

DOSSIÊ TEMÁTICO: Saberes docentes de intelectuais negras: mediações outras frente ao *ethos* acadêmico

 <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5045>

**NARRATIVA DE PRÁTICAS DOCENTES COMO INTELLECTUAL NEGRA:
INVENÇÕES E RASURAS**

**NARRATIVE OF TEACHER PRACTICES AS BLACK WOMAN INTELLECTUAL:
INVENTIONS AND ERASURES**

**NARRATIVA DE PRÁCTICAS DOCENTES COMO INTELLECTUAL NEGRA:
INVENCIONES Y RASURAS**

Iris Verena Oliveira

Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Resumo: O texto foi organizado como uma narrativa de negociações cotidianas que compõem a minha trajetória como professora negra, atuando no ensino superior, a partir de experiências de formação inicial de graduandos e da formação em exercício de professores da educação básica em movimentos de pesquisa e extensão. Apresento o Grupo de Experiências (GE) como proposta metodológica, ao tempo em que a narrativa institui e rasura o meu lugar de fala como intelectual negra, contaminada pelo processo de construção dos cenários formativos propostos. Traço os caminhos de pesquisa escolhidos, diante do horizonte de possibilidades postos para equipe de pesquisadoras, marcando os *esburacamentos* nos lugares comumente atribuídos a condição de orientadora, orientanda e professora. O texto apresenta sensações, alegrias e frustrações vivenciadas coletivamente num processo de formação em que, estamos todas na roda, a partir de situações que me tocaram na prática da extensão e da pesquisa acadêmica, pela construção de pontes que ligam universidade, movimentos sociais e escolas quilombolas.

Palavras-Chave: Docência Universitária. Educação Quilombola. Escrevivências. Rasuras.

Abstract: The text was organized as a narrative about my trajectory as a black teacher, working in higher education, from experiences of initial training of undergraduates and the in-service training of teachers of basic education in research and extension movements. I presentation the Group of Experiences (GE) as a methodological proposal, at a time when the narrative establishes and erases my speaking place as a black intellectual, contaminated by the process of construction of the proposed formation scenarios. I trace the chosen research paths in the horizon of possibilities posed to a team of researchers, marking the holes in places commonly attributed to the condition of orienting and teaching. The text presentations sensations, joys and frustrations lived collectively in a process of formation in which we are all in the wheel, starting from situations that touched me in the practice of extension and academic research, by the construction of bridges linking university, social movements and quilombola schools.

Keywords: Quilombola education. Experiences. Erasures.

Resumen: El texto fue organizado como una narrativa de negociaciones cotidianas que componen mi trayectoria como profesora negra, actuando en la enseñanza superior, a partir de experiencias de formación inicial de graduandos y de la formación en ejercicio de profesores de la educación básica en movimientos de investigación y extensión. En el momento en que la narrativa instituye y rasura mi lugar de la charla como intelectual negra, contaminada por el proceso de construcción de los escenarios formativos propuestos, presenta el Grupo de Experiencias (GE) como propuesta metodológica. Trazo los caminos de investigación escogidos ante el horizonte de posibilidades puestas para equipo de investigadores, marcando los esburacamientos en los lugares comúnmente atribuidos a la condición de orientadora, orientanda y profesora. El texto presenta sensaciones, alegrías y frustraciones vivenciadas colectivamente en un proceso de formación en el que estamos todas en la rueda, a partir de situaciones que me tocaron en la práctica de la extensión y de la investigación académica, por la construcción de puentes que unen a la universidad, movimientos sociales y escuelas quilombolas.

Palabras clave: Educación Quilombola. Experiencias. Rasuras.

“Não mexe comigo, que eu não ando só”¹

O caminho escolhido no texto para tratar das experiências docentes, como intelectual negra que atua no campus de Conceição do Coité da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi a narrativa em primeira pessoa sobre minha pertença ao espaço acadêmico, em suas negociações cotidianas para formação de professores e nas preocupações com práticas curriculares em educação escolar quilombola. A escolha pelo gênero narrativo radicaliza a possibilidade de encarar as experiências que me tocam, em cenários formativos constituídos para a formação inicial de graduandas² de História e Comunicação Social, em diálogo com professoras da educação básica, de uma rede municipal de Nordestina, no interior da Bahia.

O texto foi organizado a partir de minhas experiências na organização de atividades de pesquisa e extensão voltadas para educação escolar quilombola, envolvendo docentes da educação básica, graduandas, bolsistas e voluntárias³ e estudantes quilombolas, que atuam no projeto: “Experiência, formação e práticas curriculares em escolas quilombolas”, vinculado ao grupo de pesquisa FEL/Cnpq. A partir da metodologia construída para as atividades de pesquisa e formação de professores, propus caminhos que borraram os papéis

¹ Trecho da letra “Carta de Amor”, composição de Paulo Cesar Pinheiro.

² As mulheres são maioria no grupo de graduandas que compõem o projeto e também entre docentes da rede municipal em que desenvolvo o projeto, por isso vou me referir sempre no feminino, certa de que os homens que compõem a equipe sentem-se contemplados.

³ A equipe de pesquisa foi composta por Bárbara Anunciação, Bruno Natham, Daniele Ferreira, Franklin Santos, Grazielle Barbosa, Jamara Santos, Juliana Mutti, Kah Mestre, Milena Sant’ana, Raiele Mota, Rosiler Santos, Taiuze Lima e Yara Araújo. Na ocasião todos eram graduandas na UNEB, ao longo do texto a partir de suas atuações na atualidade.

tradicionalmente ocupados por pesquisadores e pesquisados, assumindo o desafio de integrar a roda, ou seja, assumir o imprevisto, pensado como possibilidade de invenção, como espaço criativo, numa tentativa de fugir do cunho pejorativo que comumente lhe é atribuído. Nessa perspectiva, a improvisação não prescinde de planejamento e me arrisco a dizer que ele exige mais preparo, uma vez que diversos podem surgir durante o jogo.

A proposta desse artigo é narrar o que usualmente não é dito. Quero tratar do caminho e não dos resultados, das alianças que tornaram esse trajeto possível e das frustrações que nos atravessaram, constituindo possibilidades de atuação. A narrativa diz do meu processo de formação imersa nos grupos de experiências, ao tempo em que o constitui, entendendo que, “A consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor. E, antes, algo que se vai fabricando e inventando, algo que vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração.” (LARROSA, 1994, p. 66)

Como professora negra, pautando questões étnico-raciais, buscando caminhos pra luta antirracista na academia e travando internamente disputas para acessar recursos, sigo a máxima cantada por Maria Bethânia: “não mexe comigo, que eu não ando só”, além da rainha do mar, que “anda de mãos dadas comigo” me acompanha um grupo de pesquisadoras e a forma como esse grupo se constituiu é contada e justifica algumas trilhas que foram seguidas pelo coletivo. Atualmente somos dezesseis pesquisadoras entre bolsistas e voluntárias.

Constantemente solicito as integrantes da equipe avaliações acerca de seu envolvimento com o projeto. Nesse texto, o desafio foi posto pra mim. Avalio como essa experiência me toca e altera como professora negra da UNEB, inventando com os estudantes que compõe a equipe formas de contaminar a metodologia da pesquisa, com questões relacionadas a nossa pertença, marcando a importância da representatividade e responsabilidade ética no jogo acadêmico.

A conexão construída pelo coletivo com quem tenho produzido conhecimento não reivindica o lugar da intelectualidade desconectada de nossas experiências. As atividades são marcadas pelas trajetórias dos envolvidos. As nossas *escrevivências* e as das professoras foram assumidas de forma mais intensa no decorrer do projeto. (EVARISTO, 2017a/2017b/2014/2003) Portanto, a escolha por essa forma narrar as minhas idas e vindas como professora dialoga com o chamado a seguir:

Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem

o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. (ANZALDÚA, 2000, p. 235)

Ao tempo em que marco as subjetividades de minha pertença como mulher negra no desenvolvimento do projeto, me incomoda o tratamento dado por vezes a essa condição de negritude. Reconheço que a adjetivação ao nomear define e limita, por isso o texto pontua rastros de fabricação do discurso e condições de possibilidade da constituição da experiência de si, rasurando a intelectualidade negra reivindicada, como indicativo de que outros caminhos para sua constituição, integram o horizonte de possibilidades. (BUTLER, 2017)

O artigo descreve momentos importantes para a constituição do grupo de estudos, que provocou as questões enfrentadas no projeto de formação de professores para educação escolar quilombola. Ao tempo em que relata os dilemas enfrentados ao traçar o percurso metodológico da pesquisa, defende posicionamentos na relação entre universidade e escola, relação orientadora e orientandas, assim como a produção de conhecimento na primeira pessoa.

A cena tá preta!

Também já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. (EVARISTO, 2017a, p. 11)

Pela necessidade de estabelecer um marco inicial para narrativa, começo pela organização do grupo de estudos. A *gênesis* poderia ser estabelecida na minha aproximação primeira com as discussões ligadas a questões étnico-raciais na graduação em História, no aprofundamento dos estudos sobre práticas religiosas afro-brasileiras durante o mestrado e o doutorado, entretanto, opto por construir essa história pelas atividades no campus da UNEB em Conceição do Coité, espaço em que atuo como professora.

Quando retornei para universidade, após a licença para cursar o doutorado fui procurada por um grupo de estudantes dos cursos de Licenciatura em História e Comunicação Social. Eles estavam interessados em estudar questões étnico-raciais e se queixavam da ausência desses debates no currículo dos seus cursos. Movidos por esse interesse passamos a nos reunir quinzenalmente no auditório da universidade, no intervalo entre as atividades do vespertino e noturno.

O desafio estabelecido naquele momento era o de mobilizar discussões, que não se limitassem a queixas e denúncias de racismo e, que ao mesmo tempo não tivesse o tom

professoral das aulas convencionais. Tornou-se bastante comum que a lista de textos acordada no início do semestre não fosse integralmente cumprida, por motivos diversos; ora o impacto causado por um(a) autor(a) mudava o rumo das discussões inicialmente propostas, ora o envolvimento com movimentos sociais da cidade demandava ações e adiávamos as leituras propostas.

Confesso que essa dinâmica no início dos nossos encontros me deixava bastante angustiada. Vi naquele espaço a oportunidade para aprofundar leituras que não estavam presentes no cotidiano da universidade; lemos Franz Fanon, Glória Anzaldúa, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall e tantos(as) outros(as) pesquisadores(as) que propunham outras formas de produção do conhecimento, e ao mesmo tempo a convivência com os estudantes me desafiava a construir uma dinâmica na universidade por caminhos que não perpassavam pela cobrança da presença e pela avaliação punitiva.

Aos poucos fui compreendendo que naquele espaço construíamos outra perspectiva de formação, que não podia ser contemplada apenas pelas discussões de texto. Joana Alcântara⁴ trazia para a roda literatura e poesia. Alguns trechos eram lidos, dramatizados e sentidos. Também fomos introduzindo música nos nossos encontros, quase sempre pela iniciativa da cantora Milena Sant'Ana⁵. Naquele momento ministrava para estudantes de Licenciatura em História o componente curricular: "Brasil Império" e o nosso debate sobre escravidão e pós-abolição relacionando a produção historiográfica brasileira e a literatura de Machado de Assis e Aluísio de Azevedo também foi pautada no grupo de estudos com o ingresso de Jamara Santos⁶, Marina Santa Rosa⁷ e Chantele Cordeiro⁸.

A motivação vivenciada no grupo de estudos pelo corpo estudantil foi uma experiência nova, no âmbito daquele campus universitário. Trata-se de uma instituição pública, que atende a estudantes de baixa renda, que residem na cidade e também em povoados e municípios vizinhos. Muitos estudantes são trabalhadores, vários já são responsáveis pelo sustento da família e frequentam o campus apenas no horário de suas aulas. Com exceção dos discentes

⁴ Todas as pessoas citadas foram consultadas e autorizaram a publicação de seus nomes no texto. Eles foram mantidos nessa versão, pois ocultar comprometeria o intuito do texto. Joana Alcântara é escritora, performer, integrante do Grupo GLEIGS (Grupo de Leitura e Estudos Interdisciplinares de Gênero e Sexualidade), graduada em Comunicação Social, com habilitação em Rádio e TV. Atualmente é estudante do Mestrado em Crítica Cultural na UNEB.

⁵ Milena Sant'Ana é cantora, designer, fotógrafa e estudante do curso de Comunicação Social com habilitação em Rádio e TV.

⁶ Jamara Santos é cotista, bolsista do Programa Afirmativa/Pró-reitoria de Ações Afirmativas, presidente do curso de História do campus XIV e estudante do curso de Licenciatura em História.

⁷ Marina Santa Rosa foi bolsista do PIBID, ex-presidente do Diretório Acadêmico de História e estudante do curso de Licenciatura em História. Atualmente é estudante do Mestrado em História da Universidade Federal da Bahia.

⁸ Chantele Cordeiro foi bolsista do PIBID e estudante do curso de Licenciatura em História.

do curso de Comunicação Social, que se deslocam de regiões mais distantes e passam a residir na cidade, exclusivamente para fazer o curso, os demais alunos agregam as demandas estudantis a responsabilidades familiares e de trabalho. Nesse contexto mobilizar estudantes para que compareçam ao campus nos horários em que não estão em sala de aula, para a construção de ações é algo bastante difícil.

No mesmo ano em que as reuniões iniciaram fomos convidadas pela Prefeitura Municipal de Conceição do Coité, para contribuir com a organização da II Semana Negra, que ocorreria em novembro. As atividades foram planejadas pelas integrantes do grupo de estudos, a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial e o grupo Revolution Reggae, que já atuava nas periferias da cidade há 13 anos. Planejamos, convidamos pesquisadores(as), fizemos assessoria de comunicação e coordenamos juntamente com os movimentos sociais e gestores municipais as atividades do evento. Foram realizados debates sobre religiosidade de matriz africana, no Centro Cultural da cidade, debates sobre negritude na Comunidade Quilombola do Maracujá, rodas de conversa sobre extermínio da população negra, na universidade com a presença de estudantes da educação básica, além da exibição de filmes na comunidade da Pampulha, na periferia do município.

A organização do Novembro Negro gerou o estreitamento dos laços com os movimentos sociais e com a prefeitura municipal, ao tempo em que fortaleceu a ligação entre os integrantes do grupo. Até hoje exibimos com orgulho o registro fotográfico das ações que envolveu a população da cidade, em seus diversos segmentos.

A realização daquelas atividades me ajudou a compreender a dimensão que o grupo de estudos tomava para os estudantes envolvidos. Algumas reuniões, quando finalmente íamos discutir aquele texto...aquela autora... foram implodidas com relatos sobre a experiência na universidade, que não necessariamente estavam ligadas a questões étnico-raciais, entretanto, aquele fora o espaço em que as pessoas conseguiram dizer, o que incomodava.

Um marco para as atividades realizadas dentro do campus foi o Sarau. Num final de tarde reunimos embaixo do cajueiro os estudantes da equipe e convidamos pessoas ligadas aos grupos musicais da cidade. A estrutura utilizada foi mínima; uma caixa de som e um computador. A proposta era que cada pessoa sugerisse uma música, que era ouvida e depois discutida coletivamente. Brincamos com a pergunta: “O que tá rolando no seu fone de ouvido?” A atividade tomou uma proporção inesperada, os estudantes foram deixando as aulas, trazendo cadeiras, bancos, alguns sentaram no chão e debate fluiu tratando de música, e também sobre política, sexualidade, raça, gênero, tecnologia, produção cultural.

Em muitos momentos as discussões no grupo nos levaram para lugares inesperados. No debate sobre o texto “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos” (GOMES, 2012), nossa preocupação era com o currículo e os debates nas escolas daquele município, cuja população negra reside, majoritariamente, nas periferias e nos povoados. Ao tratar sobre essa questão, Rosiler Santos⁹ informou que no território de identidade em que se localiza aquele município existiam 19 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. A informação causou espanto graças as características reivindicadas pelos moradores da cidade,

Essas informações disponibilizadas pela Fundação Cultural Palmares chamam atenção, pois a meta-narrativa histórica destacou a presença marcante da população negra em Salvador e no Recôncavo baiano, só recentemente as pesquisas têm apresentado as dinâmicas da escravidão em outros espaços do estado. Por outro lado, a baianidade nagô cantada em verso e prosa pela música e pela literatura amadiana generalizam referências que compõem o mapa turístico apenas de Salvador, contribuindo para invisibilização das peculiaridades de outros cenários. Nas cidades do daquele território, os textos memorialísticos não reivindicam uma pertença fortemente alicerçada na herança e ancestralidade da população negra. Na cidade, recentemente, as investigações sobre a escravidão na cidade ganharam fôlego. Os registros de compra e venda de cativos, assim como os testamentos indicam que era comum na região que os proprietários tivessem entre 01 e 03 escravos. (OLIVEIRA, 2017, p. 140)

No semestre seguinte definimos que as ações do grupo seriam voltadas para as escolas situadas na cidade, levando em rodas de conversa o debate sobre questões raciais para estudantes da educação básica. Mas, aquela informação sobre o número de comunidades quilombolas causou um grande incomodo no grupo, pois imaginávamos que as escolas que atendiam essas comunidades não apresentam práticas curriculares, que atendessem as demandas das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola.

O relato dessas ações indica a inserção do grupo no município que sedia o campus universitário, assim como o espaço que foi ganhando nas ações do departamento. Entendo que ocupar esses espaços é estratégico, uma vez que os envolvidos no grupo já apresentam preocupações relacionadas a educação antirracista. As ações voltadas para outros públicos fortalecem o grupo academicamente, ao tempo em que possibilita estabelecer o debate com um número maior de pessoas na academia e fora dela.

⁹ Rosiler Santos fez graduação em Letras e Especialização em Literatura Baiana no campus e atualmente é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural / Pós - Crítica da mesma instituição, além compor o Grupo de Trabalho Territorial do Sisal de Comunidade Quilombolas.

“Como é que faz pra sair da ilha?”¹⁰

No momento em que a informação sobre o número de comunidades de quilombolas certificadas na região chegou ao grupo de estudos, me dei conta de que não era a primeira vez que, questões relacionadas a educação escolar quilombola, naquele Território de identidade me tocavam. Particpei entre 2014 e 2015 do Projeto de Pesquisa “Tecnologia social da memória e experiência videográfica na comunidade quilombola do Maracujá”, coordenado pela professora Rosane Vieira.¹¹ O projeto Maracujá foi desenvolvido por dois anos, através da realização de oficinas sobre história de vida e memória, fotografia, roteiro e edição de vídeo. O intuito era a formação de jovens através da arte, mobilizando as memórias dos quilombolas. A partir disso, as narrativas eram organizadas na linguagem videográfica, buscando contar as histórias pela perspectiva dos moradores. Minha atuação esteve relacionada as ações de pesquisa histórica, cujas informações levantadas foram acionadas na construção do curta-metragem #vamosfazerumfilme?, cujas reuniões de planejamento, gravações e avaliações envolviam todos os pesquisadores.

Através da realização de oficinas sobre história de vida e memória, fotografia, roteiro e edição de vídeo, os adolescentes da comunidade quilombola Maracujá construíram uma narrativa, acionado a linguagem videográfica. As ações do projeto não estavam relacionadas ao ambiente escolar, entretanto

Em uma das avaliações do projeto, após uma sequência de filmagens, ocorreu uma divergência entre a equipe e os adolescentes do Maracujá. Os jovens queriam a gravação de algumas cenas na escola em que estudavam, localizada no povoado vizinho. A equipe resistia por conta do desgaste na condução dos equipamentos e questões como o barulho da escola, problemas com direitos de imagem dos jovens, entre outras dificuldades. Em meio às discussões, um dos adolescentes relatou o seu incômodo com o lugar que ocupavam na escola. Segundo ele, sempre que alguma confusão ocorria na escola, envolvendo estudantes daquela comunidade quilombola, eles ouviam dos professores: “Só podia ser o(a) neguinho(a) do Maracujá!” (OLIVEIRA, 2017, p. 142)

O relato daqueles estudantes do Maracujá aconteceu antes das discussões sobre comunidades quilombolas no grupo de estudos. Paralelo as atividades do grupo elaborei

¹⁰ Trecho da música “A Ponte”, composição de Lenine e Lula Queiroga.

¹¹ Rosane Vieira é diretora do Departamento de Educação do campus em que atuo. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Faculdade de Educação da UFBA (2012), Mestre em Educação pelo mesmo Programa (2007) e Comunicóloga pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (1999). Coordena o grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL/CNPq). É professora do Colegiado do curso de Comunicação Social, com habilitação em Rádio e Televisão. Também compõe o corpo docente professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade.

juntamente com a professora Rosane Vieira um projeto de pesquisa, no âmbito do grupo de pesquisa FEL/Cnpq, voltado para formação de professores da educação básica do mesmo município em que está situado o campus da universidade. Apesar do apoio da Secretaria de Educação, não conseguimos a adesão do corpo docente da cidade, devido as relações tensas estabelecidas entre o sindicato dos docentes e a prefeitura municipal.

Vivia a frustração de mobilizar recursos e energia para implementar o projeto e não vê-lo concretizado, quando conheci o curso de formação oferecido para professores de comunidades quilombolas oferecido por Mille Caroline Fernandes¹², que no campus de Valença, da UNEB. A aproximação com as atividades promovidas em Valença, assim como a participação no Projeto Maracujá e as discussões do grupo de estudos foram fundamentais para mudar o rumo do projeto de formação de professores, que foi reconfigurado para atender as escolas quilombolas do território de identidade, em que se localiza o campus em que atuo na universidade.

Por mais que a aproximação com os movimentos sociais já tivesse iniciado, ainda sentia um distanciamento entre o campus, os movimentos sociais e as escolas do Território. A pergunta cantada por Lenine ressoava “Como é que faz pra sair da ilha?”, o desafio era construir uma ponte, que não fosse acionada apenas em momentos pontuais, como no “Novembro Negro”. Portanto, o nosso exercício era de construção de uma ponte sem o tom pragmático e utilitário. Interessava uma ponte que não fosse “para ir nem pra voltar/ a ponte é somente atravessar, caminhar sobre as águas sob as águas desse momento.” Com esse sentimento iniciamos o contato com os municípios que compõem o Território. Pelo aprendizado com a frustração da tentativa anterior, iniciamos a nossa articulação com os movimentos sociais. Marcamos reuniões no campus da universidade com representantes das comunidades quilombolas do Território, que sinalizaram o interesse por formação de professores, nas escolas que atendiam crianças quilombolas. Diante da grande demanda apresentada escolhemos o município de Nordestina, que concentra doze comunidades quilombolas, próximas umas das outras e que são atendidas pela Escola José Alencar, em Tanque Bonito.¹³

O segundo passo foi uma reunião com familiares dos estudantes da Escola José Alencar. Queríamos ouvir suas expectativas em relação as atividades desenvolvidas na escola e sobre a relação das comunidades quilombolas com o município.

¹² Mille Caroline Fernandes é mestre em Educação e Contemporaneidade, professora universitária e também da educação básica do Município de Nazaré/BA. Atua na área de Educação, Currículo e Formação Docente para as Relações Étnico-raciais, desenvolvendo projetos que contemplam a História e Cultura dos Povos Afro-ameríndios, bem como dedica-se a pesquisas educacionais em comunidades quilombolas.

¹³ Nome fictício

Naquela reunião, os adultos mostraram o seu incômodo com o tratamento recebido na sede do município. Toda aquela região é conhecida popularmente como Poças, nome de uma das comunidades quilombolas. Situações de violência são frequentemente associadas às Poças. Jovens presentes naquela conversa relataram que costumam informar outro endereço, pois, afirmar que mora nas Poças dificultaria o acesso ao crédito financeiro e à oferta de emprego. (OLIVEIRA¹⁴, 2017, p. 147)

Naquele momento ficaram explícitas as dificuldades de residir em comunidades quilombolas no Território e a grande expectativa depositada, pelos familiares, quanto ao papel da escola no combate ao racismo e na valorização das práticas culturais daquela população. Em nenhum desses momentos de articulação estive sozinha. A rede de contatos de estudantes do grupo era acionada, para mobilizar integrantes dos movimentos sociais, que posteriormente mediarão o contato com a gestão municipal.

A primeira aproximação com os docentes aconteceu na Jornada Pedagógica de Nordestina, naquele momento fui acompanhada por Jamara Santos. Na palestra ministrada no início do ano letivo começamos o processo de sedução dos professores da rede, e especialmente da Escola José Alencar, para que aderissem à formação, o que se concretizou ao longo do ano letivo. Paralelo a isso, o projeto foi discutido no grupo de estudos, no campus da universidade e disputei alguns editais que garantiram recursos para sua implantação, assim como bolsas de iniciação científica e de extensão. Tais esforços possibilitaram que oito estudantes tivessem acesso a bolsas de pesquisa e extensão vinculadas ao projeto.

Portanto, quando iniciamos os Grupos de Experiência propondo aos professores que não teríamos palestras, aulas e, que o principal assunto dos nossos encontros seriam suas práticas curriculares, a convivência com os estudantes no Grupo de Estudos já tinha me oferecido “régua e compasso”. A recusa por ocupar um lugar na frente da sala, no primeiro encontro de planejamento, que participei ao lado dos professores da Escola José Alencar, foi possível porque, no grupo de estudos aprendi que processo de formação envolve desejo e implicação. Nesse exercício, implicação é entendida como

[...] um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 2007, p. 11).

¹⁴ O texto citado foi publicado pela autora, por isso não foi identificado para não interferir na avaliação cega.

Nesse sentido, o desafio posto no processo de formação de professores da escola quilombola era o de sedução do corpo docente da Escola José Alencar. Como construir um espaço formativo em que os professores saíssem de cada encontro como vontade de buscar mais informações, querendo permanecer no curso e repensando suas práticas com o lastro de experiências vivenciadas nas comunidades quilombolas?

“Procuram-se bonecas pretas!”¹⁵

“O que os nossos alunos das comunidades quilombolas devem aprender é o que qualquer aluno aqui da rede municipal tem que aprender!” diz o professor Antônio¹⁶, em meio as discussões do nosso primeiro encontro formativo com professores. Aquela fala ecoou na sala em que cerca de trinta pessoas tratavam de questões étnico-raciais nas escolas públicas de Nordeste, e especialmente da Escola José Alencar, que atende as 12 comunidades quilombolas do seu entorno. Era uma noite tensa! Aquele 21 de março foi muito esperado, depois de tantas reuniões, conversas informais e acertos... finalmente estávamos diante dos professores.

As expectativas eram imensas dos dois lados, dava para sentir na sala apertada. Repeti inúmeras vezes que o tom da fala da equipe de pesquisa não deveria ser professoral, que não queríamos fazer uma palestra, que não estávamos ali para ensinar ou julgar as ações dos professores. A sala estava repleta de professoras negras, alguns professores negros e pude contar com os dedos das mãos o número de brancos presentes: eram dois, ainda assim é preciso fazer uma ressalva: brancos da Bahia, talvez em outros espaços não fossem assim considerados. Um deles, o professor Antônio enfatizava que todos tinham direitos iguais de aprendizagem, implicitamente questionando o nosso interesse pelos estudantes negros e quilombolas.

Naquela noite vários sentimentos vieram à tona na mesa de bar em que a equipe de pesquisa brindou a realização do primeiro Grupo de Experiência. O primeiro destaque foi o de que as professoras atenderam o nosso chamado; tínhamos público para realizar a formação, conseguimos conversar com as professoras e acreditamos que muitas experiências viriam à tona naquele espaço. A equipe já se conhecia e em muitos momentos nos comunicávamos com olhares e sorrisos, em outros um bilhete resolvía...

¹⁵ Trecho da música “Bonecas Pretas”, composição de Larissa Luz e Pedro Ita.

¹⁶ O nome dos docentes da educação básica foi ocultado, atentando as recomendações do Comitê de ética da universidade.

Realizamos uma reunião de planejamento específica para aquele dia, entretanto, uma das integrantes não estava presente. No momento em que o professor fazia sua fala que, se estruturava na compreensão de que vivemos uma democracia racial, pude ver a ira nos olhos de Bárbara Anunciação¹⁷. No planejamento tínhamos combinado que aquele era um momento de sedução e não de enfrentamento direto. Então, escrevi um bilhete pra Bárbara: “Segura a onda”. Acho que ela já tinha compreendido o meu olhar, mas preferi não arriscar.

Assim que foi possível falamos sobre o processo histórico, que muitas vezes nos leva a pensar que as desigualdades no Brasil têm apenas o cunho social. Tratamos sobre o período do pós-abolição e diferenciamos igualdade de equidade, com um grande cuidado no tom da fala e tentando deixar algumas questões em aberto. Essa abordagem tinha relação direta com a invenção metodológica, que surgiu no grupo de pesquisa FEL/Cnpq: o Grupo de Experiências (GE).

A proposição do GE tem relação direta com a perspectiva de formação pensada na e pela experiência, a partir dos pressupostos de Jorge Larrosa Bondía, enquanto dispositivo de subjetivação, visibilizado nos cenários formativos. O Grupo de Experiências, como metodologia de pesquisa, permite a coleta de informações, por provocar desestabilizações em todos os envolvidos, pelas situações em que são provocados a relatar suas experiências, momentos que possibilitam invenções de si. (LARROSA, 2002) Portanto, o tratamento de questões étnico-raciais no espaço escolar, envolvia trazer à tona as trajetórias de vida dos docentes, suas expectativas e impressões sobre a escola em que atuam, ao tempo em que as nossas trajetórias, expectativas e impressões também estavam no jogo.

O Grupo de Experiências foi pensando como estratégia de coleta de dados, entretanto seu principal objetivo é o processo formativo dos envolvidos. Diferente do Grupo Focal propomos o borrar as fronteiras entre pesquisadores e pesquisados, construindo um ambiente de diálogo em que os temas são abordados a partir de possibilidades lançadas por obras de arte.

A escolha pelo registro das conversas nos GE's surgiu como alternativa diante de possibilidades como a realização de entrevistas. A busca por outro caminho foi motivada pelo interesse em práticas curriculares e experiências do cotidiano escolar, cunhadas nas construções de si em narrativas de professores. A transgressão na forma de produção dos dados propõe deslocamentos no lugar comumente atribuído ao pesquisador, ao tempo em que

¹⁷ Bárbara Anunciação é graduada em Letras, coordena o Centro Acadêmico Edisvânio Nascimento e estudante de Comunicação Social, com habilitação em Rádio e TV.

impõe desafios, pelas limitações no momento de expor o material coletado “somente na forma textualizada os resultados dos dados analisados” (ST PIERRE, 1997, p. 95)

Ao propor uma forma de fazer pesquisa em que a produção dos dados se dá simultaneamente ao processo formativo que afeta todos os envolvidos, assumimos a impossibilidade de uma construção linear iniciando com o emprego de métodos para a produção de dados, posteriormente codificados e interpretados. Nesse sentido, compartilhamos o sentimento de Elizabeth St Pierre (1997, p. 181): “Na verdade, muitas vezes senti que todas as atividades da narrativa - coleta, análise e interpretação de dados - ocorreram simultaneamente, que tudo aconteceu de uma só vez.”

Por conseguinte, o grupo de experiências foi pensado como um espaço de desestabilização, de desequilíbrio no sentido em que, põe em crise os envolvidos. O intuito era abalar as certezas e levantar questionamento sobre situações que *naturalizamos* no cotidiano. Nesse sentido, problematizamos a relação entre formação e linguagem, pensada pela ótica do a-com-te-cer: “A diferença do ato de jogar para o a-com-tecer é que, no jogo, as regras são dadas *a priori* e ao jogador cabe construir táticas; no a-com-tecer, as regras estão por ser inventadas no decorrer do que acontece e ao jogador cabe manejá-las e também burlá-las, se preciso for.” (JESUS, 2012, p. 12)

O Grupo de Experiências toma a forma de cenário formativo, que solicita compreensão por parte dos envolvidos, frustrando expectativas, ampliando e alterando horizontes de mundo, ou seja, desestabilizando-os em meio a situações propostas, com algumas condições de possibilidades, mas sem garantias. (SANTOS, 2011) Para tanto, o conceito de experiência está sendo pensado “como algo que se processa no sujeito, que gera desequilíbrios em seu interior e na forma pela qual ele se relaciona com o mundo externo”. (ZEN, 2014, p.55)

Naquele primeiro GE cada pessoa na sala se apresentou e falou sobre as expectativas em relação ao curso. A professora Giovana disse:

Sou professora da Escola José Alencar e o que me trouxe, o que me motivou a participar do curso, nada mais foi do que o anseio de me qualificar, para atender as necessidades daquele povo, povo esse que a cada ação, a cada atitude eu vejo que são povos diferentes. Por sermos diferentes, às vezes a gente acha que preparou uma boa aula, a gente tem uma mania de dizer: “Ah, eu preparei uma boa aula”. Mas, às vezes, a minha boa aula não está suprimindo a necessidade daquele povo... que é quilombola, né?¹⁸

¹⁸ Todos os trechos das falas dos docentes citados ao longo do texto foram registrados durante a realização dos grupos de experiência (GE). Com o intuito de preservar os docentes envolvidos na formação utilizamos nomes fictícios.

Giovana em vários momentos fez falas contundentes em defesa da escola, nos encontros de planejamento ela marcou o quanto os demais professores da rede municipal marcavam um posicionamento prévio negativo, em relação àquela instituição. “Às vezes a gente ouve as pessoas dizerem assim: - Tú tá na Escola Margarida? - Tô! Porque? Por que é uma escola quilombola? Porque é uma escola formada por negros? Então, às vezes, o próprio professor passa isso.” É interessante observar que, a fala da professora apresenta um movimento de defesa, que vem acompanhado de um distanciamento em relação ao alunado da escola; “aquele povo”, os “que são diferentes”.

Nos encontros realizados com as professoras observamos que suas construções narrativas apresentavam um distanciamento, em relação a marcadores do fenótipo relacionados a população negra, mesmo aqueles que apresentavam características físicas que poderiam identifica-los como tais. Quando recorriam a memórias relacionadas a situações de preconceito racial, suas histórias eram protagonizadas por parentes e amigos próximos. Assim, em meio às falas foram surgindo afirmações como; “a minha mãe era negra”, “tenho uma sobrinha que é negra”, “eles... os negros”. As expressões indicam uma construção narrativa que distanciam suas experiências de pertencimento e das trajetórias de seus alunos.

Nas discussões sobre identidade, as trajetórias de vida dos estudantes foram acionadas da seguinte forma:

Quando a gente fala de quilombolas é porque o pai daquela criança, o avô daquela criança foi descendente de escravo, então automaticamente ele tem uma cultura diferente da minha. Embora eu faça parte dessa miscigenação de raças, mas essa cultura negra talvez não esteja tão intensificada nas minhas veias como aquele povo, que espera muito de mim. Então, eu acho que o curso é uma oportunidade, talvez, ou não... de me qualificar enquanto professora que tá vendo a necessidade de levar para aquelas crianças algo mais próximo da realidade deles. (Registro de áudio do primeiro GE)

Nessa leitura as práticas culturais são tratadas como inatas, como algo que corre nas veias e apresentam uma fixidez elaborada como elemento distintivo entre as experiências de professoras e estudantes. A “cultura negra” estaria vinculada “aquele povo” e o curso seria uma oportunidade de aproximação com “a realidade deles”. Nas falas, a caracterização do outro é construída por oposições que distanciam docentes e discentes. Os estudantes são aqueles que residem na zona rural, cuja “cultura negra corre nas veias”, a essas características são acrescidas narrativas de violência e vulnerabilidade social. Assim, ao descrever os seus alunos, as professoras dizem de si, através da negação.

Nas descrições, a associação entre as comunidades quilombolas e a violência era constante, como na fala do Professor João “Bom, a comunidade Quilombola Poças, Salinas. Mais Poças! Sempre foi muito marcada por essa coisa da violência, né! Desde das primeiras pessoas os mais antigos! A gente, infelizmente tem essa referência! Comunidade violenta!”

As situações de pobreza e violência, como no relato da professora Ana, em relação a um estudante que sempre frequentava as aulas sem o material escolar e apresentava a justificativa que o jegue comia seu caderno.

Quando eu cheguei na casa dele, que eu olhei assim pros cantos, era uma casa que não tinha nada. Era uma casa que tinha uns oito ou eram nove filhos. Era assim, só um buraco, não tinha lugar pra eles dormirem e eu fiquei assim me perguntando: “Meu Deus, eu vou cobrar o quê desse aluno?” (...) Um dia chamei ele pra conversar, que na escola ele não deixava nem chegar perto. Chegou ele já corria. Aí eu conversei com ele, perguntei da história do jegue, se era verdade e ele disse que era. Que tinha o irmão dele que era mais velho, que batia nele e quando ele saía pra atravessar o rio, colocava o caderno dele lá na cerca de arame e o jegue comia o caderno. (...) Eu perguntei porque ele era daquele jeito, ele disse que o pai não gostava dele, que batia nele. Aí eu levei essa história pra escola, então a diretora que saiu pedindo; mochila, tudo que era material escolar ela arrumou. (Registro de áudio do terceiro GE)

As ações do estudante são explicadas pela pobreza e situações de violência, as quais ele era submetido. Em um trecho anterior a professora explica que, apesar de ter sido chamada na escola, algumas vezes, para tratar sobre o comportamento do estudante, a família não teria comparecido. No relato fica explícito que a situação escolar do estudante seria um problema menor, diante da falta de itens básicos para a subsistência daquela família. As péssimas condições de vida do estudante provocam um questionamento na professora: “Eu vou cobrar o quê desse aluno?”

A associação entre fome, miséria e violência é ressaltada pelo Professor Antônio. Durante o GE, ele diz:

Por que historicamente aquela região foi marcada não só pela fome e pela miséria, mas também pelos altos índices de violência, questão de desigualdade, em relação a vícios, por exemplo, de miséria em si. Aos sábados batia alguém na porta pedindo esmolas, a pessoa não precisava perguntar de onde era, sabia que era das Poças. Então, eu vejo assim, eles podem ter essa visão que se acham diferentes ou inferiores a quem mora fora de lá, nesse sentido. Não pela cor da pele, não pela questão da religião, não... por tudo que envolve o negro em si. Mas, pela questão da miséria, da violência, da desigualdade. Eu acho assim, o maior desafio de quem atua naquela religião é lidar com tudo isso. (Registro de áudio do primeiro GE)

Se por um lado os estudantes são caracterizados pelas docentes, a partir de elementos considerados socialmente como negativos, por outro surge o questionamento das professoras, sobre a dificuldade dos estudantes se orgulharem da pertença racial e da condição de quilombola.

Eles têm essa resistência de se assumir como quilombola, como negro, tá entendendo? Eles têm essa dificuldade. A gente professor insiste muito, os professores insistem muito. Nessa coisa de se assumir, de se identificar de se valorizar. Mas, a gente vê que tem uma certa dificuldade dessa aceitação deles. (Registro de áudio do primeiro GE)

Ao longo dos dez encontros realizados com as professoras da Escola José Alencar durante o ano de 2017, pude perceber o empenho e preocupação destes com os estudantes que frequentam a escola. Em algumas ocasiões vimos professoras emocionadas, ao relatar desfechos trágicos relacionados a egressos da rede municipal, que encontraram dificuldades na vida adulta. Aquelas profissionais ao construir relatos sobre os seus alunos constituíram memórias de suas práticas pedagógicas na escola, ao tempo em que elaboravam narrativas de si. Essa experiência me convenceu da dedicação das professoras as instituições em que trabalham, entretanto, assim como os seus alunos eles estão inseridos em um contexto racista, que também compõe o seu cotidiano de formação.

Entendo que o processo de colonização vivido no Brasil nos afetou do ponto de vista econômico, político e, marca até os dias atuais relações sociais e raciais desiguais. Entretanto, é preciso investigar mais sobre os efeitos da colonização na constituição de nossas subjetividades.

A transformação civilizatória justificava a colonização da memória e, conseqüentemente, das noções de si das pessoas, da relação intersubjetiva, da sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica. Assim, à medida que o cristianismo tornou-se o instrumento mais poderoso da missão de transformação, a normatividade que conectava gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais.” (LUGONES, 2014, p. 938)

Considerando os efeitos da colonização na fabricação de experiências de si, os GE's foram pensados como espaços formativos, em que os envolvidos são estimulados a produzir narrativas de si, que não são tomadas como espaços de expressão e, sim de invenção. Nesse sentido, ao tempo em que nós como participantes do GE formulamos leituras sobre situações

envolvendo nossas práticas pedagógicas, sobre situações de racismo ou quais outros aspectos tratados, lidamos coletivamente com invenções de si. A proposição do GE é que isso seja problematizado com todos os envolvidos, que são apresentados a situações através da arte, que lhes desestabiliza, momento em que damos acesso a outras possibilidades de leituras e ações.

Tendo em vista a proposição do GE assistimos juntos, ao videoclipe: “Bonecas Pretas”¹⁹. Ele inicia com a cantora baiana Larissa Luz representando uma repórter, que anuncia a grande procura por bonecas pretas na cidade de Salvador, a reportagem trata de pessoas que se deslocavam em caravanas para ter acesso a boneca. Combinando uma guitarra potente, atabaques e batida eletrônica, Larissa canta:

Um caso contestável / Direito questionável / Necessidade de ocupar / Invadir
as vitrines, lojas principais / Referências acessíveis é poder pra imaginar /
Mídias virtuais / Anúncios constantes / Revistas, jornais / Troco estética
opressora / Por identificação transformadora / Procuram-se bonecas pretas /
Procura-se representação!²⁰

O videoclipe foi escolhido por tratar de uma questão que tem ganhado visibilidade nos debates da população negra no Brasil: representatividade. Desafio colocado, especialmente, no material voltado para crianças, tendo em vista a grande dificuldade para acessar brinquedos, desenhos animados e literatura infanto-juvenil protagonizadas por personagens negras e fugindo aos estereótipos comumente associados a pessoas negras.

Após a exibição ouvimos as impressões dos docentes em relação ao clipe exibido. Nenhuma das professoras conhecia a música e a discussão sobre representatividade na infância era algo que não havia chamado atenção da maioria, até aquele momento. O conteúdo do vídeo estava expresso em sua forma. Nos gestos, maquiagem, olhares das artistas. Questões relacionadas a estética, especialmente das mulheres negras haviam se discutidas inúmeras vezes, pela equipe de pesquisa no grupo de estudos.

Enquanto, as falas ressoavam na sala relacionando negritude, miséria e violência, as pesquisadoras se contrapunham a isso com seus corpos, ainda que nenhuma palavra fosse dita. Discutimos na reunião de planejamento o quanto a forma como iríamos nos apresentar para os professores era importante. Todas tinham pensado nas roupas, nos cabelos, na maquiagem... E também será sobre estética que chamávamos atenção ao exibir aquele videoclipe, discutindo representatividade no questionamento sobre a ausência de bonecas pretas na infância, para

¹⁹ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Qk3-0qaYTzk>

²⁰ Trecho da música “Bonecas Pretas”, composição de Larissa Luz e Pedro Ita.

professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental. Foi nossa forma de dizer com arte e com os nossos corpos que existem outras existências possíveis para meninas e meninas negras. E ao nos reportar as nossas experiências de vida ao longo dos GE's marcamos possibilidades de ocupação de diversos espaços, inclusive o da universidade. Trata-se de um movimento que inventa possibilidades outras de formação, considerando as dificuldades de conciliar os interesses com a raça colonial na educação, como indica Claudia Miranda:

Quando o objetivo é acionar filosofias que geram outras educações e outros assuntos políticos, é necessário considerar o trabalho com populações dos palenques, os centros urbanos e as periferias globais. No cenário de pesquisa sobre outras educações, são exigidos exames das condições para a promoção de espaços para reaprendizado sobre o que é nosso - aqueles banidos por processos violentos. O objetivo, então, é gerar espaços para conectar grupos de pessoas às suas práticas anticoloniais, para buscar possíveis aberturas pelo(as) dominados(as) nos processos coloniais ainda vigentes. (MIRANDA, 2017, p. 182-3. Tradução livre)

Nossa presença naquela sala de aula não tinha o objetivo de dizer às professoras como deveriam ministrar suas aulas ou mesmo apresentar experiências exitosas no trato de questões étnico-raciais. Ao apresentar o videoclipe “Bonecas Pretas”, por exemplo, insistimos na apresentação de corpos negros em posições que fugiam a subserviência e às narrativas de miséria. Provocando um diálogo para que juntas construirmos brechas diante das práticas coloniais de educação formal.

Os esforços que empregamos em relação a nossa aparência no GE foram observados pelas professoras, uma delas comentou: “Só passei pra dar uma olhadinha, mas quando vi vocês tão bonitas, com esses cabelos... Resolvi ficar!” Ao tempo em que eram acolhidas as narrativas das professoras estávamos atentas, as formas como as crianças das comunidades quilombolas eram referidas no exercício de construção de outras possibilidades de formação de professores. Através dos GE's, buscávamos também ampliar o horizonte de possibilidades imaginadas, a partir das comunidades quilombolas, como um lugar de potência.

Os diálogos ocorriam nos GE's, mas continuávamos incomodadas com a dificuldade de tratar diretamente sobre questões étnico-raciais com os professores. Aos poucos, fomos percebendo que os limites estabelecidos ali estavam relacionados a experiências das docentes em seus processos de constituição, e não necessariamente em relação ao ambiente escolar e as comunidades quilombolas. Supomos que alguns silêncios estavam relacionados a dores e conflitos, que podem interferir na capacidade de significar as experiências, o que poderia dificultar as falas dos professores.

Por conta disso, conversamos com a psicóloga Juliana Pinto²¹, que se dispôs a fazer um grupo vivencial com a equipe de pesquisadores, sobre a dificuldade de lidar com essas questões étnico-racial, que poderiam ter relação com experiências dolorosas das professoras. No momento de troca os integrantes da equipe de pesquisa elaboraram, construíram e reconstruíram sentidos em torno de experiências dolorosas desencadeadas a partir de situações de racismo experienciadas.

Após o grupo vivencial conduzi um dos GE's mais difíceis, com as professoras da José Alencar. Partindo de trechos de falas publicizadas na campanha, que ocorreu na internet com hashtag #meuprofessorracista, discutimos sobre racismo na escola, problematizando a responsabilidade dos docentes, mas sem recair no discurso da culpabilização dos professores. Nessa mesma noite tratamos sobre extermínio da juventude negra e ouvimos relatos dolorosos em relação a situação de jovens, que foram assassinados no Território... seus ex-alunos.

Na reunião de planejamento estabelecemos que, a depender do rumo das discussões decidiríamos se, o vídeo produzido pela Anistia Internacional²² sobre o extermínio da juventude negra seria ou não exibido. Àquela altura a integração da equipe possibilitou que a decisão de exibir fosse acordada entre olhares e sorrisos, cumplicidade construída com as estudantes pelo compromisso e implicação delas no projeto.

Na reunião de avaliação foi unânime o posicionamento da equipe em relação ao sucesso daquele GE. Entendemos que sentir na pele como é difícil falar sobre situações dolorosas, ligadas a nossas experiências com o racismo, possibilitado pelo grupo vivencial, ampliou a nossa sensibilidade em relação aos relatos das professoras. Por sua vez, a empatia que veio à tona no GE, ao acolher as falas e dores delas, gerou uma situação de confiança que possibilitou uma abertura maior envolvendo todas que estavam no jogo.

Essa experiência de formação me levou a compreender que, as dificuldades das professoras em lidar com questões étnico-raciais e assumir práticas das comunidades quilombolas no espaço escolar estavam relacionadas, as trajetórias de vida das docentes, também imersas em processos de subjetivação em contextos de racismo, dificuldades de relacionadas ao ambiente de trabalho, cuja realidade vivenciada na escola era distante das expectativas depositadas na carreira docente. Essa percepção levou a equipe a tomar a decisão de realizar um ensaio fotográfico com docentes da Escola José Alencar.

No mês de maio foi realizada a atividade #eduQuilombo. Todos os setores da escola foram mobilizados na atividade de extensão que ofereceu oficinas de dança, penteado,

²¹ Juliana Pinto é psicóloga e atua no CAPS do município B.

²² <https://www.youtube.com/watch?v=IM2To-4c51M>

contação de histórias e exibição de filmes aos estudantes nos dois turnos, enquanto todos os profissionais da escola foram maquiados por Jamara Santos e fotografados por Kah Mestre, Franklin Santos²³ e Milena Sant’Ana. No estúdio montado, em uma das salas da escola, os profissionais eram incentivados a falar sobre situações vivenciadas naquele espaço, enquanto eram clicados pelos fotógrafos. O resultado desse trabalho foi exibido em um GE e vai compor uma exposição permanente que ficará na Escola José Alencar.

Imagem 1: Equipe na Escola José Alencar após a atividade #eduQuilombo



Fonte: Acervo de imagens do projeto²⁴

Foto: Rodrigo Carneiro²⁵

“Ninguém nos disse que seria fácil!”

A frase acima compõe a letra da música “Descolonizada”, cantada por Larissa Luz, no álbum “Território Conquistado”. Entre o campus da UNEB em Conceição do Coité e o município de Nordestina percorremos cerca de três horas de viagem e a playlist que levamos no carro, tinha relação direta com as nossas atividades de pesquisa e extensão. Nas idas para a realização dos GE’s ficávamos ansiosas demais para dormir e nas voltas, a excitação relacionada as ações do dia anterior eram potencializadas, para pensar os próximos encontros. A proposta de realização do ensaio fotográfico com os professores, para citar um exemplo, foi esboçada no carro, no retorno para a universidade.

²³ Franklin Santos é fotógrafo e estudante do curso de Licenciatura em História.

²⁴ A foto foi alterada visando garantir a avaliação cega, na versão final a fotografia original será colocada.

²⁵ Rodrigo Carneiro é funcionário do campus em que atuo na universidade, ocupando a função de técnico de Laboratório de Imagem.

A música cantada por Larissa Luz inicia com uma insatisfação manifesta “eu hoje tô arredia”, o eu lírico negocia com a realidade em que está inserida e, no diálogo simulado recebe uma chamada: “Garota, ninguém nos disse que seria fácil!” A partir daí ocorre uma mudança de postura, explicitada na afirmação: “eu quero voar, escrever o meu enredo”. Ao final, a letra invoca o lema de Nina Simone: “Liberdade é não ter medo”. Ainda que o conflito, seja rapidamente resolvido nos quatro minutos em que dura a canção, possibilitando que a mesma receba como título: “Descolonizada”, indicando a finalização das tensões, me atendo ao processo, em que eu lírico também é produzido pelo que nega.

Minha constituição como pesquisadora nessa narrativa, não oblitera os desafios impostos para a pesquisa e sua construção como relato. Na escrita, me deparo com a obrigatoriedade de apresentar resultados em relatórios de pesquisa que justifiquem o gasto de recursos, assim como atendo a demandas de publicação. Diante do percurso transcorrido: onde estão os dados? Como lidar com eles? E nesse momento, insisto em assumir os afetos do caminho, assim como deslizo na apresentação de constatações, considerando que os significados atribuídos são incertos e contingentes. (DERRIDA, 1991).

Na perspectiva de pesquisa adotada a partir dos GE's não cabe a sistematização de dados com precisão e objetividade ou construção de categorizações. Nos cenários formativos dos GE's, os professores são incentivados descrever o seu cotidiano na escola. Nesse exercício atento as narrativas de performances docente, em que as práticas curriculares são acionadas, nas negociações constantes, com processos de normatização, que insistem em dizer o que é ser professor.

Acompanho com preocupação as relações, por vezes tensas, entre universidade e escola, quando as pesquisas criticam a atuação docente no ambiente escolar. Tenho empreendido esforços para construir um ambiente de pesquisa, em que a prática docente na educação básica seja valorizada. Considerando os ataques constantes dirigidos as escolas públicas; seja na negação de condições mínimas de trabalho e na falta de garantia do piso salarial ou ainda diante das tentativas de criminalização da ação docente através de projetos de lei vinculados ao projeto Escola sem Partido e no contexto de ameaça a garantias mínimas para o pleno funcionamento das escolas e constantes ameaças a autonomia docente, entendo que o papel das universidades públicas não seja o de juntar-se ao coro de vozes que, faz duras acusações aos trabalhadores da educação.

As ações têm se pautado na esteira da trajetória de pesquisa do grupo FEP/Cnpq que tem olhado para o potencial do que já a-con-te-ce na escola, construindo parceria com os professores, para que com eles, sejam potencializados caminhos já trilhados, por aqueles que

conhecem o ambiente em que atuam. Ao mesmo tempo, espera-se que as discussões teóricas e metodológicas na academia, sejam *contaminadas* pelo espaço escolar. (CARVALHO, 1992)

Nesse movimento, talvez o principal resultado do projeto seja a rede de relações estabelecida entre a universidade, os movimentos sociais e os professores da educação básica do Território. Esse alcance não se traduz em dados contabilizados de pesquisa, nem com a repetição de inúmeros relatos de professores, como se essas vozes oferecessem garantias. O exercício feito ao longo do texto foi de tratar as vozes que emergem nas situações de pesquisa como palavras, que são contingencialmente possibilitam deslocamento de significados. (ST PIERRE, 2013)

A narrativa exigiu um ponto de partida. O texto foi organizado a partir do grupo de estudos, deixando de lado outros atravessamentos na minha atuação como docente. Digo isso para marcar, que os fios escolhidos para tecer essa narrativa poderiam ter sido outros, marcando a sua instabilidade na descrição da minha atuação como docente negra, ou seja, considerando que até mesmo os meus próprios passos poderiam ter sido acionados, a partir de outra configuração. Portanto, essa narrativa diz de possibilidades de atuação no ensino superior, dentre tantas outras vias que podem ser seguidas. É, assim, um exercício de exercer a docência como intelectual negra, tentando deslizar diante de ecos de aprisionamento identitário. (PONTES; MACEDO, 2011)

É necessário pontuar que atuo no tempo e espaço, com condições que tornaram as ações possíveis. O uso da primeira e terceira pessoa no texto, tem o intuito de relatar e constituir a narrativa, ao tempo em que reconheço que, no relato de si, “esse ‘si mesmo’ já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração”. (BUTLER, 2017, p. 18) As condições de possibilidade da pesquisa estão ligadas ao pioneirismo da UNEB, na implementação da política de cotas²⁶, para acesso à universidade de estudantes negros, indígenas e de escola pública. Assim, como toda a tradição de lutas de diferentes segmentos do movimento negro que encamparam essa bandeira por muitos anos.

Antes mesmo que palavras como “empoderamento” ganhassem atenção nas redes sociais, pesquisadoras como Sueli Carneiro denunciavam o epistemícido, marcando as relações de poder que invisibilizam a produção acadêmica dos negros que conseguiam passar pelo funil de acesso ao ensino superior no Brasil. (CARNEIRO, 2005) Ao tempo em que

²⁶ Atualmente a UNEB adotou o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero” Portaria RESOLUÇÃO Nº 1.339/2018, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, 28-07-2018.

essas produções denunciam o racismo institucional na academia, elas também fundam um espaço de atuação para a intelectualidade negra.

A questões raciais emergem diariamente na minha atuação como professora negra na academia. Nos esforços para orientação de estudantes, que compõem o grupo de pesquisa, vivencio momentos que precedem as indicações bibliográficas e correção dos textos escritos. Nossas estudantes, questionam cotidianamente se a universidade é o lugar delas. Isso aparece na recusa para ocupar espaços de visibilidade, na demora para entrega de textos escritos e produções audiovisuais, na recusa sistemática para se enxergar como produtoras de conhecimento.

Ao tempo em que lidamos juntas com questões de autoestima e valorização dos professores da educação básica, nossas alunas lidam com os fantasmas produzidos na experiência do colonialidade do saber, cujos espectros também continuam a me rondar. (QUIJANO, 2005) Se por um lado, reconheço a importância dos debates e lutas empreendidos nos movimentos sociais e nas universidades, para a garantia de direitos como as ações afirmativas, questiono o posicionamento normativo estabelecido pelas políticas de identidade, que nos define, e, portanto, nos limita.

Se por um lado precisamos ter acesso aos espaços de poder na academia, que definem investimentos na pesquisa e na extensão, que possibilitam construir relações saudáveis das instituições de ensino superior com os movimentos sociais e políticas de distribuição de bolsas e publicação, proponho *esburacamentos* na condição de intelectual negra, possibilitando frestas e rasuras, que não antecipem possibilidades *ser*: professoras negras no ambiente acadêmico. Afinal, nossa luta contra o racismo, não se situa, justamente, no embate as suposições prévias, a partir do nosso fenótipo?

No mesmo caminho, não considero que o meu cabelo 4b²⁷, a cor da minha pele e a minha história de luta para acessar e permanecer na universidade, devam antecipar os sentidos de minha atuação como docente. Costumo brincar com as estudantes do projeto, que têm o hábito de dizer: “eu tenho que lhe entregar tal texto” ou “eu tenho que me inscrever no evento x” e nessas ocasiões respondo: “Você não tem que nada!” Essa frase sempre arranca um sorriso no rosto ansioso que se coloca diante de mim, temendo os prazos e apresentando no corpo a tensão, frente a necessidade de cumprimento das obrigações acadêmicas. Isso não significa fugir da responsabilidade ética, que me acompanha nas ações na universidade, nem

²⁷ Blogueiras negras têm impulsionado, na internet, práticas de cuidado com o cabelo natural e incentivado o abandono de técnicas de alisamento. Elas construíram uma classificação para as crespas e cacheadas que vai de 2A ao 4C, a partir da curvatura dos cachos. Os cabelos tipo 4, também são chamados conhecido como “cabelo black”, numa referência ao movimento “black power”.

dos compromissos institucionais das bolsistas do projeto, mas ajuda a lembrar que fazemos escolhas, ainda que sejam escolhas implicadas com as lutas que decidimos travar e limitadas pelas possibilidades do tempo e espaço em que estamos inseridas.

O exercício de desconstrução que empreendo, em relação a (im)possibilidade de me posicionar como intelectual negra, segue o mesmo trajeto de rasuras colocadas ao relato de si:

O relato que faço de mim mesma é parcial, assombrado por algo para o qual não posso conceber uma história definitiva. Não posso explicar exatamente por que surgi dessa maneira, e meus esforços de reconstrução narrativa são sempre submetidos à revisão. Há algo em mim e de mim do qual não posso dar um relato. (BUTLER, 2017, p. 55)

Nestas idas e vindas tenho defendido a potência de uma relação entre escola e universidade que incentiva práticas situadas fora da curva, e por isso mesmo, distante das prescrições legais. A aproximação com o cotidiano escolar, por sua vez, também tem inspirado a construir outras práticas de docência no ensino superior.

Compreendo que a chegada nos espaços escolares prescinde do entendimento de que, os envolvidos naquele espaço constituem suas práticas, em meio a teias que envolvem de forma complexa questões sociais, econômicas, raciais, culturais, de gênero, estética, em negociações tensas, e afetadas pela nossa presença. Presença essa, que vem carregada de expectativas em relação a parceria com a escola e apresenta também as tensões, pelos lugares pré-estabelecidos para professora e aluna; orientadora e orientanda.

Nos momentos mais interessantes e potentes vividos pela pesquisa, os lugares e fronteiras estavam borrados, frente a alegria por uma fala que ouvimos nos GE's, pelo cansaço compartilhado nos olhares após o #eduquilombo, pelo nervosismo que antecedeu uma apresentação de trabalho em eventos acadêmicos ou pela felicidade de brindar juntas mais um passo dado, que provavelmente não é o certo, e também não é o errado. Os passos possíveis têm adquirido significado especial, nesse momento, justamente, por que “eu não ando só”!

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. V. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106> Acesso em 31 out. 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CARNEIRO, Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005. Orientadora: Prof^a. Dr^a Roseli Fischmann.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-te-cer de uma formação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 1, n. 1, p. 159-168, 1992. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero29.pdf> Acesso em 31 out. 2017.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf> Acesso em 31 out. 2017.

JESUS, Rosane Vieira de. Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Antonieta de Campos Tourinho.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em 31 out. 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, p. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755> Acesso em 31 out. 2017.

OLIVEIRA, Iris V. Escrivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 633-658, 2017.

OLIVEIRA, Iris V. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**. v. 26, n. 49, 2017b.

PONTES, Cassandra; MACEDO, Elizabeth. Demandas raciais no Brasil e política curricular. **Cadernos de Educação**, v. 38, pp. 175-200, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1547> Acesso em 31 out. 2017.

MIRANDA, Cláudia. Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionarios e insurgencia en afroamérica. In: SEPTIEN, Rosa Campoalegre; BIDASECA Karina Andrea [et al.] Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Ana Paula M. A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2011. Prof^ª. Dr^ª Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. **Qualitative Studies In Education**, v.10, n. 10, pp. 175-189. 1997.

ZEN, Giovana C. A formação continuada como um processo experiencial a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim. 226f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2014. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

SOBRE A AUTORA

Iris Verena Oliveira

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Membro do Grupo Pesquisa Formação, Experiência e Linguagens – FEL/CNPq. E-mail: irisverena@bol.com.br

Recebido em: 29 de setembro de 2018
Aprovado em: 09 de novembro de 2018
Publicado em: 10 de maio de 2019