

Outras Educações em Duque de Caxias: Antirracismo e Dinâmicas Curriculares na Contrahegemonia

Célia Regina Cristo de Oliveira¹
Claudia Miranda²

Resumo

O presente artigo é resultado de pesquisa sobre outras educações no Município de Duque de Caxias com ênfase nas narrativas de professoras que se autodeclaram antirracistas. Trata-se de um trabalho com resultados que interseccionam perspectivas inclusivas além de apresentar interfaces com as questões das diversidades que nos desafiam no cotidiano. O temário da educação para as relações étnico-raciais e das relações de gênero atravessa o problema de pesquisa explorado já que, ao debatermos aprendizagens outras, com “intelectuais da escola”, exploramos aspectos das identidades assumidas por profissionais que atuam a contrapelo em instituições ainda marcadas pelas insuficiências da falta de letramento racial. Adotamos uma perspectiva metodológica incluindo entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: professoras negras, periferias urbanas, município de Duque de Caxias, marimbagens curriculares, perspectiva intercultural.

Other Forms of Education in Duque de Caxias: Antiracism and Curricular Dynamics in Counterhegemony

Abstract

This article is the result of an investigation on other educations in the city of Duque de Caxias with emphasis on the narratives of teachers who recognize themselves as anti-racist. It is a work with results that intersect with inclusive perspectives in addition to presenting interfaces with the issues of diversity that challenge us daily. The issue of education for ethnic-racial and gender relations crosses the research problem explored since, when discussing other learning, with "school intellectuals", we exploit aspects of the identities assumed by professionals who act against the current in institutions still marked by the insufficiencies of the lack of racial literacy. We adopt a methodological perspective including semi-structured interviews.

Keywords: black teachers, urban peripheries, city of Duke of Caxias, curricular marimbajes, cross-cultural perspective.

Otras educaciones en Duque de Caxias: antirracismo y dinámicas curriculares en la contra hegemonía

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación sobre otras educaciones en la ciudad de Duque de Caxias con énfasis en las narrativas de profesoras que se reconocen como antirracistas. Es un trabajo con resultados que se entrecruzan con perspectivas inclusivas además de presentar interfaces con los temas de las diversidades que nos interpelan al diario. El tema de la educación para las relaciones étnico-raciales y de género atraviesa el problema de investigación explorado ya que, al debatir otros aprendizajes, con “intelectuales de la escuela”, explotamos aspectos de las identidades asumidas por profesionales que actúan a contracorriente en instituciones todavía marcadas por las insuficiencias de la falta de alfabetización racial. Adoptamos una perspectiva metodológica incluyendo entrevistas semiestruturadas.

Palabras clave: profesoras negras, periferias urbanas, ciudad de Duque de Caxias, marimbajes curriculares, perspectiva intercultural.

¹ Doutora em Educação; Professora da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ; Coordenadora da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (ReCEN/Unirio); E-mail: celiachristo@yahoo.com.br.

² Pós-doutora em psicossociologia de comunidades (EICOS/UFRJ); Professora do PPGEduc e da Faculdade de Educação da UNIRIO; E-mail: mirandaunirio@gmail.com.

Introdução

A educação para o século XXI, na América Latina, exige que trabalhem na perspectiva da pluridiversidade para impactar a formação docente e os currículos prescritos. Nesse caminho, narrativas historiográficas, deixadas à margem, ao longo da formação das diferentes sociedades, devem ser deslocadas para o centro. Povos originários e afrodescendentes disputam espaços de representatividade e de poder, privilegiando o campo da educação. E, para essa área (Educação), tem sido desafiador indagar as propostas de formação de professores/as e de transposição didática já instituídas e legitimadas. Adotar uma perspectiva pluridiversa, exige de todos nós, a tarefa permanente de configurar novas perspectivas sobre o que é próprio dos grupos sociais, dos territórios onde se localizam, tomando como base as suas memórias ofuscadas. Recuperar as diversas culturas ignoradas, na seleção do currículo, demanda reconhecimento das perdas acarretadas pela colonialidade do poder.

Para Aníbal Quijano (1999), a colonialidade se constitui como a pedra fundamental do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. Provou ser a mais profunda e duradoura que o colonialismo ajudou a impor mundialmente. O racismo é uma das principais manifestações da colonialidade do poder, é a mais perceptível e onipresente. As pedagogias latinoamericanas, nas experiências de educação público e popular, supõem alternativas aos discursos pedagógicos hegemônicos. Com essas, alcança-se outras coordenadas político-pedagógicas para questionarmos a universalização exclusiva do conhecimento eurocêntrico. Preocupamo-nos com o tema mais amplo das desigualdades profundas que chegam a desumanizar segmentos inteiros pela racialização e pela necropolítica. Para Achille Mbembe (2018), necropolítica é o uso do poder social e político para decidir como algumas pessoas podem viver e como algumas outras podem morrer. Sob essa orientação, a morte pode ser localizada, também, quando soterramos as culturas dos povos originários e afrodescendentes, nos currículos praticados.

Com Catherine Walsh (2013, p. 24), é possível reconhecer nuances da crise civilizatória ocidental e da colonialidade do poder. Para a especialista, esses fenômenos sugerem rachaduras e rupturas com a ordem estabelecida e com os padrões de poder. Na avaliação de movimentos comunitários e de intelectuais indígenas e afrodescendentes [...], “a caracterização é de momentos simultâneos de avanço e recuo, momentos ainda concebidos [...] como lutas de

descolonização, lutas que ainda exigem aprendizado, desaprendizagem e reaprendizagem, ação, criação e intervenção”.

A inserção obtida nas idas e vindas, com os movimentos sociais de maior expressão, no país, levou-nos a cartografar a performatividade de inúmeras profissionais da educação, comprometidas com a reinserção das populações colocadas à margem pela colonialidade do poder, no sentido dado por Aníbal Quijano (2005). São intelectuais orgânicas que estão vinculadas aos sistemas de ensino (superior e da educação básica) e, ao mesmo tempo, que fazem parte de organizações e associações antirracistas, por exemplo, núcleos do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras. Pode-se considerar que o tema da diversidade cultural está presente em agrupações que se formam para além das instituições do sistema de ensino e atravessam, inclusive, as instituições religiosas. *Ialorixás* e *Babalorixás*, em diferentes regiões, como Sudeste e Nordeste, foram - e ainda são - proponentes de projetos educacionais inclusivos, em suas respectivas Casas de Santo. Nessas iniciativas, pode-se observar a presença estratégica de mulheres que, como lideranças, irrompem com outras perspectivas de organização das coletividades.

As indígenas e as afrodescendentes estão em condições desfavoráveis, conforme indicam os levantamentos recentes da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL, 2021). Em diferentes períodos da história do Brasil, mulheres negras e indígenas foram inventivas e responsáveis pelo reordenamento do cotidiano de famílias vilipendiadas e excluídas de direitos básicos. As *Ialorixás* foram/são pensadoras da sociedade bem como gestoras, em diferentes setores e, no caso das Casas de Santo das quais são responsáveis, conformaram ambiências pedagógicas, afetando, significativamente, a comunidade. Tais performances nos ajudaram a desenvolver a ideia de “marimbagem” com professoras racializadas, em um *locus* de aprendizagem privilegiado. Assim como as sacerdotisas imprimiram (e imprimem) traços das suas “outras itinerâncias”, nas propostas que experimentam, em suas bases, as professoras de Duque de Caxias apresentam um *modus operandi* inspirador para indagarmos as formas de se construir comunidade escolar, na Baixada Fluminense. A cidade de Duque de Caxias é um território de afrodescendentes, em situação de extrema vulnerabilidade social. Com a ausência de políticas sociais, com o avanço das perdas de direitos e, ainda, com a crise sanitária acentuada, as populações mais afetadas são as populações indígenas e afrodescendentes.

Faz-se necessário apontar o agravamento da condição de trabalho docente com as consequências da crise sanitária global. As oito professoras aqui reunidas são lidas como coautoras da pesquisa de doutorado, concluída em 2022, e, fazem parte do corpo docente de instituições escolares com um expressivo número de estudantes negras/os tendo em vista a composição racial da Baixada Fluminense. Para a pesquisa realizada, foram considerados aspectos da sua práxis educativa, suas trajetórias de formação e seus itinerários como ativistas antirracistas. Entendemos que a pertença que moldou essas travessias inclui aprendizagens multifacéticas alcançadas em diferentes formatos de colaboração e domínio da pauta em questão.

Em outras palavras, a lupa adotada, para perceber/interpretar o entorno, está encharcada de experiências tais como: a participação em mobilizações nas comunidades de base e a elaboração de projetos diversos em associações, coletivos, Escolas de Samba, Terreiros de Candomblé, dentre outras ambiências. A partir das narrativas docentes construídas pelo grupo reunido, consideramos a emergência de tecnologias de re-existência em espaços de acolhimento onde as populações racializadas enfrentam desafios cotidianos com o *ethos* da servidão. Para essas “intelectuais da escola”, é também nesse contexto que se pode disputar outros desenhos curriculares e outra práxis educativa com os filhos das famílias de Duque de Caxias.

Diante desse cenário, foi uma exigência perguntar sobre como assumimos dimensões políticas e pedagógicas mais plurais, no trabalho de mediação cultural, por dentro dos sistemas de ensino? Tais demandas exigem estudos que possam dar ênfase aos percursos realizados na contracorrente. É urgente localizarmos diferentes intervenções político-pedagógicas e, para tanto, pensamos com autoras que subsidiam nossa interpretação sobre o alcance das estratégias adotadas por “forasteiras de dentro”, conforme define Patricia Hill Collins (2016). A educação das relações étnico-raciais tem sido impulsionada por mulheres negras e indígenas e consiste, a nossos ver, em uma tentativa de superação diária de estigmas e de degenerescência também das suas identidades. Através da interlocução com investigadoras, educadoras populares, gestoras e formadoras de outros profissionais da área, entendemos como fundamental promover espaços de debate como fóruns permanentes além de fomentarmos uma cultura de redes colaborativas de educadoras que atuam na contra hegemonia.

Por tudo isso, o que nos instigou para a proposição de uma pesquisa centrada em narrativas dissonantes com o instituído é a compreensão da existência de um legado iniciado

com “as mais velhas”, as mulheres da vizinhança, as madrinhas e avós, as tias, as rezadeiras e com as *Ialorixás*. Todas elas, presentes nos diferentes estados do Brasil, desafiadas pelo racismo e pelo *ethos* da servidão. Podemos considerar que as narrativas com as quais trabalhamos, ao longo do estudo, exigem maior atenção para as traduções que fazem (as narradoras) e que nos ajudam a pensar fissuras por onde poderemos restaurar “justiça curricular” (grifos nossos).

Para o desenvolvimento de nossa investigação, fomos em busca daquelas profissionais que se formaram sob influência dos núcleos dos movimentos antirracistas. Profissionais que participam ativamente de redes colaborativas e que trazem importantes debates sobre os desafios impostos no cenário educacional de Duque de Caxias. Ao ouvirmos o conjunto dos relatos que construíram, vimos, como uma lacuna existente, questões sobre a história laboral das primeiras professoras negras, no início do século XX, na Baixada Fluminense. Essas são escavações a serem realizadas tendo em vista as referências feitas pelas entrevistadas. As interpretações do grupo de oito profissionais definem o percurso que realizamos. O grupo é composto por mulheres com idade entre 35 e 60 anos e, com elas, trabalhamos sob a influência dos pressupostos da educação das relações étnico-raciais. Também assumimos, como uma exigência, ampliarmos as lentes teórico-metodológica com a finalidade de garantir coerência tendo em vista as traduções alcançadas por estratos que reinventam as trajetórias curriculares.

Justamente pela proposição de outro modo de ser estar intelectuais, é que defendemos a coautoria como um traço da insurgência coletiva. É pertinente o que sugere Renée Barbier (2007, p. 117) sobre uma abordagem em espiral, e isso porque “na ação o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o “objeto”. Aceitamos que “a dimensão espaço tempo é essencial” e que “toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar a pessoas, a um tempo a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível” (BARBIER, 2007, p. 119). Sob essa orientação, considera-se que as narrativas construídas pelas professoras coautoras da pesquisa em questão foram contempladas nas entrevistas semiestruturadas. A nosso ver, as profissionais aqui inseridas promovem rupturas com vistas a experimentar outras itinerâncias político-pedagógicas em periferias urbanas. Com elas, vimos que tais processos, em muitas situações, são garantidos pelo seu *modus operandi*.

As demandas por outras aprendizagens em um país em crise profunda

No Brasil, as pesquisas com o foco na diversidade cultural atravessaram os principais congressos e associações de pesquisa, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), revelando as principais tarefas para a área. Alguns grupos de trabalho (ANPED), como “[educação e relações étnico-raciais](#)”, “movimentos social e educação” e, “educação popular”, aparecem como os mais relevantes para a formação com foco na diversidade. O Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as e o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONNEABs) figuram como locus de insurgência coletiva onde se privilegia propostas de “outras educações”. A partir dessas dinâmicas propositivas, novas perguntas de pesquisa devem ser elaboradas para o campo do currículo: Como as populações colocadas à margem da sociedade podem insurgir na medida em que suas culturas passam a ser deslocadas do lugar fixo da subalternização? Quais grupos de intelectuais alcançaram na atualidade colaborar para a reinvenção das multi linguagens adotadas pelas populações desconsideradas no país? Como o campo educacional pode rever os desenhos curriculares privilegiados no cotidiano escolar?

A Lei nº 10639/2003 expressa parte do empenho das coletividades negras, para garantir maior inserção social e, nesse percurso, a dimensão socioeducacional está em relevo. O impacto foi justamente por alterar a lei nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes da educação para se incluir, no currículo, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. No documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (2006, p. 17), estão elencados problemas históricos que ganham especial valor:

Durante quase todo o século XX, quando se operou a expansão do capitalismo brasileiro, nada de realmente relevante foi feito em termos de uma legislação para a promoção da cidadania plena da população negra. Mesmo após as experiências das I e II Guerras Mundiais, apenas em 1951, pela Lei Afonso Arinos, a discriminação racial caracterizou-se como contravenção penal. Foi também apenas na segunda metade do século XX que, na perspectiva acadêmica, os trabalhos de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, Roger Bastide, entre outros, sobre as condições de vida da população negra no Brasil fizeram contraponto às teorias de Sílvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre.

Como se observa, aspectos da linha do tempo, da luta por justiça curricular, estão inseridos no documento. Foram recuperados nomes de pensadoras/es decisivos/as para o avanço da pauta antirracista.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009) foi desenvolvido pela Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da SEPPIR (SubAA) com vistas a estabelecer estratégias para garantir a adoção das Leis nº 10.639/2003 e nº 11645/2008. O documento enfatiza as diferentes responsabilidades dos poderes executivo, legislativo e dos conselhos de educação. Dentre suas metas, visa garantir ações indispensáveis como a formação dos professores, a produção de material didático e, também, a sensibilização dos gestores da educação.

Ser negro (a), no Brasil, tem significado, entre tantos pontos, combater no cotidiano uma ideologia criada, mantida e aperfeiçoada como engrenagem da colonialidade. As heranças da colonização impactam a experiência de deslocamento na contemporaneidade e, notadamente, essas são marcas sustentadas no tempo presente e que se traduzem em projetos de eliminação de estratos representados como “matáveis”. Portanto, as periferias urbanas estão no centro dessa problemática desafiadora.

Duque de Caxias como *locus* de pesquisa

Duque de Caxias está entre as cinco piores cidades do Estado do Rio de Janeiro, quando o tema é saneamento básico. Um importante levantamento³ considerou as 100 maiores cidades do país. Nova Iguaçu (82º), São João de Meriti (89º), Duque de Caxias (91º), São Gonçalo (92º) e Belford Roxo (95º) estão entre as piores. Niterói entre as 10 primeiras. Quando consideramos a cidade de Duque de Caxias em perspectiva comparada, aparece entre as dez maiores em arrecadação, ao mesmo tempo em que se encontra entre as cem piores em termo de falta de investimento – o que foi revelado nos dados da pesquisa. Isso só reforça o entendimento de como é alarmante o quadro de desigualdade nesse território de gente negra. Conhecida como ilha de riqueza num mar de pobreza, poderia cumprir metas estipuladas em seu plano diretor,

³Acesso em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/07/23/ranking-do-saneamento-basico-no-brasil-aponta-que-cinco-cidades-do-rj-estao-entre-as-piores-do-pais.ghtml>.

bem como colocar em prática acordos assinados para promover a redução de desigualdades, e garantir a promoção do bem-estar social de seus habitantes.

Nas disposições transitórias da Lei Orgânica do Município, estão explicitadas diferentes demandas a serem resolvidas, estando dentre essas as questões educacionais. Não é novidade todo o quadro já apresentado por inúmeros trabalhos sobre a vida desafiadora que marca a experiência das famílias das grandes periferias, em todo o mundo. Na pesquisa realizada por Marluccia Santos de Souza (2003, p. 37), a emancipação de Caxias relaciona-se com a disputa de controle social. E “o processo esteve relacionado à formação de um grupo local que organizou a União Popular Caxiense (UPC) e à reforma territorial realizada por Amaral Peixoto, durante o Estado Novo”. Faz algumas importantes observações sobre os embates travados no território, à época:

O processo de emancipação da cidade esteve relacionado à formação de um grupo local que organizou a União Popular Caxiense (UPC) e à reforma territorial realizada por Amaral Peixoto, durante o Estado Novo. A UPC era formada por jornalistas, por médicos e políticos locais. Os objetivos iniciais dessa organização eram: assegurar a busca de soluções para os problemas locais; organizar o trabalho de filantropia e promover o lazer. Para eles, os problemas locais encontrariam soluções com o rompimento do domínio do poder de Nova Iguaçu, criando um novo município.

O Rio de Janeiro estava entre os setores menos dinâmicos, que não apresentavam condições de desenvolvimento, quando comparado ao Estado de São Paulo. Alguns encaminhamentos foram fundamentais para atender aos ditames da gestão do estado Novo. Na discussão sobre a emancipação de Duque de Caxias, vimos como as tensões foram explícitas e sobre isso destacamos:

Os grupos locais subalternizados apresentam no processo de disputas semelhanças no trato com a massa urbana, na forma e na luta que empregam contra os setores populares. O uso da violência, das práticas políticas assistencialistas, a linguagem populista e o fortalecimento de figuras carismáticas. Apesar dos investimentos na afirmação dessas figuras carismáticas e das práticas políticas de controle social e do esforço em estabelecer o consentimento, ele não se deu de forma plena (SOUZA, 2003, p. 50).

Os partidos PSD (Partido Social Democrata) e PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) fizeram parte da cena política, entre as décadas de 1940 e 1960, e nela, interstícios indispensáveis para entender a textura da problemática local, naquele então. Acompanhamos as ações assumidas pelo Conselho do Negro do referido Município e, pelo apreendido, também

privilegia a emancipação pela via educacional. Conforme entende Natália Sales (2017, p. 66) “a cidade de Duque de Caxias é palco de um intenso debate racial há décadas, tendo presenciado a passagem de personalidades consideradas importantes para o movimento negro brasileiro, como Joãozinho da Goméia⁴ e Solano Trindade”⁵. Sobre as principais questões do território, consideramos as apreensões de Ana Maria Alexandra Leite (2002, p. 115): “[...] ressaltar a importância do trabalho desenvolvido neste município na busca de enfrentar os problemas vivenciados pelos alunos com necessidades educacionais e seus responsáveis, no sentido de implementar ações e sensibilizar o seu corpo docente para a questão”.

O Estado do Rio de Janeiro guarda as marcas das mazelas produzidas pelas experiências de exploração engendradas na colonização e escravização de africanas (os) e de povos originários. O município de Duque de Caxias está entre os mais importantes para se compreender a pobreza e as formas sutis de manutenção das desigualdades socioeconômicas. As periferias urbanas apresentam um quadro de ausências múltiplas, e dentre elas, vimos a escassez de políticas inclusivas, que vitimam famílias empobrecidas, comprometendo as expectativas de estudantes inseridas (os) em diferentes níveis da educação básica.

Propostas antirracistas com educadoras em redes colaborativas

Sobre o perfil das oito partícipes, que fazem parte do conjunto que compõe a pesquisa, destacamos traços da história familiar que nos orientam a pensar suas itinerâncias coletivas que são, sobretudo, formativas e afetivas. Itinerâncias densas e marcadas por sucessivos recomeços. As respectivas composições familiares se aproximam e tem como sustentáculo, a nosso ver, a fé em etapas melhores para os filhos e filhas de um estrato importante da classe trabalhadora brasileira. Vimos uma dinâmica própria dos estratos mais vulneráveis e salta aos olhos um *modus operandi* das classes desafiadas pela persistente desigualdade socioeconômica. Abaixo a descrição adotada para as entrevistadas e coautoras desse estudo:

- 1) Grande Mãe Natureza (GMN) possui 21 anos de vínculo empregatício.

⁴ Joãozinho da Goméia (João Alves Torres Filho, 1914-1971) se instalou e trabalhou com comunidades locais, de modo expressivo e se tornou um dos mais celebrados Babalorixás, da história do Sudeste.

⁵ Em 1950, Solano Trindade funda em Caxias, na Baixada Fluminense, ao lado da esposa, Margarida Trindade, e do sociólogo Edison Carneiro, o Teatro Popular Brasileiro, que contava com um elenco formado por domésticas, operários e estudantes e tinha como projeto estético-ideológico "pesquisar na fonte de origem e devolver ao povo em forma de arte."(Fonte: [Solano Trindade - Literatura Afro-Brasileira \(ufmg.br\)](http://solano.trindade.org.br). Acesso: agosto de 2023.

- 2) Senhora dos Ventos Fortes (SVF) possui 17 anos de vínculo empregatício.
- 3) Jovem Semente (JS) possui 6 anos de vínculo empregatício.
- 4) Senhora do tempo de existir (STE) possui 28 anos de vínculo empregatício.
- 5) Senhora das raízes Profundas (SRP) possui 29 anos de vínculo empregatício.
- 6) Senhora da Boa Semeadura (SBS) possui 22 anos de vínculo empregatício.
- 7) Senhora do Tempo de Nutrir e Cuidar (STNC) possui 15 anos de vínculo empregatício
- 8) Senhora da Força da Água e do Fogo (SFAF) possui 19 anos de vínculo empregatício.

Para nomeá-las, adotamos definições relacionadas com suas perspectivas filosóficas afinadas com as religiões que adotam e/ou que são simpatizantes.

A professora STE fez a seguinte ênfase sobre o seu ir e vir como profissional da educação:

Tenho 53 anos, nasci do município de Duque de Caxias. A minha família, tanto meu pai, quanto minha mãe é de origem da Paraíba, vem do Nordeste. As famílias dos dois moram – tenho tias e tios – no interior da Paraíba numa área rural, bem distante do Centro de João pessoa. Quase duas horas de distância e é uma área rural, uma área de plantio. Hoje um pouco mais desenvolvida, mas naquela época era uma região de muita escassez, área de seca mesmo, né? E naquele período meu pai e vários outros homens quando chegaram na idade adulta casavam e saíam pra procurar trabalho em outros estados (STE).

A professora SRP, é oriunda de classe popular, nasceu numa família de classe média baixa, que migrou do interior do Estado. Já no histórico de JS, observamos o que privilegiou, para contar nas suas narrativas:

Desde nova eu sempre ouvia sobre as dificuldades que as mulheres da minha família passavam, né? Sobre suas vivências, suas experiências. E apesar de elas não terem o conhecimento acadêmico sobre as questões sociais, as questões raciais, mas pelas experiências e pelas conversas eu já sabia que aquilo não era justo.

A professora SVF revela um histórico que se aproxima das demais:

Eu passei por situações na minha escola, que eu só vim reconhecer bem mais tarde como situações racistas, porque eu tenho 46 anos e uma boa parte do meu ensino básico foi durante ditadura, né? Eu peguei uma boa parte da ditadura na escola. E naquela época, 70 e pouco, 80 e pouco, não tinha essa visão racial que nós temos

hoje, não tinha formação racial, nem se falava isso nas escolas. Minha mãe, tadinha, não teve essa formação e não me deu essa formação nem meu pai.

Dos fragmentos retirados da apresentação que formularam, observamos a desafiadora jornada da família e a opção pela superação de obstáculos diversos. Ressalta-se a centralidade de referências ancestrais para as decisões que tomou, em diversas fases da vida adulta. Ganhou evidência o processo contínuo de “tornar-se negra”, bem como o compromisso de mulheres com a chefia da família e com a educação como percurso necessário, para o acesso a uma outra condição de vida, de trabalho e de existência. Um exemplo é a ideia de “explosão”, trazida com muita força e potência pela primeira entrevistada denominada “Grande Mãe Natureza” (GMN), ao narrar o encontro com seu pai (um homem negro, militante político) e dos múltiplos sentidos que esse encontro lhe proporcionou, quando o conheceu, vendo-o pela primeira vez:

A questão da minha identidade étnica ela de fato não foi influenciada por leituras. Ela aconteceu. Foi uma explosão identitária mesmo, porque eu nasci no lar branco, criada por uma mãe branca, por uma vó branca, com referencial de primos brancos, mas achando que meu pai negro fosse morto. Então, o dia em que eu descobri que o meu pai estava vivo e ele me procurou e se apresentou, foi uma explosão, porque eu conheço um homem preto, onde as minhas características se encaixavam nas características dele. Conheço uma avó com características negras e indígenas (GMN).

Pode-se observar o peso da construção da identidade soterrada e negada por engrenagens acionadas para interromper a identificação com o mundo africano e com a sua diáspora. Nota-se como faz diferença, na vida desta professora, que passa a se perceber como negra, resgatando - do encontro com seu pai e avó - as partes que formam sua autoimagem, sua história e conseqüentemente a sua pertença multifacetada. Na narrativa construída por GMN, apareceram suas oportunidades de descobrir-se para além do que “narraram” que era:

Quando eu descubro a minha família negra, quando eu descubro vó preta, tia preta, pai preto, eu sou impactada por uma felicidade de pertencer, por uma felicidade de identidade. E esse impacto me acompanhou na minha construção e escolha pela profissão do magistério. E foi por ter sofrido esse impacto e ter permitido me revirar que eu me tornei essa professora que impactava o tempo todo. Até hoje eu sou uma professora que impacto. Eu hoje falo isso de maneira muito livre e muito firme, porque hoje eu me orgulho desse impacto que eu causei (GMN).

As motivações são inúmeras e suas histórias impactam pela visão ampla do que é possível aprender com interações multifacéticas. Podemos supor que as vivências familiares, o

processo de formação profissional e intelectual, bem como o tempo de rede pública permitiram, a cada uma, reconstruir reflexões sobre o campo do qual fazem parte:

Eu atuo na rede de Duque de Caxias há 21 anos e acho que esse desafio de se colocar identitariamente com a sua identidade étnica é muito difícil. O espaço de reflexão diante desse tema sempre foi muito curto. A branquitude e as maneiras de se narrar o povo etnicamente sempre foi escondendo total as características e heranças afros e indígenas também. Então eu acho que essa é uma dor coletiva na questão da sua autoidentificação, porque nos impõem desde criança, dentro da escola muito também, a necessidade de se responder a um padrão que já está posto, sabe? (GMN).

JS destacou aspectos reveladores sobre os seus vínculos familiares: *“Sou uma mulher preta, cresci em São João de Meriti, e sou filha de uma mãe solteira, trabalhadora doméstica. Fui criada num lar com quatro mulheres, sendo minha avó a chefe da casa, e minha mãe mais duas tias, que eram trabalhadoras domésticas (JS).* Ao lermos tais depoimentos, nos conectamos com alguns achados de Azoilda Loretto da Trindade (2013). A sua interpretação se entrelaça com a noção de marimbagem - com a qual trabalhamos -, tendo em vista que os valores civilizatórios afrodiáspóricos visam contribuir para análises sobre currículos contra hegemônicos. Trindade apostou na elaboração de propostas de pedagogias ancoradas na afetividade, no reconhecimento das diferentes formas de pertencimento. Ao deslocar o debate sobre o processo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) para o centro, provocamos outras abordagens curriculares e outras orientações para a formação docente. Os caminhos percorridos, as descobertas e escolhas revelam a tessitura que escolhem realizar em suas jornadas. Para a valorização das metodologias empreendidas por essas intelectuais da escola, priorizou-se a interpretação dos percursos aqui apresentados pelo grupo de coautoras. Suas afirmações acerca das desafiadoras etapas de trabalho indicam importantes pistas que deslocam nosso olhar sobre os saberes docentes nesse ir e vir em Duque de Caxias:

Eu cheguei a Caxias em 95. Eu tomei posse em Caxias em janeiro, meu segundo filho nasceu em agosto, né? Em 95 eu já tinha 10 anos de magistério aqui no Rio, que eu entrei em 85 aqui no Rio e em Caxias eu entrei em 95. E lá em Caxias eu entrei para trabalhar com fundamental II, já tinha terminado a faculdade, tal, e aí eu fiquei acumulando a minha matrícula de professora primária aqui no Rio e a matrícula de Fundamental II lá em Caxias. E aí quanto à minha performance, eu já tava muito satisfeita com que eu fazia, eu estava sempre procurando estudar, porque sempre muito insegura em relação à não me tornar uma pessoa sem fundamentação, uma pessoa superficial, porque eu ouvia alguns discursos de pessoas formadas há 20 anos que não liam nada e eu falei: “não quero esse discurso sem fundamentação teórica. Eu não quero virar uma fulana de achismo (SRP).

Conhecer mais de perto os itinerários de SRP nos orienta a rever a história de práticas pedagógicas pouco consideradas. O deslocamento de sua família e a forma como se organizaram para proporcionar condições mínimas de conforto para os filhos, sobrinhos e netos têm características importantes para quem deseja compreender as tecnologias empreendidas. São sentidas também na forma como se dedica aos seus filhos – as licenças que tirou para cuidar deles – a forma como dedicou à sua educação, bem como a forma como ela própria se autoformou, ao buscar melhores oportunidades de trabalho revelam que os ensinamentos dos seus antepassados surtiram efeito que se refletem na sua sala de aula. SFAF tentou, em diferentes momentos, garantir sentidos outros para a sua constituição como sujeita. Resgata e interpreta as escolhas de vida de seus familiares, comportamentos, mas também os limites e as possibilidades de uma perspectiva emancipatória. As mulheres de sua família foram vítimas de violências diversas que marcam a sua percepção do seu lugar no mundo:

Acredito que, na verdade, minha mãe tenha se casado porque meu avô era alcoólatra e bem antes da minha avó falecer ele já era alcoólatra. Minha mãe relata coisas, episódios de alcoolismo, agressão e tal, da vida toda dela. Então, desde muito pequena, então muito provavelmente meu avô já era alcoólatra quando a minha avó faleceu e acredito que minha mãe, muito provavelmente, ficou com meu pai e acabou se casando com meu pai como uma forma de fuga daquela vida complicada com meu avô. Meu pai, por sua vez, era filho de um militar, meu lindo e maravilhoso avô que hoje tem 105 anos (SFAF).

Tentamos observar, ainda, como essas vivências em família deixam outras aprendizagens em suas avaliações, em suas escolhas pessoais. No conjunto, observamos a luta familiar e os diferentes processos de superação que as profissionais enfrentam. A travessia familiar é importante para compreendermos as alternativas que localizam. Tendo em vista o lugar que as populações empobrecidas ocupam, desde o Brasil colonial, compreender os percursos escolhidos e aproveitados é parte da perspectiva insurgente.

Engajamento e participação para além do sistema de Educação

As escolas da cidade de Duque de Caxias recebem os “outros” do país, os que são alvo da necropolítica do Estado. Se assim considerarmos, importa recuperar as dinâmicas que professoras insurgentes adotam para frear as manifestações de violência simbólica e de violência epistemológica tão constantes nesse território. Em ambiências hostis, essas profissionais experimentam o que as *Ialorixás*, responsáveis pela criação das Casas de Axé, das Casas de Candomblé, enfrentaram, nos séculos passados, para consolidar, a contrapelo, espaços de identificação coletiva com a África e garantir a memória coletiva.

Os novos formatos de ataques e de eliminação das culturas dos segmentos afrodescendentes incluem a eliminação de seus corpos e de sua memória. Daí, cabe incluir, em nossos achados filosóficos, o enfrentamento aos efeitos do necro poder instituído no Brasil e no contexto latino-americano. Sob a mira da necropolítica, enfrenta-se uma ambiência social entrecortada por códigos de eliminação das populações racializadas, e a pandemia de Covid-19 acelerou tal tragédia social.

Observamos que as instituições escolares são diretamente afetadas por abrigarem os filhos dessas famílias negras e nordestinas, que carregam o fenótipo africano e indígena. Neste sentido, somos levadas a avaliar e afirmar, a existência de um legado de destruição e eliminação de corpos desautorizados pelo ranço colonial, e que tudo isso, tem a ver com o que se nota da posição que ocupam mulheres negras - profissionais da educação -, que atuam também, em diferentes áreas da sociedade.

Sobre a participação em coletivos, núcleos e espaços de intercâmbio comunitário, o retorno indica experiências de engajamento. Aparecem relatos sobre passagens, sobre vivências em instituições do Movimento Negro Unificado, blocos carnavalescos, sindicatos, movimentos de mulheres negras, entre outros. Na trajetória de SFAF, apareceu a questão abaixo recuperada: *Eu não tenho participação no momento em nenhuma organização, mas já tive como aluna da Educafro⁶ e ali eu aprendi muito mesmo sobre educação, sobre educação e racialidade, sobre movimento comunitário. Aprendi realmente bastante coisas, mas no momento não faço parte de nenhuma organização.* Já na itinerância da Senhora da Boa Semeadura (SBS),

⁶ Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes.

Eu não tenho essas vivências, essas experiências de participar de algum tipo de organização nesse sentido, estritamente nesse sentido de educação antirracista. Eu participei sim como aluna do pré-vestibular para negros e carentes aqui o núcleo de São Mateus, em 98, 99, mas naquele momento não se tinha tão forte, não ecoava ali essa ideia de uma educação antirracista, apesar de o projeto ter iniciado a partir de uma iniciativa, assim, compensatória para com os alunos estudantes negros e carentes. Eu não sentia ali o foco.

Ao analisarmos o lugar de participação social de SFAF e de SBS, faz sentido o que Neuza Santos Sousa (1983) apontou sobretudo quando foca nos processos de construção da identidade das populações negras. No caso de SRP, ela indica guardar frustração, por não ter tido maiores experiências:

Essa é uma lacuna na minha formação, nunca participei de associações, coletivos, núcleos, intercâmbio em relação às questões raciais, infelizmente. Um pouco por inibição, um pouco por soberba, porque quando eu cogitei de participar desses grupos eu vi as pessoas tão articuladas, né? E eu pensava “eu não detenho esse conhecimento. Como eu até hoje não detenho esse conhecimento? Como é que eu vou pleitear um lugar nesse espaço?” Eu lembro que eu tinha uns 19 anos, assim, eu pensei em entrar no Agbara Dudu, que era um grupo que tinha em Madureira, que eu vi os negros, assim, empoderados, né? Quer dizer, nem usava essa palavra na época, mas eu tive vontade de entrar, mas eles eram tão empoderados que eu que era assustador (SRP).

Pode-se afirmar que, no fragmento acima, foram indicados pontos reveladores de sua interpretação sobre o contexto em que vivia, reconhecendo as fragilidades e desafios na dinâmica da construção identitária. SRP considerou relevante destacar suas andarilhagens nos fóruns temáticos e congressos:

Na tentativa de redemocratização e eu fiquei inibida, assim, tanto que eu vivia conversando com uma amiga. Eu moro em Jacarepaguá e Jacarepaguá é muito pseudoburguês rural. Quer dizer, as pessoas de uma maneira geral, elas querem ficar nas suas vidinhas, né? Uma coisa de isolamento, agora nem tão frequente, porque já está bem integrada à cidade, de isolamento rural e um pouco de soberba da emergência. Então as pessoas não se engajam realmente quando há movimentos de posicionamento. Vamos fazer hoje, vamos apagar as luzes para demonstrar a nossa insatisfação com o governo e eu chego à janela e poucos apartamentos estão com as luzes apagadas.

Notadamente, SRP incomoda com as fragilidades coletivas, com a ausência de maior politização da comunidade da qual faz parte e, com efeito, isso remete ao compromisso com fortalecimento dos sujeitos coletivos na construção da luta antirracista:

As pessoas de comunidade mesmo, como na Cidade de Deus, como Rio das Pedras, essas pessoas se engajam por lá. Os grupos são fortes ali na localidade, mas tirando as favelas, digamos assim - eu uso essa palavra "comunidade", mas também tenho um pouco de irritação com isso - nos bairros eu não vejo as pessoas se agruparem muito não. Se bem que deu tempo para cá eu passei a não procurar mais, mas eu não tenho conhecimento.

Na sua declaração, assume que se afastou das bases. Vimos aí a preocupação com a politização e tomada de consciência das populações das periferias. Configuram territórios historicamente marcados por mobilizações em defesa por políticas públicas e serviços coletivos como educação, saúde, cultura e outros: *"O máximo que eu já participei foram de eventos. De seminários propostos por entidades públicas e privadas pelo SESC. Já participei, mas eu já fui a reunião de mulheres, né? Minha prima faz parte das "Mulheres Negras do Rio"⁷* (SRP). Com passagens em diferentes movimentos sociais, STE relata seus atravessamentos pelo sindicato, pelo partido político e pelo MNU (Movimento Negro Unificado), deste último, ressaltando o trabalho com as crianças, uma forma de construir e manter o legado do Movimento Negro para as futuras gerações. Dentre as pautas, identificamos as temáticas históricas do Movimento Negro como as denúncias frente ao racismo, as desigualdades raciais e a defesa de oportunidades como cotas raciais e uma educação antirracista, e dos temas seccionais como gênero, sexualidade e outros:

Então, eu participo sim de alguns coletivos, próprio coletivo do partido, que vou dizer que, assim, não é uma coisa tranquila porque a gente sempre vive na disputa, né? É o tempo todo. É uma eterna disputa. Se a gente não se colocar, não for lá peitar uma argumentação, a defesa de uma linha política, sabe, a questão racial ela acaba sendo posta de lado. Mas uma das questões que acho que tem sido muito determinante e acho que isso uma política, reflexo de políticas anteriores, como o debate das cotas. Isso vem dando condições hoje de um maior número de negras e negros chegarem em um determinado lugar, de se colocarem, de ter voz, de ter uma atuação. Então, assim, dentro do partido a nossa luta pelos coletivos. A gente tem no PSOL o coletivo lá, é o Setorial de Negritude, que a gente chama. Tem o Setorial de favelas também, tirada por exemplo de delegações, sabe? Composição de direção tem estabelecido também o percentual, também. Isso é regimentar hoje para negras e negros, assim como LGTBs e mulheres, né? Mulheres, negras e negros LGTBs com percentuais diferenciados e isso vem de muita discussão, de muito debate (STE).

A jornada, dentro da vida político-partidária e, dentro da agenda do sindicato, dá o tom para a sua performatividade, também no âmbito da instituição escolar:

A cada congresso a gente vai tornando isso mais forte e o investimento, que aí hoje eu acho ainda é um pouco leve, vamos dizer assim, mas que existe na formação, né?

⁷ Faz referência à Rede de Mulheres Negras/RJ.

Acho que é a parte que a gente ainda tem que avançar muito, muito, muito, que é na formação política de negras e negros também para tá avançando nesses espaços, né? A partir da eleição do ano passado, a questão da representação também nas candidaturas e um investimento financeiro também em candidaturas negras passou também a ser uma realidade (STE).

O trabalho coletivo, então, dá o tom para se vislumbrar novas fissuras e outros percursos, em contextos de extrema desafio por representação política, algo decisivo para uma região marcada por estigmas, pelo soterramento das subjetividades ainda em condição de insurgência. Acrescentou que:

Então acho que como organização partidária a gente tem essa caminhada, estamos nessa caminhada, tá? Dentro do MNU aqui em Caxias, do nosso coletivo em Caxias, a gente tem uma atuação e um investimento também para que as crianças participem, sabe? Exatamente com essa preocupação de que essas gerações elas já tenham uma vivência hoje com essa marca. É muito forte, mas elas precisam aprender a traduzir, a entender que isso é racismo. Que a maneira como elas vivem, fora os vários preconceitos, é racismo, sabe? Então a gente tem juntado a criançada também para fazer atividades com elas, tá? E o MNU ele tem sido um espaço mais amplo (STE).

A entrevistada JS participou do projeto pré-vestibular comunitário para pessoas negras e carentes e comentou sobre suas percepções em relação aos espaços não formais de educação:

Eu já participei de um coletivo, que foi desse grupo, era um grupo de estudantes e foi onde eu fiz o pré-vestibular comunitário também. Já tem alguns anos, acho que cinco ou seis anos. E a minha experiência nesse coletivo, nesse curso era um pré-vestibular oriundo proa pessoas negra e carentes e a minha experiência foi ótima, porque foi a partir desse grupo, desse projeto que eu conheci as possibilidades do vestibular, as possibilidades de cursar uma universidade. Onde a gente também discutia muitas questões que passávamos e angústias relacionadas aos estudos. [...] O coletivo ao qual eu participei com o pré-vestibular era o PVNC. Os encontros eram numa igreja católica onde se dispunha de um espaço para as aulas e os professores eram voluntários também e era no município de São João de Meriti, no bairro de Éden (JS).

Sua experiência com os coletivos, como o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVCN), foi valorizada como experiência em locus de formação social e política e de engajamento no campo de estudos das relações raciais:

Além dessa experiência, algo que também tem contribuído bastante com a minha atuação como professora e como estudante é a participação do coletivo das Etnoeducadoras negras, que é um coletivo bem heterogêneo, diversificado, de mulheres negras, professoras e pesquisadoras e é um coletivo que tem me fortalecido bastante e contribuído pra que eu prossiga nas pesquisas e prossiga estudando e debatendo esses assuntos. É um espaço onde a gente consegue expor um pouco as nossas angústias, as nossas experiências e por experimentarmos experiências

parecidas na sociedade, na escola, então eu vejo que é um espaço que contribui bastante pro avanço do meu conhecimento e pros debates e pra discussão das nossas experiências, do impacto das nossas experiências. Tanto da nossa vida quanto na sociedade (JS).

A sua visão sobre as transformações que ajudou e ajuda a fazer é definida, aqui, como emancipatória. Compreende seu deslocamento dentro de uma chave descolonizadora e carregada de compromissos tanto com a ampliação de seus conhecimentos e saberes, quanto com as práticas e trocas com as coletividades. Observa-se a fluidez, a densidade das escolhas realizadas, que possibilitaram experiências e olhares atentos para identificar ausências e críticas nas práticas políticas. As críticas nos ajudam a compreender como seu engajamento perpassa a performatividade política, o que contribui também para uma reflexão sobre outros entrecruzamentos possíveis. Ancorada em Paulo Freire, acrescenta a importância de um percurso dialógico nos diferentes e possíveis espaços de atuação profissional, política e intelectual na perspectiva de uma prática antirracista. Suas referências são de um pensamento crítico emancipatório e de esquerda, incluindo pensadores que formaram o campo das Ciências Sociais e o campo da Educação. Reconhecemos o destaque dado para a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN) para a politização de diferentes profissionais negras. Trata-se de um fórum permanente, criado em 2015, na perspectiva da extensão universitária na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Sobre isso, GMN destacou:

Eu ousou dizer que os movimentos quando eles se institucionalizam eles perdem a chance de mexer no racismo estrutural. Então, eu só fui conhecer o que é um movimento que de fato dá conta quanto a Rede Carioca de Etnoeducadoras se fez presente, se materializou no sentido de existir.

A centralidade da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras emerge como um divisor de águas, já que tem possibilitado identificação mútua, trocas num processo de aprendizados e reconhecimento de experiências e de uma práxis antirracista:

Então foi uma rede que o ponto de partida dela foi a valorização da mulher preta e que realmente, agindo de forma colaborativa onde uma se apoia na outra, a gente vem construindo uma proposta a nível de concepção antirracista. Porque não tem como ser antirracista colonizando. E quando a gente quer mostrar que a nossa verdade é maior que a verdade do outro, seja na luta sindicalista, seja na luta de classes, ou na luta dos movimentos, a gente coloniza. Na medida em que eu acho que o que eu sei tem que ser provado e tem que priorizar, eu tô dizendo que o meu é melhor do que do outro. E aí eu já estou na prática colonizadora e a gente se perde

nos movimentos por conta disso, porque a gente cai nas armadilhas do ego, porque o ego ele é extremamente colonizador (GMN).

Com o senso crítico e autocrítico aguçado, a Grande Mãe Natureza (GMN) faz ecoar reflexões que possibilitam apontar ausências na formação continuada de professores tanto em serviço, quanto nos cursos que formam os futuros docentes, e nas universidades. A participação em diferentes coletivos não deve vir apartada de criticidade e avaliação permanentes. Seu depoimento destaca a importância de uma reflexão crítica e apurada que prescinde de uma construção e vivência teórico-prática, de uma práxis, de uma intelectual-ativista. E completou:

O movimento que eu acredito hoje é o movimento de rede. Eu não acredito em outro movimento que não seja o movimento de rede, porque é intenso, é um movimento contínuo. Ele gira espiralado ele é linear, ele é horizontal, ele tem ondas, ele tem curvas, ele tem montanhas, ele vai de um lado a outro num rio, mas ele tem uma roca pra afiar, sabe? E essa roca não funciona sozinha. Então, é um processo de colaboração que une, que agrega e que faz acontecer (GMN).

Podemos afirmar que as professoras entrevistadas cruzam suas marimbas com a EREER em diferentes espaço-tempos vividos na escola e em outros percursos contra hegemônicos. Do diálogo com a professora STE, ressaltamos a importância de ter esse canal aberto, de ter uma escuta, para fugir da superficialidade. Ao nos aproximarmos das experiências narradas, passa a ser estratégico entender a disputa curricular engendradas no cotidiano. Já para a SVF, o espaço escolar é potencializador e dá o tom para pensar descaminhos em busca de reconhecimento e justiça curricular: “[...] A maior experiência de educação antirracista é dentro da unidade escolar, que é um trabalho árduo. A gente sempre estar passando informações sobre cursos, para os professores entenderem que é importante ter uma formação antirracista, ter uma postura antirracista”. A professora indica alguns aspectos decisivos sobre formação em exercício:

Como eu disse, a maior parte do alunado é formada por negros, alunos colocados à margem, alunos que não conseguem concluir o 9º ano por uma série de questões. Abandonam a escola por questões sociais e familiares. Depois de anos voltam para tentar recuperar esse tempo perdido e daí fazem EJA. Aqui nós temos... a nossa única escola na redondeza que tem todos os anos de escolaridade, todos os segmentos de EJA, aqui da formação básica (SVF).

Pelo que compreendemos, a escola na qual trabalha é uma referência de possibilidade para as famílias do entorno. Com essa compreensão, a professora-gestora tem apresentado

inclinação para mobilizar o grupo de profissionais. Também se preocupa com a inércia social e como esse fenômeno afeta um ambiente decisivo. De sua performance, à frente da gestão, SVF considera que morar na comunidade em que está a escola favorece e a torna um referencial para a comunidade escolar e para o entorno. Ao mesmo tempo, experimenta um orgulho do lugar que ocupa, sendo uma mulher negra e profissional da educação. Dos compromissos que assume como pertencente a um território, pode-se avaliar que são desdobramentos de um *ethos* emancipatório que a influencia. A vinculação do tema tratado com a importante elaboração da autora é aqui assumida como indispensável. No país com o maior fluxo de pessoas afrodescendentes, fora do continente africano, não se pode analisar a história social sem abrir o temário das relações de subalternização de segmentos inteiros. A dívida, com mulheres pobres e negras, é tema a ser ainda enfrentado pela Educação em particular. Por isso, os estudos emergentes sobre feminismos negros e estratégias de re-existência afro-feminina, merecem maior atenção e acolhimento.

De certo, estamos tratando de disputas identitárias na vida privada de cada coautora e na performance educacional que implementam. Em uma perspectiva colaborativa, as professoras com as quais dialogamos para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, interferem em nossa interpretação por alcançarem intervir provocando rupturas curriculares inevitáveis. As formas de resistência político-pedagógica estão nas suas declarações sobre o ir e vir, com seus (suas) interlocutores (as), nas suas respectivas escolas, e também nas organizações dos movimentos antirracistas.

À guisa de conclusão

O período de fechamento das análises das nossas entrevistas está marcado pela vitória de Duque de Caxias, no Carnaval do ano de 2022. A escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio foi a grande vencedora com o enredo *'Fala, Majeté! Sete chaves de Exu'*. Na sua justificativa, o enredo explica que se trata de uma homenagem ao “Orixá da comunicação”, para combater o desafiador racismo religioso contra cultos de matriz africana. Para os carnavalescos, Exú *"É o orixá, é o guardião, é o primeiro que come na mesa dos orixás. O último é Oxalá, que é o rei de todos os orixás. E Exu come primeiro do que ele"*. Conforme apontamos, no decorrer do estudo, o território é formado por um número expressivo de

comunidades que se identificam com as religiões de matrizes africanas. Com essa característica, passa a ser fundamental defendermos novas pesquisas sobre a pertença das diferentes famílias e das agências que atuam na contramão. Nas estatísticas atuais, a cidade é a mais afetada por esse tipo de violência explícita contra a população negra. Os dois anos mais críticos da Pandemia de Covid-19 evidenciaram a vulnerabilidade das populações que ocupam as zonas periféricas e os casos letais afetaram, sobremaneira, a população racializada. Novas cartografias sobre essa forma de reexistir na periferia são necessárias por ajudar a interromper projetos que visam a desumanização dos grupos historicamente empobrecidos.

Foi sob essa atmosfera que nos conectamos com as coautoras, professoras em exercício, na Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias, profissionais que atuam a contrapelo tendo em vista as sequelas do racismo estrutural. Vivenciaram o crescimento dos ataques ao campo da cultura, ao campo da educação e, ao campo da saúde, algo inédito na história recente. Junto com essa ambiência de necropolítica, tentou-se manter minimamente as redes de apoio que se formaram virtualmente. Os números de mortes foram alarmantes e esses diferentes setores foram afetados sobremaneira. Importa salientar tais características por assumirmos como desafiador os nossos modos de pertencer como parte das populações racializadas e em desvantagem material e política.

A pesquisa com professoras antirracistas, da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, é uma pesquisa em coautoria e caberia acrescentar alguns aspectos orientadores, reconhecidos em um percurso dialógico. É central o recorte que a pesquisa apresenta, justamente pelas desvantagens históricas que afetam a vida cotidiana das populações periféricas no Estado do Rio de Janeiro. A participação efetiva de especialistas, nos temas das relações étnico-raciais, decolonialidade e relações de inspirações coloniais, levou-nos a amplas interseções. As profissionais, localizadas como interlocutoras privilegiadas, desenvolveram alternativas pedagógicas que são ensaiadas a partir do constructo da educação para as relações étnico-raciais e essas são pistas que orientaram nossas análises preliminares. Suas metodologias são interpretadas como insurgentes e desenvolvidas a contrapelo, tendo em vista as estratégias explicitadas em suas narrativas.

Referências

- BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. P. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v. 3). Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL, *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2006.
- BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, 2009.
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2021 (LC/PUB.2021/20-P)*, Santiago, 2022.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider withIn*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.
- GONZÁLEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia González em primeira pessoa*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- _____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências sociais hoje*, v. 2, p. 223-244, 1983.
- LEITE, Ana Maria Alexandre. *Escola Regional de Meriti*. 2002. Dissertação. (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000071.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2020.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. *La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina*. In S. Castro-Gómez, O. Guariola-Rivera, & C. Millan de Benavidez (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (pp. 99-109). Santa Fé de Bogotá: Colección Pensar/Editorial Javeriana, 1999.
- _____. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In.: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- SALES, Natalia. *Fazendo Movimento Negro: sentidos de política e relações raciais na micropolítica do(s) movimento(s) negro(s) de Duque de Caxias/RJ*. 2015 Dissertação (Mestrado em antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015.

_____. *Movimento Negro e micropolítica*. Lutas por visibilidade e o debate racial em Duque de Caxias/RJ. Anais da VI Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia, 2017.

SOUZA, Marlúcia Santos de. *Escavando o passado da cidade: Duque de Caxias e os projetos de político local (1900-1964)*. 2002. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História na Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2002.

_____. O debate étnico e a União dos Homens de Cor em Duque de Caxias. *Revista Pilares da História*. Ano II nº 2. Duque de Caxias, março de 2003.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar*. In: SOUZA, Maria Helena Viana (Org.). *Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/2003*. Rio de Janeiro: Rovel - 2ª edição, 2013.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. TOMO I, Ediciones Abya – Yala, Quito, 2013. Disponível em: [catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf \(wordpress.com\)](https://wordpress.com/pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf). Acesso em: 16 de setembro de 2021.

Recebido em: 23 set. 2022

Aceito em: 26 ago. 2023