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, mais amplamente, na sociedade.”(p. 23)

³ Conceito manejado por Boaventura Sousa Santos (1997), para quem o epistemicídio, conforme Sueli Carneiro (83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Conforme nos salienta Petronilha Gonçalves e Silva (2007), no Brasil, desde a década de 1980, os debates sobre as relações étnico-raciais em âmbito escolar têm se acirrado. Nilma Lino Gomes (2012; 2010), Márcia Moreira Pereira e Maurício Silva (2013) expõem as movimentações, entre negociação e disputa, em que os movimentos negros foram protagonistas e que incidiram na criação da Lei, em 2003. Apesar destes históricos esforços, os entraves a sua efetivação têm desafiado pesquisadoras/es e suscitado reflexões que sublinham os limites de iniciativas que considerem apenas a utilização de instrumentos legais na garantia dos direitos de minorias sociais. Conforme é apontado por Silva, as dificuldades encontradas na execução desta política pública federal

[...] se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. (SILVA, 2007, p. 500)

Tais problemáticas são consideradas quando Nilma Lino Gomes aborda a potência do silêncio como um dos rituais pedagógicos por meio do qual a discriminação racial se expressa e se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar. Assim, “Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar” (GOMES, 2012, p. 105).

Ao escolher a contramão do silêncio, ou seja, pautar por meio da prática docente o racismo intrínseco nos currículos, as três docentes protagonistas dessa pesquisa expõem a ferida e tensionam as relações de poder estabelecidas na instituição escolar. Em outras palavras, ao falar sobre esse tema na/com a escola, abrem a possibilidade de respostas dos/as “outro/as”, de interpretações diferentes, assim como de confrontos de ideias.

Metodologia

Durante a pesquisa, sobretudo a partir das teorizações sobre as narrativas autobiográficas e formação, promovidas por Marie-Christine Josso (2004) e Christine Delory-Momberger (2008), decidimos nos inspirar na metodologia dos ateliês biográficos de projeto, criados por essa última. Conforme a autora,

Ateliês biográficos de projeto [...] registram a “história de vida” em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro)

(2005) se constituiu e se constitui em um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, para a negação que empreende a deslegitimação das formas de conhecimento produzidas pelos grupos dominados e, consequentemente de seus membros enquanto sujeito do conhecimento. p. 96
(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

e visam dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal. O ambiente mais favorável para trabalho é de doze pessoas no máximo. [...]. Os participantes tomam conhecimento antecipado do tema e dos objetivos da sessão. Os encontros desenvolvem-se em seis etapas, de acordo com um ritmo progressivo que corresponda a um envolvimento crescente, que é importante ser controlado por cada um. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100)

Este procedimento foi adotado como inspiração por apoiar-se sobre duas práticas complementares: a da *autobiografia*, ou seja, do trabalho realizado sobre si mesma a partir da fala que, dita ou escrita, é sempre um ato de *escrita de si*; e a da *heterobiografia*, isto é, o trabalho de escuta/leitura e compreensão da narrativa autobiográfica feita pela outra. Estas duas práticas, possibilitadas pelo espaço construído, objetivaram, também, a compreensão da fala autobiográfica da outra, sobretudo, a partir das construções de relações de sentido da ouvinte ou da leitora consigo mesma e com sua própria construção biográfica. Após o início das atividades de campo efetivamente, realizamos três encontros coletivos e seis encontros individuais. Todos os encontros foram gravados, com a autorização das professoras.

O método biográfico escolhido foi ancorado em uma perspectiva dos estudos no/do/com o cotidiano. Tal escolha apresentou-se enquanto política, teórica e metodológica uma vez que se alinhava a uma postura de desconstrução crítica da colonialidade, às suas generalizações e universalismos que banalizam o vivido no/com o cotidiano (OLIVEIRA, 2007, p. 61). Nesse sentido, esta perspectiva ia ao encontro da proposta, apresentada por Certeau (2013), de “reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto (2013, p. 35). Para o autor, é a relação que determina seus termos e, dessa forma, uma metodologia de pesquisa com/nos/dos cotidianos suporia não o retorno ao atomismo identitário, mas sim a busca por métodos que permitam analisar a manipulação realizada pelos/as praticantes frente às representações. Uma vez que a narrativa é o local onde a história de vida acontece, onde o sujeito toma forma e experimenta a história de sua própria vida, as reflexões das sujeitas protagonistas da pesquisa em torno de sua prática docente possibilitaram o movimento de estranhamento e experimentação de suas práticas cotidianas de forma individual e atravessada pelo ouvir/questionar das outras, durante os encontros coletivos.

Nesta seara, a narrativa autobiográfica instala um sistema de interpretação e construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados dentro de um todo. Ao mesmo tempo implica, por um lado, em um projeto de si (projeção e em um projetar-se enquanto possibilidade), dentro de uma construção biográfica cujos acontecimentos organizados puxam este/a sujeito/a para o futuro, o/a justificando retrospectivamente. Por outro lado, implica também na



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

reflexividade biográfica em que o/a autobiógrafo/a representa sua vida enquanto um todo unitário e estruturado, articulando e atribuindo sentidos a cada experiência dentro do curso de sua vida. Neste caso, compreendemos as narrativas enquanto construção de si a partir do revisitar, reorganizar e remexer com as experiências. E no exercício proposto, apresentou-se potencialmente enquanto possibilidade de (re)existência e agenciamento tanto pessoal quanto profissional para estas docentes.

Resultados e discussões

Sobre a prática docente e a postura antirracista, as professoras afirmam:

Quando nós começamos lá em 2006, tu não tinha material didático de nada, o que tinha era aqueles negócios escritos nos livros de história. Tu tinha os negrinhos lá, pretinhos... Aí tu abria os livros de alfabetização, etc não tinha família negra, não tinha criança negra... então a gente começou todo um processo de discussão, de estudo, e de construção do material para poder se trabalhar. Aí foi se mobilizando, [...] e a gente conseguiu então formar o grupo de estudos e aí depois “Ah, não basta a gente só estudar, tem que partir para a prática, não adianta a gente ficar estudando discutindo... e o que a gente está fazendo com o nosso aluno? A gente tem que aproveitar assim a nossa imagem (fazendo sinal com as mãos fazendo referência ao fenótipo) para aumentar a auto estima. Elevar a autoestima dos que são negros e mostrar para os que são brancos, que a gente merece respeito também, que nós temos que ter respeito às diferenças”. Profa. Renata

Um dia conversei com a colega que trabalhava os Estudos Sociais com a quarta série e começamos a trocar informações sobre textos que tratavam do assunto, com o conteúdo dela. Assim fazíamos uma parceria. Ela dava o texto e eu trabalhava a interpretação e a gramática. Em seguida conversamos com a professora de Educação Artística que também gostou da proposta. Agora éramos três professoras negras colocando em prática a Lei 10.639/03. Começamos a trabalhar juntas. Esperávamos quando chovia e juntávamos as turmas com poucos alunos para trabalhar a vida dos negros. Eu muito feliz: tinha um grupo de “negras” pois antes mesmo da criação da lei, a vontade de ver a nossa cultura valorizada e conhecida era grande. Tinha uma necessidade de mostrar, de falar, de contar a minha experiência para todos, principalmente os alunos negros, a fim de que vissem que é “possível”. Muitas vezes é muito difícil, mas temos que ir em frente; e parece que eu sirvo de exemplo. Profa. Marisa

O que apreendemos a partir destas narrativas é a necessidade, antes do conhecimento sobre os aportes legais, por parte das docentes, em criar táticas frente às possíveis estratégias da instituição escolar, como era o caso dos encontros nos corredores ou a reunião das turmas apenas nos dias de chuva. Acreditamos que estas movimentações apresentam uma perspectiva às possibilidades e limites que nos colocam os marcos legais. É possível observar o avanço das conquistas dos mais diversos grupos sociais, tais como negras/os, lésbicas, gays e, em alguma medida, transexuais, pessoas com deficiência, ou seja, grupos minoritários que têm buscado ampliar e reivindicar seu espaço dentro das noções de democracia e cidadania. Em geral, tais conquistas têm sido orientadas no sentido de garantir, por vias legais, este lugar.

Entretanto, quando retornamos à Lei Federal 10639/03,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais contrapostas às falas de professoras/es em âmbito local e o que nos informam as pesquisas realizadas em âmbito nacional, reafirma-se a insuficiência, *por si só*, desta legislação. Nestes termos, concordamos com Nilma Lino Gomes, quando ela afirma que

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, p. 105)

No caso destas professoras, o conhecimento sobre a existência da Lei desempenhou o papel de respaldo a ações já iniciadas por elas.

[A Lei 10.639] Foi fundamental no nosso trabalho. Foi fundamentar e fundamental no nosso trabalho. Porque muito a gente ouviu: “A minha mãe quer saber por que eu tenho que aprender isso. Por que eu tenho que ter um caderno cheio de gravura de negro no meu caderno? Por que, professora, tu entra e fala sobre negro, a Marisa entra e fala sobre negro e a Margareth entra e fala sobre negro?” Tu não pensa que foi fácil... Não foi. A gente teve que fazer reunião, explicar para as mães. No primeiro dia de aula: “Quinto ano trabalha por área, nós temos português, matemática, geografia,... e nós temos um projeto que fala sobre a História e a Cultura Afro brasileira e estamos amparadas na Lei. A Lei foi fundamental para dar a base para o nosso trabalho. Então não adianta dizer “Ah, eu não quero estudar sobre isso”. É Lei. Assim como tu tem que aprender Ciências, História, Português. Tu tem que aprender isso aqui também. A gente só está cumprindo a Lei. Profa. Margareth

Conforme a fala acima, o conhecimento sobre os marcos legais interpelou diretamente os modos pelos quais as professoras e seu trabalho político e pedagógico interagem dentro da escola, junto à direção, supervisão, gestão, pais, mães e discentes. Sobretudo, implicou na própria percepção destas mulheres negras sobre sua prática e possibilidades de negociação frente aos rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012). Conforme a Gomes, “os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede” (2012, p. 102).

Por um lado, a organização em grupo foi espaço profícuo para a criação, sistematização e atualização de um conhecimento pautado na experiência. Conforme as narrativas sinalizam, as docentes foram experimentando, ampliando os limites de sua atuação na escola em questão. A intenção política de suas ações é, a todo tempo, ancorada em uma trajetória pessoal, escolar e profissional orientadora e justificadora de uma prática docente antirracista. Os caminhos trilhados com estas experiências entrecruzam-se quando as três professoras reconhecem, umas nas outras, a possibilidade de fortalecimento em torno dos interesses e implicações políticas das posturas de cada uma. Nesse sentido, seus pactos são

sobretudo políticos, orientados, estratégicos e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

direcionados pelas potencialidades de enfrentamento ao racismo institucionalizado.

Assim, eu entrava com o meu texto e ali chegava a Marisa e ela já sabia qual texto que eu ia trabalhar. Daí ela já chegava e fazia o desdobramento naquele próprio caderno. “Ah, aqui fala sobre Zumbi dos Palmares, dentro desse texto aqui, eu vinha com a História. Quem foi Zumbi? Onde ele nasceu? Por que ele era importante para os negros? Onde ficava Palmares? Que cidade? E a Marisa vinha...” Ah, retira um encontro consonantal, um substantivo.” Daí a Margareth vinha, “Vamos fazer uma produção artística sobre Zumbi dos Palmares”. Onde ficava Palmares? O que tinha nessa cidade? Muito interessante. E assim ó... qual o espaço que a gente tinha para fazer isso? A gente lutou, batalhou e conseguiu ficar todas no mesmo dia, para a gente poder conversar e para fazer esse planejamento. Primeiro a gente buscou apoio da direção da escola. “- Olha, a gente tem esse projeto, tem essa lei e a gente quer trabalhar com essa Lei, o que vocês acham? - Não, tudo bem, tudo maravilhoso. Falem com a supervisão, vejam uma forma que vocês consigam ficar as três juntas para poder fazer o planejamento”. E mesmo assim, não dava conta. A gente se conversava na troca de professores, no corredor. Porque, claro, a gente tinha que fazer produção de material. A gente não tinha nada pronto. - Profa. Renata

A primeira apresentação da Noni, o seu “nascimento” foi aqui na escola. Ela se apresentou para os professores numa formação continuada. Adoraram!! Ela “veio” da África para contar a história de seu povo de uma maneira leve, divertida e sapeca. Ela consegue encontrar a todos, pois usa o vocabulário de uma criança para falar assuntos sérios como é a cultura “afro”. Porém mesmo o seu foco sendo a cultura africana, ela incentiva a leitura, “dá” aula de cidadania, cuidados que temos que ter com o meio ambiente, com as nossas coisas, o respeito aos nossos antepassados, cuidados com a alimentação, doenças, etc. ou seja, através de músicas, danças, coreografias ela vai dando o seu “recado” para os alunos ou quem está assistindo. Através do Grupo Lokun e da boneca africana várias e várias “portas” foram se abrindo! Com toda minha experiência de vida, me encho de alegria, orgulho e realização, uma vez que tive dificuldade, na infância e pré-adolescência na escola em que cursei todo o Ensino Fundamental e Médio, graças à maldade dos colegas, estar dando, ou melhor, dar a volta por cima. Através do nosso trabalho na escola e da sapequice da Noni, vou aos lugares, dou palestras, a Noni conta histórias, brinca com todos e valoriza a sua raça e seus antepassados. Profa. Marisa

Tal configuração sugere a possibilidade da criação de agenciamento para estas mulheres negras, resultando em sua mobilidade e em outros arranjos sociais. Como uma das docentes relata, Renata ascende ao cargo de vice-direção da escola, Margareth ao cargo de presidência do único conselho da comunidade negra do município e Marisa afirma-se enquanto referência na aplicação da Lei 10.639/03 dentro do município. Neste trajeto, há a reapropriação da história de subalternidade apontada enquanto sinônimo da negritude em suas autobiografias, sobretudo a partir de suas vivências escolares, e a afirmação de sua representatividade dentro da comunidade negra local e regional. Neste sentido, parece-nos que o projeto intelectual antirracista em que estiveram engajadas estas três mulheres foram forças motrizes para mudanças que atravessam suas atuações profissionais. A reunião, a discussão, a prática da atuação em rede e os conflitos que acarretam tais ações, transcendem e transformam a forma de (re)existir enquanto mulheres negras.

Conclusões

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A partir das aproximações possibilitadas com as narrativas autobiográficas orientadas pela reflexão em torno do trabalho político e pedagógico desenvolvido pelas docentes, apreendemos que sua prática poderia ser aproximada ao proposto por um dos princípios centrais à pedagogia crítica feminista, ou seja, "a insistência em não ativar a cisão entre mente e corpo [...]" (HOOKS, 2013, p. 25). Nesse sentido, encontramos nos exemplos trazidos durante os encontros, a relevância atribuída pelas docentes à corporalidade e às representações em torno dessa. Dentre as narrativas anteriores, sublinhamos a criação da boneca africana Noni em que a professora Marisa investe tempo, energia e criatividade. Nas apresentações de Noni, a docente se veste com as roupas da boneca, molda seus trejeitos, entonação e postura corporal e, assim, realiza formações com docentes de sua escola e de outras instituições assim como apresenta-se às/aos discentes da escola.

Ao reconhecerem-se enquanto professoras negras direcionaram suas táticas a partir dessas projeções, utilizando sua corporalidade enquanto suporte para suas performatividades na escola, ao mesmo tempo em que projetavam em suas falas exacerbado orgulho e investimento emocional e físico. O corpo e suas corporalidades parecem-nos ter sido a tônica de suas ações, território e instrumento político em franca disputa pelos discursos socializados na instituição escolar. Se voltamos à criação das Diretrizes, enquanto ação afirmativa governamental, no caso destas docentes, os caminhos para a construção de uma educação antirracista, implicaram também seus processos de autoconstrução e reivindicação de seu papel enquanto agentes políticos, dotados de ancestralidade e existência e capazes de transformação a partir da construção de um conhecimento específico e especializado. Neste processo, interpelando os movimentos curriculares, escancarando a necessária exposição da fragilidade da harmonia imposta pelo silenciamento das diferenças culturais na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

CAETANO, M. **Gênero e Sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 228f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Ennegrecer al feminismo. In: CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules; MASSON, Sabine. **Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe**. Nouvelles Questions Féministes. Volumen 24, No. 2, 2005.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

COSTA, Cândida Soares da. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento**. ISSN 0102-2717, v. 22, n. 1, p. 17-26 34, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/4221/2732>. Acesso em: 07 ago. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Histórias de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PATROCLO, Maria Aparecida de Assis. As múltiplas facetas da interação entre pesquisa e o processo de formulação de política pública e ou intervenção em saúde pública. 2011. 222f. **Tese de doutorado**. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/ Fiocruz. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/premio2012/doutorado/Maria%20Aparecida%20de%20Assis%20Patroclo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. **Percursos da Lei 10639/03: Antecedentes e Desdobramentos**. 2013. Disponível em:

http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, p. 125. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf. Acesso em 01 jul. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Aprender, ensinar e relações etnicorraciais no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.