

Descolonizando práticas pedagógicas:
a narrativa de uma educadora na luta pela
educação antirracista.

Luciana Dornelles Ramos





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DORNELLES RAMOS

DESCOLONIZANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
A NARRATIVA DE UMA EDUCADORA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA.

Porto Alegre, 2021

CIP - Catalogação na Publicação

Dornelles Ramos, Luciana
Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de
uma educadora na luta pela educação antirracista. /
Luciana Dornelles Ramos. -- 2021.
98 f.
Orientadora: Magali Mendes de Menezes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação antirracista. 2. Decolonialidade. 3.
Empoderadas IG. 4. autobiografia. I. Mendes de
Menezes, Magali, orient. II. Título.

DESCOLONIZANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
A NARRATIVA DE UMA EDUCADORA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes. Linha de Pesquisa: Educação, culturas e humanidades.

Porto Alegre, 2021.



Palestra na Escola Ildefonso Gomes. Fonte: arquivo da autora.

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta.

bell Hooks.

Agradecimentos:

A minha vida inteira gostei de estar entre as crianças, ganhar sua atenção é algo tão especial. O brilho no olhar, a sinceridade, a entrega, o carinho verdadeiro. Quando me tornei professora no Magistério Público Estadual percebi o quanto minha criança interior precisava dessas companhias. Com meus alunos eu ri mais, curti momentos de simplicidade, me senti intensa, me senti desafiada, me senti instável e também insegura. Eu me vi naqueles jovens e por isso me compreendi melhor. Eles me trouxeram uma vivacidade própria da juventude, renovaram minhas esperanças, pois neste mundo que as vezes parece perdido eu vejo neles a oportunidade de fazermos as coisas de maneira diferente. Como cantava Gonzaguinha, “eu acredito é na rapaziada”. Escrevendo essa dissertação e revivendo os momentos e experiências que tive com eles em sala de aula, meu coração aqueceu, senti saudade das trocas com eles, senti vontade de seguir lutando, porque quando eu faço algo por eles, de alguma forma, eu faço por mim. Quando eu tento oferecer uma experiência escolar diferente, eu também vivencio uma experiência escolar que não tive, e vivo ela por uma outra perspectiva. Por isso tudo, começo meus agradecimentos fazendo referência aos meus alunos, por tudo que me ensinaram, pelo carinho, por me darem esperanças, por me darem coragem de lutar pelos meus sonhos, por me desacomodarem. Agradeço em especial ao Renan Nepomocena, que me orgulha mais a cada dia, e que me brindou com uma de suas poesias para este trabalho, e a Maria Eduarda Pacheco, minha aluna que fez a ilustração da capa da minha dissertação. Conheci a Duda em 2015 quando ela tinha treze anos, inteligente e tímida, escondia suas dores atrás dos livros. Quando ela entrou no Empoderadas IG, nossos laços se estreitaram, passamos a aprender mais uma com a outra. Ela compartilhou segredos, dores e sonhos comigo e me ensinou a importância de respeitar o tempo do outro. Vi a Duda cair, e estive ali, ao lado dela. Vi a Duda se levantar, se reerguer, e que bom que pude estar ali para ver. Hoje ela se encontrou através da sua arte e este ano celebramos sua entrada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no curso de design. Através dos seus desenhos, ela compartilha conosco seu mundo. Obrigada Duda, pela ilustração, achei incríveis as referências que tu nos trazes no desenho, os alunos em roda, um livro que traz histórias geralmente não contadas dentro da escola. Ficou incrível, eu amei.

Agradeço minha orientadora, Magali Mendes de Menezes, pelo incentivo e parceria nesta trajetória cheia de desafios e aprendizados que vivemos juntas na Pós-Graduação.

Agradeço também a minha família, os Dornelles e os Ramos, que sempre estão ao meu lado sendo meu porto seguro e minha maior e melhor torcida e plateia nos palcos da vida. Eu amo vocês.

Gratidão também ao meu Psiquiatra Felipe Paz, que vem me acompanhando neste processo de desconstrução, me ajuda a cuidar da minha saúde mental, vibra comigo minhas vitórias, é suporte em minhas crises, mas que principalmente através da escuta, me ajuda a compreender o que faz sentido para mim e com certeza foi essencial para que eu encontrasse caminhos que me trouxeram até aqui.

As entidades que me protegem, me guiam, me ensinam e me dão amor.

Aos amigos, uma segunda família que escolhemos para caminharem com a gente, e por último e não menos importante, meus colegas, Mestrandes Pretes que ingressaram em 2019/02, meu quilombo na UFRGS. Obrigada pela amizade, acolhida, escuta, pelas trocas, por nosso grupo de coorientação que foi essencial para que eu chegasse até aqui. Eu sou porque nós somos, trago em cada página deste trabalho um pouco de cada um de vocês que fazem parte da minha vida. Ubuntu!

Resumo

A presente pesquisa foi construída a partir de uma escrita de si que surge de minhas vivências e experiências como professora na rede estadual do Rio Grande do Sul, e como aluna da Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Meu objetivo com tal perspectiva é o de entender a colonialidade enraizada nas escolas brasileiras, no caso desta pesquisa, uma escola da rede estadual de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Minha intenção é compreender a necessidade de um pensamento decolonial a partir dos estudos de pensadores latino-americanos, bem como atentar para como seus movimentos produzem condições de possibilidades para embasar a dissertação. Traço um diálogo entre esses intelectuais para entender as relações étnico-raciais e as pautas da negritude. Faço uso de metodologias como autobiografia, escrita de si, diálogos entre pensadores afro-latino-americanos, como: Freire, Evaristo, Hooks, Ribeiro, Krenak, Kilomba, Quijano, etc., e o compartilhamento das práticas pedagógicas decoloniais. Concluo a partir dos estudos da dissertação que é possível compreender o quanto o acesso a uma educação antirracista pode afetar positivamente, tanto educando quanto educador, assim como ambos podem e devem ser agentes ativos neste processo educacional. Aprender pela diversidade possibilita uma aprendizagem multicultural, criando presenças em escolas que através do colonialismo são marcadas por diversas ausências. Ressalto que o cruzamento entre a educação antirracista e o pensamento decolonial são o resultado de um processo vivido como aluna e professora de instituições públicas. A partir dos processos vivenciados por meus alunos do grupo Empoderadas IG, pude acompanhar e buscar compreender meus próprios processos e compartilhar nesta dissertação, os aprendizados adquiridos através da luta por uma educação antirracista e decolonial.

Palavras-chave: Educação antirracista; Pesquisa narrativa autobiográfica; Empoderadas IG; Decolonialidade.

Abstract:

This research was built from a writing of self that emerges from my experiences and experiences as a teacher in the state network of Rio Grande do Sul, and as a graduate student at the Federal University of Rio Grande do Sul. My goal with such perspective is to understand the coloniality rooted in Brazilian schools, in the case of this research, a school in the state network of Porto Alegre, in Rio Grande do Sul. My intention is to understand the need for a decolonial thought based on the studies of Latin American thinkers Americans, as well as paying attention to how their movements produce conditions of possibilities to support the dissertation. I trace a dialogue between these intellectuals to understand ethnic-racial relations and the agendas of blackness. I make use of methodologies such as autobiography, self-writing, dialogues between Afro-Latin American thinkers, such as: Freire, Evaristo, Hooks, Ribeiro, Krenak, Kilomba, Quijano, etc., and the sharing of decolonial pedagogical practices. I conclude from the dissertation studies that it is possible to understand how much access to anti-racist education can positively affect, both educator and educator, just as both can and should be active agents in this educational process. Learning through diversity enables multicultural learning, creating presences in schools that, through colonialism, are marked by diverse absences. I emphasize that the intersection between anti-racist education and decolonial thinking is the result of a process lived as a student and teacher of public institutions. From the processes experienced by my students in the Empoderadas IG group, I was able to follow and seek to understand my own processes and share in this dissertation, the lessons learned through the struggle for an anti-racist and decolonial education.

Keywords: Anti-racist education; Autobiographical narrative research; EmpoderadasIG; Decoloniality.

SUMÁRIO:

De aluna à professora, de professora à aluna: do casulo à borboleta, para me Permitir voar.....	9
Parte I – Escrevivências de uma vida: os processos que me levam à transformação...	16
1. De aluna a professora, de professora a aluna: o reencontro com antigos amores e o despertar de novos sonhos.....	16
Parte II – O casulo: me reinventando através de vivências e de práticas pedagógicas.....	38
2. Um olhar ao Sul: mudando narrativas e descolonizando práticas pedagógicas.....	38
2.1- A criação do Empoderadas IG: compreendendo a ERER e suas possibilidades.....	53
2.2- Copa IG: uma mudança de protagonismos em uma copa de futsal na escola.....	69
2.3- Os saberes produzidos nas margens: valorizando as referências dos nossos alunos de periferias.....	75
2.4- Jogos indígenas: valorizando a cultura e os saberes dos povos originários.....	83
Parte III – Tornar-se borboleta. Processos para me permitir voar	89
Considerações	89
Referências	94
Anexo	97

De aluna à professora, de professora à aluna: do casulo à borboleta, para me permitir voar.

A dissertação aqui apresentada foi construída a partir de uma escrita de si que surge de minhas vivências e experiências como professora na rede estadual do Rio Grande do Sul, e como aluna da Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Meu objetivo com tal perspectiva é o de entender a colonialidade enraizada nas escolas brasileiras, no caso desta pesquisa, uma escola da rede estadual de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Minha intenção é compreender a necessidade de um pensamento decolonial a partir dos estudos de pensadores latino-americanos, bem como atentar para como seus movimentos produzem condições de possibilidades para embasar a dissertação. Traço um diálogo entre esses intelectuais para entender as relações étnico-raciais e as pautas da negritude. Faço uso de metodologias como autobiografia, escrita de si, diálogos entre pensadores afro-latino-americanos que me fazem emergir como professora no ambiente escolar da educação pública e rever muitas das práticas a serem aprendidas, problematizadas e reavaliadas. Eu que até então havia frequentado a escola como aluna, voltava agora como professora, com outra responsabilidade, cheia de dúvidas, de inseguranças, pensando em estratégias para conquistar os alunos.

Acreditava que propor uma educação física diferente da que o ambiente nos induz a praticar (oferecer uma bola para os alunos e deixá-los livres no pátio) seria meu maior desafio, e como diz o humorista Yuri Marçal, “Ledo engano”. A questão racial e de gênero me chamou muita atenção. Meninas negras com seus cabelos presos, meninos negros com suas cabeças raspadas, a autoestima desses alunos abalada, e eu ali, me vendo neles, sentindo dores e processos que também vivi, me deparando com uma instituição racista na qual eu estava inserida. Percebi também o quanto a escola tem as mãos dadas com o colonialismo, ensina a história a partir da narrativa do colonizador, excluindo a cultura, a história e os saberes de povos originários e dos povos negros que são essenciais na construção da sociedade brasileira. A EREER (Educação para as relações étnico-raciais) era o caminho, mas ela não fazia parte da minha formação. Como encontrar caminhos para aplicá-la? Como dar conta dos conteúdos da EREER e das necessidades da comunidade escolar em dois períodos de educação física? Como ignorar essas necessidades dentro da disciplina de educação física que trata exatamente da relação dos alunos com seus corpos? Como dialogar com outros professores mostrando a importância de descolonizar nosso currículo? Foram questões com as quais me deparei como professora em uma escola de ensino fundamental de Porto Alegre. Precisei “entrar no meu casulo”, iniciei um processo de olhar para mim, pois eu precisava aprender muitas coisas, curar

muitas dores, para que eu pudesse ajudar aqueles alunos. Precisava entender que caminhos buscar para me modificar, como professora, mas sobretudo como pessoa. No movimento negro em Porto Alegre encontrei caminhos, ouvi outras narrativas, li sobre outras histórias. Um processo pessoal de desconstrução da colonialidade existente em mim, que se refletiu em minhas relações pessoais, profissionais e na sala de aula. Olhar para os alunos, enxergá-los de verdade, valorizar seus saberes, suas origens, suas comunidades. Entender seus medos, suas inseguranças, seus sonhos, enxergar as potências entre tantas ausências. Enfim, enxergá-los mudou minha vida.

Passei a me tornar uma professora mais engajada, comecei a buscar entender melhor meus alunos, a comunidade escolar e suas demandas. Paulo Freire (2019) diz que um professor engajado, é um educador que tem compromisso com a transformação social, que em sua ação, identifica-se com os educandos e esta é orientada para a humanização de ambos (FREIRE, 2019, p. 86). Eu observava meus alunos, alguns apáticos, outros com uma necessidade gigantesca de falar, de se expressar, de serem ouvidos. A partir das necessidades deles, eu vi a necessidade de uma ação mais ousada, que fosse além da sala de aula, para que pudéssemos, eu e os alunos, compreender nossas demandas, ter um espaço de escuta e acolhimento, um espaço onde eles pudessem se permitir aprender de uma maneira diferente. Criei então, na escola, um projeto que a princípio seria um grupo de estudos para dialogar sobre questões não abordadas em sala de aula, porém urgentes no ambientes escolar. A partir do tema *cabelo crespo* pretendia dialogar com as alunas sobre outros temas como racismo, feminismo, feminismo negro, gênero, respeito a diversidade, entre outros. Levar para elas referências reais, mais próximas de sua realidade, de sua etnia, de sua comunidade, referências diferentes das que geralmente vemos nas escolas (mais valorizadas conforme mais próximas do padrão eurocêntrico de branquitude), referências que nos ajudassem a ampliar nosso olhar, fazer as pazes com a imagem que víamos no espelho, com a nossa ancestralidade. Foi uma experiência intensa, inicialmente com treze alunas que se encontravam comigo no contraturno das aulas para estudarmos juntas esses diversos assuntos. Depois de três meses de projeto as mudanças das meninas saltavam aos olhos. Não somente estéticas, mas de postura, da maneira que passaram a encarar o mundo. O projeto cresceu, e batizado pelas alunas de “Empoderadas IG”¹, ganhou asas, foi além de mim

¹ IG, é o codinome dado pelos alunos para a Escola Estadual de Ensino Fundamental que se chama Ildfonso Gomes. As alunas do projeto criaram um “grito de guerra” que faziam antes dos eventos pois ficavam muito nervosas, e fazendo este grito elas diziam que sabiam que tinham umas as outras. Quando criamos as redes sociais do projeto, grupo de estudos que anteriormente se chamava “o poder do crespo e o empoderamento”, decidimos juntas, para aquela nova fase, batizar o projeto como Empoderadas IG. O histórico do projeto será desenvolvido no capítulo 2.1.

e das meninas. Visitamos outras escolas, com muitas pessoas nos seguindo e acompanhando nossa caminhada nas redes sociais, as meninas passaram a se tornar referências positivas para outros alunos, e como brincamos dentro do projeto, elas saíram do casulo para se tornarem borboletas. E eu ali, lidando com minhas próprias dores, com minhas lutas, tentando mediar sua transgressão, seu encontro com suas melhores versões.

As experiências vividas com o Empoderadas IG me empoderaram como professora, e em sala de aula eu tentava levar um pouco do que eu estava aprendendo para os alunos/as, e a partir do estudo da educação física, ajudá-los a vencerem suas inseguranças, acreditarem que são capazes de tudo, e podem estar em qualquer lugar, porém, um movimento que ocorreu em minha vida mudou tudo. Como os ventos de Iansã que nos conduzem às mudanças necessárias, levando aquilo que nos prende, que nos apegamos, mas que já não tem espaço em nossas vidas, um movimento brusco mudou os rumos da minha história. A retirada do projeto Empoderadas do IG, pela direção da escola, me fez desacomodar. Muitas pessoas que me acompanharam nesse momento difícil, diziam que o projeto já estava muito maior que a escola, me pediram para não desistir, pois ainda iríamos crescer muito, iríamos alçar novos voos. Apesar de encantada pelos tantos aprendizados com meus alunos em sala de aula, eu já não me via mais dentro do IG, sem o projeto ali, estar professora naquela escola não fazia mais sentido para mim. Naquela mesma época, o edital de inscrição para o processo seletivo do mestrado em Educação estava aberto, e eu decidi que havia chegado o momento de voltar à academia. Eis a ironia, eu, professora, que ajudava meus alunos a vencerem seus medos e inseguranças, voltei a ser aluna, em uma instituição onde nós, pessoas negras, ainda lutamos muito para sermos respeitadas, termos nossos saberes e dos nossos ancestrais valorizados, ainda lutamos para existir e re-existir.

Como mestranda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, voltei a sentir medos, inseguranças, a tentar me boicotar, tive dificuldades de me validar como uma intelectual negra, mas encontrei novos desafios, conheci professoras que me fizeram encantar novamente por ser estudante, sentir prazer em aprender novos conceitos, ouvir outras narrativas, e pude conviver com pessoas incríveis, colegas negros, e indígenas que me ajudaram a reconstruir minha história, e minha relação com a universidade. Aprendi e vivi coisas muito importantes neste processo, mas uma em especial fez toda a diferença. Pude rever minha trajetória de vida a partir de uma outra perspectiva, com outro olhar.

Meu projeto de mestrado foi sendo construído, nele eu contava sobre a minha experiência com o Empoderadas IG, sobre como ele era na verdade a projeção de algo que eu nunca tive quando aluna no ambiente escolar. Falar sobre um processo em que eu estava

totalmente imersa foi um desafio como pesquisadora, ele fazia parte de quem eu era, da mulher que eu havia me transformado, e não fazia sentido nenhum falar sobre o Empoderadas IG sem ter minhas alunas comigo, eu estava ali, pelo que vivemos juntas, eu sou, porque nós somos.

Vencendo as inseguranças do dia a dia o trabalho foi emergindo, sendo construído com carinho e o suporte de um referencial de mulheres negras, intelectuais, que me faziam compreender processos que eu vivi, que aproximaram minhas experiências dos conceitos que eu estava aprendendo nesta nova jornada. Meus colegas foram essenciais nessa trajetória, nos autodenominando “Mestrandes Pretes”, nos aquilombamos na UFRGS e criamos nosso próprio grupo de coorientação, onde trocamos experiências, compartilhamos nossas pesquisas, nossas leituras, nossos referenciais, nossas dúvidas, inseguranças, frustrações e expectativas. Fomos “acolhida” uns para os outros, nos abraçamos para superar a solidão da escrita, da produção, da academia. Foi com eles que ensaiei pela primeira vez a defesa do meu projeto, e me emocionei com suas lágrimas, suas palavras, seus *feedbacks* que chegavam até mim cheios de carinho. Apresentar meu projeto para eles me fez sentir que estava no caminho certo, saber que eles se identificaram com a minha pesquisa, revisitaram suas infâncias, e enxergaram seus alunos, me deu a certeza de que minha voz estava chegando aonde deveria chegar.

Em função da pandemia da Covid19, estávamos em isolamento social e estudando por ensino remoto. Diferente do que imaginei, minha qualificação foi em uma sala virtual, mas o lado bom disso é que possibilitou a presença de pessoas que não teriam conseguido fazer parte daquele momento que era tão especial se estivéssemos em nosso “antigo normal”. Sala cheia, mais de 60 pessoas entre família, amigas e amigos (com presenças de São Paulo, Rio de Janeiro, e até da Sérvia), colegas da Pós-Graduação, amigos da Graduação, Griôs, amigas professoras do ensino básico, e alunos... meus queridos alunos. Tudo deu certo, tudo foi lindo, e novamente os ventos de Oyá me moveram para um caminho inesperado. No parecer da banca, fui aprovada com excelência, e a banca sugeriu mudança de nível do mestrado para o doutorado. Uma surpresa inesperada, muito choro, muita emoção. A vibração de amigos, parentes, de tantas pessoas especiais que fizeram parte daquela trajetória e sabiam que a vitória também era deles. Para mim, uma mensagem importante, que as vezes é ao que me apego para seguir nos dias difíceis desses desafios acadêmicos. Aquelas professoras doutoras, que eu tanto admirava me disseram: “Acredita na tua escrita”.

Aceitei o desafio e entrei em um processo interno da UFRGS, confuso e desafiador, meu projeto de dissertação intitulado “Empoderadas IG: o resgate da autoestima de jovens de escolas públicas através do empoderamento e da educação antirracista”, se tornou projeto de doutorado, e para concluir meu mestrado, além de outras exigências, tive três meses para fazer esta

dissertação, um aprofundamento teórico de conceitos. Sem passar por uma qualificação, sem tempo, com muitas inseguranças, mas com muita vontade de superar este desafio, que carrega um significado gigante, não somente para mim, mas para toda uma comunidade, para tantos alunos negros e cotistas que ousam levar suas vozes para a graduação e pós-graduação, e também, para os que longe dos muros da academia, constroem seus saberes, suas lutas, e tornam um propósito de vida a busca por uma sociedade antirracista. Esses ventos me trouxeram até aqui, até esta dissertação, este novo desafio.

Aprendi no ativismo negro, que teoria e prática caminham lado a lado, e por isso resolvi neste trabalho, dissertar através de um diálogo com teóricas(os) antirracistas e decoloniais sobre as vivências que tive na escola e na universidade nestes anos em que busquei me descolonizar para me tornar uma aluna melhor, e uma professora efetivamente antirracista, ampliando deste modo o embasamento teórico de minha discussão, que será importante para o Doutorado.

Neste processo, encontrei em minhas leituras, mulheres negras que me fizeram companhia, que me deram colo, inspiração e consolo através de suas escritas. Quantas vezes me identifiquei com bell hooks, quando ela trazia em suas narrativas suas vivências como mulher, negra, professora em um meio acadêmico branco e elitista. O quanto me senti acolhida pelas palavras de Grada Kilomba, que valida nossas dores que tantas vezes parecem invisíveis aos outros, através de análises de episódios de racismo cotidiano que vivem mulheres negras. Chimamanda Adichie que me despertou para a necessidade de ouvir, buscar e compartilhar outras narrativas. Djamila Ribeiro que me deu coragem de trazer minhas lutas para a minha escrita, e Conceição Evaristo que me mostrou que nossas escrevivências trazem em nossos ensaios uma possibilidade de existência. Não consigo mensurar o quanto aprendi com essas e tantas outras mulheres, e algo que me chamou atenção e me inspirou, é que ao lê-las, eu sentia que estavam conversando comigo, sua escrita não era impessoal, não era distante, era em primeira pessoa, e nelas essas mulheres trouxeram suas vivências, vitórias, dores, frustrações e superações, elas me humanizaram. Em um país colonialista que passou por um processo cruel de escravização, onde pessoas negras tiveram parte de sua humanidade roubada, mulheres negras que se humanizam e escrevem em primeira pessoa fazem um ato de transgressão, erguem sua voz fazendo com que ela chegue nas pessoas que mais precisam nos ouvir. Conceição Evaristo (2018) diz que nossas palavras ainda são marcadas por esse processo de escravização, e que ela imagina e projeta nessa nossa escrita, nesta autoria negra, uma função contrária a essas cicatrizes que a escravidão nos deixou, ela nos instiga a compor personagens de outra forma, porque nossa escrita parte do que conhecemos de mulheres negras, parte de quem nós somos, parte de um outro lugar.

Comecei essa escrita com uma outra proposta, mas os caminhos percorridos e as experiências vividas me conduziram a outro caminho que fez muito sentido para mim, e inspirada nessas mulheres, neste estudo, faço reflexões a partir das minhas vivências, a partir de uma narrativa autobiográfica, para a discussão de alguns conceitos que atravessaram minha prática docente, minha relação com meus alunos e colegas e meu retorno à academia como aluna na Pós-Graduação. Me entender como professora/aluna negra que viu a necessidade de assumir seu corpo como político, refletir sobre que tipo de referência seria, que tipo de formação eu daria para os seus alunos foi um processo que compartilho nesta escrita. Nesta dissertação, descrevi vivências no ambiente escolar desde a minha entrada no Magistério Público Estadual, desafios e projetos em sala de aula, a criação do projeto Empoderadas IG, para proporcionar aos alunos o acesso a uma educação antirracista que não vivenciei na escola quando aluna. Essa prática antirracista que eu acreditava estar levando para os alunos, acabou me afetando de uma maneira muito intensa, aprendi muito com essa gurizada que passou a fazer parte da minha vida, e nossas experiências, acompanhar seus processos, me inspirou a mudar minha vida voltando a ser estudante, voltando a Universidade para fazer o mestrado.

Faço para as minha alunas, uma relação de suas vidas com os processos de transformação pela qual passam as borboletas, digo que muitas vezes precisamos olhar para si, para as nossas vivências, dores e amores, entender de onde viemos, entender nossos processos, para que a gente se encontre e saiba para onde queremos ir. Quando elas se compreendem e passam a se aceitar, se amar, encontram seus caminhos, eu digo que elas viram minhas borboletas, que estão prontas para voar. Entrar na Pós-Graduação, me permitir olhar para a minha história por outra perspectiva, me fez olhar para o meu próprio processo. Percebi que vivi com minhas alunas uma imersão em nossos processos e nossas necessidades para que pudéssemos emergir como o Empoderadas IG. Acompanhei suas trajetórias, suas transformações em borboletas, e me dei conta que era momento de olhar para mim e minha necessária transformação. Tive meu momento de compreender minhas vivências, minha existência, e como as pessoas que caminham comigo e tudo que vivi, me afetaram e me afetam. Precisei entrar em meu casulo para me reinventar, para entender e buscar a professora e a pessoa que eu queria me tornar, e através das experiências com minhas alunas e alunos pude encontrar minha voz, pude encontrar meu caminho, e hoje me preparo para me tornar borboleta, para alçar meus maiores voos, para me libertar.

Nesta escrita compartilho esses processos, trazendo a reflexão sobre possibilidades de práticas antirracistas que podem transformar não somente alunos, como professores, através de

experiências que como nos ensina Paulo Freire, podem tornar a educação uma prática da liberdade.



Ilustração adaptada por minha aluna Maria Eduarda Pacheco para a minha dissertação.

Parte I – Escrevivências de uma vida: os processos que me levam à transformação.

1. De aluna a professora, de professora a aluna: o reencontro com antigos amores e o despertar de novos sonhos.

O aprender e ensinar sempre me cativou, venho de uma família de muitos professores, onde a cada almoço em família, café da tarde, em qualquer reunião sempre surgem assuntos diversos e debates que nos geram muita aprendizagem. As vezes esses debates são tão aflorados que recorremos a pesquisas na internet ou em livros para descobrirmos as respostas dos tantos questionamentos que surgem no diálogo. Isso fez com que desde pequena eu fosse uma criança curiosa, e sou até hoje. Pesquisar para aprender é uma atitude cotidiana, e por isso ser professora é uma profissão que me encanta tanto. Somos eternos aprendizes, não existem limites para o saber. Cada aluno que conhecemos é um mundo novo que nos é apresentado, e se engana quem acha que só irá ensiná-los, os jovens têm muito mais a nos ensinar do que imaginamos, e tive certeza disso quando entrei no Magistério Público Estadual.

Sou formada em Educação Física pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), logo que entrei no curso me encantei pela disciplina de Anatomia. Conhecer nosso corpo, suas capacidades, a inteligência com a qual o nosso organismo trabalha mantendo nossas funções básicas e vitais me conquistou de uma maneira que me fez mergulhar nestes estudos. Acho que eu nunca estudei tanto para uma disciplina na minha vida. Além de toda a dificuldade daqueles conteúdos, eu era uma aluna oriunda de escola pública, existiam conteúdos da educação básica que eu não havia aprendido antes de entrar na graduação. Correr atrás desses conteúdos enquanto aprendia os novos era um voo solo, que me fez ter que me reinventar como aluna. Digo voo solo, porque uma experiência com um professor que diziam ser o melhor da ESEF (Escola Superior de Educação Física) me fez sentir uma revolta grande, e entender que algumas coisas, se eu quisesse aprender, teria que buscar sozinha. Na época, no primeiro ano da faculdade, eu e uma colega (também negra) estávamos estudando e nos surgiu uma dúvida, que estava dificultando darmos sequência nos estudos. Avistamos este Professor, responsável pela disciplina de fisiologia do exercício, e perguntamos se ele poderia nos esclarecer uma dúvida. Ele disse que sim, mas quando explicamos a questão para ele, se alterou, começou a falar de forma ríspida conosco e nos humilhar, chamando a atenção de todos que estavam em volta. Disse que o que estávamos perguntando para ele era conteúdo de pré-escola, que se nós não sabíamos aquilo nem deveríamos estar na Educação Física. Nós ficamos atônitas, nunca imaginamos que o dito “melhor professor da ESEF” seria tão cruel e arrogante. Eu sempre

respeitei professores, mas nunca baixei minha cabeça para ninguém tentando me humilhar. Disse para ele que nossa dúvida era tão básica e tão simples que ele, um professor tão bom, não foi capaz de nos explicar e preferiu nos fazer sentir mal. Virei minhas costas e saí dali com raiva, jurando para mim mesma que eu me mataria estudando todos os conteúdos que eu tivesse dúvidas sozinha, mas que não passaria mais por aquela situação de ser humilhada por um professor. Bell hooks, nos fala sobre esse medo da humilhação ao falarmos com professores brancos na Pós-Graduação:

Durante meus anos na pós-graduação, eu temia falar cara a cara com professores brancos, especialmente homens brancos. Eu não desenvolvi esse medo na graduação porque nas universidades se assumia simplesmente que estudantes negros, principalmente estudantes negras, não eram espertos o suficiente para fazer pós-graduação. Enquanto essas opiniões racistas e machistas raras vezes são afirmadas diretamente, a mensagem era transmitida por meio de várias humilhações direcionadas aos estudantes para envergonhá-los e quebrar seu espírito. Estávamos aterrorizados. Na graduação, eu cuidadosamente evitava aqueles professores que tinham deixado claro que a presença de qualquer estudante negro em suas aulas não era desejada (HOOKS, 2019, p. 127-128).

Acabei fazendo o mesmo que bell hooks, evitei este professor, mesmo com meus colegas dizendo que eu iria prejudicar minha formação, que ele era assim com todos, mas que era um ótimo professor, me neguei a conviver diariamente com alguém que humilha seus alunos para afirmar seu poder em sala de aula. Meus colegas também não conseguiam entender que as atitudes dele me geravam gatilhos, gatilhos de uma vida suportando racismo, humilhações, pessoas tentando me rebaixar dizendo que eu nunca seria nada na vida ou que a UFRGS nunca seria um lugar para mim. Eles viam a arrogância daquele professor como um desafio, como um poder que eles um dia gostariam de conquistar, me achavam uma covarde por “fugir” da disciplina com aquele dito melhor professor da ESEF. Eles simplesmente não entendiam.

Aqueles de nós que viemos de classes desprivilegiadas, que éramos negros, só éramos capazes de cursar a faculdade porque desafiamos duramente aqueles que tentaram nos fazer acreditar que éramos espertos, mas não “espertos o suficiente”; [...] Estudantes brancos não estavam vivendo diariamente num mundo fora do campus onde também tinham que enfrentar a degradação, a humilhação. Para eles, tolerar formas de exploração e dominação na pós-graduação não evocava imagens de uma vida inteira de abuso. Eles podiam suportar certas formas de dominação e abuso, aceitando isso como um processo de iniciação que acabaria quando se tornassem a pessoa no poder. De certa forma, consideravam a pós-graduação e suas muitas humilhações como um jogo, e se submetiam a jogar o papel de subordinado. Eu e muitos outros estudantes, especialmente estudantes não brancos de origens não privilegiadas éramos incapazes de aceitar e jogar esse “jogo” (HOOKS, 2019, p. 131-132).

Eu acabei fazendo o mesmo que bell hooks e tantos dos seus colegas, evitei aquele professor durante a minha graduação, e não me arrependo. No fundo, ele me ensinou algo muito

importante no dia que me humilhou, me ensinou sobre o tipo de professora que eu não gostaria de ser. bell hooks também fala sobre esse seu aprendizado como aluna de graduação e pós-graduação:

Aceitando a profissão de professora como meu destino, eu me atormentava com a realidade das salas de aula que conhecera como aluna de graduação e pós-graduação. A grande maioria dos nossos professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação. Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser. (HOOKS, 2013, p. 13-14)

Viver aquela experiência foi uma decepção grande. Como aquele professor ousou dizer que aquele não era o meu lugar? Um lugar que conquistei com muita luta, não só minha como da minha família, que se esforçou para poder colocar o estudo como prioridade em minha vida. Fico pensando quantos alunos passam por situações como essa e se convencem de que a graduação não é um lugar para eles. Por isso acabamos tendo que voar solo, recuperando conteúdos “básicos” que deixamos de aprender na escola pública, sem deixar de estudar os novos conteúdos da graduação, e muitas vezes fazendo isso sem nenhum suporte, que nos auxilie nessa adaptação.

Anteriormente falei sobre a disciplina de Anatomia, e volto a ela, pois me marcou de diversas formas. No semestre seguinte, fui monitora da disciplina, e senti o gostinho de dar aula na graduação. O professor trabalhava com a turma as aulas teóricas e nós monitores, éramos responsáveis pelas aulas práticas (sim, as famosas aulas de anatomia com os cadáveres). Foi desafiador para mim pensar em maneiras de fazer meus colegas/alunos aprenderem aquele conteúdo, encontrar formas mais divertidas de aprender, macetes para eles guardarem os grupos musculares, explicações acessíveis para que eles compreendessem os conteúdos, e o melhor de tudo, eles entendiam e gostavam das aulas. Naquela época (2004), trabalhar na monitoria despertou em mim um sonho distante, de que um dia eu seria professora universitária.

Foram quatro semestres de monitoria de Anatomia, cheguei a dar aulas para o curso de enfermagem também, mas a Educação Física é um curso com um leque gigante de possibilidades, cada disciplina que eu conhecia me fazia me encantar mais pelo curso. Quando entrei na Educação Física eu estava bem envolvida com o Vôlei, jogava no time do IE (Instituto de Educação), escola onde estudei minha vida toda, e logo que entrei na faculdade comecei a treinar com o time da UFRGS. Mas na ESEF (Escola Superior de Educação Física) me deparei com um amor antigo, a Ginástica Olímpica, hoje chamada de Ginástica Artística. Comecei a trabalhar em um projeto de extensão da Ginástica, e durante quase toda a minha graduação dei

aulas para turminhas com alunas/os de 3 a 10 anos. Também conheci uma nova paixão, a dança. No grupo Andanças aprendi diversos ritmos brasileiros e internacionais, e tive a oportunidade de viajar representando o Brasil, conhecendo países como a China, Grécia, Itália, França, Argentina, Sérvia, dentre outros, aprendi muito neste período, e me envolver na produção dos nossos espetáculos me fez me encantar pela produção cultural.

Me afastei do vôlei pelos horários dos treinos, e mesmo trabalhando na ginástica não me via trabalhando como técnica. Comecei a trabalhar com Fitness, ginásticas de academia, e com alongamento e dança para a terceira idade. Nessa época a única certeza que eu tinha era que queria fugir da licenciatura. Eu achava linda a profissão, mas não me via dando aulas em escolas, para adolescentes muito menos. Acompanhava minhas tias professoras, profissionais admiráveis, observava a luta diária, a quantidade de trabalho, a importância que elas tinham como professoras na escola e a pouca valorização que recebiam. Por um tempo eu realmente fugi dessas oportunidades, e acabei, por consequência, me afastando do sonho de um dia me tornar professora universitária.

Quando me formei em 2008 segui trabalhando com Fitness, Dança e aulas para idosos. Por um tempo estava bom para mim, eu achava, ou tentava me convencer disso, pois lembro que nas viradas de ano, quando fazíamos “rituais” com desejos para o próximo ano, eu sempre pedia para conseguir fazer o mestrado. Mas de alguma maneira, dava um jeito de boicotar esse desejo e me convencer que a Pós-Graduação não era um lugar para mim. Segui com as aulas em academia e com minhas turmas de terceira idade, trabalhava e conseguia juntar dinheiro para viajar com a dança, e em 2014, entendi que meu tempo no grupo Andanças havia terminado, foram onze anos me dedicando ao grupo, e precisava focar em outras coisas para a minha vida. Nessa mesma época quando estava começando a pensar em me preparar melhor para os concursos, fui chamada no concurso que havia sido aprovada para o Magistério Público Estadual. Eu não poderia desperdiçar a oportunidade de me tornar funcionária pública. Acreditava na época que eu teria uma estabilidade que os trabalhos em academias nunca haviam me dado, e cheia de medos, resolvi encarar esse desafio.

Na Secretaria de Educação, fui definir em que escola eu iria trabalhar. Descobri ali na hora que nós pediríamos uma escola e se tivesse algum professor contratado assumiríamos o lugar deste professor. Me senti um pouco mal com isso, mas não teria muito o que fazer. Resolvi que iria tentar escolas perto da minha casa, mesmo que não recebesse difícil acesso, acreditava que a qualidade de vida de não depender de ônibus, poder ir a pé e fazer meu horário valeria a pena. Perguntei sobre a escola Duque de Caxias, e a secretária disse que a pessoa que havia sido atendida antes de mim assumiu aquela escola. Perguntei pelo Ildefonso Gomes, e sim, havia

uma vaga para mim. Saí de lá com a estranha sensação de que eu era a mais nova professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ildefonso Gomes. Passei as festas de final de ano de 2014 sabendo que 2015 seria um ano muito diferente para mim.

Me apresentei na escola Ildefonso Gomes nos primeiros dias de janeiro, conheci alguns colegas, o pátio (minha sala de aula), os materiais. Apesar de não terem muitas bolas para trabalhar, o que me preocupava, tínhamos cones, colchonetes e alguns materiais diversos que já me possibilitariam criar algumas atividades. Até hoje me sinto ansiosa antes de conhecer uma turma nova, aquele frio na barriga, quase como a ansiedade que sentimos na dança antes de entrar no palco. No primeiro dia no Ildefonso Gomes (IG) estava me sentindo assim. Professora(o) nova(o) é muito observada(o), por outros professores, funcionários, mas principalmente pelos alunos, e eu particularmente no primeiro dia estava me sentindo uma extra terrestre. Olhares curiosos, alguns alunos vinham falar comigo perguntando quem eu era e saindo correndo para contar para os colegas. Depois de uma fala da diretora no pátio para todos os alunos da escola, eles começaram a se direcionar para as salas de aula.

Nas primeiras aulas conversei muito com os alunos, expliquei minha proposta de Educação Física para eles, mas sabia que eu precisava conhecer melhor as turmas e os alunos para entender suas demandas. Eles me faziam perguntas bastante pessoais, ficavam impressionados por eu ser uma pessoa negra e jovem, e percebi que muitos, exatamente por se identificarem comigo, não conseguiam me ver como professora, eles não acreditavam que uma pessoa tão parecida com eles fosse capaz de ensinar. Grada Kilomba nos fala sobre o conhecimento como estrutura de poder, e explica isso contando um exercício que faz com suas turmas de seminário todo o início de semestre, fazendo perguntas simples sobre questões relacionadas a negritude.

Todo o semestre, logo no primeiro dia do meu seminário, faço algumas perguntas à turma, para lhes oferecer uma noção de como o conhecimento e o poder racial se entrelaçam. [...] Não surpreende que a maioria das/os estudantes brancas/os na sala é incapaz de responder às perguntas, enquanto estudantes negras/os respondem corretamente à maioria delas. De repente aquelas/es que em geral, não são vistas/os tornam-se visíveis, enquanto aquelas/es sempre vistas/os tornam-se invisíveis. [...] Esse exercício nos permite visualizar e compreender como noções de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento está fazendo parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?" (KILOMBA, 2019, p.49-50)

Entendi que para os meus alunos, eu, uma pessoa tão parecida com eles não era uma pessoa que podia ensinar conhecimento, e embora muitos tivessem me recebido muito bem, em sua maioria eles tiveram uma grande resistência em me aceitar como professora.

Dialogando com os alunos atentei que eles estavam acostumados a ter aulas de educação física livres, onde era dada uma bola para os meninos jogarem futebol, uma bola para quem quisesse ficar jogando vôlei, e os que não quisessem fazer nem um, nem outro, ficavam conversando ou ouvindo música e mexendo no celular. Meu primeiro desafio então era fazê-los compreender que a Educação Física era uma disciplina como as outras, e que seus conteúdos abrangiam bem mais que os esportes clássicos como futebol/ futsal, vôlei, basquete e handebol. Entenderem que na Educação Física também trabalharíamos com conteúdos teóricos que fariam com que eles entendessem melhor a prática, que usar roupas propícias para a atividade física era importante, até para preservar e proteger seus corpos, mas a resistência com tudo isso era muito grande, e muitos deles se negavam a fazer as aulas, se não fosse o tal do futebol livre. Resolvi dar um susto nos alunos. Como eles não iam com o “uniforme” propício para as práticas, brigavam o tempo todo, ficavam de má vontade para fazer as atividades que não fossem futebol ou vôlei e me desrespeitavam com frequência, cortei o pátio. Adaptei aulas de Anatomia para os sextos e sétimos anos, e aulas de cinesiologia (estudo dos movimentos do corpo humano) para os oitavos e nonos anos. Eles tiveram um mês somente com aulas teóricas e esses conteúdos foram os das nossas primeiras provas teóricas de Educação Física. Foi uma experiência bem interessante, porque por um lado eles estavam possessos comigo por não estarem tendo aula no pátio, e por outro lado sabiam que se não se comprometessem a estudar e irem bem nas provas, seguiriam tendo aulas teóricas na sala de aula, ou seja, se quisessem aulas práticas no pátio novamente, teriam que conquistá-las.

Começamos as aulas teóricas e lembrei do quanto eu gostava daqueles conteúdos, de fazer os alunos entenderem o que eu estava dizendo. A linguagem trabalhada na graduação era diferente da trabalhada com eles, na educação básica, então adaptei a metodologia que utilizava nas monitorias de anatomia para aproximá-los mais dos conteúdos, ajudando os mais novos a identificarem o que eram as estruturas do corpo humano, como ossos, tendões, músculos, ligamentos e articulações, e entenderem suas funções, e trabalhando com os mais velhos os tipos de movimentos que as articulações do nosso corpo são capazes de fazer, como abdução, adução, flexão, extensão... os alunos aos poucos foram se envolvendo mais nas aulas, de resistentes passaram a se interessar pelos conteúdos e por vezes eu observava no corredor eles estudando em grupos, com algum aluno fazendo os movimentos e os outros tentando adivinhar qual o nome do movimento executado. Alguns professores perguntavam curiosos o que eu

estava fazendo com as turmas pois quando entravam na sala na troca de período, os alunos estavam estudando Educação Física. Os alunos foram super bem nas provas, e quando voltamos as aulas práticas no pátio muitos disseram terem gostado de aprender os conteúdos que trabalhamos. A partir dali nossa relação mudou, como se eles tivessem me validado como professora, claro que ainda tínhamos muitos desafios, mas demos um grande passo e tive a impressão de que a partir dali eles compreenderam que a Educação Física podia ser muito mais que jogar bola.

Nas aulas de Educação Física, muitos alunos que se destacam, por vezes tem dificuldades em outras matérias. Quando comecei as aulas teóricas, senti uma frustração muito grande de alguns alunos, e no início eu pensava ser somente por não jogarem o tão desejado futebol nas aulas, ou por não irem para o pátio. Esses alunos foram bastante resistentes nas primeiras aulas teóricas, como se houvessem se colocado em um lugar de “não saber e não serem capazes de aprender”, e isso me preocupou bastante. Percebi que quando eu os chamava pelo nome para tentarem responder eles quase se encolhiam em suas classes, como se estivessem com medo. Me identifico com a bell hooks quando diz “Frequentemente, eu me surpreendo como professora na sala de aula quando meus alunos têm medo de falar” (HOOKS, 2019, p. 53). Eu precisava ajudá-los a quebrar essa barreira do medo, e como eu tinha uma boa relação com esses alunos, tentei me aproveitar dela para me aproximar deles, e comecei a trazer exemplos dos conteúdos para a sala de aula que se aproximassem da realidade deles. Fazia perguntas sobre futebol, falando sobre a lesão de algum jogador famoso, para falar sobre os ligamentos do corpo humano, fazia com que eles contraíssem seus dedos das mãos para que vissem seus tendões saltados, perguntava como nosso corpo seria se não tivéssemos o esqueleto para sustenta-lo. Perguntas simples que aproximavam eles das aulas, assuntos relacionados a essas perguntas que eles pudessem relacionar com suas vivências e com seu dia a dia, e eu sentia que quando eles respondiam corretamente ficavam tão orgulhosos que iam se empoderando dos conteúdos e se estimulando a estudar e aprender mais, eles entendiam que eram capazes de aprender. Sobre essa participação dos alunos quando se veem nos conteúdos, bell hooks nos diz que:

Todos os alunos, não somente os de grupos marginalizados, parecem mais dispostos a participar energeticamente das discussões em sala de aula quando percebem que elas têm uma relação direta com eles (se os alunos não brancos só falam na sala quando se sentem ligados ao tema pela experiência, esse comportamento não é aberrante). Os alunos mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com sua experiência (HOOKS, 2013, p. 118).

Valorizar a experiência dos alunos pode ser uma maneira de aproximá-los da teoria, ajudar com que organizem suas ideias e aprendam novos conceitos. Hoje consigo como professora, compreender melhor esses medos, e explico para os meus alunos que não saber, ou errar não é uma vergonha, que quando estudamos, precisamos identificar o que não sabemos para poder buscar aprender sobre. É importante termos esse olhar sensível sobre os alunos, mesmo os que não tem as melhores notas tem vivências e saberes vindos das suas famílias e comunidades que devem ser valorizados. Precisamos estimular os alunos a falarem, a romperem com esse silêncio e essa imposição de que nem todos podem ou tem o que falar em sala de aula.

Quando encorajo os estudantes a falar, digo para eles imaginarem o que deve significar viver numa cultura em que, para falar, corre-se o risco de punição brutal – encarceramento, tortura, morte. Peço a eles que pensem o que significa a falta de coragem de falar numa cultura em que falar acarreta poucas consequências – se houver alguma. Será que o medo deles pode ser compreendido somente como timidez, ou é uma expressão de restrições socialmente construídas, profundamente enraizadas, contra a fala numa cultura de dominação, um medo de possuir suas palavras, de tomar uma posição? (HOOKS, 2019, p. 54)

Pensando em deixá-los mais à vontade para aprenderem, passei então a construir minha metodologia de ensino de acordo com as demandas que eu sentia necessárias com os alunos. Nós desenvolvíamos um mesmo conteúdo entre as turmas, mas a maneira como ele era trabalhado em cada turma era diferente. Mantive as aulas teóricas, porque entendi que aprenderem a se organizar para estudar conteúdos teóricos de educação física podia ajudá-los a terem menos dificuldades e encontrarem seus próprios caminhos para estudarem as outras matérias também. Fomos fazendo algumas combinações e estabelecendo rotinas nas aulas de educação física, e isso não foi fácil, mas foi um processo em que os alunos foram se educando aos poucos, e com o passar do tempo, quando eles me viam nos corredores da escola falavam “Sôra, hoje eu trouxe o uniforme para me trocar para a aula”, “Sôra, conversei com meu tio que já lutou jiu-jitsu e ele contou que já teve lesão nos ligamentos!”, “Sôra, eu mostrei para a minha mãe as fibras musculares do boi quando ela estava cortando o bife”, e o clássico... “Sôra, aula passada a gente se comportou e fizemos as atividades, hoje vamos para o pátio?”. Foi necessária uma grande dedicação para que eles compreendessem minha metodologia na educação física, e se adaptassem as nossas novas rotinas, mas os resultados foram gratificantes, e me deram uma liberdade maior para poder criar novos projetos e trazer diferentes conteúdos para eles.

Conforme ganhei a confiança dos alunos, nossa relação cresceu e pude conhecê-los melhor. Eu sentia que dois períodos de educação física eram poucos para tratar dos tantos conteúdos que eu queria trazer para eles. Resolvi criar um grupo de estudos, que primeiramente

começou com treze alunas, onde estudamos a partir da temática cabelo crespo, outros temas como racismo, representatividade, gênero, diversidade, entre tantos outros. O projeto batizado pelas alunas de Empoderadas IG cresceu, convidei mais duas professoras para fazerem parte dele, tivemos a entrada de meninos no Empoderadas, e começamos a ser convidadas(os) para eventos, participamos de programas de rádio, televisão, tivemos a visita de profissionais negras(os) que compartilhavam com a gurizada suas vivências, suas trajetórias e contavam para elas(es) um pouco sobre suas profissões. Foram tantos aprendizados e momentos especiais, mas o que nós mais gostávamos era de visitar outras escolas. Estudávamos todo o primeiro semestre do ano, afinal, um consenso no Empoderadas IG era de que não existe empoderamento sem estudo, e no segundo semestre visitávamos outras escolas das periferias de Porto Alegre para compartilhar com outros jovens o que juntas(os) aprendemos.

O Empoderadas me empoderou como professora, me senti muito mais a vontade de levar práticas e temáticas diferentes para a sala de aula, mas a mudança foi além da minha vida profissional, o projeto me mudou como pessoa.

Nesses poucos anos em sala de aula aprendi muito, em 2019 voltei para a academia, na Pós-Graduação. Voltar a ser aluna, voltar a sentir medos e inseguranças, me inspirar em professores, me encantar por conteúdos, de certa forma me reconectou com meus alunos, e sinto que hoje posso compreendê-los melhor do que nunca. Durante onze anos me boicotei, observava colegas entrando no mestrado e até tentava conversar com eles sobre, mas não sentia uma acolhida desses colegas. Falavam do processo como se fosse algo simples, acessível, e sempre diziam que fazer parte dos grupos de pesquisas dos professores que orientavam alunos da Pós era essencial. Isso me intimidava mais ainda, pois eu não fazia parte de nenhum desses grupos, não tinha nenhuma relação com os professores, não conhecia os processos seletivos e parecia não enxergar caminhos que pudessem me fazer chegar lá. Em 2019 cansada dos abusos do governo do estado com o funcionalismo e principalmente com o magistério público estadual, como congelamento e parcelamento de salários, sucateamento das escolas, negligências com os alunos, um boicote da direção da escola ao projeto Empoderadas IG, me fez chegar ao meu limite. Eu não aguentava mais me ver imobilizada, congelada, como meu salário desde 2015. Eu havia rompido com o silêncio, queria fazer mais pelos meus alunos, pela educação e o mundo parecia querer me calar, mas calar não era mais uma opção, então, como dizem meus alunos, “na força do ódio”, me obriguei a fazer um movimento para mudar e me inscrevi no processo seletivo para o mestrado em educação na UFRGS.

Foi um processo solitário, um voo solo como tantos outros que eu já havia feito. Fui lendo o edital e buscando caminhos de acordo com as minhas vivências, tentando fazer uma

ligação das leituras sugeridas na linha de pesquisa que escolhi, com as minhas experiências. Me enrolei e até hoje não sei como, em determinado momento dos meus estudos, estava olhando o edital do ano anterior, e me dei conta disso muito perto da prova teórica. Relembrando o processo seletivo, vejo o quanto eu tentei fazer o mesmo que meus alunos que se boicotavam, que se colocavam como não capazes de fazerem algumas coisas, estar em determinados lugares, validar seus conhecimentos. Eu que tanto conversei com eles sobre a síndrome do impostor², estava me vendo afetada por ela também.

Eu lutei todos os dias contra a vontade de desistir. Eu tentei desistir pelo valor da inscrição, que é um valor alto e que muitas pessoas não têm condições de pagar, e quando eu me inscrevi já havia perdido o prazo para solicitação de isenção da taxa. Minha mãe, então, pagou para mim a inscrição como presente de aniversário, e segui. Quando olhei as linhas de pesquisa e a única que eu conhecia era porque havia feito uma disciplina PEC (Programa de educação continuada) em 2017, e vivi em sala de aula situações de racismo bem complicadas que quase me fizeram não querer nunca mais voltar para a UFRGS, voltei a me questionar se deveria seguir. Pensei em desistir quando comecei a ler as sugestões de referências e tinha a impressão de que eu fazia um malabarismo insano para relacionar o que aqueles autores estavam dizendo ao meu tema que era a educação antirracista, e quando descobri que eu havia estudado algumas leituras do edital do ano errado, só não desisti pois seria muita falta de respeito com a minha mãe, que havia pagado a inscrição para mim. Eu pensei tantas coisas, na minha família, nos meus alunos, nos meus amigos que estavam torcendo por mim, que eu não conseguia enxergar que desistir seria uma falta de respeito comigo, que depois de tanto tempo dei um passo em direção a um sonho antigo, o mestrado.

No dia da prova teórica, entrei em uma sala de aula cheia de alunos com mil resumos estudando até os últimos minutos, e eu ali, com minha caneta esferográfica azul e cheia de inseguranças, já não dava mais para desistir, então fiquei ouvindo músicas e tentando ficar com a mente tranquila, como sempre fazia na dança enquanto me maquiava e me concentrava antes de um grande espetáculo. As professoras que aplicariam as provas chegaram de forma muito simpática e acolhedora, eram as professoras da linha de pesquisa “Educação, Culturas e Humanidades”, que eu havia escolhido, e ali, com aquelas professoras tão simpáticas pensei que enfim, eu havia feito uma escolha certa, foi o primeiro momento em todo o processo, em que senti vontade de seguir. Comecei a prova e escrevi muito, mesmo sem saber se o que eu

² Ingrid Steiglerde cita Yates e Chandler ao explicar que a síndrome do impostor se trata de “[...]sentimentos tais como de inadequação, inautenticidade pessoal ou fraudulência, autoquestionamento, crenças de baixa autoeficácia e, às vezes, uma generalizada ansiedade. (YATES & CHANDLER²⁴, 1998 apud BERNAT, 2008, p. 2)

dizia estava certo, eu lia as questões e pensava que sobre o que eles estavam pedindo eu tinha muito a dizer a partir das minhas vivências e das leituras que me acompanharam nesta trajetória. Saí de lá com a mente cansada, mas me sentindo muito orgulhosa por ter conseguido fazer toda a prova, mesmo sem a certeza de que eu tinha respondido corretamente as questões, depois de 11 anos eu havia vencido a síndrome do impostor, eu não havia desistido.

Na escola Ildefonso Gomes, através dos meus alunos, dos projetos que criamos juntos, encontrei a minha voz, e fui severamente silenciada. Fui para o processo seletivo do Mestrado com muito medo, de escrever com a minha voz, de novamente viver o silenciamento, mas eu já não podia mais calar, eu havia libertado uma parte de mim que insistiam silenciar. Como diz HOOKS (2019):

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de ‘erguer a voz’ não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (HOOKS, 2019, p. 38-39).

Eu estava me libertando, e por isso me senti uma vitoriosa saindo daquela prova, já não me importava (claro que importava, mas já não era o principal) o resultado, eu havia vencido o medo.

Segui minha vida, levando em frente meus projetos, quando um colega que também estava no processo seletivo me mandou uma mensagem dizendo: “aeeee!! 8 na prova escrita hein!!”. Eu me assustei, pois nem sabia que haviam saído os resultados, quando olhei não acreditei, havia tirado a segunda nota mais alta na minha linha de pesquisa. Era real, eles estavam de certa forma validando o que eu tinha a dizer, minhas chances de entrar no mestrado na UFRGS eram reais. Voltei a sentir medo, mas tinha algo que era muito maior que ele, a esperança. Segui no processo seletivo com mais confiança e no dia primeiro de maio saiu o resultado oficial e tive certeza da vitória. Eu era a mais nova mestranda em Educação da UFRGS.

Lembro de entrar no quarto da minha mãe, ela vendo televisão, me olhou preocupada quando chamei “MÃE”, e eu quase chorando contei para ela... “Passei no Mestrado”. Vibramos tanto juntas, nos emocionamos, choramos, ela precisava ser a primeira pessoa para quem eu ia contar. Ela que me incentivou tanto a estudar, que me ajudou com a especialização, em concursos, e que pagou a minha inscrição para o processo seletivo, essa vitória era dela também. E a partir daí, comecei a sentir um dos melhores sentimentos que se pode ter na vida, o da conquista coletiva. Conforme fui contando para a família, amigos do movimento negro, para as

Empoderadas, foi se instaurando uma sensação de vitória, que não era somente minha, era de todos. Eu entrava na academia levando um pouquinho de todos eles comigo, porque eles fizeram sim parte deste processos, e como a filosofia africana do “Ubuntu” ensina, “Eu sou porque nós somos”. Cada abraço da família, presentinhos das tias, o churrasco que meus amigos do movimento negro organizaram para comemorar meu ingresso no mestrado, enchiam meu coração, porque eu via essas pessoas realmente felizes, celebrando, fazendo parte dessa conquista. Alunos meus descobrindo o que era o mestrado, amigos dizendo terem sentido vontade de voltar a estudar me vendo ingressar na Pós-Graduação, quando a gente trabalha pela coletividade, quando a gente vive a coletividade, a vitória de um é a vitória de todos, eu não estava voltando sozinha para a UFRGS, estava levando todas essas pessoas comigo.

Logo comecei a realizar algo que eu almejava fazia tempo, quando via os movimentos negros que estavam acontecendo dentro da UFRGS. Lembro que eu acompanhava os coletivos, as fotos que organizavam dos “Bixos Pretos” que entravam nos cursos, a foto coletiva dos negros da UFRGS no novembro, tantos movimentos que eu olhava de fora e pensava que no meu tempo não era assim. Quando entrei em 2003 na Educação Física, entravam 75 alunos por semestre, e, contando os que frequentavam ativamente o campus da ESEF, éramos em torno de 11 negros no curso todo. Ver aquelas pessoas pretas na UFRGS, afirmando positivamente sua negritude, se unindo, gritando para o mundo “estamos aqui” me dava um orgulho enorme. Me fazia pensar que se um dia eu voltasse para a universidade federal eu viveria uma experiência diferente. E eu voltei.

Logo busquei a lista dos aprovados pelas ações afirmativas e comecei a procurá-los no Facebook. Dos que haviam passado, conhecia o Vagner Garcez, meu colega de magistério público estadual, professor de Geografia, e a Vitória Sant’Anna que eu tanto admirava, pedagoga, companheira das lutas no Movimento Negro. Fiz uma postagem em meu Facebook, contando sobre a aprovação, sobre a entrada no mestrado e recebi mensagens lindas de pessoas de diferentes momentos da minha vida. Lembro que nesta postagem uma mulher que eu não conhecia, chamada Graziela Oliveira Neto escreveu: “Muita luz na tua nova etapa... sou Graziela Oliveira (abaixo ali na lista) e uma das minhas respostas na entrevista, quando fui questionada sobre caso não passar na seleção... eu respondi... que eu seja representada tanto quanto eu seria... eu me vejo em você... bora construir pontes... estou aí para somar!”. Fiquei emocionada com aquela mensagem. Ela não havia passado, ficou na suplência, e eu queria muito que ela estivesse entrando comigo, conversamos e construímos nossas pontes, na esperança de que nossos caminhos logo se cruzassem novamente.

Em uma das primeiras aulas que participei, em uma disciplina sobre ações afirmativas, os colegas começaram a se apresentar. Eu prestava atenção em todos, mas principalmente nas pessoas negras que diziam estarem entrando no mestrado, pois depois da aula eu ia até eles e pegava seu contato, para que começássemos a nos conhecermos melhor e que pudéssemos estar perto uns dos outros durante os dois anos de mestrado. Em determinado momento uma colega começou a se apresentar, disse que seu nome era Graziela, e que em sua linha de pesquisa uma aluna indígena não assumiu a vaga e ela acabou sendo chamada da suplência. Não acreditei. No final da aula chamei ela no corredor e perguntei: “tu é a Grazi que me escreveu?”, ela fala: “Sim, eu sou a Grazi, entrei”. Me emociono só de lembrar, nos abraçamos e começamos a pular, gritar e chorar no corredor, a felicidade que sentimos naquele momento é difícil explicar em palavras, mas para mim não fazia sentido nenhum estar sozinha (sendo a única pessoa negra) naquele espaço, senti empatia pela Grazi quando li sua mensagem, fiquei na esperança de que ela conseguisse entrar, eu a queria lá comigo, cada um de nós que entra é como se a família estivesse aumentando. Talvez pensar assim seja um pouco utópico, mas haviam me permitido sonhar.

Conseguí uma bolsa de estudos, e como era de dedicação exclusiva, pedi licença interesse do estado. Fiquei preocupada em relação a minha vida financeira, pois dos 1500 reais da bolsa, quase quinhentos reais eram destinados a pagar a previdência e o ipê saúde que mantinham meu vínculo com o estado durante a licença. Mas, como tenho o privilégio de morar com a minha família, de não ter filhos, e como o meu salário no estado estava congelado desde 2015, sendo o valor dele menor do que a minha bolsa de mestrado, resolvi me dedicar exclusivamente aos estudos.

Contar para a direção me fez sentir uma alívio imenso, desde aquela situação que falei para vocês, do boicote ao meu projeto, ir para a escola era um peso para mim. Eu ficava mais com os alunos, e não conseguia interagir muito na sala dos professores, aquele ambiente havia se tornado tóxico. Conteí somente para uma colega mais próxima que estava fazendo a seleção do mestrado, então logo que fiquei sabendo da bolsa, avisei a direção e me comprometi a ajudar a buscar um professor para me substituir, para que os alunos não ficassem sem aulas. Os alunos foram a parte mais difícil. Quase chorei em todas as turmas. Conteí para eles o que era o mestrado, expliquei que era um sonho antigo para mim e que essa oportunidade me faria crescer, pessoal e profissionalmente, mas ver as carinhas deles, dizendo que estavam felizes por mim, mas iam sentir saudades, me dando abraços e chorando, me partiu o coração. Eu voltava a pé da escola, e havia um grupo que sempre fazia aquele trajeto comigo. No meu último dia na escola, estava chovendo, fiquei esvaziando o armário e demorei um pouco mais para sair. Para

minha surpresa os alunos estavam me esperando, e disseram, “Te esperamos Sôra, para a gente fazer esse caminho juntos pela última vez”. Como não amar esses jovens? Eles têm um espaço só deles no meu coração.



Voltando juntos da escola. Fonte: arquivo da autora

O primeiro semestre no mestrado é um momento de muita adaptação, minha orientadora, Magali Mendes de Menezes me instruiu a viver as disciplinas, buscar as que dialogavam com o meu tema, mergulhar nas leituras para que posteriormente começássemos a construir a estrutura do meu Projeto de Pesquisa. A cada aula conhecíamos melhor nossos colegas e o grupo de Mestrandos Pretos que entrou comigo em 2019/02 foi essencial naquele momento. Quando não conhecemos como as coisas funcionam dentro do PPGEdU (Programa de Pós Graduação em Educação) da UFRGS ficamos muito perdidos, então quando não sabíamos onde encontrar algum edital, como buscar alguns documentos, como acessar o Moodle, sobre o que eram e quais as funções das comissões, compartilhávamos nossas dúvidas no grupo de *WhatsApp* que havíamos formado, e quem tinha a informação sempre ia auxiliando os outros que estavam mais perdidos. As vezes nos encontrávamos no Xirú (bar e restaurante que fica perto do campus centro da UFRGS) depois das aulas e começamos a nos conhecer melhor, lembro de uma vez que eu e o Maurício Dorneles fomos para lá depois de uma aula e comecei a contar para ele como eu estava me sentindo frustrada, com a sensação de que eu não estava produzindo como devia naquele primeiro semestre e ele começou a me dizer que se sentia da mesma maneira. Só de ouvi-lo, saber que não era somente eu que me sentia daquela

maneira, tive uma sensação de que não estava só. E esse grupo de mestrandos pretos começou a significar isso, que apesar de tudo, tínhamos uns aos outros.

Em nosso segundo semestre, em 2020/01, já começávamos com a pressão das qualificações dos projetos de Mestrado, que é como se fosse uma avaliação da maturidade do nosso trabalho com uma banca que dá sugestões e pontua questões que o nosso projeto precisa para se tornar a dissertação e se encaminhar para a defesa final, onde obtemos o título de Mestre. Era o momento de produção da escrita, de estruturar o trabalho, encontrar os referenciais, ajustar a metodologia, um momento de muita insegurança onde novamente nos deparamos com a síndrome do impostor. O medo de enviar nossos textos para o orientador, o medo de que o que estamos dizendo não seja validado, o medo de sermos ridicularizados. “A vezes escrever se transforma em medo. Temo escrever, pois mal sei se as palavras que estou usando são a minha salvação ou a minha desonra. Parece que tudo ao meu redor era, e ainda é colonialismo” (KILOMBA, 2019, p. 66). Lembro quando eu encaminhava meu texto à minha orientadora. O escrevia e reescrevia diversas vezes antes de enviá-lo, e somente encaminhava para a minha orientadora quando lia o texto e pensava, “agora está bom”. Quando enviava o e-mail, no mesmo momento sentia um enorme frio na barriga, e ficava me perguntando por que eu havia enviado, pensando estar tudo errado, e lembro também do meu alívio depois de uns dias quando a Magali me trazia os *feedbacks* sobre o texto, propondo caminhos de maneira carinhosa e inspiradora. Tenho uma ótima relação com a minha orientadora e sinto esses medos, fico imaginando como se sentem colegas que não tem a mesma sorte na orientação que eu. Dificilmente nós, pessoas negras, indígenas, quilombolas e transexuais, quando adentramos na academia deixamos de falar sobre nossas demandas. Além de muitos de nós já vivermos a prática do que pretendemos estudar, sentimos uma vontade grande de produzir com respeito conteúdos sobre os nossos, de reescrevermos nossas histórias. Existem muitas produções de pessoas negras e indígenas, com reflexões incríveis sobre diferentes conceitos, porém a academia é um espaço branco, heteronormativo, colonialista e patriarcal, e isso faz com que, por exemplo, raramente tenhamos disciplinas de estudos sobre esses teóricos, ou dificuldades de encontrar esses intelectuais negros e indígenas nas súmulas das disciplinas, e isso colabora para a perpetuação de uma centralidade da episteme que deixa saberes de povos historicamente oprimidos às margens dos espaços acadêmicos. Grada Kilomba fala sobre a importância de descolonizar a ordem do conhecimento:

Eles e elas não estão acidentalmente naquele lugar; foram colocados na margem por regimes dominantes que regulam o que é a “verdadeira” erudição. Considerando que o conhecimento é colonizado, argumenta Irmgard Staeuble (2007, p. 90), e que o

colonialismo “não apenas significou a imposição da autoridade ocidental sobre terras indígenas, modos indígenas de produção, leis e governos indígenas, mas também a imposição de autoridade ocidental sobre todos os aspectos dos saberes, línguas e culturas indígenas”, não é somente uma imensa, mas uma urgente tarefa descolonizar a ordem do conhecimento (KILOMBA, 2019, p. 53)

Esta fala da Grada Kilomba lembra MIGNOLO (2008), que diz que um caminho futuro para o enfrentamento a colonialidade é a desobediência epistêmica, e coloca a proposição de um pensamento decolonial como um desses caminhos de combate ao colonialismo. No programa de Pós-Graduação em Educação ainda são poucas as linhas que incluem esses teóricos no centro de seus estudos, me sinto inclusive privilegiada na linha de Educação, Culturas e Humanidades, pois quando estamos nesses espaços acadêmicos muitas vezes somos pressionados a utilizar autores eurocêntricos, e muitos de nós quando resistimos a essa imposição, de diversas maneiras recebemos mensagens de que aquele não é o nosso lugar.

No exercício da escrita, essa sensação de não termos permissão de falarmos a partir dos nossos saberes, das nossas narrativas se torna medo e insegurança pois como diz bell hooks, “Quando nos desafiamos a falar com uma voz libertadora, ameaçamos até aqueles que podem, a princípio, afirmar que querem ouvir nossas palavras” (HOOKS, 2019, p. 55). Por esse e tantos outros motivos esse momento se torna um momento de desgaste psicológico muito grande. Eu tive uma relação de muita liberdade e respeito das minhas escolhas por parte da minha orientadora, mas vi colegas que foram pressionados a mudar seus temas, a utilizarem autores brancos em seus referenciais, inclusive de orientadores que riram de colegas que disseram querer que a base do seu referencial fossem mulheres feministas negras. Me questiono se esses orientadores teriam se incomodado se seus orientandos dissessem que todo o seu referencial seria composto por intelectuais brancos, e a resposta é previsível, já que trabalhos com referenciais de teóricos brancos são geralmente a norma dentro da academia. Isso me remete a reflexão de Sueli Carneiro (2005) que fala sobre a negação do negro como sujeito de conhecimento através do processo de epistemicídio ocorrido no Brasil. Além de subjugar os conhecimentos e contribuições dos povos africanos e da diáspora africana trabalhou em desqualificar os indivíduos destituindo-lhes do direito de alcançar o conhecimento legítimo ou legitimado, pretendendo ferir sua capacidade de aprender:

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos

processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p.96)

Vivemos as consequências desse epistemicídio na academia até os dias de hoje. Como vamos nos sentir seguros neste ambiente se nem os saberes construídos pelas nossas referências históricas de intelectuais do movimento negro são validados pela academia? Nos resta seguir a produção, mesmo com medo, e nos amparando nas pessoas que se colocam ao nosso lado para serem suporte neste momento.

Falar sobre esse medos me lembra a mensagem de Audre Lorde, que em seu poema “Uma litania para a sobrevivência” nos fala que “[...] quando falamos temos medo/ que nossas palavras não sejam ouvidas / nem bem-vindas/ mas quando estamos em silêncio/ ainda assim temos medo/ Então é melhor falar”. Uma mensagem a todos nós, povos que historicamente fomos silenciados, de que falar é um ato de transgressão, um gesto de desobediência, de resistência. Desobediência, pois como afirma bell hooks, “em muitas universidades, a postura apropriada de um aluno de pós-graduação é exemplar quando se é obediente, quando ele ou ela não desafia ou enfrenta a autoridade” (HOOKS, 2019, p.131), e ela também fala que “É difícil manter um senso de direção, uma estratégia para a fala libertadora, se não desafiarmos constantemente esses padrões de valorização” (HOOKS, 2019, p.52). E resistência pois devemos sempre seguir, como nossos ancestrais fazem desde que começaram nossa história em terras brasileiras.

Em 2020/01, semestre da qualificação que já era tenso por todas essas questões citadas e muitas outras, teve um agravante que nos pegou de surpresa. Uma pandemia a nível mundial do vírus da Covid19, que colocou o mundo em isolamento social. Tive somente uma aula antes da UFRGS suspender as aulas presenciais, e ficamos um tempo sem aulas e sem saber se voltaríamos ao sistema presencial ou se a universidade iria adotar o ensino remoto. A informação inicial que tivemos era de que o calendário das defesas finais e de qualificações não iria mudar. Conversávamos muito em nosso grupo de mestrandos pretos, sobre o quanto as aulas, as orientações presenciais, o grupo de pesquisa, faziam tanta falta naquele momento em que precisávamos aprontar nossos projetos para a qualificação. Um dia resolvemos fazer uma chamada de vídeo, para conversarmos, e começamos cada um a compartilhar seu tema, suas intenções, suas dificuldades, suas frustrações, e foi incrível. Saímos da reunião super inspirados, e decidimos criar nosso próprio grupo de orientação dos mestrandos pretos. Começamos a nos encontrar semanalmente, para compartilhar e dialogar sobre os nossos processos. Lembro que para mim foi muito difícil encontrar meu caminho na pesquisa, eu iria falar sobre o

Empoderadas IG, o grupo de estudos que eu criei com as alunas da escola Ildefonso Gomes em 2016, e eu tinha 4 anos de projeto, de vídeos, fotos, depoimentos das alunas, cartas dos alunos de outras escolas que visitamos, um leque imenso de materiais de pesquisa, que eu precisava filtrar para encontrar o rumo do meu projeto, e escolher o que eu iria deixar de fora era o mais difícil para mim. Eu estava imersa naquele projeto, ele fazia parte de mim e de quem eu havia me tornado, e ouvir meus colegas, as perguntas que eles me faziam, as sugestões que me davam, o incentivo, a escuta, a valorização, o respeito, foram essenciais naquele momento de tanto medos. Aos poucos fui construindo meu projeto, gostando mais de escrever, me encantando pelas leituras que fazia, pelas escritoras que conhecia e que também foram suporte para mim naquele momento. Grada Kilomba, bell hooks e Djamilia Ribeiro foram grandes companhias durante o isolamento social. Eu e meus colegas estávamos nos unindo e criando estratégias de sobrevivência, como sugeriu bell hooks (2013) em uma reunião de mulheres negras que participou: “Insisti em que precisávamos de novas teorias arraigadas na tentativa de compreender tanto a natureza da nossa situação atual quanto os meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente numa resistência capaz de transformar nossa realidade (HOOKS, 2013, p. 93). Criando nosso próprio grupo de orientação, compartilhando nossas leituras, nossos projetos, nossas expectativas e também nossas frustrações, criamos um espaço de acolhida que geralmente não temos dentro da academia, onde podíamos existir em nossa totalidade, onde nos sentíamos mais fortes, pois não estávamos sozinhos.

Depois de muitas conversas com a orientadora, idas e vindas do texto, correções, revisões e conversas com os mestrandos pretos, finalizei minha escrita. Senti um alívio enorme, pois era na escrita onde eu mais me boicotava, onde eu não conseguia me validar. Fiquei aliviada quando li bell hooks contando sobre as dificuldades que sentiu até conseguir se declarar como escritora:

Embora desde a infância eu quisesse fazer da escrita o trabalho da minha vida, tem sido difícil para mim reivindicar a palavra “escritora” como parte do que identifica e configura minha realidade cotidiana. Mesmo depois de publicar livros, eu costumava falar sobre querer ser uma escritora como se esses trabalhos não existissem. E embora me dissessem “você é uma escritora”, eu ainda não estava pronta para declarar completamente essa verdade (HOOKS, 2019, p. 37)

Eu como ela desde pequena escrevia meus livros, desde os tempos em que eu mal formulava uma frase escrita, e fazia ilustrações de desenhos engraçados contando minhas histórias, ainda criança, mas um pouco mais velha, ganhei a máquina de escrever da minha tia, lembro do barulho das teclas e de achar incrível ver minha história ir brotando no papel. E hoje,

na academia, pensar em publicar artigos, o capítulo de um livro que estou participando, minha dissertação, futuramente minha tese, me fazem lembrar um sonho distante, tão distante que eu nem lembrava do quanto ele já foi presente em minha vida. Concluir aquela etapa da escrita, mesmo antes da defesa para a banca, era uma vitória para mim, senti algo parecido com a sensação de quando saí da prova escrita no processo seletivo do mestrado, “venci o medo, venci a mim mesma e estou fazendo as pazes com um sonho antigo”.

Enviei o projeto para a banca composta por duas mulheres que eu muito admirava, uma banca escolhida com muito carinho, por professoras com visões distintas, mas que igualmente se mostravam muito apaixonadas por seus trabalhos. Por mais que elas tivessem essas diferentes visões, partissem de diferentes lugares, tinham uma visão de mundo que dialogava com o que eu busco, com o que eu acredito. A Professora Dra. Gladis Kaercher e Professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi.

Preparei a apresentação para minha defesa da qualificação, e as primeiras pessoas que assistiram o ensaio da minha apresentação foram os mestrando pretos. Quando acabei minha fala, me deram seus feedbacks emocionados, e disseram terem se visto em diversos momentos na minha pesquisa, como alunos, como professores, como pessoas negras. Eu fiquei muito feliz com o retorno deles, pois era para representar pessoas como eles que eu estava ali. Bell hooks diz que “Quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar” (HOOKS, 2019, p.55). Ouvi-los me deu a segurança de que em meu projeto, eu estava representando a eles e tantas outras pessoas que já foram silenciadas, que já sentiram a hostilidade do ambiente escolar, para pessoas que fujam da norma branca e cisheteronormativa³ que existe em nossa sociedade. Me senti pronta para o dia da qualificação.

Como muitas vezes senti, vi alguns dos meus colegas cedendo à pressão e sentindo vontade de desistir, bell hooks também nos fala sobre seus colegas e esses sentimentos que o ambiente da Pós-Graduação pode despertar:

Para alguns de nós, fracasso, fracassar, ser fracassado começava a parecer uma alternativa positiva, uma saída, uma solução. Isso era especialmente verdade para aqueles estudantes que sentiam que estavam sofrendo mentalmente, que nunca poderiam ser capazes de recuperar um sentido de completude e bem estar” (HOOKS, 2019, p.132)

³Cisheteronormatividade defende a ideia de uma maneira única de existência tida como normal, ou natural, e essa maneira inclui ser uma pessoa “cis”, ou seja, uma pessoa que se identifica com o gênero que foi atribuído a ela no nascimento, e ser heterossexual, que consiste em sentir atração afetiva/sexual somente pelo sexo, ou gênero diferente do seu.

Nestes momentos foi essencial ter o grupo dos Mestrandos Pretos, e sermos suportes uns para os outros. Um por um fomos nos ajudando a superar esses sentimentos, essas dificuldades, lendo os trabalhos uns dos outros e com carinho, trocávamos sugestões de referenciais, conversávamos sobre os assuntos abordados, sobre as frustrações, sobre propor caminhos, nos acolhemos com toda a nossa potência, mas também nos permitindo sermos frágeis, pois tínhamos um espaço que era seguro para desabar, pois ali tínhamos um grupo de pessoas que estenderia a mão para que levantássemos.

Tivemos uma sequência de qualificações, nos sentíamos mais fortes por termos uns aos outros, mas ainda ficávamos com aquele receio de um resultado negativo. Bell hooks explica um pouco desse fardo que muitos de nós carregamos:

[...] é que nossa performance terá consequências futuras para todos os estudantes negros, e ter conhecimento disso intensifica a ansiedade de desempenho dos alunos desde o começo. Infelizmente tendências racistas com frequência levam departamentos a ver o comportamento de um estudante negro como uma indicação da forma como todos os estudantes negros irão desempenhar academicamente. Certamente, se estudantes brancos, individualmente, tem dificuldade de se ajustar ou ter sucesso dentro de um programa de pós graduação, isso não é visto como indicação de que todos os estudantes brancos irão fracassar” (HOOKS, 2019, p. 134).

Quando adentramos esses espaços, queremos abrir portas para as próximas gerações, gerar mudanças para que esses ambientes se tornem mais acolhedores e para que os próximos a ocuparem esses espaços possam dar passos ainda maiores que os nossos. Sabemos o que a nossa falha significa, e sabemos que para muitos professores, nossa desistência é exatamente o que eles esperam, mas temos a chance de nos aproximarmos de professores e colegas, aliados, sensíveis as nossas demandas, que podem nos ajudar a tornar esse momento menos difícil, que podem nos inspirar e fazer com que a gente se encante pelo que estamos estudando. Eu construí junto aos meus colegas essa experiência paralela. Eu, a Graziela Oliveira, a Jaqueline Franco, a Klaíssa Verônica, o Maurício Dorneles, a Olga Machado, a Paulina Gonçalves e a Vitória Sant’Anna, nos aquilombamos dentro da Pós-Graduação, fomos amigos, coorientadores, acolhida uns para os outros e nos ajudamos a dar potência aos nossos trabalhos, além de mostrarmos para outras pessoas pretas que ainda não tiveram a coragem de entrar na academia que estamos lá, que existe lugar para nós, e que estarmos juntos é um caminho.



Registro da *live* dos Mestrandes Pretos. Fonte: arquivo da autora

Alguns dos nossos trabalhos já foram qualificados, com excelência, com muitos elogios, com as salas cheias de pessoas da academia, mas de fora também, celebrando nossas conquistas, conhecendo nossas pesquisas, tivemos familiares orgulhosos, alunos assistindo bancas pela primeira vez, tivemos a possibilidade de mostrar para os nossos que a UFRGS é uma possibilidade real, como um dia os que vieram antes de nós nos mostraram.

No dia da minha qualificação, me senti muito emocionada, havia mais de 60 pessoas na sala, amigos, ex colegas, pessoal do movimento negro, família, alunos e alunas estavam lá para ver minha apresentação, conhecer melhor meu projeto, acompanharem aquele momento. Senti medo que a internet falhasse, que a plataforma desse pane com tantas pessoas conectadas ali, mas tudo fluiu e ocorreu lindamente, com uma grande surpresa no final. A banca elogiou meu projeto, o aprovou com excelência, sugerindo minha mudança de nível do mestrado para o doutorado. Todos ficaram muito emocionados, minha família, meus amigos vibravam, eu por uns momentos fiquei paralisada, pois eu nunca imaginava essa possibilidade, elas estavam me “validando”, me dizendo que a minha escrita era potente, que meu diálogo com os autores tinha uma grande maturidade, me dizendo para acreditar em mim.

Quem sabe, com esses resultados positivos que os ingressantes pelas ações afirmativas vêm obtendo, passemos a ser vistos como potência, que professores resistentes mudem um pouco o olhar sobre nós, mas também e principalmente o olhar sobre si. Quem sabe consigamos inspirar outras pessoas com trabalhos e lutas incríveis a entender que a academia é sim um lugar para eles, para todos nós, e entendam a importância de ocuparmos esses espaços, reescrevermos nossa história, para que ela possa ser contada a partir das nossas próprias narrativas, como faz Gloria Anzaldúa: “Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você” (ANZALDÚA, 2000, p. 232). Quem sabe um

dia a academia se renove, e entenda de uma vez por todas que temos o que dizer, que nossos saberes são válidos, e que a única coisa que precisamos é de oportunidade.

A minha experiência com a academia tem sido uma montanha russa de emoções, momentos de desespero, de encantamento, de êxtase, de superação. Conheci professoras incríveis que me fazem ver o mundo por outra perspectiva, em especial, professoras da minha linha de pesquisa, como a Carla Meinerz, Maria Aparecida Bergamaschi e minha orientadora Magali Mendes de Menezes. Outros como Dedy Ricardo, Leandro Pinheiro, Celia Caregnato e tantos professores convidados que participaram das disciplinas e me mostraram um lado lindo da academia que vale a pena ser vivido.

Acho sempre importante fazermos as denúncias, mas não podemos deixar de olhar para as potências, das escolas públicas, das academias, dos professores, dos alunos. Rever minha trajetória a partir do mestrado me fez olhar para esses desafios e potências, como professora e como aluna, e acredito que compartilhar experiências, das dificuldades aos sucessos é a melhor maneira que temos para inspirar. Desafios, dificuldades, superações e sucessos, são o que desejo compartilhar nestes próximos capítulos, como professora, como aluna, como educadora, mas acima de tudo como aprendiz. Da escola pública a universidade federal, experiências em sala de aula que podem nos fazer crescer.

Parte II – O casulo: me reinventando através de vivências e de práticas pedagógicas.

2. Um olhar ao Sul: mudando narrativas e descolonizando práticas pedagógicas.

Quando comecei a buscar minha educação antirracista, comecei a participar de eventos e palestras de pessoas negras, e comecei a mudar completamente o tipo de leituras e de autores que eu estudava, que eu consumia. Lembro quando, durante um Festival Internacional de Folclore de Porto Alegre, conheci ele, que se tornou um amigo, o Pedro Bárbara do Rio de Janeiro. Eu estava bem no início desse processo de desconstrução, e conversando com ele me disse, “Se você está buscando mudar seu olhar, se descolonizar, precisa ler ‘Um defeito de cor’, da Ana Maria Gonçalves”. Conversamos tanto naquela noite, como se fosse um reencontro de almas, e guardei essa indicação que ele me deu. Procurei o livro em vários lugares e consegui ele somente na livraria Bamboletas, que é uma livraria incrível aqui de Porto Alegre. O livro chegou, um romance de quase mil páginas inspirado na história de Luiza Mahin, uma ex escravizada negra que teve grande participação na revolta dos Malês⁴. Um livro encantador, carregado de cultura africana e afro-brasileira, mostrando uma outra versão do Brasil colônia, outra visão do processo de independência do Brasil e outra versão da escravização. Foram humanizadas as histórias dos escravizados, que no livro tem nome, ancestralidade, personalidade, trabalhos, funções e sonhos. É um livro onde a personagem principal, Kehinde, conta a sua história de vida, e apesar de ser uma história com muita crueldade em função da escravização, ler as narrativas de Kehinde é quase como ouvir uma avó contado com carinho uma histórias para seus netos. Ler este livro mudou algo em mim, e me fez perceber como alguns pensamentos haviam sido construídos em minha mente, e como eu nunca havia pensado mais criticamente sobre as outras histórias do Brasil.

Chimamanda Adichie nos trata sobre o perigo da história única, sobre o perigo de uma história ser contada e repetida através de uma única versão, uma única narrativa. “[...] mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2019, p. 22), por isso, ler o mundo a partir de outras narrativas, narrativas de povos historicamente oprimidos, é um necessário exercício de descolonização. Para Luiz Rufino,

⁴ A Revolta dos Malês aconteceu no dia 24/01/1835 na cidade de Salvador, Bahia. Se tratou de um dos maiores levantes na Bahia, organizado por uma maioria de escravizados e ex escravizados muçulmanos que lutavam pela liberdade e tinham a pretensão de tomar o governo, ocupando o lugar que acreditavam merecer e melhorando as condições de vida que tinham.

[...] a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida (RUFINO, 2019, p. 11)

Podemos nos questionar a partir da provocação do autor, sobre o que seria ser rebelde em um mundo colonialista. Não seria parte dessa ternura, amor e responsabilidade com a vida ouvir as narrativas de povos que através do projeto colonial foram destinados ao esquecimento? Não seria um ato de humanização ouvir as narrativas desses povos tidos como selvagens, exercitar a escuta, reproduzir suas histórias? Quando comecei esse exercício me dei conta do quanto minha mente havia sido moldada para ignorar essas existências. Luiz Rufino mostra que:

A narrativa inventora do mundo a partir do advento da modernidade ocidental, produz presença em detrimento do esquecimento. Se engana quem pensa que a história é uma faculdade que se atém somente àquilo que deve ser lembrado, a história, como um ofício de tecer narrativas, investe fortemente sobre o esquecimento. Assim, é na perspectiva da produção da não presença da diversidade que se institui uma compreensão universalista sobre as existências (RUFINO, 2019, p. 14)

Ao começar a leitura do livro de Ana Maria Gonçalves, me dei conta do quanto esses processos haviam me afetado. O primeiro incômodo que senti no livro, foram os nomes africanos, eu não sabia como pronunciá-los, havia também muitas palavras que a autora manteve na língua iorubá e características culturais próprias dos povos africanos, percebi o quão distante eu estava daquela cultura, que não só fazia parte de um povo que construiu o Brasil, mas da minha ancestralidade. Naquele momento percebi, ou como dizem meus alunos, “me caiu a ficha”, de que haviam roubado uma parte da minha história, haviam roubado uma parte de mim. Eu já refletia um pouco sobre isso desde pequena. Lembro quando fazíamos a árvore genealógica na escola, e eu só conseguia recuperar três gerações anteriores a minha. Lembro também quando minhas colegas começavam a se questionar brincando sobre em que época gostariam de ter nascido se elas pudessem escolher. Elas diziam que gostariam de voltar no tempo, na época do império, onde as nobrezas usavam vestidos longos como os de princesas que víamos nos contos de fadas, e eu, pensando nas novelas de época que via na televisão aberta comentei com elas. “Eu não gostaria de voltar para esse período, porque eu seria escrava”. Elas acharam horrível o que eu falei, mas eram as referências de pessoas negras daquela época que eu via na televisão naquelas novelas, sempre humilhadas e subalternizadas. Refletir sobre a

presença ou ausência de pessoas negras, e como elas são representadas é um dos exercícios que Djamilia Ribeiro sugere a quem deseja se reeducar de maneira antirracista:

Quando assistir um filme ou a uma novela, procure refletir sobre a presença ou a ausência de atores e atrizes negros. Quantas pessoas negras estão atuando? Que personagens interpretam? O mesmo vale para qualquer produto cultural: quando for a uma exposição de arte, a uma festa literária, a um debate sobre poesia, quando ler um livro ou folhear uma revista (RIBEIRO, 2019, p. 81)

O protagonismo de pessoas brancas nesses espaços é gritante, assim como a ausência de pessoas negras. Isso vai nos educando a entender a branquitude como norma, como as pessoas de sucesso, belas, boas. E pessoas negras, indígenas ou qualquer pessoas que se afaste dessa norma de branquitude, quando presentes, aparecem carregadas de estereótipos que vão construindo o imaginário social pelo qual essas pessoas são afetadas diariamente.

Desde muito jovem eu já tinha o pensamento de que havia um buraco na história da minha ancestralidade, mas ler aquele livro da Ana Maria Gonçalves fez com que esse sentimento voltasse de uma forma muito complexa, porque por um lado eu pensava em tudo que eu ainda precisava conhecer melhor e descobrir, e por outro lado, de uma maneira linda, este livro foi um reencontro ancestral. Como meu amigo Pedro Bárbara me avisou, depois de lê-lo, eu nunca mais seria mesma, e era verdade.

Outro incômodo, e sim, isso me impacientou muito ao fazer essa leitura, era que o tempo todo eu me pegava imaginando os personagens, brancos. O livro tinha em torno de noventa por cento dos personagens negros, com personalidades incríveis e uma riqueza de detalhes, e mesmo assim, eu tinha que me esforçar muito para imaginá-los negros. Fiquei muito irritada, percebi que desde pequenos, depois adolescentes, acostumamo-nos tanto a ler livros com personagens brancos, que imaginar tantos personagens negros, tão bem construídos, era um desafio para mim. Me identifico com Chimamanda Adichie quando ela conta sua experiência com a escrita e com as leituras na sua infância:

Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade – textos escritos a lápis com ilustrações em giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler –, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e como era bom o sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos manga, e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. [...] O que isso demonstra, acho, é o quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância. Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos (ADICHIE, 2019, p. 12-13).

Minha mãe sempre me incentivou a leitura, eu era mais preguiçosa para ler do que meus irmãos, que devoravam os livros da coleção vagalume com histórias infanto-juvenis. Os livros que líamos eram sempre com protagonistas brancos, os desenhos que víamos eram sempre com personagens e protagonistas brancos, nossos bonecos eram brancos, nas novelas que a gente assistia, os protagonistas eram brancos, e as pessoas negras estavam sempre em papéis de subalternidade, ou eram os vilões. Como isso não vai ter influência em nossa construção de pensamento na hora de imaginar protagonistas, o lugar de cada pessoa, quem é belo, quem é mau? Lendo o livro “Um defeito de cor”, eu vivi a experiência real de me dar conta do quanto minha mente era colonizada. Frantz Fanon fala que:

Todo o povo colonizado – isto é, todo o povo no seio do qual nasce um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34)

Eu me dei conta do quanto eu havia sido afetada por este processo e do quanto, no exercício de ler, todas as referências que eu tinha na minha vida cotidiana e escolar, me levavam para os ideais de branquitude. Djamilia Ribeiro nos fala sobre o papel da escola nessa construção:

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu (RIBEIRO, 2019, p. 24)

Existe uma dinâmica que fazemos em palestras, que é pedir para os ouvintes imaginarem três personagens: uma fada, uma princesa e um anjo. A plateia geralmente se choca quando questionamos se algum dos personagens que escolheram eram negros, porque na construção do imaginários social, somos conduzidos a imaginar esses personagens como pessoas brancas.

Depois dessa leitura, jurei a mim mesma que iria começar a ler autoras negras, fazer leituras a partir de outra perspectiva, pois em minha concepção, eu precisava me descolonizar. Realmente meu amigo estava certo, aquela leitura me mudou, e essa mudança teve reflexos em toda a minha vida, e em todas as minhas relações. Ali eu vi o quanto eu precisava de uma educação antirracista, o quanto consumir autoras e autores negros, na verdade autores não

brancos, era reparação, por uma vida de estudos onde consumi pessoas brancas, cultura branca e pensamentos da branquitude. Acredito que naquele momento eu saí politicamente da minha bolha, abracei o desconforto gerado pela desconstrução, o incômodo necessário, para que entendamos que precisamos mudar.

Entendi que não existe desconstrução sem incômodo, que esse processo é por vezes dolorido, porém necessário. Bell hooks fala desse incômodo que percebeu gerar em seus alunos a partir de uma análise crítica da sociedade que faziam juntos em suas aulas:

Não me esqueço do dia que um aluno entrou na aula e me disse: 'Nós fazemos seu curso. Aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida.' Olhando para o resto da turma vi alunos de todas as raças, etnias, e preferências sexuais balançando a cabeça em um sinal de assentimento. E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar (HOOKS, 2013, p. 60-61).

Olhar o mundo a partir de outra perspectiva, identificar as mazelas da nossa sociedade, os preconceitos das pessoas em nossa volta, e principalmente os nossos, geram dor, geram desconforto, e precisamos olhar para isso com respeito, exatamente por ser uma parte essencial do processo de desconstrução.

Lembro de estudar o Brasil Colônia na escola, onde aprendemos sobre os heróis, os “descobrimientos”, as conquistas dos colonizadores, e quando li o livro “Um defeito de cor”, ele me apresentou uma outra história do Brasil. Fiquei pensando em quantas histórias que fazem parte da construção da sociedade brasileira não chegam até as escolas, até as nossas vidas. Entendi o que Chimamanda Adichie disse sobre o perigo da história única. “Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente” (ADICHIE, 2019, p.23). Ler sobre o Brasil no século XIX, a partir da visão de uma mulher negra que foi escravizada, mudou muitas coisas para mim, mudou minha visão de mundo.

Ailton Krenak questiona nossa construção da ideia de humanidade, “[...] como é que ao longo dos últimos 2mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência?” (KRENAK, 2019, p.10-11). Aprendi sobre o outro lado dessa colonização, sobre as violências e estupros que envolvem a miscigenação no Brasil muito depois que saí do ensino médio, e segundo essa reflexão de Ailton Krenak, hoje compreendo e me identifico com intelectuais que fazem uma crítica a essas violências que muitas vezes são naturalizadas e justificadas no próprio

ambiente escolar. Temos histórias de extermínios de povos, culturas, línguas, contadas de forma romântica, como se fossem necessárias para alcançarmos um bem maior, como se fizessem parte do processo civilizatório, da modernidade. Sobre esses processos Krenak diz:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p. 11).

A escola tem um papel essencial neste processo de colonialidade, por isso quando voltei para a ela como professora, entendi muitas coisas que eu sentia como aluna, mas que não conseguia compreender. Na escola nos é contada a história a partir da versão do colonizador, conhecemos suas histórias, suas vitórias, seus ditos heróis, seus ideais de beleza e comportamento, e vemos pouquíssimas referências positivas de pessoas negras ou indígenas. Entrando no Magistério público estadual, já estava neste processo de desconstrução que vivo até hoje, e entender a educação pública, o ambiente escolar, e nós professores, que a partir de nossas formações contribuimos muito para uma educação colonizadora, me fez buscar caminhos e estratégias diferentes para as minhas práticas pedagógicas. Repensar minha prática pedagógica me leva a Paulo Freire, que denuncia a educação bancária, onde o educador seria o detentor do conhecimento e prescrevesse esse para o aluno como uma receita médica, como se o aluno fosse um sujeito passivo, e não ativo neste processo.

A educação como prática da dominação, como vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, do seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

Ao denuncia-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem a sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se concretizarem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária.

A sociedade revolucionária que mantenha a prática da educação “bancária” ou se equivocou nesta manutenção, ou se deixou “morder” pela desconfiança e pela descrença nos homens (FREIRE, 2019, p.92-93)

Quando começamos a ouvir pessoas, e ler autores como Paulo Freire, que nos provocam a romper com a educação como prática da dominação, sentimos a necessidade de mudar nossas práticas pedagógicas e podemos entender de uma maneira completamente diferente o papel de um professor na vida dos alunos, como aconteceu com bell hooks:

Desde o começo foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. A educação como prática da liberdade era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar (HOOKS, 2013, p.26)

Nós educadores temos um poder imenso nas mãos, o poder de contar outras histórias, o poder de mudar as narrativas, de trazer nossos alunos para essa construção coletiva, de inspirar nossos jovens a se conectarem com o mundo e com a ancestralidade de uma maneira diferente da que fomos ensinados. Vivemos conectados em redes, em tecnologias, mas desconectados do que mais importa, do outro, de quem somos, do mundo do qual fazemos parte. Não atoa existem cada vez mais pessoas com problemas de saúde mental, jovens se machucando, desacreditados, sem se sentirem pertencentes a nada. Ailton Krenak diz que “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (KRENAK, 2019, p. 14). Em um mundo de ausências a escola é um espaço que precisa criar presenças, prazer, possibilidades. As aulas que eu mais gosto da educação física são quando meus alunos dão risadas enquanto estão aprendendo, se desafiam, enfrentam as inseguranças e descobrem novas possibilidades. Quando eles não têm medo de falar, e nem vergonha de errar. Nessas aulas renovamos nossas energias, estreitamos nossos laços, vivemos, convivemos. Ailton Krenak fala sobre um tipo de humanidade a qual somos convocados a viver, que cerceia nossos sonhos:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (KRENAK, 2019, p. 26-27).

Refletindo sobre o que diz Krenak, poder contar histórias, trazer para a escola outras narrativas, fazer isso pode ser uma possibilidade de adiar o fim do mundo. Eu acredito na potência da juventude como uma possibilidade de provocar as mudanças que a nossa sociedade necessita.

Quando entrei na Pós-Graduação, conheci, convivi e estudei com intelectuais negros, indígenas e decoloniais, conceito esse que compreendi no mestrado, e me ajudou a refletir sobre críticas que já estavam fazendo parte da minha (des)construção profissional. Compreender a decolonialidade me ajudou a fazer reflexões mais profundas sobre os conceitos de colonialismo, colonialidade, descolonização e decolonialidade. Conceitos esses que acredito que todos nós educadores deveríamos conhecer e estudar, pois estão diretamente ligados a episteme, ao tipo de conhecimento que na escola ensinamos como universal.

O conceito de decolonialidade, foi cunhado por um grupo de intelectuais da América Latina chamado Modernidade/Colonialidade. O grupo foi estruturado no final dos anos noventa, e segundo Luciana Ballestrin (2013) gerou “um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Defendiam a opção decolonial para compreender e atuar em um mundo marcado por uma colonialidade que se atualiza e se perpetua em nossa sociedade. O termo é marcado pela supressão da letra “s”, que diferencia a decolonialidade da ideia histórica de descolonização como forma de independência e libertação das colônias, sendo então uma forma de romper com a lógica universalista e monocultural que fazem parte da colonialidade. É um movimento que não tem a intenção de rejeitar a modernidade, mas que faz um convite a questionar a sua universalidade e eurocentrismo. Muitos pensadores já traziam essas reflexões a partir de movimentos de descolonização antes da construção desta linha teórica, aprender mais sobre ela na pós-graduação, principalmente em uma disciplina que fiz em 2020 chamada “Decolonialidade e interculturalidade como crítica a ciência”, me provocou a realizar um diálogo entre esses “novos teóricos” que eu estava conhecendo, com a sabedoria ancestral que eu vinha aprendendo através das autoras(as) negras(os) que entraram em minha vida e foram suporte para compreender minhas ideias e vivências me ajudando a chegar na Pós-Graduação.

Sobre este “cruzo” e suas potências, Luiz Rufino aponta que:

[...] os efeitos de desencantamento desencadeados pela colonialidade produzem bloqueios na comunicação entre os povos latino-americanos. Todavia é apostando na potência do *cruzo* e praticando o exercício de *dobrar a linguagem* – ações de ampliação de outras formas de comunicação – que firmarei que a colonialidade nada mais é do que o *carrego colonial*. Ou seja, a má sorte e o assombro propagado e mantido pelo espectro de violência do colonialismo (RUFINO, 2019, p. 13 grifo do autor).

O autor nos fala sobre o exercício de dobrar a linguagem, e acredito que escutarmos uns aos outros, aprendendo a partir de nossas diferenças para compreendermos nossas semelhanças é uma maneira efetiva de exercitar essa comunicação. Rufino ainda afirma que:

A encruza emerge como potência que nos possibilita estripulias. Nesse sentido, miremos a descolonização. Certa vez, uma preta velha me soprou ao ouvido: “Meu filho, se nessa vida há demanda, há também vence-demanda”. Dessa forma, se a colonialidade emerge como o *carrego colonial* que nos espreita, obsedia e desencanta, a descolonização ou decolonialidade emerge como ações de desobsessão dessa má sorte (RUFINO, 2019, p. 13, grifo do autor)

Este cruzo de vivências e ideias, esse chamado que sinto à decolonialidade, a abraçar minha negritude, a me nutrir dos saberes indígenas, me faz repensar diariamente minha existência, minhas práticas pedagógicas. Entender o quanto os ensinamentos que me trazem esses diferentes autores, dialogam e se atravessam como nas encruzilhadas, começou a fazer muito sentido para mim, e essas reflexões são as escritas das experiências que venho plantando, e que agora brotam nesta dissertação. Ela é minha maneira de compartilhar o que venho aprendendo através do estudo desses conceitos, e de reflexões a partir da minha experiência de vida

Para compreender um pouco mais sobre esses conceitos, podemos fazer reflexões a partir do Brasil, podemos entender que os processos que nosso país e outras colônias viveram, de exploração das riquezas e do trabalho para enriquecer os países colonizadores, é chamado de colonialismo, segundo Aníbal Quijano:

Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder (QUIJANO, 2007, p. 93)

Portanto, Quijano nos explica que no colonialismo é uma estrutura de dominação de uma população sobre outra diferente, tendo autoridade política, dos recursos de produção, e do trabalho desta população, mas nem sempre implica relações racistas de poder. Ele também nos explica que o conceito de colonialidade, apesar de vinculado ao conceito de colonialismo, é um conceito diferente:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada

uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social (QUIJANO, 2007, p. 93)

Segundo o autor, a colonialidade é um dos elementos do padrão mundial de poder capitalista, que impõe na população do mundo uma classificação racial e étnica como uma pedra angular do padrão de poder. A colonialidade opera em todos os âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas da existência cotidiana e escala social. Segundo Zulma Palermo, “entende-se por colonialidade uma forma de organização e de gestão que regula a vida em todas as suas esferas, controlando a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades, incluída a etnicidade, e as formas de conhecer.” (PALERMO, 2019, p.50) Portanto é estabelecida uma hierarquia que perpassa todas as esferas sociais, se inicia nos processos coloniais, mas se desenvolve até suprimirem economias, saberes e culturas existentes antes da chegada dos colonizadores. A colonialidade não acaba com o fim do período da colonização, segundo Palermo ela “fica instalada depois dessa instância, pela colonização interna, e não apenas nas sociedades colonizadas, mas também nas sujeitas ao domínio dos impérios” (PALERMO,2019, p.50). O poder da colonialidade é imenso e age sobre o mundo todo, pois ele não age somente sobre uma esfera, Aníbal Quijano, Walter Mignolo e outros pensadores latino-americanos nos fazem uma provocação a reflexão centrada no conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser, e Zulma Palermo justifica a efetividade do colonialismo justamente por agir de maneira interrelacional através de todas essas formas de controle:

Essas múltiplas formas de controle agem inter-relacionamente, daí a sua efetividade. Isto é assim porque são operadas pelas instituições do Estado Moderno e, segundo a minha percepção, muito especialmente pelo sistema educacional em todos os seus níveis. É nesse lugar onde se institui e sistematiza completamente a diferença colonial que hierarquiza, gerando valores que atravessam toda a sociedade, sob a relação dicotômica de superioridade/inferioridade (PALERMO, 2019, p. 50)

Essa denúncia de Zulma, da operação da colonialidade através do sistema educacional, me faz lembrar de como ainda é ensinada a história do Brasil em muitas das escolas de educação básica, pois apesar dos povos indígenas, que já habitavam as terras brasileiras com sua estrutura social, sua cultura, seus saberes, antes da chegada dos colonizadores, muitas escolas ainda ensinam a história do Brasil como se ele somente existisse a partir da chegada dos Portugueses. Precisamos entender que falar sobre o “descobrimento do Brasil” é uma maneira de ignorar os povos indígenas que aqui viviam antes da invasão. Uma maneira de contribuir para a supressão da história dos povos originários a partir de suas narrativas, contando-a somente a partir da

narrativa do colonizador e produzindo uma pedagogia colonial. Dizer que um lugar foi descoberto, quando nele já existiam povos com suas culturas e sua estrutura social, é ignorar e desrespeitar a existência desses povos. Compactuarmos com essa história contada unicamente a partir da narrativa colonizadora é fazer parte dessa pedagogia colonialista que nos priva de conhecermos a pluralidade dos povos que compõe a formação da sociedade brasileira.

Outra lógica do colonialismo, são as relações de poder a partir de classificações raciais e hierárquicas perante a população do mundo todo. Segundo Quijano:

Lo que comenzó con América fue mundialmente impuesto. La población de todo el mundo fue clasificada, ante todo, en identidades “raciales”, y dividida entre los dominantes/superiores “europeos” y los dominados/inferiores “no-europeos”. Las diferencias fenotípicas fueron usadas, definidas, como expresión externa de las diferencias “raciales”: en un primer periodo, principalmente el “color” de la piel y del cabello y la forma y el color de los ojos; más tarde, en los siglos XIX y XX, también otros rasgos como la forma de la cara, el tamaño del cráneo, la forma y el tamaño de la nariz. El color de la piel fue definido como la marca “racial” diferencial más significativa, por más visible, entre los dominantes/superiores o “europeos”, de un lado, y el conjunto de los dominados/inferiores “no-europeos”, del otro lado. De ese modo, se adjudicó a los dominadores/superiores europeos el atributo de “raza blanca”, y a todos los dominados/inferiores “no-europeos”, el atributo de “razas de color”. La escalera de gradación entre el “blanco” de la “raza blanca” y cada uno de los otros “colores” de la piel, fue asumida como una gradación entre lo superior y lo inferior en la clasificación social “racial” (QUIJANO, 2007, p.120)

Aníbal nos explica então que a partir do colonialismo, foi mundialmente imposta uma classificação de identidades raciais dividida entre os dominantes/superiores, os europeus, e os dominados/inferiores, os não-europeus, utilizando as diferenças fenotípicas como expressões externas das diferenças raciais, e dentre diferentes fenótipos como cor dos olhos, cabelo, tamanho e formato do nariz, e a cor da pele foi definida como a marca racial diferencial mais significativa por ser a diferença mais visível entre os dominantes europeus e os dominados não-europeus. É necessário compreender essa construção colonial de identidades raciais pois, segundo Zulma Palermo precisamos entender “a racialidade como sendo uma perpetuação dos dispositivos da colonialidade que controla a todos nós” (PALERMO, 2019, p. 52). Lélia Gonzalez fala sobre o modelo ariano de explicação e como ele, desde o século XIX até hoje direciona a produção acadêmica ocidental:

Nesse mesmo período, o racismo se constituía como a “ciência” da superioridade euro cristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o *modelo ariano* de explicação que viria a ser não só o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental. Vale notar que tal processo se desenvolveu no terreno fértil de toda uma tradição etnocêntrica pré-colonialismo europeu e se fez abater sobre esses povos. No discurso da segunda metade do sec.

XIX, a Europa transformaria tudo isso numa tarefa de explicação racional dos (a partir de então) “costumes primitivos”, numa questão de racionalidade administrativa de suas colônias (GONZALES, 2020, p. 129)

Outros modos de viver, pensar e existir eram vistos como selvagens e primitivos, e as violências a esses modos de existência eram justificadas pela necessidade de “iluminar” esses povos a partir de um eurocentrismo que iria salvá-los da primitividade, que iria dominá-los.

Pensando sobre essas reflexões vejo como o colonialismo se atualiza e se perpetua, nós sentimos seus reflexos e vivemos suas imposições até hoje. Eu costumo dizer que para pessoas negras, sua cor da pele é seu cartão de visitas, quando entramos em qualquer espaço, principalmente espaços mais “elitizados”, a nossa cor da pele é a primeira coisa que as pessoas irão perceber. Vemos então como este racismo faz parte desse projeto colonialista enraizado em nossa sociedade, e esse racismo é aprendido e internalizado também nos espaços escolares, quando tudo que estudamos sobre os europeus e os brancos é relacionado a sucessos e vitórias (onde se esconde o genocídio de povos por trás dessas vitórias), “descobertas” (que melhor seriam chamadas de invasões), invenções (que muitas vezes não passam de apropriações culturais) e beleza (colocando cabelos, traços, cor da pele europeus como padrões estabelecidos de ideais de beleza). E sobre o negro, aprendemos sobre escravidão, subserviência, e todos os estereótipos negativos possíveis.

Sáímos da escola acreditando que a colonização foi uma dádiva, que levou o Brasil a modernidade sem sabermos o que de fato a modernidade implica. Para Restrepo e Rojas (2010), a colonialidade se constitui no “lado obscuro” da modernidade, e nós não aprendemos isso. Adoramos e temos como referência de moral, de superioridade, de sabedoria o que vem da Europa, porque aprendemos sobre os processos de colonialismo de forma romantizada, a partir de uma única versão. Ler Aimè Césaire (1978) falando sem pudores sobre a realidade do colonialismo e da colonialidade chega a ser chocante, mas confesso que me fez vibrar vê-lo falar sobre a colonização e o colonizador em uma denúncia corajosa:

Seria preciso estudar, primeiro, como a colonização se esmera em descivilizar o colonizador, em embrutece-lo, na verdadeira acepção da palavra, em degrada-lo, em desperta-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral [...] (CESÁIRE, 1978, p. 16)

E quando ele fala em ódio racial e relativismo moral traz o exemplo de Hitler para denunciar a hipocrisia existente na diferente comoção em relação a diversos genocídios ocorridos no mundo:

Sim, valeria a pena estudar clinicamente, no pormenor, os itinerários de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês muito distinto, muito humanista, muito cristão do século XX que traz em si um Hitler que se ignora, que Hitler vive nele, que Hitler é o seu demônio, que se o vitupera é por falta de lógica, que, no fundo, o que não perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco, é o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os “coolies” da Índia e os negros da África estavam subordinados (CESÁIRE, 1978, p. 18)

Através desse exemplo de Hitler, Césaire denuncia, que todas as brutalidades e violências do colonialismo em países considerados como inferiores e subalternos não comoveram os europeus antes de alguém ousar fazê-lo com os próprios, até que fosse feito com seus iguais até então considerados superiores e intocáveis. Trago Césaire para este texto para mostrar outro exemplo de como uma diferente narrativa sobre determinado tema nos dá uma visão mais ampla sobre ele, nos dá outras possibilidades do pensar. Nos possibilita refletir sobre, com uma maior criticidade, ou como diriam meus alunos: “Bah Sôra, nunca havia pensado por esse lado”. Pensar pelo outro lado é possível a partir do acesso a uma diferente narrativa sobre uma mesma história, mostrar o outro lado é uma desobediência ao colonialismo, segundo Krenak (2019) é uma das ideias para adiar o fim do mundo, e como nos diz Walter Mignolo (2007) o caminho para o futuro ante a colonialidade é a desobediência epistêmica. Hoje compreendo que transgredir a colonialidade é parte da decolonialidade. Um pensamento decolonial defende uma pluriversidade de narrativas, a valorização dos saberes de povos historicamente subalternizados, é questionar e não se deixar levar pela lógica da colonialidade.

Para Walter Mignolo:

La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. Si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones —algunas no deseables, como las que hoy Washington describe como “terroristas”, el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre (de ahí “desprendimiento y apertura” en el título de este trabajo), encubierto por la racionalidad moderna, montado y encerrado en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (MIGNOLO, 2007, p. 27).

Para ele a decolonialidade é a energia que não se deixa manejar pela lógica da colonialidade, que não crê em contos de fadas da retórica da modernidade. O autor ainda compartilha sua tese sobre como se deu o processo do pensamento decolonial pelo mundo:

Mi tesis es la siguiente: el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en

el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. (MIGNOLO, 2007.p. 27)

A decolonialidade traz consigo um pensamento afro-latino-americano e caribenho, um pensamento crítico a colonialidade que colocou historicamente esses povos como inferiores, como se não fossem produtores de conhecimento. Segundo João Alberto Munsberg e Gilberto Ferreira da Silva, “decolonialidade diz respeito a um processo que busca a transcendência da modernidade/colonialidade” (MUNSBURG e SILVA, 2018, p. 145), e para esse caminho que acredito que temos que seguir como educadores, não para nos tornarmos negacionistas em relação a tudo que vem da Europa, mas para nos movimentarmos geopoliticamente, trazendo nossos olhares mais ao sul, valorizando essa pluriversidade de saberes, de modos de ser, de modos de pensar e existir.

Essa mudança que venho tentando buscar como profissional, em minhas práticas pedagógicas nos últimos anos, o que reflete de maneira intensa em minha vida pessoal. Nem de perto me coloco como um exemplo de professora, pois tenho pouco tempo de sala de aula e ainda muitos aprendizados pela frente. Voltar a estudar na Pós-Graduação me fez pensar em muitas coisas que eu poderia ter feito de maneira diferente em minhas aulas, conheci autores que me inspiram a mudar ainda mais minhas práticas pedagógicas e ser uma professora melhor a cada dia. Tragos essas vivências, não como exemplos a serem seguidos, mas como pontos de partida para uma reflexão urgente e necessária no ambiente escolar. Para a partir de minhas práticas dialogar com esses teóricos que nos trazem contribuições incríveis sobre uma outra perspectiva de mundo, de sociedade, de educação. Acredito que compartilharmos práticas e experiências pedagógicas é uma maneira de inspirarmos outros profissionais a também se desacomodarem e abraçarem a educação como prática da liberdade.

Precisamos entender a colonialidade em nós. Uma frase costumeira que as pessoas usam quando buscam uma referência de caminho é “eu preciso de um norte”, e algo que venho questionando muito desde que entrei no magistério e principalmente quando entrei na pós graduação, é, por que não um “Sul”? Por que precisamos olhar para a América do Norte e Europa para buscar referências quando temos tantas referências incríveis na África e América do Sul? Angela Davis, filósofa estadunidense que fez parte dos Panteras Negras⁵ disse em uma de suas vindas ao Brasil que não compreendia como os brasileiros buscavam referências de

⁵O movimento dos Panteras Negras se originou como um grupo voltado para o combate à violência policial nos Estados Unidos, na década de 1960, posteriormente se desenvolvendo como um partido político que trabalhava na defesa da comunidade afro-americana.

feministas negras na América do Norte quando tem mulheres potentes como Lélia Gonzalez aqui no Brasil. Lélia, uma das importantes intelectuais brasileiras no século XX, era filósofa e antropóloga, lutava contra o racismo estrutural e falava sobre as articulações entre gênero e raça na nossa sociedade. Uma das reflexões que Lélia Gonzalez nos traz é sobre a categoria político-cultural de amefricanidade (GONZALEZ, 2020), que evidencia a presença da cultura negra na construção cultural do continente americano. Ela nos fala sobre as diferenças de um “racismo mais aberto”, característico das sociedades anglo-saxônicas, que defende a pureza do sangue, segregação, e tem a miscigenação como algo impensável, e do “racismo disfarçado”, das sociedades de origem latina, onde prevalecem as teorias da miscigenação, de assimilação e da “democracia racial”, como uma forma mais eficaz de alienação dos discriminados do que o “racismo aberto”.

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que a classificação e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (GONZALEZ, 2020, p.131-132)

Acredito que esse racismo disfarçado que vivemos é um dos grandes motivos pelos quais utilizamos a tal frase “preciso de um norte para saber o que fazer” Aníbal Quijano nos diz que desde o século XVIII havia uma construção quase mitológica que ensinava que a “Europa y los europeos eran el momento y el nivel más avanzados en el camino lineal, unidireccional y continuo de la especie” (QUIJANO, 2007, p. 95), ou seja, sendo construída essa ideia de que a Europa e os europeus eram o nível mais avançado da espécie, a partir dessa construção, temos eles como o ideal a ser seguido.

Nós fomos educados para não valorizar o que vem do Sul. E o que seria esse Sul? Luciana Ballestrin (2020) diz que existem significados que irão ultrapassar essa noção simplesmente geográfica e territorial, e que pensando nesses diversos significados podemos dizer que o Sul Global é uma categoria que projeta uma identidade política subalterna, reivindicando um diferente caminho e diferente pertencimento no sistema e na sociedade internacional. Olhar para o Sul se torna então um exercício de descolonização, onde podemos conhecer intelectuais incríveis, principalmente negros e indígenas, que nos levam a olhar para o mundo e a sociedade por outras perspectivas, e não por uma história única, como nos faz refletir Chimamanda Adichie.

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa dignidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos (ADICHIE, 2019, p. 27-28).

Todas essas reflexões que trago aqui, foram fortemente disparadas pelo romance de Ana Maria Gonçalves. Ao ler “Um defeito de cor”, eu recuperei em mim a humanidade que havia sido roubada dos meus antepassados escravizados. Percebi o quanto era diferente e libertador imaginá-los com seus nomes, temperamentos, personalidades, profissões. Pensá-los não como escravos, mas como pessoas, seres humanos que foram escravizados. Mudei meu olhar, comecei a buscar outros e outras intelectuais, e esse exercício de buscar um Sul como referência me mudou como professora, mudou meus métodos, minha didática e as práticas pedagógicas que passei a trabalhar na escola. Quando encontro outros professores nesse mesmo processo e trocamos experiências, me inspiro, e essas trocas acabam sendo um rico aprendizado, e é o que espero dessa dissertação, que seja uma troca, um olhar ao Sul como forma de desconstrução do colonialismo em nós.

2.1- A criação do Empoderadas IG: compreendendo a ERER e suas possibilidades.

Eu costumo dizer que quando abraçamos a desconstrução, quando começamos a olhar o mundo de maneira crítica, é uma caminho sem volta. Tiramos o véu da colonialidade dos nossos olhos e passamos a enxergar outra realidade, e a partir disso se torna muito difícil se calar, se omitir. Eu estava como professora na escola e via ao meu redor muitas situações problemáticas, envolvendo raça, gênero, colonialidade. Quem já trabalhou em sala de aula sabe que as trocas de períodos podem ser bastante conturbadas, nelas e nos intervalos que os alunos colocam para fora aquela energia contida durante um ou dois períodos com um mesmo professor e estudando uma mesma matéria.

Os alunos ficavam eufóricos aguardando a educação física, principalmente porque iriam mudar um pouco de ambiente, ir para o tão esperado pátio, e para dar uma acalmada neles, tínhamos um combinado de que eu somente entraria na sala de aula quando todos estivessem sentados e calmos. Era engraçado pois as vezes eu estava subindo as escadas e ficava ouvindo a gritaria dos alunos, e quando algum deles me avistava saía correndo e gritando para a turma “A Sôra Lu tá subindo”, quando eu chegava na porta estavam todos sentados com carinhas de

anjo como se estivessem daquela maneira, super tranquilos durante toda troca de período. Eles me olhavam rindo, como quem fazia que estivesse me enganando, e eu retribuía rindo, como quem fazia que estava acreditando. Meu coração se enche de carinho ao lembrar desses momentos, dessa nossa cumplicidade, nossos combinados e nossas piadas internas. Nessas trocas de períodos, as vezes alguns professores demoravam mais a subir que outros, e eu ficava observando algumas situações que aconteciam com muita frequência e me incomodavam bastante. Muitas vezes os alunos ficavam com brincadeiras de passar a mão na bunda das colegas, e elas reclamavam, rindo sem graça, mas eu percebia que muitas vezes elas não se posicionavam de maneira mais forte ou deixavam passar, para não se indisporerem, ou não serem tachadas como chatas que não sabem brincar. Alguns meninos quando chamavam as meninas as puxavam pelos cabelos, e lembro que uma vez que chamei a atenção de um aluno sobre isso ele me respondeu, “ela gosta Sôra, ela gosta de apanhar”. Eram situações de abuso, dos corpos das meninas serem violados, do “não” que elas diziam não ser respeitado e quando alguma falava de maneira mais impositiva, todos riam, chamavam essas meninas de feminazi⁶, diziam que elas não sabiam brincar. Outras situações que me incomodavam muito eram com os alunos negros, eu via “brincadeiras”, apelidos, perseguições acontecendo com meus alunos que eu e meus colegas já vivíamos nos tempos de escola. As meninas com seus cabelos presos ou alisados, os meninos com a cabeça raspada ou de boné, touca, com algo que escondesse seus fios naturais, pois quando porventura, o boné caía ou alguma delas ousava ir com seu cabelo natural solto, logo vinham as humilhações, as “piadas”, as perseguições. Djamila Ribeiro nos conta sobre essas situações que passou como aluna na escola:

Neginha do cabelo duro’, ‘neginha feia’, foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente - o que quer dizer não branca - passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida (RIBEIRO, 2019, p. 24).

A história contada por Djamila Ribeiro é a realidade diária de muitas crianças negras nas escolas brasileiras, foi algo pelo qual eu passei, e quando dividi esse incômodo com minhas amigas do movimento negro, elas também compartilharam esses tipos de vivências, desse racismo sofrido por crianças negras na escola. Eu pensava sobre o que fazer e as vezes até desistia de conversar sobre isso com outros professores, pois via na sala dos professores, e principalmente nos conselhos de classe muitos desses estereótipos racistas sendo reproduzidos

⁶ Termo popular utilizado de forma pejorativa para descrever mulheres do movimento feminista consideradas radicais ou extremistas.

por eles, que em sala de aula deveriam ser quem media e intervém neste tipo de situação. Comecei a perceber também os conteúdos trabalhados, os livros didáticos, as datas festivas, e vi que o problema ia além dos alunos, além dos professores, da direção. O problema era muito maior pois ele é institucionalizado. Grada Kilomba nos explica um pouco sobre este tipo de racismo:

Como o termo “instituição” implica, o racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os *sujeitos brancos* em clara vantagem em relação a outros grupos racializados (KILOMBA, 2019, p. 77-78, grifo da autora).

Eu que acreditava que a escola estaria diferente para os alunos negros, me deparei com uma instituição que trazia o racismo em suas raízes, assim como a nossa sociedade. Entendi que minha ilusão sobre a escola ter mudado, vinha por saber da existência de uma lei que obrigava a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica, a Lei 10.639/03:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
 (...)
 "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Eu acreditava que esta lei teria gerado uma grande mudança dentro do ambiente escolar, pois eu, como relato nesta dissertação, fui aprender muitas coisas sobre a história do povo negro bem depois de ter saído do ensino médio. Pouquíssimos professores trouxeram contribuições do povo negro para a história, cultura e na construção da sociedade brasileira, o que sempre aprendi na escola era sobre a escravidão, como se a história do povo negro tivesse partido desde processo de desumanização. Em 2015 então me dei conta da realidade e só confirmei o racismo sempre existente em nossa sociedade e em nossas escolas, que são tão racistas que mesmo com uma lei que existe desde 2003, que obriga a inserção desses conteúdos nos currículos da educação básica, ainda não aplicam essa lei, fazem alguma atividade no dia dezanove de abril (dito dia do índio) ou no vinte de novembro (dia da consciência negra) para dizerem que falaram

sobre esses temas na escola. Muitas dessas vezes não tratam esses conteúdos com o respeito que merecem.

Por esse mesmo processo de invisibilização e desvalorização da sua história e cultura passam os povos indígenas, e em 2008 a lei 11.645/08 também passou a tratar da obrigatoriedade desses conteúdos nos currículos escolares:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Cabe ressaltar que as leis 10.639/03 e a lei 11.645/08 são frutos de muita luta, organização e movimentação dos movimentos negro e indígena, como uma forma de reparação e de mudança na estrutura de uma escola que é colonialista. Desde suas chegadas em terras brasileiras os europeus criaram uma hierarquia de valores sociais, de saberes, de cultura, colocando povos nativos como inferiores, não civilizados, selvagens. Petronilha Silva, cita Rodney, quando diz que os europeus “Por meio da ocupação de terras, exploração de riquezas, nos diferentes continentes, buscaram transformar povos e suas culturas, em constructos europeus” (RODNEY apud SILVA, 2007, p 493-494). E Petronilha ainda diz que “Em seus próprios territórios tratavam, os colonialistas, de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas” (SILVA, 2007, p. 494). Com este processo eles criavam um imaginário social que justificava suas violências na colonização, como forma de civilizar e iluminar os povos inferiores. Nos países invadidos, esses processos se davam por diferentes meios, “No que convencionaram chamar de colônias, tentaram, tendo-o conseguido até certo ponto, desorientar os habitantes que lá estavam quando da sua chegada, fosse pelo extermínio físico, fosse por meio da educação oferecida na nova instituição que introduziram, a escola” (SILVA, 2007, p. 494). É importante lembrar através das reflexões trazidas por Petronilha, do contexto no qual a escola foi inserida no Brasil, ela tinha um objetivo específico: o convencimento sobre a maneira de viver, se comportar, de uma visão de mundo e civilidade, porém todos esses conceitos criados a partir da visão do colonizador, já que “[...] o conceito de civilização, que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-

se a suas culturas, ou melhor à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada (SILVA, 2007, p. 495). E Sueli Carneiro (2005) afirma que a escola formal desde então vem representando esse papel estratégico na concepção de uma sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas do país:

Nesta concepção, raça e cultura são categorias estruturais que determinam hierarquias que só podem ser plenamente legitimadas, se puderem – por meio da repetição sistemática e internalização de certos paradigmas (dos quais as teorias racistas são decorrentes) –, instituir e naturalizar em uns, uma consciência de superioridade, e em outros, uma consciência de inferioridade (CARNEIRO, 2005, p. 106)

Criar essa noção de inferioridade e colocar outros povos como não civilizados foi uma das grandes estratégias para a extinção de outras maneiras de ser, viver e pensar que não fossem a dos colonizadores. No Brasil, os indígenas “primeiramente nas escolas dos jesuítas, mais tarde nas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer sua língua, religião, cultura” (SILVA, 2007, p. 495). Além dos povos indígenas, os povos africanos escravizados sofreram um processo um pouco diferente. “A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco” (SILVA, 2007, p. 495). Hoje estudando esses processos consigo compreender melhor o racismo institucional que existe em relação a povos negros e indígenas, e me assusta, entender o sistema colonialista, e ver como ele foi tão bem implementado que vemos sua presença até hoje nas escolas brasileiras. Falando do lugar que me cabe, o de mulher negra, muitas vezes me senti inferior no ambiente escolar, incapaz de assumir qualquer tipo de protagonismo (o esporte vinha como única exceção), e até hoje tento reverter em mim esses processos de me boicotar e não acreditar que sou capaz de realizar determinadas coisas ou estar em alguns espaços. É grande o número de relatos de mães de crianças negras que contam que suas filhas chegam em casa perguntando por que não nasceram brancas. Uma de minhas amigas, que sofreu muito racismo na escola, de uma maneira muito violenta, pois ela conta inclusive que era jogada pelos colegas na lata de lixo, me disse que teve uma época de sua infância em que rezava todos os dias antes de dormir pedindo a deus para acordar branca. É cruel o que essa educação racista e colonialista faz com as crianças negras e indígenas, e as leis 10.639/03 e 10.645/08, vem através da reivindicação desses povos pela urgência de que essas violências, deixem de ser institucionalizadas, e para que possamos formar cidadãos diferentes, que compreendam e respeitem a multiculturalidade da sociedade brasileira.

Esse deveria ser o papel da escola na formação dos nossos jovens, educa-los para o respeito a diversidade, o que não acontece. Petronilha cita Santomé (1997), quando fala sobre a escola gerar um entendimento de que o diferente é o outro em relação a norma que seria a branquitude:

A escola, embora concebida, nos termos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não normal de sociedade. Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária. Tem propiciado representações que geram, junto aos diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase sempre incorrigível (SANTOMÉ apud SILVA, 2007, p. 496)

Eu observei isso dentro da escola, esse não lugar de alunos negros e indígenas, um não acesso aos jovens, de parte da história e cultura de povos que integram parte de quem são, parte de todos nós como brasileiros. Petronilha quando fala sobre este ocultamento a diversidade no Brasil diz que ele “vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros e empobrecidos o sentimento de não pertencer à sociedade” (SILVA, 2007, p. 498). É injusto que crescamos pensando que povos indígenas e negros não tiveram contribuição na formação de nosso país, quando eles foram base essencial nessa construção, quando temos até hoje em nossas casas, hábitos e costumes que vieram destes povos, mas não são referenciados como acontece quando vem do europeu. No Brasil foi construído o mito da democracia racial como forma de silenciar esse debate necessário sobre nossas diferenças. Crescemos ouvindo que todos somos iguais quando uma simples reflexão nos ajuda a perceber que não, todos não são tratados como iguais perante a sociedade. Petronilha confirma isso ao dizer que essa “Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença” (SILVA, 2007, p. 498). Uma das primeiras coisas que tento dialogar com os alunos é sobre a frase “somos todos iguais” e como ela anula as diferenças que nos constituem como indivíduos. Me utilizo muito do esporte para fazer essa desconstrução, já que no futebol, no vôlei, basquete, handebol ou qualquer esporte coletivo, cada jogador pode possuir uma função diferente de acordo com suas habilidades. Vi muitos alunos que se achavam péssimos jogadores, se saírem super bem quando encontravam uma especialidade que conseguiam realizar em campo. Não podemos esperar que todos os jogadores no futebol sejam goleadores, precisamos de alguém que organize o meio campo, alguém que avance pelas laterais, é preciso uma boa defesa, ou seja, precisamos de diferentes jogadores e diferentes habilidades para formar um bom time. Não podemos mais ser parte de uma escola que não valoriza as diferenças, sendo nós um povo que

se constitui exatamente nessa multidiversidade. Não podemos mais ensinar a partir de uma única narrativa.

Eu observava o ambiente escolar e via muitas mudanças urgentes e necessárias dentro dele, e me via como parte deste ambiente e sentindo a necessidade de ser parte desta mudança. Comecei a pensar maneiras de trabalhar com os alunos sobre esses assuntos que se faziam urgentes dentro do ambiente escolar. Na época eu tinha somente dois períodos de educação física com cada turma, e sentia uma necessidade de um contato maior com os alunos, além da sala de aula. Como na época eu tinha essa disponibilidade, resolvi criar um grupo de estudos com os alunos, para que eles tivessem dentro da escola um espaço de acolhida onde pudéssemos conversar sobre diversos temas não abordados em sala de aula. Quando eu sondava com os alunos sobre a possibilidade de uma atividade extracurricular, os meninos pediam para que eu formasse uma equipe de futebol, e as meninas não demonstravam muito interesse. Todos me olhavam com incredulidade quando eu perguntava se se interessariam por um grupo de estudos, então entendi que eu precisaria de uma isca para atraí-los para o grupo que eu pretendia formar. O ano era 2016, e eu lembro que havia ido no salão (o que eu não fazia muito, por ter vivenciado diversas experiências traumáticas nesse ambiente), queria mudar um pouco o visual e havia feito luzes nos cabelos, pedi luzes em um tom de mel, e não queria desde a raiz, queria mais para as pontas e por baixo, estilo as luzes californianas. A cabelereira me ignorou completamente, e saí do salão com as luzes em um tom quase branco que vinham desde o topo da minha cabeça. Eu odiei, mas o que mais me preocupou é que as luzes danificaram muito meu cabelo, e ele, que é cacheado, quase não estava formando os cachos. Na época uma colega e amiga, professora de artes me sugeriu começar o Low poo⁷, comecei a estudar a técnica e depois de duas semanas de cronograma capilar, com hidratações, nutrições e reconstruções caseiras, meu cabelo começou a ficar mais bonito do que era antes das luzes, comecei a entender meu cabelo e como ele deveria ser cuidado. Isso começou a chamar a atenção das minhas alunas, que já gostavam bastante do meu cabelo, quando conversávamos sobre isso elas diziam que o delas era diferente do meu, que o delas eram horríveis, que odiavam seus cabelos. E ouvir essas frases com frequência me doía, e me fez ter a ideia de utilizar o cuidado com os cabelos como isca para que eu pudesse atrair as meninas para o projeto e a partir dessa discussão sobre cada tipo de cabelo, os diferentes tipos de fio, sobre aprenderem cuidados naturais com ingredientes que elas podiam ter em casa, desenvolver outras discussões como o racismo

⁷ Low poo é um método de cuidados mais naturais para os cabelos crespos e cacheados, mas que pode ser utilizado por pessoas com qualquer tipo de fio.

relacionado ao cabelo crespo e cacheado, e daí partir para representatividade, gênero, feminismos, respeito a diversidade.

Passei em todas as turmas para divulgar o grupo, consegui com a direção a liberação do laboratório de ciências para os nossos encontros que seriam no contraturno das aulas das meninas, que eram pela manhã. De todas as turmas, treze alunas toparam participar do projeto, éramos uma professora, 13 alunas, um quadro negro e muita vontade de agir.

Criei com elas um grupo de WhatsApp e antes do nosso primeiro encontro divulguei para elas o nome do projeto, “O poder do crespo e o empoderamento”. O nome era uma provocação as alunas, uma provocação que eu achava necessária para que começássemos nossos diálogos. Minutos depois que divulguei o nome e perguntei o que achavam uma das alunas perguntou: “Mas Sôra, se o grupo é composto por meninas de cabelos crespos, lisos, ondulados, meninas brancas e meninas negras, nós não deveríamos escolher um nome que contemplasse todo mundo?”. Era a pergunta que eu esperava que elas fizessem, e começamos o projeto, debatendo sobre representatividade, sobre a importância do protagonismo negro no projeto que seria um espaço aberto a todos e todas que quisessem se incluir na luta antirracista.



Primeiro registro das alunas do projeto Empoderadas IG. Fonte: Arquivo pessoal

Nos encontramos uma vez por semana no turno da tarde durante três meses, as alunas assinaram uma autorização do uso de imagem que é assinado até hoje por todos os integrantes que ingressam no projeto. Algumas meninas decidiram fazer a transição capilar, que se trata de parar de usar produtos químicos para alisamento, para deixar o cabelo com seus fios naturais. Tive o caso de uma aluna que se viu obrigada a entrar neste processo, já que estava sofrendo de corte químico, quando o cabelo começa literalmente a quebrar, em função do frequente uso de químicas agressivas. Estes processos não são fáceis, mexem com dores, processos internos lembranças do racismo que já sofreram quando usavam seus cabelos naturais e do quanto a sociedade nos ensina que o cabelo crespo é um cabelo feio, um cabelo ruim. Essa aluna viveu momentos muito difíceis, e foi bonito ver as meninas se ajudando, acolhendo suas dores e incentivando, dizendo o quanto ela era linda.

Eu estudei muito para pensar as atividades que levaria para o projeto, e nesse momento da minha vida, Angela Davis, Djamila Ribeiro e Chimamanda Adichie foram parte essencial de minhas leituras e reflexões. Depois de três meses a mudança nas meninas era visível, não só

esteticamente, porque sempre falei para elas que a estética é uma consequência do empoderamento, mas elas haviam mudado sua postura, os argumentos nas discussões em sala de aula, a proatividade, muitos professores elogiaram as meninas.

Em novembro de 2016, fomos convidados por uma escola na Lomba do Pinheiro, bairro em uma periferia de Porto Alegre, para darmos uma palestra para os alunos, contando sobre a experiência com o nosso projeto. Fui com as alunas de ônibus, elas se arrumaram, maquiaram, soltaram seus cabelos, foi difícil pensar em como contar para os alunos da escola que iríamos visitar sobre o tanto que havíamos vivido naqueles três meses. Conteí um pouco da minha história, como aluna de escola pública, sobre meus estudos na UFRGS, minha entrada no magistério público estadual, e a criação do projeto, e no final, chamei pelo nome uma a uma das alunas que estavam no fundo da sala assistindo, e elas desfilaram até a frente da sala onde eu estava, com uma música que haviam escolhido. Este momento foi muito simbólico para mim, pois percebi os olhos dos alunos brilhando ao olharem para as meninas. Elas não eram atrizes famosas, não eram cantoras, artistas de TV, eram jovens de escola pública como eles(as), que estavam empoderadas, desfilando com orgulho de sua cor, seus cabelos, seus corpos, eram representatividades reais. Ali eu entendi o propósito do projeto, empoderar jovens de escolas públicas para que eles e elas se tornassem representatividades para os outros alunos. O projeto não era sobre mim ou algum artista famoso, era sobre elas.



Primeira visita a escola após 3 meses de projeto. Fonte: arquivo pessoal da autora

As meninas criaram um grito de guerra, para quando ficassem nervosas saberem que estavam juntas e tinham umas as outras. Elas falavam “Empoderadas IG”, e no ano de 2017, quando criamos nossas redes sociais do projeto, juntas decidimos rebatiza-lo de Empoderadas IG: o poder do crespo e o empoderamento. Neste ano nos reinventamos, tivemos a entrada de novas(os) integrantes, duas professoras passaram a fazer parte da família Empoderadas. A Tainá Albuquerque e a Thaynah Mena Barreto. Fizemos parceria com o Kadu Casales, videomaker que começou a fazer a parte de imagem do nosso projeto, o que nos ajudou muito, a nos tornar visíveis para além dos muros da escola.



Grupo de 2017, na inauguração da sala que reformamos para o projeto. Fonte: arquivo da autora.

Desde então o projeto vem se renovando e se reinventando a cada ano, com novas e novos integrantes, participações em programas de rádios e televisão. Estudamos juntos no primeiro semestre do ano, e em anos não atípicos como 2020, o ano da pandemia, no segundo semestre visitamos outras escolas públicas, principalmente das periferias de Porto Alegre, para compartilhar com esses jovens o que juntos aprendemos. Recebemos cartas de alunos contando suas experiências, compartilhando dores, superações e nos contando por que acreditam que o nosso projeto deve visitar sua escola. A atividade das cartas é uma condição que fazemos, para que os professores, antes da nossa visita abram um espaço de discussão para os alunos sobre os temas que compartilhamos em nossas redes sociais. Muitos professores relatam que se surpreenderam com alunos que geralmente não participam ou não falam muito em sala de aula e acabam se sentindo encorajados a contar um pouco de suas histórias nas cartas. Esses professores dizem que através dessa atividade puderam conhecer um pouco melhor seus alunos.



Cartinhas dos alunos da escola EMEF. Antonio Giúdice. Fonte: arquivo pessoal da autora.

As visitas são nosso momento preferido, momento de trocas onde as escolas também nos apresentam seus projetos e suas produções, e como forma de valorizar essas potências da escola pública fazemos em cada escola visitada um *making of*, mostrando momentos da visita, entrevistando alunos e professores, e mostrando as produções que surgem dessas escolas que lutam diariamente contra o sucateamento da educação pública.

Acredito que o mais lindo nesse momento é observar as trocas da gurizada. As Empoderadas preparam um primeiro momento da visita onde elas fazem uma atividade com os donos de 15 cartas escolhidas para que participem desse momento mais privado. Ao final desta primeira atividade eles tem um momento livre onde trocam contatos, tem a opção de se maquiar, fazer penteados, tirar fotos ou serem fotografados, e é muito bonito ver, principalmente entre as meninas, um primeiro encontro sem a tal rivalidade feminina que é realidade em tantas escolas, quanto mais entre alunas de escolas diferentes, Elas se acolhem, trocam sorrisos e abraços e nunca, em nenhuma das mais de 10 escolas já visitadas tivemos qualquer problema em relação a isso.

O segundo momento da visita é para todas as turmas escolhidas pela escola para participarem da atividade. Uma palestra sobre padrão de beleza, gênero, respeito a diversidade e a importância da educação antirracista são os temas abordados, e geralmente abordamos mais alguns temas que podem aparecer nas cartinhas, como bullying, depressão e saúde mental. Ao final da palestra as Empoderadas desfilam junto com os alunos da escola que fizeram parte do primeiro momento, e geralmente tudo acaba em música, abraços e muitas fotos.



Visitas às escolas. Fonte: arquivo pessoal da autora.

O projeto Empoderadas IG mudou as meninas, elas descobriram outras narrativas sobre seus antepassados, sobre a sociedade, sobre quem elas são. Eu costumo dizer para elas que as vezes precisamos nos recolher, olhar para o nosso interior, resolver questões que vem de dentro, como em um casulo, para podermos virar borboletas. O Empoderadas mudou as meninas, mas também me mudou, porque ele me ajudou a me empoderar como mulher, mas principalmente me ajudou a me empoderar como professora. A partir dele, das experiências vividas com alunos e alunas, compreendi que tipo de professora eu queria ser, e inspirada no projeto, hoje, além do mestrado, que era um sonho antigo e está se realizando, tenho outro sonho, o de formar professores, pois um professor tem nas mãos a chance de mudar a vida de muitos alunos. Eu vi minhas alunas desabrochando como lindas flores, acompanhei suas dores, suas inseguranças, seus medos, seus boicotes, e muitas vezes me vi nelas. Vi meninas superarem abusos, darem a volta por cima, e hoje terem encontrado seus caminhos, potencializado seus talentos, vi essas alunas encontrarem seu lugar no mundo. Através do projeto, elas compreenderam a beleza na diversidade, e os meninos e as meninas negras passaram a olhar para seus iguais com mais admiração, com pertencimento, e assim, elas também se permitiram se amar. Eu digo para elas repetirem que são lindas, exatamente do jeitinho que elas são, e então aquela menina que não se gostava, não se amava, vira borboleta.



Antes e depois da Empoderada Nicky Aguiar e grupo de 2020. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Existe um provérbio em Iorubá que diz que precisamos saber de onde viemos para saber para onde ir. Viver essa experiência antirracista no Empoderadas IG fez isso conosco, nos fez entender de onde viemos para nos ajudar a encontrar novos caminhos para seguir. Volto a dizer que acredito que compartilhando experiências podemos inspirar, podemos mostrar para pais e professores que algumas mudanças importantes podem ser mais acessíveis do que pensamos, que uma mudança de narrativa, de olhar, uma atividade com simples alterações, pode mudar o conceito de mundo de uma criança. Que educar para as relações étnico-raciais, pode fazer com que cada jovem tenha mais chances de se identificar, de sentir pertencimento e de se encontrar no mundo.

Quando criei o Empoderadas IG, o fiz pensando estar oferecendo uma experiência diferente para os meus alunos, neste projeto, vivemos juntas(os) nossas primeiras vezes em

rádio e televisão, aquela adrenalina, aquele frio na barriga que sentimos em momentos que são importantes para nós. Vi meus alunos se vendo em capas de jornais, e compartilhando em suas redes a sensação de se verem representados de forma positiva onde geralmente se viam em páginas policiais. Eles diziam “Tem preto no jornal, é não é na página policial, nos deem educação e faremos a revolução”, e como ler isso sem pensar na importância deles se verem representados de forma positiva nesses lugares. Vi alunas brancas identificando seu próprio racismo, entendendo que nós facilmente podemos reproduzir o discurso do opressor, e as vi, buscando se desvencilharem dessa prática, querendo evoluir, encontrando seu espaço na luta antirracista. Vi meninas negras desabando, em momentos em que o mundo parecia ter um peso grande demais para que elas se mantivessem de pé, buscamos juntas ajuda profissional para que cuidassem de sua saúde mental e pudessem se reerguer. Vi também essas meninas se reerguendo, se encontrando, se apaixonando novamente pela vida e descobrindo seu lugar no mundo. Visitamos outras escolas e vimos o brilho no olhar de alunos que já tinham nosso grupo como referência positiva de negritude, crianças e jovens que nos escreveram cartas nos convidando para visitarmos suas escolas, compartilhando com a gente experiências pessoais para nos mostrarem o quanto era importante para eles conhecerem as Empoderadas. Tive o prazer de acompanhar desde os 13 anos, meninas que conseguiram ingresso através do vestibular e hoje estão cursando a graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E ouvi de uma delas, “Mesmo que eu não me veja muito no meu curso, quero ser essa representatividade para as próximas meninas na matemática”. Eu pude viver, acompanhar e experienciar todas essas transgressões de alunos de escolas públicas aprendendo a se amar.

É um privilégio incrível acompanhar de perto seus processos, é uma felicidade imensa ver o quanto o Empoderadas tem um pouco de todas nós, e eu, que achava que criando o projeto estaria oferecendo algo para elas, nunca imaginei o quanto experienciar essas vivências com a gurizada afetariam a mim. Graças ao Empoderadas IG, às minhas alunas e meus alunos, eu compreendi meu próprio processo, e entendi o caminho que fazia sentido seguir. As práticas que compartilho com vocês também são frutos de quem eu e meus alunos nos tornamos a partir do acesso a uma educação antirracista, são práticas que me tocaram, e que eu acreditava terem me feito crescer como profissional, mas hoje entendo que cresci principalmente como ser humano. Compartilha-las é uma forma de refletir que a educação antirracista pode afetar tanto o educando quanto o educador, pois ela parte da troca, da coletividade, parte da multiculturalidade, da ideia de aprender pela diversidade, e nesses processos, tanto alunos como educadores serão agentes ativos desta construção.

O Empoderadas IG foi disparador de sonhos, e me ensinou onde estar e os caminhos para buscar uma educação antirracista.

2.2- Copa IG: uma mudança de protagonismos em uma copa de futsal na escola.



Desenho feito pela prof. de Artes e um aluno para a Copa IG.
Fonte: arquivo da autora

No IG, escola em que eu trabalhava, uma das coisas que observei, é que quando eram feitos trabalhos interdisciplinares como por exemplo uma feira das nações, os países escolhidos eram sempre uma maioria de países europeus ou outras potências capitalistas, víamos pouquíssimos países da América Latina e menos ainda de África. Até então, isso não era muito diferente das atividades que fiz quando estudante na educação básica, mas quando voltei à escola como professora, me questionei sobre como colaboramos para a perpetuação de um eurocentrismo dentro da escola. Segundo Aníbal Quijano:

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este

patrón de poder. Esto es, la hace percibir como natural, en consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada (QUIJANO, 2007, p. 94)

Segundo o autor, ao longo do mundo eurocêntrico do capitalismo colonial/moderno, foi produzida uma perspectiva cognitiva de poder dos europeus, que também afeta grupos educados sobre a sua hegemonia, que acabam por naturalizar essa estrutura de poder. Nós professores, quando fazemos escolhas que podem parecer simples, sobre por exemplo países que farão parte da feira das nações, das gincanas, das copas escolares, levamos para os alunos, que irão pesquisar sobre esses países, a oportunidade de conhecerem suas culturas, culinária, história, a possibilidade de conhecerem outros mundos, diferentes costumes, línguas, identidades. E se escolhemos sempre os mesmos países, acabamos por tirar desses alunos a possibilidade de diferentes experiências, de conhecerem países com os quais eles possam se identificar, talvez muito mais do que com um país europeu, embora por estudarem mais sobre os europeus na escola e ouvirem mais sobre eles na própria televisão, possam ter uma maior familiaridade com eles.

Os alunos me pediam há muito tempo que eu organizasse uma copa de futsal entre as turmas, porém eu era a única professora de educação física disposta a me envolver com a organização, pensava uma maneira em que outros professores pudessem me ajudar de alguma forma para que isso se tornasse possível. Como era ano de Copa do Mundo de futebol, resolvi aproveitar para fazer uma Copa IG, onde cada turma seria um país, e eles teriam tarefas, como em uma gincana, além dos jogos de futsal.

A primeira decisão que tomei, foi de escolher para a copinha, dos que iriam participar da copa de 2018, países que geralmente não eram trabalhados nesse tipo de atividade, países menos conhecidos pelos alunos, em sua maioria colonizados, e que geralmente não tem muito protagonismo nas Copas do Mundo. Como os alunos iriam pesquisar sobre esses países pensei que seria uma maneira de mudar seus olhares, fazer com que conhecessem lugares e culturas diferentes daquelas que eles vinham estudando todos os anos. Reuni todas as turmas no pátio para o sorteio dos países, a princípio eles não sabiam quais seriam, comentavam entre eles suas expectativas, e eu só ouvia, pois sabia que suas expectativas seriam frustradas, e suas reações durante o sorteio foram engraçadas. O primeiro país sorteado foi o Panamá, e eles definitivamente não esperavam aquele país, a turma que recebeu ficou até um pouco braba, dizendo que não conheciam nada sobre o Panamá, e eu disse que a ideia era exatamente que eles conhecessem culturas novas. As outras turmas deram risada dos primeiros sorteados, até continuarmos o sorteio e eles entenderem que não teriam na copinha os países que eles julgavam

como superiores e poderosos. Essa ideia de poder, de países considerados inferiores e países considerados superiores, foi construída pela colonialidade, através do eurocentrismo, como Aníbal Quijano nos explica:

Desde el siglo XVIII, sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era preexistente a ese patrón de poder; que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su cuenta y desde dentro la modernidad y la racionalidad. En este orden de ideas, Europa y los europeos eran el momento y el nivel más avanzado en el camino lineal, unidireccional y continuo de la especie. (QUIJANO, 2007, p. 94-95)

Como diz Quijano, desde o século XVIII o eurocentrismo foi criando uma ideia mitológica de que a Europa era um centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do mundo e criou a modernidade e a racionalidade por conta própria, que seriam o nível mais avançado no caminho linear, unidireccional e contínuo da espécie. Lélia Gonzalez quando fala sobre estratégias de países colonizadores explica que “Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados” (GONZALEZ, 2020, p. 130). Eu entendia e até esperava essa frustração dos alunos não vendo nenhum país europeu na copinha, não vendo países que eles consideravam conhecidos ou poderosos. Mesmo que os países escolhidos tivessem diferentes potências e riquezas, essas informações não chegavam até eles. Os outros países escolhidos foram Austrália, Nigéria, Costa Rica, Senegal, Egito e Colômbia, e posteriormente, como professores do turno da tarde se disponibilizaram a serem responsáveis por essas turmas (eu somente trabalhava com o turno da manhã), entraram duas turmas a mais, representando os países Marrocos e Uruguai. As turmas que foram sorteadas com Colômbia e Rússia foram as menos insatisfeitas, pois viam a Rússia como uma nação potente e a Colômbia como uma potência no futebol. Eu e a professora Tainá, que havíamos juntas decidido os países, saímos do pátio rindo, pois os alunos estavam desesperados correndo para os celulares para descobrir um pouco mais sobre as nações que iriam representar. Eles estavam em busca de outras histórias, histórias de nações que geralmente conhecemos muito pouco, que não são trabalhadas na escola, temos muito mais acesso a história dos colonizadores europeus, a história nos é contada a partir de suas narrativas. Chimamanda Adichie faz uma relação entre a história única e poder:

É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio

de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (ADICHIE, 2019, p. 22-23).

É compreensível a frustração dos alunos quando foram sendo sorteados com países que eles não consideravam poderosos, nem político e economicamente, nem no futebol. Eu e a Tainá ao escolhermos os países quisemos gerar esse incômodo, e fazê-los conhecerem outras culturas e histórias de países que podiam ter muito mais em comum com o Brasil do que imaginavam.

Decidi que cada turma teria um professor como padrinho para ajudá-los nas tarefas, essas seriam: pesquisar sobre o país sorteado, decorar as salas e as portas das salas com as cores do seu país, criar uma bandeira para a sua equipe, um canto para a torcida, organizar a caracterização ou uniforme (não somente do time, mas dos outros integrantes também), e criar um mascote para a equipe. Na primeira semana após os sorteios já fiquei muito feliz, pois em cada turma que eu entrava para dar aula, eles vinham muito empolgados me contando tudo que estavam descobrindo sobre o “seu” país. Pesquisaram tantas coisas que eu acabei aprendendo muito com eles sobre os lugares novos que de alguma maneira eles estavam conhecendo. Lembro da turma que pegou o Senegal, me recebendo em sala de aula com as dancinhas tradicionais que os jogadores dessa seleção geralmente fazem nas copas quando marcam um gol. Me diziam que queriam fazer muitos gols para comemorarem da mesma maneira. A equipe da Austrália, descobriu que é um lugar para onde muitos brasileiros fazem intercâmbio, me contavam empolgados que um dia queriam fazer também, que lá tem muitos cangurus, contavam das danças do povo Maori, estavam muito empolgados. A Equipe do Egito descobrindo referências negras importantes para o mundo todo, a equipe da Nigéria encantada com as cores e cultura do povo, a equipe da Colômbia encontrando similaridades com a nossa cultura, inclusive incomodados que quando pesquisavam sobre o país, apesar de terem encontrado muitas coisas legais, a primeira que sempre aparecia era relacionada ao tráfico. Ficaram se questionando se quando as pessoa de outros países pesquisam sobre o Brasil, essa é uma das primeiras informações que aparecem sobre a gente também. Esse incômodo deles me lembrou Chimamanda, quando fala sobre os estereótipos que criam as histórias únicas:

Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (ADICHIE, 2019, p. 26)

O incômodo dos alunos não era porque acreditavam não existir tráfico na Colômbia e no Brasil, eles sabiam que existia, mas que havia tantas outras coisas sobre esses países que podiam ser faladas e que podiam aparecer antes do tráfico em uma simples busca no *Google*. Fico lembrando das reações deles, e do debate que isso gerou. Não tinham como não fazer uma relação do que encontraram na pesquisa sobre a Colômbia, com o que eles vivem sendo jovens de periferias, que vivem muitas experiências culturais, onde existem tantas potências, mas nos jornais, seus bairros são sempre representados pelo tráfico e pela violência. Debates que me surpreendiam positivamente e me fizeram conhecê-los um pouco melhor.

Me alegrou ver a criatividade de todos, pensando nos uniformes, nos mascotes, nos cantos para a torcida, ensaiando para a apresentação na abertura da copinha, eles estavam super envolvidos, tanto os “boleiros” (ansiosos pelos jogos) como os alunos que não iriam participar do futsal, mas o que me deixava mais feliz era saber que de alguma maneira, eles estavam ampliando o olhar deles sobre o mundo, e aprendendo sobre países e culturas diferentes. Naquela semana a escola ganhou cores, as portas das salas ficaram com as identidades de cada equipe, e os alunos orgulhosos mostravam suas decorações e suas descobertas.



Portas das salas decoradas pelos alunos. Fonte: arquivo da autora.

No dia da abertura fizemos um desfile com as equipes, demos a volta na quadra da escola e eles todos caracterizados com as cores de seus países estavam achando o máximo mostrar para fora dos muros da escola o trabalho que eles vinham fazendo com tanta dedicação. Na

abertura um grupo de alunos apresentou com a professora de artes uma dança com a música oficial da Copa. Foi lindo.



Primeiro dia da Copa IG. Fonte: arquivo da autora.

Após a apresentação de dança, cada equipe apresentou o canto da torcida, sua bandeira e seu mascote, e assim iam conquistando os pontos de cada atividade que seriam computados depois, junto ao resultado dos jogos. A criatividade deles me deixou encantada, quase morri de rir com os mascotes do Egito, onde um aluno foi todo enfaixado (com papel higiênico), vestido de múmia, e da Costa Rica, que o aluno que era o mascote usava uma capa com um monte de dinheiro colado para representar o “costa rica”, eles riam muito, estavam se divertindo com a atividade, e eu, apesar de todo o trabalho com a organização, também. Fizemos um *quiz* de curiosidades sobre as copas anteriores, com um representante de cada equipe. Fazíamos afirmações em relação a acontecimentos nas copas e eles respondiam se era verdadeiro ou falso.



Quiz da Copa IG. Fonte: arquivo da autora

Este foi o primeiro de três dias da Copa, e depois desse primeiro dia, já não havia frustrações dos alunos em relação aos seus países. Havia se pintado das cores, erguido as bandeiras e vestido orgulhosos a camisa das nações que eles representavam na Copa IG. Nos dois outros dias foram os jogos, e aconteceu tudo o que é de praxe em campeonatos de escolas, muita torcida, danças, gritos, gols, brigas, *fair play*, músicas, lanches, apitos e animação. Naquela Copa, cada turma apresentou para as outras novos mundos, novas culturas, novas experiências.

Trago o relato desta experiência com meus alunos, para mostrar como uma simples mudança nas escolhas para uma atividade pode fazer muita diferença para eles. Poderíamos ter feito mais do mesmo, falar sobre Itália, Grécia, Espanha, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos... tantos países que estão sempre presentes nas atividades escolares, mas desacomodamos alunos e professores, que pesquisaram muito para buscarem com o que se identificavam em relação aos países e usaram da criatividade para representar como imaginavam suas nações na Copa.

2.3- Os saberes produzidos nas margens: valorizando as referências dos nossos alunos de periferias.

Lembro de uma gincana que aconteceu no IG, em meu primeiro ano na escola, o tema era anos oitenta. Fiquei responsável pela equipe vermelha, que tinha uma turma do nono ano e uma do sexto ano. Uma das atividades era fazer uma apresentação de dança remetendo aos anos oitenta. Eu tive 11 anos de experiência na dança, onde trabalhei como bailarina e como ensaiadora, apesar disso, estimei os alunos a criarem sua dança a partir das referências que eles encontrassem e se identificassem daquela época. Lembro dos alunos pesquisando, e as roupas coloridas chamaram muito sua atenção. Eles estranhavam que a maioria das pessoas que

apareciam na busca do Google eram pessoas brancas com roupas chamativas de diferentes cores. Logo eles associaram a série “Um maluco no pedaço”, que apesar de ter sido lançada no ano de 1990, tinha o personagem do ator Will Smith, que era o protagonista e usava roupas como as que eles estavam pesquisando. Ali os alunos definiram seus figurinos e decidiram escolher um hip hop dos anos 80 e criarem uma coreografia bem animada. Achei bem interessante suas escolhas, conversamos bastante sobre ideias para a coreografia e lembro que quando me despedi dos alunos eles estavam escolhendo entre duas músicas. Quando voltei no turno da tarde, eles estavam animadíssimos, apesar do ensaio estar bagunçado, já tinham quase toda a coreografia montada. Comecei a ajuda-los com os tempos da música, execuções e ensaia-los ajudando com a harmonia do grupo que iria dançar. Estava lindo, e eu estava muito orgulhosa deles.

No dia da apresentação eles arrasaram, com as roupas coloridas, coreografia bem ensaiada, deram um show, fazendo a escola toda vibrar e invadir o “palco” ao final da apresentação. Todos os grupos que se apresentaram estavam nervosos, mas nenhum levantou a plateia como a equipe vermelha, eles estavam muito felizes, e ao final da apresentação muitas professoras vieram me dizer que eles certamente haviam ganhado aquela atividade. Quando foram divulgados os resultados daquele dia, os alunos receberam um balde de água fria ao saberem que não haviam ganhado. Até os alunos das outras equipes disseram não terem entendido. A justificativa das professoras foi que a apresentação da equipe vermelha foi muito boa, mas elas não se identificaram com as roupas e a música que eles haviam escolhido. Deram o primeiro lugar para uma equipe que havia escolhido um clássico da Cindy Lauper e usado como figurinos “saias gode”, pois disseram que isso remeteu os anos 80 “para elas”.

Eu não sabia bem o que dizer para os alunos, eles estavam inconsoláveis, diziam que eles se identificavam muito mais com hip hop e roupas coloridas do que aqueles vestidos que nas palavras deles “pareciam de burguês”. Aquele episódio me marcou muito, pois vi o quanto os alunos se identificaram com uma cultura dos anos oitenta que era negra e periférica, e como essa representação que para eles era importante, não havia sido validada para aquelas duas professoras, que buscaram na avaliação, referências que tivessem significado para elas, e não para os alunos.

Desde então fiquei pensando sobre como fazemos isso com frequência, de criar referências na escola que muitas vezes não condizem com o que os nossos alunos se identificam. Existe uma grande potência nas culturas periféricas que deve ser valorizada, deve ser validada. Quantas das escolas públicas proibem que os alunos por exemplo escutem Funk, quando este é um gênero musical que os alunos escutam diariamente em suas comunidades, com suas

famílias. Exigir destes alunos que abram mão de suas concepções de cultura, que tenham uma postura passiva, de obediência e subordinação é ignorar sua constituição como sujeitos que em espaços periféricos, onde há muita opressão, muita repressão, mas também muita resiliência⁸. Através da literatura muitas pessoas encontram uma maneira de mostrarem essas potências, Lara Corrêa traz a literatura contemporânea como um subterfúgio para que as pessoas que vivem as margens possam falar através de um “eu” sobre questões que notoriamente tem um caráter coletivo.

[...] a literatura contemporânea passa a ser utilizada por diversos grupos, até então silenciados socialmente, como espaço para se expressar, principalmente para falar de si. A produção literária advinda da marginalidade fará uso do espaço promovido pela contemporaneidade para consolidar-se como uma arma de denúncia social (CORRÊA, 2017, p. 15).

Muitos alunos de escolas públicas são de bairros periféricos das cidades, sobreviver para estes alunos é um ato de resistência. Grada Kilomba quando fala das margens diz que “Nesse sentido a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (KILOMBA, 2019, p.68), e eu compreendi e pude fazer melhor essa reflexão sobre as potências das periferias, quando conheci o movimento *Slam*⁹.

Segundo Liége Barbosa:

O termo Slam deriva de uma onomatopeia da língua inglesa que indica o som de uma batida de porta ou janela, um estouro, um barulho que causa impacto – algo que na língua portuguesa seria equivalente ao nosso “pá!”. Slam também é uma palavra que se refere aos grandes torneios de tênis, beisebol, bridge e basquete, por exemplo - os chamados Grand Slam. (BARBOSA, 2020, p.39)

O Movimento Slam se trata de um movimento de batalhas de poesia, que são feitas ao ar livre, em uma proposta não tradicional que rompe com a ideia de que poesia somente se faz em academias ou ambientes elitizados. Nas batalhas os jovens se expressam, e o público interage, de acordo com a rima, com a declamação, a expressão corporal, a potência de voz de cada poeta. Liége Barbosa cita Roberta Estrela D’alva, trazendo-a como uma das maiores referências do movimento no país:

‘E o que o *slam* reivindica? É criar encontros das pessoas, dos corpos, das ideias, do embate. É um jeito novo de debater política. O *slam* é uma estratégia pra um período

⁸ Resiliência é um conceito que está relacionado ao fato da pessoa superar momentos difíceis, superar situações adversas, lidar com seus problemas.

⁹O movimento Slam, (inserir referência da dissertação que fala sobre o slam chamego e peleia)

em que a escola militar é prioridade. A poesia sempre foi o antídoto pro veneno da opressão. Porque ela é essa máquina do tempo, às vezes lendo um verso você consegue se transmutar. Ela tem esse poder. E é por isso que ela é esmagada, censurada. (D'ALVA, 2020).’ É de maneira enfática e politicamente posicionada, de quem fala com propriedade sobre o tema e como articuladora da cena nacional do Slam, que Roberta Estrela D'alva conversa com a jornalista Mônica Bergamo. D'alva é reconhecida como uma das maiores referências em Poetry *Slam* no país. (BARBOSA, 2020, p. 42)

O primeiro Slam que fui, aconteceu aqui em Porto Alegre no largo Zumbi dos Palmares, o *Slam* Chamego. Eu e mais duas professoras do IG, que eram mais que colegas, amigas e parceiras de trabalhos interdisciplinares, chegamos cedo e ficamos acompanhando o movimento daqueles jovens que estavam se preparando para as batalhas de poesia que aconteceriam ao ar livre. Conversando com os organizadores, entendi que o Slam Chamego tinha como tema central sentimentos, amor. E este podia ser sobre um amor romântico, sobre família, sobre amigos, sobre amor-próprio, qualquer assunto relacionado ao tema. Me chamou atenção a quantidade de jovens negros, muitos de periferias, e quando começou a competição, foi surreal. Falas potentes, jovens em tempos de tanto ódio falando sobre amor, adolescentes mostrando que tinham muito a dizer, cheios de coragem para falar em meio à multidão, para serem avaliados, para abrirem o coração. Eu via meus alunos naqueles jovens. muitos traziam nas poesias suas vivências na periferia, eu saí de lá me êxtase, pensando que eu tinha que fazer meus alunos conhecerem o movimento *Slam*.

Depois do *Slam* Chamego conheci outras categorias do Slam, o Slam das Minas, Slam RS, Slam do Trago, e todos eles me encantavam. Um dia que mexeu muito comigo foi quando assisti a uma final do Slam Peleia. A maioria dos jovens eram negros e de periferias aqui de Porto Alegre, e traziam em suas poesias um pouco da sua realidade, da sua luta diária. Saí de lá com minha mente borbulhando ideias de projetos para fazer na escola, eu precisava apresentar a Poesia Marginal que os *Slamers* faziam, para os meus alunos. Conversei com duas professoras do IG, uma de Artes e uma de Português, e sugeri para elas fazermos um trabalho interdisciplinar com os alunos sobre poesia, com ênfase na poesia marginal. Elas toparam e começamos a pensar o formato do projeto, o que cada uma de nós trabalharia com os alunos e a culminância das atividades. Decidimos que faríamos uma aula inaugural sobre Poesia Marginal para os alunos, para apresentar o nosso projeto “Poetas do IG”.

Segundo Lara Corrêa:

[...] o uso da expressão marginal apresenta-se, na literatura contemporânea, como uma representação de uma produção literária que não se preocupa ou até mesmo se distancia do cânone, do que é legitimado. [...] Além disso trata-se de uma expressão

recorrente para uma produção literária que apresenta uma postura crítica em relação a sua época. (CORRÊA, 2017, p. 15)

Achamos interessante trazermos para os alunos uma outra perspectiva sobre a palavra marginal, e fazermos uma reflexão geográfica, social e política de quem são as pessoas que estão nas margens da nossa cidade. A princípio mantivemos um certo suspense sobre o projeto. Somente falamos para os alunos que iríamos começar um projeto sobre poesia. Os alunos, que já estavam mais acostumados com meus projetos diferentes de educação física, não entendiam a relação entre educação física e poesia, e principalmente os meninos, não gostaram nada da ideia. Eu e as outras duas professoras, tivemos a ideia de fazer um livro de cada turma, onde cada aluno escreveria uma poesia autoral, e escolheria uma poesia em estilo livre, de algum poeta que admirassem. Nos organizamos de maneira que a professora de Português, iria trabalhar com os alunos as questões de estrutura da poesia, a professora de Artes, organizaria com eles a parte de ilustração, e eu, na Educação Física trabalharia a parte de expressão corporal e declamação. No dia da aula inaugural, reunimos as turmas de oitavo e nono ano que iriam participar do projeto em uma sala de vídeo, e começamos a explicar para eles sobre poesia, chegando até a poesia marginal. Quando começamos a falar da poesia marginal, ganhamos mais a atenção dos alunos, seus olhares ficaram mais atentos, as conversas paralelas diminuíram e eles começaram a se envolver mais na aula. Ao final da aula colocamos vídeos de quatro jovens, muito conhecidos do *Slam* aqui de Porto Alegre. Agnes Maria, Cristal Rocha, Bruno Negrão e Felipe Deds. Todos jovens negros. Os alunos adoraram, vibravam ao final de cada declamação, e saíram da aula inaugural empolgados, repetindo versos que os poetas haviam declamado. Na semana seguinte a essa aula, os alunos contaram que pesquisaram sobre esses poetas, conhecendo outros trabalhos e nos contando empolgados o que descobriam. Fizemos uma vaquinha entre os professores da escola, e compramos livros autorais que esses artistas faziam para dar aos alunos. Começou a nos chamar atenção, que alunos que geralmente não eram muito participativos começaram a se motivar a escrever, alguns que nem eram das turmas que estavam no projeto, me procuravam nos corredores da escola para me mostrarem suas poesias, ou como alguns chamavam, seus *slams*. Traziam em suas escritas temas muito profundos, sobre seus sentimentos, seu cotidiano, eu nem conseguia acreditar, meus alunos estavam lendo e escrevendo mais. As vezes eu recebia mensagens no meu WhatsApp, dos alunos compartilhando poesias que haviam escrito, como esta, que meu aluno Renan Nepomocena (2019) me autorizou publicar nesta dissertação.

Eis a decisão mais importante da minha vida

Eu vou pra qual lado?
 Correr atrás do futuro ou viver de passado?
 Viver momentos falsos ou dar passos para o progresso?
 A vida tem dessas
 Quando você percebe, ela já passou depressa
 Não posso viver de dores do passado
 Quem ainda está do meu lado?
 A vida de um poeta jovem não é fácil
 Mas eu sempre gostei de desafios
 Sei que posso evoluir
 Vários vão tentar poluir minha mente
 Seguir na sombra é o que eu devo fazer
 Jamais escondido
 Já mais velho olharei pra trás
 E vi que fiz a escolha certa pra encontrar a paz

Eles nunca entenderam meu gosto por conteúdo
 Contudo eles entendiam minha visão
 Continha uma visão diferente do mundo
 Contínua
 Complexa
 Confusa
 Consciente
 Como essa mente jovem se preocupa com essas coisas?
 Conto uma parte dessa visão nas letras
 Comecei ano passado a escrever
 Comovi pessoas com as letras contando como via o mundo

Renan Nepomocena.

Meus alunos estavam escrevendo. Podem me chamar de boba, mas como não acreditar que a poesia produz magia?

Um dia, o Bruno Negrão foi na escola levar livros que encomendamos para os alunos. Quando estes descobriram que ele estava lá, queriam todos sair da sala para ir tirar foto com o Bruno, mostrar para ele suas poesias. Combinei com eles e com o Bruno de que ele visitaria rapidamente cada turma, ele com muito carinho e atenção falou nas turmas, apresentou o livro e declamou uma poesia. Os alunos estavam em êxtase, estavam na presença de alguém que tinha se tornado um ídolo para eles, essas situações sempre me fazem refletir sobre como é importante apresentar para os nossos jovens nas escolas públicas, referências reais, próximas da realidade deles, pessoas que fazem a diferença em suas comunidades, e que inspiram esses jovens a fazerem o mesmo. Talvez tenha sido a primeira vez na escola que eles tenham visto a cultura de periferia ser referenciada de forma positiva, através de jovens como eles, que falavam de um cotidiano com o qual eles se identificavam. Nós olhamos tanto para o centro que

esquecemos a potência das margens. Grada Kilomba faz uma reflexão sobre o que nos ensina bell hooks em relação a falar sobre as margens sem minimizar as violências da opressão:

Falar sobre margem como um lugar de criatividade pode, sem dúvida, dar vazão ao perigo de romantizar a opressão. Em que medida estamos idealizando posições periféricas e ao fazê-lo minando a violência do centro? No entanto, bell hooks argumenta que este não é um exercício romântico, mas o simples reconhecimento da margem como uma posição complexa que incorpora mais de um local. A margem é tanto um local de repressão, quanto um local de resistência (hooks, 1990). Ambos os locais estão sempre presentes porque *onde há opressão, há resistência*. Em outras palavras, a opressão forma as condições de resistência. (KILOMBA, 2019, p. 68-69)

Em suas poesias os alunos falavam sobre essas opressões, alunas e alunos negros traziam de forma muito potente o racismo que viviam, meninos negros falavam sobre a dificuldade de falar sobre sentimentos, eles encontraram na poesia, uma forma de demonstrarem sua existência. Ver jovens negros, de periferia falando de forma tão potente sobre situações com as quais se identificavam, fez com que meus alunos se permitissem escrever, se permitissem falar.

Lembro que quando eu era pequena, e não me interessava pelos livros que meus irmãos liam, minha mãe preocupada insistia para que eu lesse aqueles livros. Um dia minha tia Ruth disse para ela que ler é um exercício, que eu deveria começar por leituras mais simples que me chamassem atenção, e me deu de presente uma assinatura de uma revista de pré-adolescentes da época. Eu devorava a revista, lia todas as entrevistas, dali passei a ler livros infanto-juvenis, e depois parti para leituras mais complexas, passei a gostar de ler. Lembrei dessa situação e das palavras da minha tia quando tive a ideia de comprar os livros dos Poetas Vivos, que na época eram impressos em folhas A4, de maneira independente por eles. Foi também uma maneira de fortalecer seu trabalho, de valorizar o movimento lindo que eles e tantos outros jovens estavam fazendo em Porto Alegre. E deu super certo, muitos alunos leram todo o livro de poesias no mesmo dia. Aquelas poesias impressas no papel de forma independente abriram um novo mundo para meus alunos. Para mim também.

Além da evolução deles na leitura e na escrita, tivemos nossos momentos de declamação na educação física. Em todo o início de aula, fazíamos uma roda deixando aberto o espaço para quem quisesse declamar poesia, poderia ser autoral ou não. Eles começaram tímidos, com poucos querendo dividir a potência de suas escritas em voz alta, mas a cada semana outros sentiam coragem para participar, e seus corpos foram ficando menos tensos, sua voz mais alta, alguns já nem liam suas poesias, foram momentos muito especiais, de trocas, onde eles puderam também mudar seu olhar uns sobre os outros, e sentir mais empatia e cumplicidade com as escolhas de cada um.

Nossa ideia era fazer um sarau para lançarmos os livros das turmas e para que os alunos que quisessem, pudessem declamar suas poesias para os colegas. Infelizmente por alguns contratempos que tivemos não conseguimos acabar este projeto, mas é uma experiência que eu com certeza quero fazer novamente em sala de aula. Foi uma maneira de fazer muitos alunos se identificarem, ressignificarem a poesia, se permitirem se ver como poetas. Trouxemos as potencias da periferia para o centro de nossas aulas, e todos podemos aprender muito com esse movimento.

e se a gente tivesse
aprendido antes
a valorizar nossa beleza
e nossa potência criativa

a enxergar qualidades em nós
e em nossos semelhantes
e a respeitar e honrar nossos ancestrais
com a nossa vida

na escola ninguém ensina
nossa história grandiosa
de grandes impérios
Reis e Rainhas

nossos verdadeiros
heróis e heroínas
e todos os motivos que temos
para andar de cabeça erguida

na escola ninguém ensina
pois eles temem
nossa unidade
nosso poder e nossa família

alguém lucra
com nossa alienação
e perde quando tomamos posse
de nossas vidas

na escola ninguém ensina
que quanto mais alto
os *black power*
mais sobe a autoestima

e cabe a nós ser a geração
que ensina para a próxima
que seu cabelo é bom de todas as formas
e sua natureza é linda

preto, preta,

ninguém precisa
te ensinar a reinar
isso está correndo
em suas veias

mas é sempre bom
ter alguém
para te lembrar
de sua realeza

Hercules Marques- Jovem Preto Rei (2020).

2.4- Jogos indígenas: valorizando a cultura e os saberes dos povos originários.



Desenho de uma aluna do sexto ano do IG. Fonte: arquivo da autora.

Algo que ainda me incomodava em minha prática pedagógica na escola, é que eu vinha buscando uma educação antirracista, mas ainda não tinha feito com meus alunos grandes projetos sobre povos indígenas como estava fazendo sobre a negritude. Uma educação antirracista nunca se fará completa sem os povos originários, que tem tanta importância e influência na construção de nossa sociedade. Há algum tempo eu vinha seguindo pessoas indígenas nas redes sociais e aprendi muito, e aprendo até hoje, com essas pessoas. Ouvir palestras e aprender mais sobre a cultura indígena e sua luta contra o genocídio do seu povo,

sua luta em defesa da natureza, pelo seu direito de existência, me ensinam muito e me fazem encontrar muitas semelhanças com a luta da comunidade negra contra o racismo, o genocídio da população e o nosso direito de existir. Ouvir essas pessoas indígenas me fez ter reflexões profundas sobre minha relação com o mundo, sobre ser parte na natureza e respeitá-la como igual. Aprendo todos os dias, e apesar de nunca ter vivido a experiência de fazer parte de uma escola indígena, me identifico com Márcia Tomazzoni quanto aos objetivos de levar um pouco do que aprendo com essas pessoas incríveis para dentro da escola não indígena, para os meus alunos.

[...]são aprendizagens incorporadas na prática docente para além da escola indígena, são aprendizagens para a vida e para a minha constituição como educadora. Meu desejo é compartilhar essa experiência com outros educadores não indígenas, transitar entre o imenso abismo que há entre as escolas e os saberes indígenas e não indígenas, levando à escola não indígena, e cotidiano dos estudantes, formas de refletir e de trabalhar as temáticas indígenas. (TOMAZZONI, 2020, p. 59).

Eu sempre trouxe essas temáticas para a sala de aula, mas queria fazer um projeto de mais tempo, em que eu aprofundasse mais o debate junto aos alunos. Tive então a ideia de fazer com as turmas um projeto sobre “Jogos indígenas”.

Conversei com os colegas na sala dos professores, questionei somente falarmos sobre a comunidade indígena no dia dezanove de abril, contei do meu projeto e os instiguei a trabalharem também em suas disciplinas sobre os povos indígenas, para que os alunos imergissem no assunto e pudessem ter acesso a ele por diferentes perspectivas. Os colegas já estavam mais acostumados com meus projetos, acompanharam o desenvolvimento positivo das alunas que participavam do Empoderadas IG e começaram a ficar mais sensíveis e abertos a temas relacionados a ERER. Acredito que isso influenciou na resposta deles ao meu convite, pois a maioria dos professores abraçou a ideia de fazermos um projeto sobre povos indígenas mobilizando quase todas as disciplinas. Alinhamos nossos cronogramas e combinamos como culminância deste projeto uma exposição das turmas mostrando o que haviam pesquisado sobre. Os professores de Geografia e História não trabalharam no primeiro semestre sobre povos indígenas com as turmas, mas organizaram um trabalho muito legal para fazerem com eles no segundo semestre sobre o tema.

Antes de definir sobre como trabalhar esta temática na educação física, refleti muito sobre como fazê-lo de maneira respeitosa, que rompesse com alguns estereótipos que aprendemos, mostrando para os alunos a importância que os povos indígenas têm para a nossa sociedade e o quanto não valorizamos eles como devemos. Resolvi fazer um projeto sobre os

jogos indígenas em três etapas, uma primeira etapa individual de pesquisa teórica, uma segunda etapa em grupos com a escolha de uma das modalidades dos jogos indígenas para adaptar para uma aula para os colegas, e uma terceira etapa que seria dos alunos dando a aula prática para a turma, aula essa ministrada pelo próprio grupo.

Na aula inaugural do projeto conversamos muito sobre o dito “descobrimento do Brasil”, falamos sobre a maneira como geralmente essa história nos é contada, e questionamos sobre como o país poderia ter sido descoberto, se já viviam aqui os povos indígenas. Falamos sobre a luta que esses povos vivem até hoje para não perderem suas terras, pela preservação dos rios, das matas e como eles nos falam há séculos sobre os impactos que a destruição da natureza gera à humanidade, e nós, nunca os escutamos. Lembro de uma fala de meu colega de mestrado Isael Pinheiro nas Jornadas sobre o Pensamento de Rodolfo Kusch, que aconteceram na UFRGS em 2019. Ele disse: “Vocês brancos nos dizem que querem nos dar voz. Nós temos voz, não precisamos que nos deem isso. Nós precisamos que vocês nos deem ouvidos, pois falamos há mais de 500 anos e vocês não nos escutam”. Essa fala do Isael me marcou, e lembrei muito dela na conversa com meus alunos. A aula foi um diálogo onde os alunos participaram bastante, assumiram não conhecerem tanto sobre os povos indígenas como deveriam e se mostraram animados para que começássemos o projeto.

Nas primeiras semanas, quando iniciaram as pesquisas o que mais chamou atenção deles eram as diferentes línguas indígenas, e as suas tentativas frustradas, mas sempre com muitas risadas, de pronunciarem os nomes das modalidades corretamente. Eles me contavam empolgados sobre as modalidades que estavam pesquisando, e alguns já diziam estarem cheios de ideias para fazerem as atividades práticas com os colegas na outra etapa do projeto. Os trabalhos de pesquisa teórica vieram muito ricos, com capas com lindas ilustrações, cheios de informações interessantes e curiosidades que eles encontravam sobre os jogos indígenas.



Fonte: arquivo da autora.

A segunda etapa foi a divisão dos grupos, e escolherem juntos uma modalidade para adaptarem para uma aula de educação física. Eu já havia feito outros trabalhos onde eles davam aula para seus colegas, então neste trabalho revisamos uma estrutura básica de aula de educação física, com aquecimento, atividade central e finalização. Eles deveriam criar uma aula com esses três momentos, e escolherem atividades que se relacionassem para cada momento da aula. Eu gosto muito desse exercício, pois eles criam as atividades e quando vem me mostrar eu trago os problemas, por exemplo, um dos grupos escolheu a modalidade que é uma corrida em grupo com uma tora de madeira. Como seria uma aula adaptada, questionei o sobre o que eles utilizariam para substituir a tora, se a escola dispunha desse material, como eles iriam organizar as equipes, uma série de problemas que eles precisavam prever para organizar a aula e para que ela discorresse da maneira planejada. Eu gostava de vê-los debatendo sobre os problemas e buscando soluções, e gostava mais ainda da felicidade com que voltavam até mim contando como decidiram fazer a atividade, empolgados, como se tivessem desvendado um mistério.

As aulas práticas foram muito legais, os alunos foram muito criativos, tanto com o aquecimento, as atividades centrais e as finalizações. Nas atividades os alunos abraçaram sua criança interior e se divertiram, deram risadas, e encararam os desafios.



Atividades realizadas pelos alunos. Fonte: arquivo da autora.

Essa experiência foi muito rica e posso dizer que aprendi muito mais com os alunos do que ensinei a eles. Trazer como tema os jogos indígenas foi uma maneira que encontrei de aproxima-los um pouco da cultura desses povos que tem tanto a nos ensinar. Não somente alunos, como também professores se disponibilizaram a aprender mais sobre os povos indígenas durante os meses de março e abril, rompendo com a ideia de falarmos sobre o tema somente no dia dezanove de abril, que é considerado o dia do índio. Assim como no Dia da Consciência Negra, muitas vezes vemos atividades nas escolas que não fazem uma melhor reflexão sobre esses povos e podem acabar por fazerem atividades que reproduzem estereótipos negativos que negros e indígenas lutam diariamente para desconstruir. Nestes dois meses de projeto sobre povos indígenas, alunos e professores tiveram a oportunidade de refletir sobre a necessidade de estarmos mais atentos ao que os povos indígenas vêm nos falando e ensinando há mais de quinhentos anos.



Fotos de algumas das atividades organizadas pelos alunos. Fonte: arquivo da autora

Parte III – Tornar-se borboleta. Processos para me permitir voar

Considerações

Sigamos em frente sem recuar nenhum instante. A perspectiva agora não é mais a saída do mato a que fomos lançados para nos revelar como seres em via de civilidade. Não assumiremos o repertório dos senhores colonizadores para sermos aceitos de forma subordinada em seus mundos; o desafio agora é cruzá-los, “imacumbá-los”, avivar o mundo com o axé (força vital) de nossas presenças. [...] As possibilidades nascem dos *cruzoz* e da diversidade como poética/política na emergência de novos seres e na luta pelo reencantamento do mundo. [...] Nessa perspectiva, a invenção de um projeto poético/político/ético que opere no despacho do *carrego colonial* (obra e herança colonial) e na desobsessão de toda a sua má sorte será aqui cuidadosamente tecida como uma tática de guerrilha do conhecimento. Essa estratégia de luta tem como principal meta atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes (RUFINO, 2019, p 10).

Trago nessa escrita, experiências de minha vida, que hoje, dentro da Pós-Graduação, posso analisar a partir de um outro olhar.

Pude entender que na graduação, me reinventei como aluna, me encantei pela educação física e que as experiências com os professores me ensinaram sobre o tipo de professora que eu queria, e que não queria ser. Trabalhando no magistério público estadual, me questionei como professora, me identifiquei com meus alunos e suas dores, e iniciei um processo de desconstrução em mim, para me tornar uma professora e uma pessoa melhor. A necessidade que senti neste processo de mudar práticas e possibilitar um espaço de acolhimento para os meus alunos, me fez criar o Empoderadas IG que não somente mudou meus alunos como me mudou. Buscar aprender mais sobre uma educação antirracista me fez rever situações da minha vida e entender como elas haviam me afetado. O Empoderadas foi um exercício de acolhimento com minhas alunas que também me acolheram e juntas pudemos nos reinventar. O projeto literalmente me empoderou, foi disparador para outras práticas pedagógicas que levei para a sala de aula, e me ajudou a voltar a lutar por um sonho até então distante, o mestrado.

Quando entrei na pós-graduação, me deparei com inseguranças, medos e boicotes, me vendo novamente em meus alunos e nos processos que experienciamos. Eu dizia para eles que podemos estar em todos os lugares, podemos ser quem quisermos, e quando me vi em outro ambiente, mudando a posição de professora para aluna, me senti insegura, por vezes pensei não ser lugar para mim, e por isso, pude entendê-los melhor. Escrevendo dissertação, revi a partir de uma outra perspectiva minha caminhada até o Empoderadas IG, e tive a oportunidade de acolher minha criança interior, entender minhas dores, fatores que me levaram a ser quem eu

sou e olhar de fora para processos de desconstrução da colonialidade em mim. Processo que descobri (ou tomei consciência de) já estar iniciado antes mesmo da minha entrada no magistério. Extremamente envolvida com as pesquisas e os estudos para as práticas na escola, só fui compreender alguns conceitos e teorias que eu já vivia com meus alunos, na pós-graduação.

Essa dissertação foi parte de um desses processos, um momento desafiador, de um processo de mudança de nível do mestrado para o doutorado, acabou se tornando um exercício de cura, uma maneira de compartilhar não somente práticas como professora, mas o estar aluna ingressante na Pós-Graduação a partir das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e mostrar um pouco da montanha russa de sentimentos que este espaço pode gerar em nós. Fazer esta escrita foi uma forma de rever esta experiência, a partir de outra perspectiva, compartilhar práticas e experiências pedagógicas, refletir sobre possibilidades e inspirar outras pessoas a pensar uma educação antirracista e decolonial. A presente pesquisa foi construída a partir de uma escrita de si que surge de minhas vivências e experiências como professora na rede estadual do Rio Grande do Sul, e como aluna da Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Meu objetivo com tal perspectiva foi o de entender a colonialidade enraizada principalmente, no grupo das EmpoderadasIG, em uma escola da rede estadual de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Minha intenção foi compreender a necessidade de um pensamento decolonial a partir dos estudos dos pensadores latino-afro-americanos acima citados, bem como, atentar para como seus movimentos colaboram para a produção de condições de possibilidades fundamentaram esta dissertação. Busquei traçar um diálogo entre esses intelectuais e a metodologia de narrativas de si para entender como funcionam as relações étnico-raciais, as pautas da negritude e o compartilhamento das práticas pedagógicas decoloniais.

Das experiências compartilhadas aqui, a criação do Empoderadas IG, um projeto que empodera jovens de escolas públicas através da educação antirracista, me levou a um diálogo trazendo uma contextualização da história da escola no Brasil. Essa discussão pode nos ajudar a refletir a urgência e a necessidade da aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, e nos ajuda a pensar outras possibilidades de aplicação da lei, não somente com projetos como o Empoderadas, mas fazendo essas práticas para dentro da sala de aula, no dia a dia dos alunos. O projeto foi disparador de diversos movimentos importantes dentro da escola, e durante essa escrita, percebi o quanto, através das visíveis mudanças das meninas e também de alunos que não faziam parte do projeto, mas de alguma maneira eram afetados por ele, fez com que a cada ano mais professores se mostrassem sensíveis as temáticas que trazíamos, trabalhando elas em

sala de aula e participando cada vez em maior número de projetos interdisciplinares, ou não, de educação antirracista.

O projeto Poetas do IG, que trabalhou a poesia marginal, reflete sobre os saberes produzidos em espaços periféricos, e sobre o quanto valorizar esses saberes é aproximar os alunos que vivem nesses espaços da escola, fazê-los sentir pertencimento, entenderem suas potências, podendo ajuda-los a melhorar sua autoestima. Quantas referências de projetos e pessoas que realizam trabalhos incríveis nas periferias da nossa cidade podemos trabalhar na escola, trazendo esses saberes produzidos nas margens para o protagonismo em sala de aula. É uma mudança importante de narrativa dentro da escola, é fugir da história única, do eurocentrismo que ajudamos a perpetuar nesses espaços quando não transgredimos como professores.

A Copa IG mostra que uma simples mudança nos países escolhidos para as equipes de uma copa escolar pode gerar uma ampliação de visões e possibilidades para os alunos. Tornar os invisíveis visíveis dentro da escola, fazendo com que os alunos tenham a possibilidade de se identificar com diferentes referências, muitas vezes mais próximas de sua família, de sua realidade do que países europeus sempre estudados na escola.

O projeto dos “Jogos Indígenas” me ajudou a dialogar com os alunos instigando-os sobre a existência de outras histórias do nosso país, questionando a versão contada pelo colonizador, e fazendo um exercício necessário que nos negamos a fazer com os povos indígenas que tem tanto a nos ensinar. Aprendemos com esses povos sobre uma outra forma de existir no mundo, e essa atividade aguçou a criatividade dos alunos que muito me ensinaram e possibilitaram, com suas adaptações, práticas diferentes para os seus colegas.

Acredito que só desenvolvemos empatia por aquilo que conhecemos. Se não falarmos sobre pessoas negras, indígenas e periféricas no ambiente escolar ensinamos nossos alunos a ignorar a luta histórica desses povos por sobrevivência, pela valorização de suas culturas e saberes, por seu direito de existência.

As experiências vividas como aluna e professora, no ensino básico, na graduação, e na Pós-Graduação me possibilitaram perceber que precisamos romper com os abismos que criamos dentro das escolas. Criamos ele em relação a professores e alunos, que talvez aprendessem muito mais se vivessem em uma condição de troca, se refletíssemos sobre nossos sentimentos e existências para que possamos perceber que temos sonhos, medos, inseguranças, frustrações, desejos muito mais parecidos do que pensamos. Criamos também um abismo sobre a nossa história, e suas diversas narrativas que são escondidas dos alunos, crescemos nos afastando da beleza, da cultura, dos saberes de povos negros e indígenas que fazem parte das

raízes de nossa sociedade. Somos educados a partir de um eurocentrismo dado como norma, como o normal, e tratamos tudo que é diferente deste normal como o outro em nossa sociedade. Somos uma sociedade formada por muitos povos, culturas, saberes, religiões, línguas, e para que possamos nos desenvolver como tal temos que educar para a diversidade. Conviver com o diverso gera empatia, respeito, e tantos atributos dos quais nossa sociedade está carente.

Iniciei este processo da construção da dissertação pensando em discutir conceitos como racismo, ERER, cabelo crespo e autoestima, mas durante a escrita fui me sentindo provocada a mudar de caminho. Pensar sobre colonialidade e decolonialidade dialogando com pautas da negritude que eu já vinha estudando fizeram muito sentido para mim. Pois durante a escrita entendi a partir de uma reflexão sobre as experiências que vivi com as meninas, que essas vivências me trouxeram bagagens, laços, dores e aprendizagens. Entendi que assim como eu as orientei, eu também precisava entrar no meu casulo, olhar por dentro desse meu processo para entender quem eu havia me tornado a partir dessas experiências. Me descobri uma professora com um quê de decolonial, na luta por uma educação antirracista e muito mais freiriana do que imaginava. Encontrei em mim a encruzilhada por onde passam esses conceitos que vim estudando e vivenciando nesses últimos anos. Aprendi com pensadores negros, indígenas e decoloniais, que dentre essas diferentes lutas, existem muitas similaridades, existe a identificação de povos que lutam há séculos contra a subordinação e a opressão, povos que lutam por seu direito de existir no mundo, e para que sua forma de existência seja respeitada.

Hoje, escrevendo essa dissertação, eu sou um pouco da minha família, das pessoas que cruzaram meu caminho, dos alunos que caminham ao meu lado. Sou um pouco dos Mestrandes Pretes e das pessoas que ingressam na universidade através das ações afirmativas. Sou o tanto que aprendi com as práticas pedagógicas, sou o que senti dos autores que me acompanharam nessa trajetória. Sou muito dos meus alunos, aqui representados a partir de nossas vivências, das poesias do Renan, e das lindas ilustrações da Maria Eduarda. Sou professora, sou aluna, sou os que vieram antes de mim e os que estão por vir. Sou parte da natureza que me inspira e me guia através da energias dos Orixás, eu sou porque nós somos.

Acredito que descolonizar práticas pedagógicas é ser e se permitir viver essa pluralidade de culturas, de existências. É uma possibilidade de proporcionar a essas próximas gerações uma educação diferente da que tivemos. De não privarmos esses jovens de parte da história, de não roubarmos deles parte de quem eles são. Neste processo todos temos a ganhar, a sociedade, a escola como instituição, professores e principalmente nossos jovens e nossas crianças, pois através de uma educação decolonial e antirracista, neste mundo de tantas ausências, podemos

transformar a escola em um espaço que crie presenças, que gere prazer, amor, respeito e possibilidades para os nossos alunos, para o nosso futuro.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Revista Estudos Feministas: Florianópolis, v.8, n.1, p. 229-236, primeiro semestre, 2000.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, pp. 89-117. Maio - agosto de 2013.

BALLESTRIN, Luciana. **O Sul Global como projeto político**. 2020, (1:59:49). Disponível em: Aula 1: O SUL GLOBAL COMO PROJETO POLÍTICO - *YouTube*

BARBOSA, Liége Freitas. **Entre peleia e chamego: um estudo de práticas, performances e ambivalências em batalhas de poesia do SLAM no RS**. 234f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. English Language Teacher Education and Development. University of Notre Dame Australia, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 22/12/2020.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: L11645 (planalto.gov.br).

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado), 339 páginas. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2005.

CESÀIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CORREIA, Lara Barreto. **A periferia está armada: poemas de Sérgio Vaz**. Dissertação (mestrado), 86p. Juiz de Fora: 2017.

EVARISTO, Conceição. **“Falar sobre o preconceito racial no Brasil é derrubar o mito da democracia racial”**. Sul 21, 03/05/2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/03/falar-sobre-preconceito-no-brasil-e-derrubar-omito-de-democracia-racial/>.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. RIOS, Flavia e LIMA, Márcia (orgs). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LORDE, Audre. **Uma litania pela sobrevivência.** Acesso em 13/12/2020. Disponível em: Uma litania para a sobrevivência - Poema de Audre Lorde (escritas.org).

MARQUES, Hercules. Poesia disponível em: <https://www.instagram.com/p/CKe4cfChBHS/?igshid=nwlpeebrj177> Acesso em: 29/01/2021.

MIGNOLO, Walter. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura.** IN: El giro decolonial: reflexiones para una universidad epitemica mas allá del capitalismo global. Organizadores: CASTRO, Santiago e GROSFUGUEL, Ramon. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, e Pontificia Univerdidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: a opção decolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324. 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, logica de la colonialidade y gramatica de la decolonialidade.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. **Interculturalidade na perspectiva da decolonialidade: possibilidades via educação.** Araraquara: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar, 2018.

PALERMO, Zulma. **A opção decolonial como um lugar-outra de pensamento.** IN: Epistemologias do Sul, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** IN: El giro decolonial: reflexiones para una universidad epitemica mas allá del capitalismo global. Organizadores: CASTRO, Santiago e GROSFUGUEL, Ramon. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, e Pontificia Univerdidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RESTREPO, Eduardo ROJAS. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Cauca – Colômbia: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre: Revista Educação, n. 3(63), p. 489-506, 2007.

STEIGLEDER, Ingrid Christine Cramer Nunes. **Proficiência em língua inglesa, concepções e preconceitos**. Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

TOMAZZONI, Márcia Luísa. **Movimentos da Guajayvi: Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

ANEXO: modelo de autorização do uso de imagem assinado pelos responsáveis das Empoderadas ao entrarem no projeto, para os alunos do IG e das escolas visitadas.

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

Eu _____,
CPF _____,
(nome do responsável) (documento do responsável)

responsável pelo menor _____, autorizo o uso da sua imagem em fotos e vídeos, que poderão ser utilizadas em trabalhos acadêmicos, eventos, documentários e redes sociais, para o **Projeto Empoderadas IG**, bem como em projetos parceiros.

Porto Alegre, ____/____/____. _____
(assinatura)