

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ILANNA BRENDA MENDES BATISTA

**RESISTÊNCIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES ORGANIZADAS: O QUE
ENSINAMOS E APRENDEMOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES?**

TERESINA-PI
2019

ILANNA BRENDA MENDES BATISTA

**RESISTÊNCIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES ORGANIZADAS: O QUE
ENSINAMOS E APRENDEMOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, do Centro de Ciências da Educação – CCE da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Professor orientador: Pós-Ph. D. *Francis Musa Boakari* – PPGEd/UFPI.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

B326r Batista, Ilanna Brenda Mendes.
 Resistências de mulheres afrodescendentes organizadas : o
 que ensinamos e aprendemos em espaços não escolares? / Ilanna
 Brenda Mendes Batista. – 2019.
 135 f.

 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
 Federal do Piauí, Teresina, 2019.
 “Professor orientador: Pós-Ph. D. *Francis Musa Boakari*”.

 1. Afrodescendentes organizadas. 2. Mulheres. 3. Gênero.
 4. Raça. 5. Condição social. I. Título.

CDD 305.42

ILANNA BRENDA MENDES BATISTA

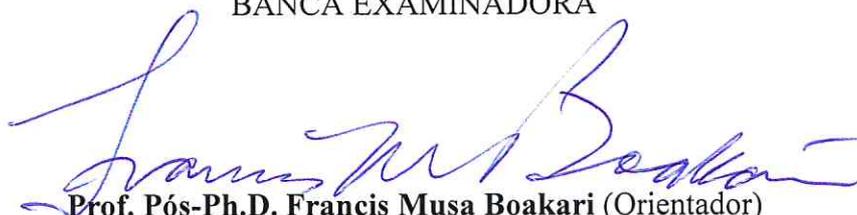
**RESISTÊNCIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES ORGANIZADAS: O QUE
ENSINAMOS E APRENDEMOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

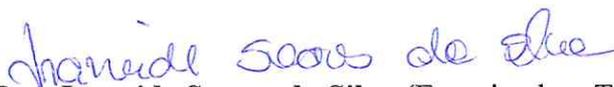
Aprovada em 25 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Pós-Ph.D. Francis Musa Boakari (Orientador)

Universidade Federal do Piauí (UFPI)



Prof. Dra. Iraneide Soares da Silva (Examinadora Titular Externa)

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)



Profa. Dra. Jane Bezerra de Sousa (Examinadora Titular Interna)

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Dedico a Deus, fonte de sabedoria;
A minha avó Maria de Nazaré e meu avô Luís
Maria, *in memoriam*;
A minha amada mãe Ivana Mendes pelo apoio
e incentivo; minha base para todos os passos
dados;
A Edivaldo Torres, pai querido, por me
ensinar a sonhar e acreditar que nossos sonhos
são possíveis;
A Maurício Araújo, pelo amor e cuidado
comigo durante essa jornada;
A todas as Mulheres Afrodescendentes de
ontem, de hoje e de amanhã.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a *Deus*, pelo dom da vida e pela presença forte em mim. Louvo-te meu pai por nunca desistir de mim, por todas as bênçãos e por toda proteção que tem me concedido todos os dias;

Sou grata a *Nossa Senhora*, mãezinha eu te agradeço pelas interseções e cuidados concedidos;

Sou grata por minha *família*, a minha amada mãe *Ivana Mendes* e ao meu pai *Edivaldo Torres*, que me educaram muito bem, ensinando-me as virtudes que um ser humano pode ter;

Ao *Maurício Araújo*, que com seu amor e paciência vem me ensinando a ser mais firme na caminhada e a acreditar que nossos sonhos são possíveis.

Ao meu irmão *Italo Breno* e as minhas irmãs de coração *Caroline Costa e Jéssica Araújo*, por toda amizade, companheirismo e força;

As minhas avós *Francisca Mendes e Maria de Nazaré (in memoriam)* pelos grandes exemplos da vida;

A todos os meus *familiares*, pelo apoio oferecido;

A todas as *mulheres afrodescendentes*, especialmente as partícipes desta investigação, *Artenilde, Brenda e Joelfa*, que me acolheram e muito contribuíram para a construção desta dissertação;

Ao Prof. *Francis Musa Boakari*, querido orientador, que despertou em mim o desejo de compreender mais da vida e assim atuar melhor como educadora. Grata pela paciência e confiança que tem me dado. Obrigada também por compartilhar comigo um pouco da sua imensa sabedoria;

A profa. e amiga *Francilene Brito da Silva*, obrigada por me orientar no Estágio Docência e ter compartilhado bons momentos nessa jornada;

As professoras *Ana Beatriz, Raimunda Machado e ao prof. Elmo Lima* pelas contribuições durante a qualificação.

As/os queridas/os professor/as que compuseram a banca de defesa dessa dissertação: *Profa. Iraneine Soares da Silva, Profa. Jane Bezerra de Sousa, Profa. Raimunda Nonata da Silva Machado e o Prof. Elmo de Souza Lima*, a minha imensa gratidão diante do tempo disponível para estar junto de mim na defesa deste trabalho, compartilhando esse momento de aprendizagem. Obrigada!

Ao *corpo docente do PPGEd* em especial as professoras *Carmem Lúcia, Jane, Ednardo e Shara*, pelo carinho e incentivo.

As *companheiras e companheiros da 27ª turma de Mestrado em Educação* (PPGED/UFPI) em especial minhas companhias *Emanuella e Kácio* pelas trocas, pelo apoio e força que dados uns aos outros. A *Samara, Marlúcia, Luana, Raquel e Tiago* gratidão pelo companheirismo e pelos saberes que juntos construímos em nossas aulas.

A *todas/os do núcleo de estudo Roda Griô - GEAfro*, que me proporcionaram grandes momentos de aprendizagem. Especialmente *Regina, Ariosto, Denise, Marcieva, Efigênia, Alisson, Águida, Raimunda Gomes, Wendel, Ateneia, Teresa, L'hossana, Luzia, Fabiana e Cristiane*.

A *Vicelma Barbosa e Adriana Sousa*, por ter me encorajado e apoiado no processo de seleção do mestrado.

Aos *funcionários do PPGEd, CCE e a UFPI*, pela atenção nos momentos de dúvidas.

Agradecimentos *ao CNPq e a CAPES* pelo auxílio financeiro.

A minha imensa gratidão a *todas/os* que participaram de alguma forma, diretamente ou indiretamente, para a realização deste sonho, amo vocês!

*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções.
Caminhando e cantando e seguindo a canção.*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

*Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão.*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

*Há soldados armados, amados ou não,
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão.*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

*Nas escolas, nas ruas, campos, construções,
Somos todos soldados, armados ou não.
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não.
Os amores na mente, as flores no chão,
A certeza na frente, a história na mão.
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição.*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

(Geraldo Vandré, 1968, *Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores*).

BATISTA, Ilanna Brenda Mendes. **RESISTÊNCIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES ORGANIZADAS: o que ensinamos e aprendemos em espaços não escolares?** Dissertação (Mestrado em Educação). 135 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

No contexto do Brasil como sociedade com problemas de racismo, sexismo e tantas outras formas de discriminações, ser mulher afrodescendente força a pessoa para enfrentar desafios em relação aos seus pertencimentos de gênero, raça e condição social. Deste modo, a mulher brasileira afrodescendente continua sendo a pessoa mais discriminada no Brasil. Diante desta situação histórica, algumas destas mulheres conseguem se organizar em grupos e desenvolver atividades sociais e culturais que servem de fontes educativas onde elas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Nesse sentido, sentiu-se necessidade de conhecer mais sobre esta realidade, através de respostas às questões acerca de como elas se organizam, quais as atividades desenvolvidas e quais as possíveis consequências destes esforços e interrelações. Com a pesquisa intitulada “Resistências de mulheres afrodescendentes organizadas: o que ensinamos e aprendemos em espaços não escolares?” investigou-se o que fazem alguns grupos organizados para viabilizar construção de saberes e aprendizagens em torno das identidades de gênero-raça e condição social, o que ensinam através das atividades, programas e engajamento destes grupos e quais as suas contribuições para as pessoas do grupo, em particular, participantes deste estudo. A metodologia compreendeu a abordagem qualitativa envolvendo inicialmente práticas descritivas. Estabeleceu-se os perfis das participantes deste estudo que são três mulheres brasileiras afrodescendentes autodeclaradas que participam de grupos organizados. Com elas, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, e também, foram realizadas observações livres, anotações em campo e descrições destas experiências. Elementos da pré-análise com base na análise de conteúdo de Bardin (2016) foram utilizados para uma primeira exploração do material de pesquisa acessado. Para análise e interpretação deste material, trabalhos foram desenvolvidos com inspiração na análise dialógica de Spink (2014). Este estudo revelou algumas possibilidades para pensar nas resistências de mulheres brasileiras afrodescendentes organizadas como fontes para experiências de aprendizagens sobre raça-gênero-condição social.

Palavras-chave: Afrodescendentes organizadas. Mulheres. Gênero. Raça. Condição social.

BATISTA, Ilanna Brenda Mendes. **RESISTÊNCIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES ORGANIZADAS: o que ensinamos e aprendemos em espaços não escolares?** Dissertação (Mestrado em Educação). 135 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

ABSTRACT

In the context of Brazil as a society with problems of racism, sexism and many other forms of discrimination, being an Afrodescendant woman forces the person to face challenges in relation to their gender, race and social status. Thus, Afrodescendant Brazilian women continue to be the most discriminated person in Brazil. Faced with this historical situation, some of these women are able to organize themselves in groups and develop social and cultural activities that serve as educational sources where they teach and learn at the same time. In this sense, there was a need to know more about this reality, through answers to the questions about how they are organized, what activities are developed and what are the possible consequences of these efforts and interrelationships. With the research titled "Resistances of Organized Afro-Descendant Women: What We Teach and Learn in Non-School Spaces?" We investigated what some organized groups do to make possible the construction of knowledge and learning around the identities of gender-race and social status, what they teach through the activities, programs and engagement of these groups and what their contributions to the people of the group, in particular, participants in this study. The methodology comprised the qualitative approach involving initially descriptive practices. The profiles of the participants of this study were established, which are three self-reported Brazilian women of African descent who participate in organized groups. With them, semi-structured interviews were developed, as well as free observations, field notes and descriptions of these experiences. Pre-analysis elements based on Bardin's content analysis (2016) were used for a first exploration of the accessed research material. For analysis and interpretation of this material, works were developed with inspiration in the dialogical analysis of Spink (2014). This study revealed some possibilities to think about the resistance of Afro-descendant Brazilian women organized as sources for learning experiences about race-gender-social status.

Keywords: Organized Afro-descendants. Women. Genre. Race. Social condition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL	Associação Solidária
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUFA	Central Única das Favelas
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
CONGEAFRO	Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
ICV	Iniciação Científica Voluntária
ISEAF	Centro de Formação Antonino Freire
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT's	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
MNU	Movimento Negro Unificado
MNN	Movimento de Mulheres Negras
MP3	Movimento pela Paz na Periferia
NEAB's	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NEPA	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE _d	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSIU	Programa Seriado de Ingresso na Universidade
RENFA	Rede Nacional de Feministas Antiproibicionistas
RODA GRIÔ	GEAFRO Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Gênero Educação e Afrodescendência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação

SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNMS	Teoria dos Novos Movimentos Sociais
TPP	Teoria do Processo Político
TRM	Teoria da Mobilização de Recursos
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UJS	União da Juventude Socialista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: meus movimentos nesta história	13
1.1. Mulheres construindo redes de aprendizagens no núcleo de estudos Roda Griô – GEAfro	23
1.2. Os movimentos da pesquisa	30
2. DO ENRAIZAR DA HISTÓRIA AO FLORESCER DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	38
2.1. Processos históricos: heranças coloniais – práticas colonizadoras enraizadas	38
2.2. Discutindo Movimentos Sociais	42
2.3. Feminismo: repensando a dimensão da (re)existência construtiva no florescer das mulheres afrodescendentes	47
3. TECIDOS METODOLÓGICOS: Sustentação e percursos da pesquisa	53
3.1. O tecido harmonioso da abordagem qualitativa	54
3.2. O tecido do Encontro: o campo de pesquisa	55
3.3. Tecido acolhedor: as partícipes	56
3.4. O tecido concreto: do Planejamento a construção de dados	58
3.5. O tecido xadrez da análise de dados	60
4. MULHERES AFRODESCENDENTES FAZENDO HISTÓRIA	65
4.1. Joelfa Farias	65
4.2. Brenda Mendes	69
4.3. Artenilde Silva	71
5. MULHERES AFRODESCENDENTES ORGANIZADAS: A RESISTÊNCIA FEMININA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	76
5. 1. A circularidade organizativa e espaços de educação	82
5. 1.1. “Eu quero mesmo que a gente vença inúmeras barreiras”: Experiências no Ayabás	82
5.1.2. “A dança sempre foi presente na minha vida toda”: Experiências no Afoxá	

.....	88
5.1.3 “O movimento me fortaleceu ao ponto de eu começar a me ver como protagonista”: desenvolvendo ações	92
6. ENSINANDO E APRENDENDO AS EDUCAÇÃO COM MULHERES AFRODESCENDENTES	93
MOVIMENTOS (IN)CONCLUSIVOS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	117
ANEXOS	128

1. INTRODUÇÃO: meus movimentos nesta história

Na maior parte da minha infância e adolescência, não tinha consciência de mim. Não sabia por que sentia vergonha de levantar a mão quando a professora fazia uma pergunta já supondo que eu não saberia a resposta.

(RIBEIRO, *Quem tem medo do feminismo negro?* 2018, p. 07).

Para começar, recorro aos meus movimentos nesta história. Mas que/qual história? Conforme esses movimentos deduzo que toda pesquisa é uma narrativa e como tal, apresenta caminho de acontecimentos e ações que nos movem e constroem nossas resistências. Sim, falar de mulher afrodescendente é resistir à história única que se perpetuou durante muito tempo, então, neste trabalho decidi começar comigo mesma, por ser uma de nós mulheres brasileiras de antepassadas/os de origem africana.

Tal decisão não foi fácil, por várias vezes no processo de escrita desta dissertação eu me indagava “Por onde devo começar? Quais os caminhos seguir? e como devo fazer essa viagem na escrita?” Nesse momento sou uma viajante, lanço-me nos caminhos das incertezas e desafios que me tornam pesquisadora. Esta viagem teve algumas turbulências como: o medo, o cansaço e a sensação de que não iria conseguir dar conta, mas a vontade de seguir trouxe as lembranças de onde vim e foram elas que me deram mais força, além de histórias das partícipes às quais nós nos lançamos, com o intuito de aprender e ensinar caminhos possíveis para podermos percorrer diante das necessidades de investigar as interseções raça-gênero-classe.

Os meus movimentos são como vários fios de histórias que foram tecendo teias das memórias vivenciadas pelo meu corpo afrodescendente e feminino em relação aos espaços frequentados. Como destaca Ribeiro (2018), as experiências da infância e adolescência foi um período de incompreensão e, não consciência das “marcas” /estereótipos presentes nesse corpo, através de xingamentos, apelidos e constantes “brincadeiras” na escola.

A não consciência de mim trouxe determinados isolamento e sentimento de inadequação no ambiente escolar e na família também, pelo fato de me sentir estranha e incompreendida quando tinha que enfrentar várias vezes as piadas, envolvendo a cor da minha pele e meu cabelo. E, mesmo fazendo as denúncias dos insultos racistas, essas piadas eram consideradas somente “brincadeira” de criança. Além disso, me sentia ser obrigada a pedir desculpas quando se era insultada somente. Eu sempre me perguntava, porque haveria de me

desculpar e, porque tinha que ter a compreensão que os apelidos e as ofensas não passavam de “brincadeira” de criança. Segundo Ribeiro (2018, p. 29), “sendo a sociedade racista, o humor será mais um espaço onde esses discursos são reproduzidos. Não há nada de neutro – ao contrário, há uma posição ideológica muito evidente de se continuar perpetuando as opressões”. Dessa forma, por ser considerada apenas brincadeira, essas práticas continuaram a existir durante muito tempo na minha infância e adolescência.

Os processos de (re)descobertas e (re)vivências das nossas trajetórias de vida são essenciais para a construção dos percursos das pesquisadoras/es em formação. As minhas histórias de vida como mulher afrodescendente que vive na cidade de Teresina, Piauí, estão entrelaçadas com as narrativas das partícipes desta dissertação. Este trabalho é um resultado desse processo, pois com ele fomos aprendendo as diferentes possibilidades de se fazer conhecimento, pesquisa e escrita acadêmica. Estudar afrodescendência foi uma oportunidade que tive de perceber a minha própria existência e compreender um pouco a minha história, das memórias da minha família e os caminhos percorridos até aqui.

“Conhecer” a identidade de mulher afrodescendente foi uma experiência existencial consequente, profunda e dolorosa. Foi um longo processo construtivo, no qual a não existência era característica presente, ligada ao apagamento das histórias de lutas e resistências dos meus ancestrais que venho resgatando durante essa empreitada, buscando determinada consciência racial como conhecimento de si e de resistências aos racismos, machismos, sexismos, discriminações socioeconômicas para a valorização de nossas histórias, pois as nossas histórias importam e nos fazem existir em meio aos contextos coloniais e de subalternizações.

A partir desse tipo de experiência é que Larrosa (2016), nos apresenta abaixo algumas linhas a nos conduzir pelos caminhos de encontros com a temática do estudo e com as interlocutoras deste trabalho, pois a problematização de Afrodescendência e gênero estão em nossa história de vida, desde a infância.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA, 2016, p. 27)

O fato de ter nascido mulher afrodescendente trouxe diferenças de lugares e de ações adequados e inadequados para a menina/mulher, que desde cedo teve que assumir

responsabilidades domésticas na ausência da mãe e do pai que saíam para trabalhar. No âmbito privado, ou na família ocorre naturalização das obrigações e deveres da mulher, como espécie de característica ou regra para ser ou se tornar mulher, ou seja trata-se da visão patriarcal, sexista e colonizada.

Nasci afrodescendente, filha de homem afrodescendente e de mulher com características fenotípicas eurodescendentes, especificamente com a pele clara definida historicamente como branca, mas não somente os pais, a minha família é formada pela mistura de afrodescendentes e não afrodescendentes na sua maioria Teresinense e, com alguns parentes que se fixaram no Estado do Maranhão. E eu, sou a irmã mais velha de dois irmãos.

Quando nasci no ano de 1992, na Maternidade Dona Evangelina Rosa, situada no bairro Cristo Rei, onde foi construída a Igreja do Cristo Rei, à qual deu origem ao nome do bairro, através das lembranças de minha mãe, Ivana, a cor da minha pele era muito escura, e a mãe dela, minha avó, ainda na maternidade perguntou se aquela criança era mesmo a filha dela. Procurou saber se a mãe tinha visto a criança (eu) logo após o parto e, a resposta dela foi sim, pois havia visto um sinal de nascença na pele e elas costumam chamar de pinta ou mancha, que tenho no tornozelo esquerdo e, minha mãe disse se tratar da característica que havia observado em relação a mim.

Esse acontecimento narrado foi uma observação da minha mãe, que relata sobre minha avó ser racista e, por várias vezes ela falava que não gostava de “preto”, inclusive jogava piadas racistas e não era muito a favor do namoro dela com meu pai quando eram jovens. Mas, segundo ela, meu pai a conquistou aos poucos e isso fez minha avó aceitar o namoro e assim permitir que se casassem no ano de 1990. Na época, minha avó estava divorciada de meu avô que ficou morando em Santa Inês – MA, enquanto ela veio com os quatro filhos pequenos para Teresina, sua cidade natal, onde seus pais moravam. E como foi uma separação informal ela não tinha pensão e foi difícil se estabilizar por aqui.

Minha avó materna casou-se muito nova e, segundo seus relatos, aos 12 anos teve que avançar no tempo e aumentar sua idade seguindo orientações do seu pai, para conseguir se casar e isso aconteceu por volta dos anos 1950. O marido dela, meu avô, trabalhava numa grande empresa de mineração no estado do Maranhão e, pela sua narrativa, ele ganhava muito bem enquanto ela cuidava da casa e dos quatro filhos que tiveram, porém eles se separaram em meio aos desentendimentos e vivências de relações machistas. Ela veio para Teresina ainda jovem e aprendeu a profissão de cabelereira como forma de recomeçar a vida. Mas antes dessa mudança, ela conta que foi muito difícil se manter, pois não recebia pensão do ex-marido, nem qualquer outra ajuda financeira e ainda não teve condições de manter os filhos

na escola, inclusive minha mãe só veio terminar o Ensino Médio depois que eu nasci, pois ela começou a trabalhar muito cedo e não teve como concluir o ensino básico no período previsto.

Minha avó casou-se novamente e o segundo marido dela era afrodescendente. Chamava-se Francisco das Chagas e foi o avô que conheci, pois quando nasci ela já era casada com ele. Eu lembro que quando éramos pequenos e ficávamos doente, eu, minhas primas e meus primos, éramos benzidos por esse meu avô, pois ele fazia rezas em nós, usando galhos de uma planta conhecida como pé de pinhão-roxo, inclusive na época muitas pessoas a tinham em casa. Ele também fumava cachimbo, que segundo a tradição brasileira foi prática surgida através dos indígenas, também usada por portugueses, mas a palavra cachimbo surgiu de uma língua africana, que assim foi denominado com a chegada dos povos africanos escravizados (WIKILIVROS, 2012-2019). O Sr. Francisco faleceu em 2016.

Meu pai é filho de pequenos agricultores, meus avós viviam no povoado chamado Espírito Santo, localizado nos arredores de Lagoa do Piauí. Chamamos de interior e, de vez em quando, nos feriados vamos visitar os parentes que ainda moram lá. O acesso para esse povoado é através da estrada de piçarra e há quinze anos aproximadamente, não tinha energia elétrica e nem água tratada, sendo que as pessoas acendiam lamparina à noite. A lamparina é um objeto muito usado nesse período e pode ser conhecida, segundo Araújo (2012), como lâmpada a óleo, lâmpada de azeite e candeia, sendo feita a partir de um recipiente (bacia, caldeira, balde) contendo óleo combustível. Os moradores dessa localidade buscavam a água no poço para cozinhar e beber, armazenando-a em potes feito de barro muito usado ainda no interior. A lavagem das roupas e o banho aconteciam nos riachos da região e, parte dessa vivência eu tive na infância quando visitava ou passava as férias escolares. Hoje, a maioria das casas ainda é de pau a pique, uma espécie de barro que se constrói paredes e são cobertas de palhas. A primeira casa dos meus pais em Teresina era construída com esse material.

Minha avó paterna, Maria de Nazaré era conhecida com o nome de Mulata. Trata-se de uma “palavra de origem espanhola, que vem de ‘mula’ ou ‘mulo’: aquilo que é híbrido, originário do cruzamento entre espécies. Mulas são animais nascidos da reprodução de jumentos com éguas ou de cavalos com jumentas” (RIBEIRO, 2018, p. 99). Palavra que por muito tempo foi utilizada como adjetivo a pessoas afrodescendentes de pele mais clara.

Ela trabalhava na roça com meu avô Luís Maria, ambos afrodescendentes tiveram nove filhos, quatro mulheres e cinco homens e foram criadas/os no povoado Espírito Santo por volta dos anos 1950 até 1970. O acesso à escola e à saúde era muito difícil e as crianças nasciam em suas próprias casas com ajuda das parteiras – mulheres que possuem vínculos

com as mulheres e com as famílias da comunidade onde moram, sendo responsáveis pelo parto e nascimento domiciliar (SANTOS, 2016). Segundo as narrativas do meu pai morriam muitas crianças na época e havia muita pobreza no lugar, sendo que ele e os irmãos tiveram de trabalhar na roça ainda pequenos.

O acesso à educação deles foi tardiamente, mas conseguiram concluir o Ensino Básico e alguns concluíram o Ensino Médio na juventude, outros já adultos. O meu pai é o filho mais novo dos homens e relata que aos oito anos de idade foi morar no município de Demerval Lobão, localizado na microrregião de Teresina, como forma de ter acesso à escola. Nesse lugar, ele morou com seu irmão mais velho, Francisco que se casara com a D. Helena, e assim ajudava-os nos afazeres domésticos, sendo que nas férias escolares retornava ao povoado Espírito Santo com o objetivo de trabalhar na roça e vender os produtos para comprar os cadernos, os lápis, e roupas necessárias para ir à escola.

Várias outras histórias da minha família eu conheço através das lembranças dos meus pais, avós e tios que quando se reúnem, sempre gostam de acessar as memórias antigas do período de dificuldades, de felicidades, superações e tantas situações que perpassam as relações raciais, de gênero e classe.

Iniciei minha educação escolar muito nova, ainda com dois anos e meio de idade e meus pais tinham que trabalhar. Então foi um processo que se deu mais por necessidade mesmo, em que meu pai era policial militar e minha mãe trabalhava numa fábrica de roupas, e eles trabalhavam o dia todo. Dessa forma fui matriculada no segundo semestre do ano de 1995, na turma do maternal numa pequena escola privada do bairro Três Andares, em que morávamos, e fica localizado na zona Sul de Teresina. Meu pai me deixava na escola pela manhã e meus primos mais velhos me pegavam quando voltavam da escola, me conduzindo até a casa da minha avó Francisca. Lá, eu ficava no período da tarde até minha mãe retornar do trabalho e passar para me pegar, pois nossa casa era perto da casa da minha avó, que se localiza no bairro Tabuleta.

Vivi esse processo até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Na casa da minha avó, às vezes eu convivia com muitas netas dela e também com as crianças que eram filhas das clientes que minha avó atendia no salão de beleza em sua casa. Quando nos reuníamos, brincávamos de ‘esconde-esconde’, ‘boca de forno’, de ser professora e, também assistíamos filmes e tantas outras brincadeiras que animavam nossas tardes. Nesse período, as atividades escolares eram feitas com o acompanhamento da minha mãe quando ela chegava do trabalho, pois ela sempre me orientava nas tarefas da escola.

Minha avó deixava a gente brincar o dia todo e trabalhava no salão de beleza ao lado, em casa mesmo e passava o dia com minha tia Paula, a mais nova das filhas que ela teve em seu segundo relacionamento. Ela ensinou todas as mulheres que a procurava uma profissão, pois ensinava os serviços que fazia no salão de beleza.

Isso me trouxe determinada experiência que me inquietou durante a infância. Eu tinha cabelos compridos e cacheados. Na escola eu usava tranças e muitos outros penteados feito pela “mamãe”, um deles era chamado popularmente de “maria chiquinha”, em que os cabelos eram divididos ao meio, formando duas mechas ou tranças amarradas junto à cabeça. Ela fazia também os “birotos”, que divide os cabelos em várias mechas e elas são enroladas até ficarem fixas na cabeça, sendo que às vezes a cabeça doía de tão presos que ficavam, mas era uma forma de pentear o cabelo e deixá-lo bem bonito. Algumas das minhas professoras elogiavam os penteados, principalmente as tranças, no entanto, era muito trabalhoso pentear todos os dias pela manhã e demorava muito tempo para ficar pronto. Então, quando eu tinha uns nove anos, as minhas tias juntamente com minha mãe acharam melhor fazer alisamento, e ainda cortar bem curtinho até ficar acima do ombro. Esse fato ficou marcado na minha memória como experiência nada agradável, em que dos meus olhos caíam lágrimas quando visualizavam meus cabelos no chão.

Na escola foi um choque depois que alisei os cabelos, pois virei motivo de chacota e recebia vários apelidos, ouvia gargalhadas e, mesmo sem ter muitos amigos, ainda assim foi constrangedor para uma criança de nove anos. A compreensão que tenho hoje é que, nem minha mãe e nem as minhas tias, tiveram culpa dessa minha experiência. Elas apenas tentaram diminuir os trabalhos que minha mãe tinha com penteados, e ainda meu sofrimento de ficar com a cabeça doendo depois de puxar os cabelos para pentear. Elas também, como cabeleireiras estavam influenciadas pelo padrão de beleza europeu enraizado em nossa sociedade. Não se tratava de nenhum desejo meu cortar o cabelo, mas pensava que se mudasse o cabelo poderia ser aceita, e também pode ser que talvez eu estivesse apenas influenciada pelas cabeleireiras de minha família. Assinalo também o fato de, na época, não ter referências que pudessem me fazer querer ter os cabelos naturais, pois todas as mulheres afrodescendentes da minha família usavam o cabelo alisado ou faziam chapinha toda semana, assim também faziam as professoras afrodescendentes que eu tive. A autora bell hooks (2005), se referindo a realidade estadunidense, descreve sobre essas experiências relacionadas aos nossos cabelos:

O alisamento era claramente um processo no qual as mulheres negras estavam mudando a sua aparência para imitar a aparência dos brancos. Essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco. (p.3)

A minha aparência mudou totalmente, mas as “brincadeiras” da escola continuaram do mesmo jeito, ou pior, pois os processos de alisamento não eram bons, os produtos químicos tinham cheiro forte e, com o passar do tempo, às técnicas foram mudando e desde esse período até no final do ano de 2012 fui me adaptando e mantendo as mesmas práticas.

Ainda no ano de 2012 fiz um processo de alisamento que me causou a queda dos cabelos e, como já tinha desejo de abandonar as químicas comecei a despertar para o entendimento do quanto esse processo me prejudicava, daí fui deixando meus cabelos voltarem ao natural. Isso ocorreu num período após observar muitas mulheres com suas raízes naturais, deixando as químicas, os alisantes e recuperando suas autoestimas. Mas, para mim, não foi um processo rápido, pois de imediato eu não quis cortar bem curtinho e fui cortando aos poucos até a química sair totalmente. Levo em conta que nesse período já estava na universidade cursando Pedagogia e, como consequência creio que algumas leituras que tive acesso como bell hooks, Sueli Carneiro, Nilma Lino, o livro infantil “O cabelo de Lelê” (2012) de Valéria Belém, dentre outras, como também os contatos que tive com Núcleo de estudos Roda Griô foram contribuindo para essas mudanças, que para mim foi libertadora. Pois, a partir desse momento fui adquirindo mais confiança, conforto e passando pelo processo de aceitação das minhas raízes afrodescendentes e de mim mesma.

Gostaria de destacar que esses episódios relacionados aos cabelos não é para julgar ou criticar quem realiza processos de alisamento, somente destaco que é importante questionarmos se, alisamos os cabelos porque nos sentimos bem ou será que pensamos em ter mais facilidade de aceitação em algum grupo? Não há problemas em ser afrodescendente e alisar os cabelos se isso traz conforto e autoestima.

Algumas lembranças da infância, como relatei nos parágrafos anteriores apresentam as memórias dos desafios de viver numa sociedade preconceituosa, mesmo sem compreender o enfrentamento do racismo que começou desde a pré-escola. Experiências que marcaram, pois percebia os olhares, as divisões, segregações e injustiças que ocorriam comumente em alguns espaços que tive acesso, no entanto parecem se repetir nos contextos educativos da atualidade quando existe um silenciamento sobre essas questões no ambiente escolar.

Quando conclui o terceiro ano do Ensino Fundamental continuei meus estudos na Fundação Nossa Senhora da Paz em 2001, e lá cursei até o Ensino Médio. Esta era escola

filantrópica mantida com a ajuda de benfeitores italianos e coordenada por um Padre chamado Pedro Balzi.

Meus pais sempre me incentivaram nos estudos e creio que o desejo deles era que eu me tornasse médica ou advogada, mas confesso que sempre admirava as minhas professoras e ficava sonhando em um dia exercer essa profissão. Quando comecei a estudar o Ensino Médio tinha 14 anos e, apesar de ser boa aluna, não pensava muito em fazer vestibular, porém fiz com o incentivo dos meus pais. Naquele período, os alunos faziam o PSIU – Programa Seriado de Ingresso na Universidade, e as provas aconteceram em três etapas, sendo que ao final de cada ano do Ensino Médio nós fazíamos uma prova. Quando cheguei no 3^a ano comecei a me interessar pelo vestibular e frequentava as revisões no ginásio verde promovida pelos cursinhos populares. Os cursinhos populares funcionavam nas escolas estaduais em diferentes zonas da cidade e me matriculei numa escola próximo de casa, na Unidade Escolar José de Anchieta, em que as aulas aconteciam à noite. Nós tínhamos as disciplinas nas diversas áreas, divididas em Ciências da Saúde, Humanas e Exatas. Eu, particularmente estudava as disciplinas que faziam parte das Ciências Humanas, já pensando em fazer o curso de Pedagogia, lembrando a admiração que tinha pelas professoras que tive no Ensino Fundamental.

A professora Elis Regina, uma das professoras que marcou minha trajetória, foi quem me alfabetizou e me acompanhou até a 3^a série do Ensino Fundamental. Era uma professora dócil, carinhosa e muito dedicada. Fato interessante aconteceu que anos depois eu reencontrei a professora Regina, pois nós fizemos Especialização na mesma turma no ano de 2016, em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através do NEAD/UESPI – Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí. Os encontros presenciais aconteciam uma vez ao mês, no prédio do ISEAF – Instituto Superior de Educação Antonino Freire. Foi muito bom reencontrá-la nessa fase, nós conversamos muito sobre as lembranças que tínhamos do período em que ela foi minha professora e de quando era criança e, como consequência ficamos grandes amigas.

No ano de 2008, quando concluí a 3^a etapa do PSIU para ingressar na UFPI – Universidade Federal do Piauí, também fiz vestibular na UESPI – Universidade Estadual do Piauí para o curso de Pedagogia, como também fiz o teste seletivo do ISEAF para o curso Normal Superior – Licenciatura Plena. Consegui ser aprovada para o curso Normal Superior e logo após saiu o resultado da UFPI, daí fui cursar Pedagogia no ano de 2009, com 17 anos. E eu muito tímida, mas ao mesmo tempo encantada com essa nova realidade, fui me dedicando

e adquirindo maturidade para que pudesse conduzir da melhor maneira possível a vivência acadêmica.

No primeiro período do curso, os professores nos incentivavam a buscar atividades de estudos independentes, como pesquisa, monitoria, eventos científicos e fui buscando desenvolver essas atividades de iniciação científica através da participação no Núcleo de Estudos Roda Griô – GEAfro em 2011. Comecei a participar dos encontros do núcleo por curiosidade e através de uma amiga de turma que falou sobre a experiência em estar participando. Por outro lado, eu havia sido aluna do coordenador, o prof. Francis Boakari, e então falei com ele sobre a minha participação no grupo e logo encontro seguinte me fiz presente para a Roda Griô. Lá continuo e tenho como local de fortalecimento para nós que estudamos temáticas muitas vezes invisibilizadas e silenciadas pela própria academia. Entre os principais objetivos do Núcleo, está o enfrentamento às desigualdades sociais através das histórias de pessoas afrodescendentes e suas formas de superação dessas desigualdades. Inclui também a defesa pela manutenção e o fortalecimento dos valores sociopolíticos e culturais dos povos afrodescendentes no Brasil.

Por que na Roda Griô usamos os termos afrodescendente e afrodescendência, e não “negros/as, pretos/as e pardos/as ou outros termos assim? Acreditamos que estes últimos termos, mesmo sendo resgatado de maneira positiva pelos movimentos sociais que discutem a temática, eles ainda possuem determinada negatividade histórica, de interiorização e desumanização dos povos africanos e seus descendentes. Sobre isso, a conferência internacional da ONU, no ano de 2001 em Durban na África do Sul, sobre “Racismo, Xenofobia e Outras Formas Correlatas de Intolerância”, considerou o termo afrodescendente como aquele que nos une e fortalece enquanto processo identitário. Sobre isso, Silva Jr. (2007) ressalta:

A partir da Conferência da ONU sobre racismo e xenofobia, realizada em Durban na África do Sul, no ano de 2001, o termo oficial adotado pela ONU para se referir aos descendentes de africanos (em especial os descendentes na diáspora) passou a ser Afro-descendant (Afro-descendente) [...]. Portanto fica claro que o termo negro (ou afro-descendente) é uma referência à descendência de escravos africanos ou simplesmente descendência de africanos (independente do "tom" da pele), e o termo preto é uma referência à cor da pele e se aplica apenas as pessoas que tenham o fenótipo (aparência) característico africano, simplificando podemos dizer: “No Brasil todo preto é negro, mas nem todo negro é preto”. (SILVA Jr., 2007, p.8-9).

Dessa maneira procuramos fortalecer o valor do termo afrodescendente na academia e em outros espaços, uma vez que a expressão articula todos os grupos, além de possuir dimensão política que valoriza àqueles que contribuíram para a formação deste país e ainda

contribuem, por meio de seus descendentes. É nessa dimensão que consideramos o termo afrodescendente representativo e identifica o grupo como também as pessoas que dele fazem parte e a utilização desse termo trata-se de ato político também, que possibilita outras perspectivas históricas, culturais, econômicas e políticas sobre o continente africano.

As vivências na Roda Griô me possibilitou viver a experiência de aprender sobre mim, sobre nós mesmas/os e, foi nesse espaço que me reconheci enquanto mulher afrodescendente, pesquisadora, professora e, fui construindo os fios que atravessam esse processo de afirmação e formação. No início da minha trajetória pessoal não me via como afrodescendente. Então, por ser a única filha mulher, a educação em casa aconteceu de forma protetora em que meu pai, influenciado pela sua formação militar enfatizava sempre que conhecia os “perigos” na cidade, então eu ficava muito tempo “presa” em casa, não podia brincar na rua, ou com crianças da vizinhança. Isso ocorre, creio que seja pelo fato de morarmos na Vila Costa Rica, que fica entre a Vila da Paz e Vila Jerusalém, no bairro Três Andares, regiões consideradas pela mídia como “perigosas”. Assim, somente quando ia para a casa da minha avó podia brincar com as/os primas/os e outras crianças.

A compreensão de determinada afrodescendência que faz parte de mim, só ocorreu depois que entrei na universidade, em que tive a oportunidade de retomar as minhas memórias, as histórias dos meus avós, das brincadeiras, das lembranças do meio familiar para dialogar com essas histórias e com as de outras mulheres afrodescendentes. E isso me abastece enquanto suporte para enfrentar os desafios que vão se apresentando ao longo dessa travessia.

Depois que concluí o curso de Pedagogia, no mês de maio de 2014 fui me dedicar ao mercado de trabalho. Daí fiz concurso público e seletivo para professora do município, mas somente no ano de 2015 comecei a trabalhar de fato, inicialmente num projeto da prefeitura em parceria com a Associação Solidária – AlfaSol, no qual tinha como público as/os alunas/os da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Depois, no ano de 2016 fui chamada para assumir o cargo de professora substituta na Secretaria de Estado da Educação SEDUC – PI e na Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, em que fiquei somente no período de um ano, pois logo no ano seguinte, 2017 comecei o mestrado em Educação. No ano de 2016 também concluí especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, na modalidade de educação a distância – EAD, na UESPI, em que tínhamos aulas presenciais mensais.

Toda a minha trajetória foi conduzida por determinada ancestralidade preservada em algumas pessoas da minha família e isso foi essencial para construção dos “processos identitários”. (FERREIRA, 2004). Fui adquirindo segurança e sonhos nas atividades em que

eu realizava e, ainda na graduação pensava na possibilidade de fazer mestrado, e a partir de então, no final do ano de 2016 consegui ser aprovada no curso de Mestrado em Educação (UFPI) após duas tentativas e, ao retornar a este espaço me sentia feliz e fortalecida. Todavia, pude perceber que não se trata de trajetória fácil e, que é necessário retomar todos os dias as histórias familiares, o lugar de onde vim e os processos identitários para buscar fortalecimento. Esse fortalecimento vai crescendo no Núcleo de Estudos Roda Griô, razões que suscitam as seguintes linhas escritas.

1.1. Mulheres construindo redes de aprendizagens no núcleo de estudos Roda Griô – GEAfro

Os meus movimentos se inseriram em rede entrelaçada de fios que formaram as experiências no Núcleo Roda Griô, que é o espaço de socialização de aprendizagens, de escuta e de fortalecimento. Criado em 2010, vem se construindo como espaço desafiador para ouvir histórias de pessoas afrodescendentes com suas formas de superação em realidades racistas, sexistas e de classe.

O grupo surgiu da iniciativa de pesquisadoras/res que se comprometeram com o “Projeto Estórias de Brasileiras Afrodescendentes de Sucesso: diferenciações inter geracionais de Raça e Gênero na Educação”, coordenado pelo Prof. PhD. Francis Musa Boakari, como pesquisa base para projetos suplementares dos Programas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPI & ICV/UFPI), como destacam Boakari, Machado e Silva (2013):

Tudo começou quando cinco graduandas do Curso de Pedagogia e duas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, as primeiras vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) dessa mesma universidade, resolveram aceitar o desafio de investigar e estudar sobre “Estórias de brasileiras afrodescendentes de sucesso: diferenciações intergeracionais de raça e gênero na Educação”. Esse foi o título do Projeto do PIBIC que se tornou um elo para as contações de histórias nos encontros seguintes, durante os anos de 2011, 2012 e 2013, que passaram a ser intitulados de Roda Griô (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013, p. 3).

As Rodas, como chamamos as atividades semanais do núcleo Roda Griô, atualmente ocorrem às sextas-feiras, no turno da manhã, através de rodas de conversas para debates, estudos, discussões, organização de eventos científicos, palestras, oficinas e socialização de pesquisas, dentre outras atividades educativas. Para cada semestre, é organizado um calendário em que são descritas as atividades, as fontes dos textos e materiais a serem trabalhados e a pessoa responsável pela coordenação. Cada participante da Roda é um/a Griô

– um termo de origem africana que se refere aos comunicadores orais – e na roda griô somos todas/os mediadores de diálogos entre os ensinamentos/aprendizagens não somente de tradição oral, mas de outras formas de linguagens. Cada pessoa é considerada sábia (griô) e pode ensinar algo relevante enquanto aprende das outras participantes e socializa suas vivências no grupo.

Nos meses de maio e de novembro, são realizadas atividades ampliadas, destinadas a público maior, com o objetivo de socializar as aprendizagens do grupo, através de reflexões sobre os chamados “Dia da Abolição da Escravatura” para suscitar diálogos e compartilhamentos de experiências sócio acadêmicas sobre questões da abolição até hoje ainda fictícia, pois, não produziu efeitos significativos para os afrodescendentes, mantendo resquícios até os dias atuais destacados nos racismos e preconceitos cotidianos. No mês de novembro, em que é celebrado o “Dia Nacional da Consciência Negra”, consciência nossa de ser brasileiro numa sociedade tão desigual, o Núcleo Roda Griô tem realizado anualmente o Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência – CONGEAFRO, que já está na sua 5ª edição. Nessas atividades, geralmente são convidadas algumas pessoas que abordam as temáticas em questão, seja em pesquisas acadêmicas ou em vivências e experiências de vida.

Os núcleos de estudos são espaços de trocas de energia, histórias de vida, experiências e vivências concretas que são partilhadas. Destacamos a educação como processo de diálogo que envolve as práticas articuladoras dos saberes no campo acadêmico e não acadêmico, como podemos citar o grande número de núcleos de estudos que destacam pesquisas comprometidas com a superação de preconceitos, racismo, machismo, homofobia, dentre outros. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) foram se constituindo como espaços de socialização no contexto da temática étnico-racial, subsidiando a produção de conhecimentos para a formulação de bases de combate ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito.

Gomes (2015) considera a participação de afrodescendentes no processo de desenvolvimento da educação escolar, nas conquistas dos movimentos sociais dentro das universidades brasileiras e na criação dos NEAB's. Cito alguns destaques que se interessam nessas questões como Lélia Gonzales, historiadora e filósofa que se utilizou do espaço acadêmico para o desenvolvimento de pesquisas sobre a mulher e afrodescendência, considerada pioneira ao denunciar a situação da mulher afrodescendente na sociedade brasileira. Outra mulher influente nos estudos sobre a mulher brasileira e as relações raciais foi a pesquisadora Beatriz Nascimento que, como professora universitária desenvolveu pesquisas na área dos quilombos e teve grande influência nos movimentos sociais que

discutiam sobre a mulher afrodescendente, especialmente no meio acadêmico. Petronilha Beatriz Gonçalves Dias, professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), colaboradora na área da educação dos movimentos sociais afrodescendentes. Petronilha fez parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) na câmara de Educação Superior, com mandato de 2002 a 2006, em que “foi bastante atuante, principalmente ao elaborar o Parecer CNE/CP 3/2004 e respectiva Resolução CNE/CP 1/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (GOMES, 2015, p.159).

Continuando cito também Nilma Lino Gomes, Pedagoga que tornou-se a primeira mulher afrodescendente do Brasil a comandar universidade pública federal ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no ano de 2013, e tem se posicionado frequentemente na luta contra o racismo no Brasil. Em 2 de outubro de 2015 foi nomeada pela presidente Dilma Rousseff para ocupar o novo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos que uniu as secretarias de Políticas para Mulheres, Igualdade Racial, Direitos Humanos e parte das atribuições da Secretaria – Geral. (WIKIPÉDIA, 2019). Esses são exemplos de algumas mulheres afrodescendentes que, ao encontro de desafios alcançaram resultados positivos.

Em relação às produções acadêmicas de mulheres, gostaria de destacar alguns estudos de mulheres que fazem parte do Núcleo de Estudos Roda Griô como, Francilene Brito da Silva que, no ano de 2011, na Universidade Federal do Piauí (UFPI) defendeu a dissertação “Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina” (SILVA, 2011) e, no ano de 2017 doutorou-se em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com tese intitulada “Imagens de Mulheres e Crianças Afrodiaspóricas: Narrativas Piauienses para além do Museu Brasileiro”, (SILVA, 2017); a pesquisadora Raimunda Nonata da Silva Machado defendeu no ano de 2015 a tese de doutorado em Educação pela UFPI intitulada “Gênero e raça na educação à distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?” (MACHADO, 2015); no ano de 2018, Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar defendeu na mesma instituição a tese de doutorado “Práticas de avaliação da aprendizagem e questões raciais: experiências em uma escola municipal de Teresina – PI”, (AGUIAR, 2018); no mesmo ano, Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto doutorou-se em Educação e teve sua tese intitulada, “Com a palavra, a/o mestra/e: a afrodescendência e a Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais” (PORTO, 2018).

Na modalidade de trabalho dissertação de mestrado em educação no ano de 2012 foram defendidos os seguintes trabalhos: “Povo bom da cancela – identidade e afrodescendência: o que a escola tem com isso?” da autora Elizete Dias da Silva, na UFPI (SILVA, 2012); a pesquisa “Infância Negra: uma análise da afirmação da identidade racial a partir dos livros infantis”, autoria de Poliana Rezende Soares Rodrigues, mestrado em educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, (RODRIGUES, 2012); na UFPI, a dissertação “Rap de ‘Quebrada’: Construção de Sentidos e saberes pelos grupos de Rap – ‘A Irmandade’ e ‘Reação do Gueto’ de Teresina-PI”, da pesquisadora Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa (SOUSA, 2012), que atualmente está matriculada no curso de doutorado em educação na mesma instituição.

No ano de 2013, na UFPI foi defendida a dissertação de mestrado em educação “Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um terreiro de Teresina” autoria de Haldaci Regina da Silva, (SILVA, 2014); também, pelo mesmo programa foi defendido o trabalho de dissertação “Aforresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional” autoria de Lucienia Libâneo Pinheiro Martins, (MARTINS, 2013); Raimunda Ferreira Gomes Coelho defendeu a dissertação intitulada “As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí”, (COELHO, 2014). Ana Carolina Magalhães Fortes, mestre em Educação realizou a pesquisa “A escola e educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente” (FORTES, 2013). No ano de 2014 foi defendida a dissertação, “Relações sociais numa escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo da realidade com alunas/os afrodescendentes e as professoras”, de Antonia Regina dos Santos Abreu, (ABREU, 2014), que atualmente é aluna do curso de doutorado em educação na mesma instituição.

Dando continuidade, no ano de 2015 na UFPI, Adriana de Sousa defendeu a dissertação de mestrado em educação que tem como título, “Constituições de feminilidades de professoras afrodescendentes “entre contextos” de São João do Piauí”, (SOUSA, 2015); em 2016, Elisiene Borges Leal defendeu a dissertação intitulada “Vozes afrodescendentes: o que contam alguns(mas) estudantes da UFPI sobre seus encontros memoráveis com programas de ações afirmativas?” (LEAL, 2016); no mesmo ano a pesquisadora Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira, defendeu a dissertação “Relações raciais e discriminação na escola: uma prática educativa emancipatória em construção?” (OLIVEIRA, 2016); e em 2017, Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos desenvolveu a dissertação, “Educação Profissional de Jovens e Raízes Culturais: a experiência da Casa de Zabelê em Teresina-PI” (SANTOS, 2017).

Outras pesquisas foram desenvolvidas por mulheres integrantes do Núcleo Roda Griô através de trabalhos de conclusão de curso (TCC) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) e alguns destes trabalhos podemos conferir no (APÊNDICE A).

As pesquisas chamam atenção para os temas relacionados à afrodescendência, no que tange as relações raciais e de gênero nos mais diversos espaços sócio educativos. A escrita acadêmica é uma forma de resistir à colonialidade, pois aprendemos com essas mulheres a combater formas de silenciamento no espaço acadêmico, questionando a ciência através de outra narrativa a partir do lugar de fala articulada nas suas experiências.

No Brasil, as desigualdades étnico-raciais e de gênero são tratadas por inúmeros pesquisadores, mas ainda existem muitas barreiras no sentido de tornar invisíveis as contribuições dos saberes, conhecimentos e epistemologias que divergem da visão europeia.

O desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre relações raciais nas escolas brasileiras tem ocorrido desde o final dos anos 1970, na medida em que se percebe considerável presença de estudantes afrodescendentes nas universidades públicas (CRUZ, 2005). Atualmente pesquisadores das temáticas da Educação e Afrodescendência vêm também atuando nas universidades, propondo a implementação de currículos em sala de aula, pesquisando e publicando livros, criando linhas de pesquisas e núcleos de estudos sobre a problemática da afrodescendência na educação nos departamentos e programas de educação em diversas universidades do país, inclusive no Piauí, como vimos exemplos de pesquisas desenvolvidas na UFPI.

Em Teresina, nas universidades públicas existem grupos que trabalham dentro dessa perspectiva, objetivando a investigação e divulgação de trabalhos e atividades de pesquisa e extensão. Como mencionamos anteriormente. Na UFPI existem, o Núcleo de Estudos Roda Griô; o Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência – Ifaradá criado em 1993 de acordo com Gomes (2015), composto por professores e alunos, o grupo concentra-se no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da UFPI e, na UESPI – Universidade Estadual do Piauí existe o Núcleo Estudos e Pesquisas Afro – NEPA. São grupos que têm contribuído com a produção de saberes sobre afrodescendência e gênero na educação escolar e social, através das produções científicas como monografias, dissertações, teses e eventos científicos, dentre outros, que fortalecem a construção desses saberes. No item, ANEXO A deste trabalho há uma lista com os núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABS) que atuam nas regiões do Brasil, e essa lista foi organizada com a intenção de destacar a existência desses grupos que, embora problematizem a questão racial, algumas instituições permanecem invisibilizadas ou

tratadas como não relevantes. Contudo, consideramos esses núcleos como lugares de questionamentos da cultura eurocêntrica e colonizadora.

Consideramos que a política educacional nos revela as propostas de novas estratégias para modificar o padrão vigente de sociedade, a propósito disso a lei 12.796/13 (BRASIL, 2013), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 26 já mencionava:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796/13, BRASIL, 2013).

O texto destaca a importância das singularidades apresentadas pelos alunos, dando ênfase nas diferenças regionais, locais, da cultura e economia que constituem outros fatores, como por exemplo, as raízes culturais, raciais, sociais dos alunos que são relevantes para o processo escolar, para o desenvolvimento intelectual, emocional e social.

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ao alterar a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira podem ter influenciado nas produções de conhecimentos científicos que valorizem outras visões de mundo.

Ao tratar dessas temáticas no ambiente escolar ampliam o currículo, valorizando as peculiaridades de cada indivíduo, destacando também o currículo dos cursos de graduação e pós-graduação que precisam adequar-se às propostas dessa lei, principalmente nos cursos de licenciaturas que atuam na educação básica.

Logo após a promulgação desta lei foram instituídas no ano de 2004, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP nº 3/2004, BRASIL, 2004), que procuram regulamentar a alteração da LDBN, como já mencionamos anteriormente.

No ano de 2008 é promulgada a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Cultura Indígena na Rede de Ensino brasileira, “contemplando” a Lei 10.639/03. Existem outras leis e medidas inclusivas que viabilizam maior participação das pessoas afrodescendentes no contexto escolar e social que podem ter suscitado nas investigações acadêmicas. Destaco algumas dessas criações – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), 2003; Secretaria Especial

de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República, 2003; Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2004; Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos explicitados no Parecer CNE/CP, nº 3/2004; promulgação da Lei nº 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; e Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013).

Todas estas leis foram pensadas no sentido de melhorar a qualidade do ensino para todas/os as/os estudantes, dando espaço para processos formativos de transformação e comprometidos com o rompimento das discriminações que geram as desigualdades sociais, principalmente, se tratando da população brasileira considerada afrodescendente.

Dessa maneira identificamos que a criação do Núcleo de estudos Roda Griô tem sido fundamental para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI) em nível de mestrado e doutorado.

Para destacar a afirmação acima, fizemos o levantamento das produções de conhecimentos como podemos observar no quadro em APÊNCIDE A que mostra algumas das pesquisas desenvolvidas a nível de graduação (iniciação científica e monografias), e pós-graduação (mestrado e doutorado). Todas essas pesquisas possuem como eixo temático o gênero afrodescendência e educação, porém elas abordam uma multiplicidade de discussões que dialogam com outros grupos e núcleos de pesquisas em eventos locais, regionais e nacionais.

Nesse espaço científico, as minhas experiências enquanto mulher, pesquisadora e afrodescendente começaram a trazer questionamentos sobre a possibilidade de pensar a nossa Afrodescendência, sem mencionar a condição “natural” do sistema escravista.

O espaço do núcleo Roda Griô é a possibilidade de construir caminhos para os currículos das graduações e das pós-graduações, uma vez que, em grande parte, as diversidades culturais da sociedade brasileira não são contempladas, dificultando o ingresso de alunos que queiram pesquisar essas temáticas, até porque são poucos os professores que orientam temas de interesse das populações afrodescendentes. A respeito dessa realidade Cruz, (2005) aponta:

No âmbito das pós-graduações, tem havido necessidade de linhas de pesquisa voltadas para a educação dos afro-brasileiros, com especial destaque em história da educação. Devido à vigência de uma concepção de Brasil eurocêntrica, que ainda permeia o espaço acadêmico, tem havido dificuldades para o acesso de pesquisadores interessados em estudos na temática *afrodescendência* e Educação. Tais dificuldades têm sido justificadas pela carência de orientadores dispostos a se envolver com a temática (CRUZ, 2005, p.30, grifo da autora).

O Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI possui a linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas formada por um grupo de professores que possibilitam a pesquisa em diversas áreas, como as diversidades étnicas culturais, afrodescendência, diferença, gênero, sexualidade, políticas públicas, dentre outras questões.

As pesquisas que foram citadas e o levantamento dos trabalhos no quadro em APÊNCIDE A ilustram a importância em acompanhar essas discussões na academia, bem como os trabalhos produzidos no espaço do Núcleo de estudos Roda Griô – GEAFro que trazem a afrodescendência como categoria central, na condição de evidenciar a afrodescendência a partir das experiências de ser brasileira/o, nordestina/o. O gênero aparece como segunda categoria relevante, destacando as experiências das mulheres afrodescendentes. Essa proposta é melhor compreendida quando vista pelo viés do enfrentamento para desconstrução dos racismos e sexismos que acabam sendo tratados com naturalidade na sociedade brasileira, e assim busca-se evidenciar a produção que reconheça essas categorias e as coloquem em destaque de tal forma a exigir posições em relação a essas diferenças.

Na subseção seguinte são destacados os elementos essenciais que constituíram a pesquisa.

1.2. Os movimentos da pesquisa

O trabalho, “Resistências de mulheres afrodescendentes organizadas: o que ensinamos e aprendemos em espaços não escolares? teve como objeto de estudo, os ensinamentos e aprendizagens dos temas possíveis nesta empreitada. Assim, o foco foi raça-/gênero-classe de mulheres afrodescendentes em grupos organizados e, os destaques estão nas dimensões políticas e educativas dos movimentos sociais nessas experiências. As resistências são os modos de vida, que constituem uma vivência organizada para o desenvolvimento de atividades/ações que envolvem ensinamentos, aprendizagens, problematizações e provocações para pensar/discutir/refletir/agir em torno de questões consideradas cruciais para o grupo e para cada participante da pesquisa, visando continuar vivendo e se esforçando com o intuito de ser cada vez mais e com maior eficácia.

Caminhando nesse sentido, a pesquisa enfatiza os espaços não escolares em que mulheres afrodescendentes organizadas constroem conhecimentos que podem causar rachaduras em processos educacionais colonizados, metodologias eurocêntricas e disciplinadoras, assim como, possibilitar o acesso de grupos socialmente excluídos na comunidade científica educacional acadêmica, comprometida com a preservação ou transição do status quo (FREIRE, 2003).

As palavras raça-gênero-classe, tendo na classe como condição social econômica e dessa forma escrita com o uso do hífen sugerem “uma unidade indissociável”, para discorrer sobre a interseccionalidade, termo utilizado por uma jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989), para apontar a interdependência das relações de poder, de raça, gênero e classe, aos quais nós mulheres afrodescendentes enfrentamos, devido ao pertencimento racial, sexual e à realidade socioeconômica. Destarte, na pesquisa esses termos são estudados separadamente, de acordo com outras pesquisas desenvolvidas nas respectivas áreas, pois a raça, o gênero e a classe são fenômenos diferentes mas, em situações vivenciadas no cotidiano de mulheres afrodescendentes são articulados. Pensar essas categorias em conjunto é um desafio, porém necessário.

Neste estudo, a categoria gênero é entendida como categoria de análise que considera as experiências das mulheres para afirmar o caráter social do feminino e do masculino (LOURO, 1997). A raça que destaca a questão social e não biológica, se refere à constituição do racismo baseado na cor da pele. E a classe diz sobre a estrutura social baseada no acúmulo desigual de dinheiro e poder, criando desigualdades. Essas discussões serão ampliadas nas próximas seções.

A interseccionalidade é apresentada nesta pesquisa, a partir da narrativa de mulheres afrodescendentes que construíram uma trajetória em grupos organizados na cidade de Teresina, Estado do Piauí. Para tecer relações, temos como base principal os estudos desenvolvidos no Brasil, como também de autoras/es não brasileiras como, bell hooks, Fanon, Kimberlé Crenshaw, dentre outras/os. Na atualidade destaca-se a relação entre grupos organizados e educação não escolar. Compreende-se a educação para além dos meios institucionais escolares, considerando que existem diferentes aprendizagens, produções de saberes e construções de culturas em outros espaços, podendo denominar de educação sociocultural e/ou educação não formal.

Assim, compreendemos educações, no plural, conforme Brandão (2007), para evidenciar que não existe uma única maneira de aprender e ensinar. Para ele “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre

tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 2007, p.10). Desta forma, essa educação compreende os processos de ensinar e aprender que atravessam a escola, pois para aprendermos não existe um momento ou lugares específicos, pois cotidianamente estamos envolvidos com as educações, fenômeno esse que faz parte da vida de cada ser humano.

Essa compreensão possibilita ampliar a nossa concepção de educação, que não se limita a escola e pode-se então destacar exemplos de outros espaços e atividades educativas nesta pesquisa, como a organização social em grupos, movimentos e ações coletivas que geram aprendizagens e saberes. Segundo Gohn (2011, p.333), “Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos”.

A partir da ideia de que esses grupos são importantes fontes de saberes, sendo necessário compreender como esses fatores de aprendizagem surgem na prática cotidiana e vão sendo construídos num processo de interação coletiva. Para Gohn (2014, p. 14), “Um movimento social é sempre uma expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural”, nesse sentido, consideramos esses grupos como “movimentos sociais”, justamente porque essa categoria apresenta uma trajetória de luta por emancipação, questionando os espaços instituídos pelos processos de colonização. Segundo Gomes (2017, p.16), “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade”. Logo, questionam esses saberes visto como científicos e universais, emergindo novas configurações temáticas que dialogam com suas formas de existirem.

Desta forma, considero esses grupos como um coletivo de pessoas que possuem um histórico cultural e que desenvolvem ações diversificadas em espaços formais e não formais de educação, no qual eles criam e renovam suas ações. Assim, esta investigação está em consonância com os estudos desenvolvidos pelo programa de pós-graduação em Educação em nível de mestrado, na linha de pesquisa B: “Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas”, essa que:

Desenvolve análises sobre processos educativos ocorridos nas práticas dos movimentos sociais, em busca da construção da cidadania. Estuda a relação dos movimentos sociais com o Estado (políticas públicas) e com o conjunto da sociedade, em particular as ONGs, principalmente nas lutas em prol da escola pública e gratuita (MOURA; LUSTOSA, 2018, p.18).

Esta pesquisa destaca o primeiro objetivo e segue sua mesma linha de raciocínio, apresentando a análise dos processos educativos ocorridos nas práticas dos movimentos sociais, portanto, o que interessa são os processos educativos presentes na luta das mulheres, especialmente das afrodescendentes que vivenciam um contexto de racismo na sociedade brasileira, que tem se perpetuado nas relações sociais.

Como exemplo desse racismo e machismo, destacamos a pouca representatividade de mulheres afrodescendentes nos espaços públicos de poder, mas também tem se observado o grande número de assassinatos dessas mulheres que vem ocorrendo atualmente. Segundo o Mapa da Violência de mulheres (2015), a população afrodescendente no Brasil é vítima prioritária da violência homicida. O número de homicídios de eurodescendentes cai de 1.747 (um mil, setecentos e quarenta e sete) vítimas em 2003, para 1.576 (um mil e quinhentos e setenta e seis) em 2013. Isso representa uma queda de 9,8% no total de homicídios do período. Já os homicídios de mulheres afrodescendentes aumentaram 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 (um mil, oitocentos e sessenta e quatro) para 2.875 (dois mil, oitocentos e setenta e cinco) vítimas. (WAISELFISZ, 2015).

Diante desses dados, não encontramos outra justificativa senão o racismo e, sendo importante destacar o crescimento da luta de mulheres afrodescendente cada vez mais. Essa luta não é um fato novo, pois vem se construindo há algum tempo e por isso nos últimos anos, o que tem se destacado é a preocupação com a superação dessa violência contra a mulher e das afrodescendentes que são as principais vítimas.

A atenção ao movimento de mulheres afrodescendentes se constituiu no Brasil no ano político-pedagógicos das mulheres afrodescendentes e sua integração ao movimento feminista, que tem desenvolvido determinada prática voltada para a luta contra as discriminações raciais, de gênero e de raça.

Se tratando do racismo, a sociedade brasileira é historicamente marcada pela discriminação de sua população de fenótipo afrodescendente, em que a cor da pele revela uma “marca” (NOGUEIRA, 2006) na imagem da pessoa, sendo esta associada a aspectos negativos e/ou considerada inferior. Como forma de não contribuir com esse tipo de racismo, nesta pesquisa utilizamos o termo afrodescendente para valorizar a descendência e a riqueza da humanidade. Assim, optamos também não usar palavras/termos de preconceitos e negatização históricas como “negra/o”, “preta/o”, “mulata/o” que reforçam discriminações e teorias racistas.

Tomando como base os caminhos que apresentamos até aqui para direcionar a pesquisa foi formulada a seguinte questão problema: O que ensinam e aprendem algumas

mulheres brasileiras afrodescendentes organizadas no tocante as categorias gênero-raça-classe na sociedade brasileira?

A partir dessa questão, traçamos o seguinte objetivo geral: compreender as lições trabalhadas (ensinadas e aprendidas) nas/pelas atividades desenvolvidas por mulheres brasileiras afrodescendentes organizadas em grupos. Nesse aspecto, podemos destacar algumas dessas lições: aprendem e ensinam sobre si, através do reconhecimento da história de vida, da identidade e cultura; aprendem e ensinam sobre a/o outra/o, como se relacionar/movimentar dentro de uma sociedade desigual; no tocante as categorias de gênero – em relação à mulher, ao mundo, a natureza e todas as espécies que se relacionam com o nosso corpo; aprendizagens e ensinamentos culturais, religiosos – em relação a raça, ser afrodescendente, brasileira; e classe – aprendem com suas histórias e condições de vida; sobre direitos, justiça, política e tantas outras questões que afetam/transformam a vida de mulheres afrodescendentes.

Os objetivos específicos, aos poucos foram constituindo o corpo do trabalho e, através das narrativas das partícipes foi possível descrever as atividades desenvolvidas por algumas mulheres brasileiras afrodescendentes organizadas em grupos. Suas histórias de vida nos permitiu conhecer como essas integrantes definem/descrevem as suas identidades interseccionais de gênero-raça-classe, que são relatadas por situações de discriminações raciais, de gênero e classe no dia a dia, limitando as suas chances de ter sucesso, porém, foram buscando alternativas de para enfrentar as barreiras do preconceito que são identificadas nos ensinamentos e aprendizagens sobre elas mesmas e a sua sociedade, enfatizadas no coletivo de mulheres brasileiras afrodescendentes organizadas.

No que se refere ao âmbito pessoal, o interesse pelo tema surgiu com a necessidade de dar visibilidade as contribuições de uma população que foi desumanamente excluída, pois ainda existem essas exclusões e precisamos combater. As minhas experiências com o racismo e o machismo me encorajam a buscar informações sobre essas questões sociais que estruturaram a história da humanidade.

Assim, tendo como base as minhas experiências relatadas anteriormente, como estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI, fomos nos constituindo enquanto estudante/pesquisadora dessas temáticas, questionando lugares, negações, silenciamentos e desigualdades construídas pela sociedade capitalista e pelo pensamento colonizado que trazem efeitos na educação e em nossa trajetória formativa. A trajetória de vida foi também nos conduzindo às leituras e releituras da história contada sobre as pessoas afrodescendentes e às relações históricas de dominação dessa população.

Dessa forma, afrodescendência, gênero e educação se tornaram referenciais temáticos de estudo a partir das nossas primeiras experiências no ano 2011, quando iniciamos a participação no grupo Roda Griô: GEAfro – Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência, na UFPI, campus de Teresina.

Entre os anos de 2011 a 2013 participamos do programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV/UFPI) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Participamos do projeto Estórias de Brasileiras Afrodescendentes de Sucesso: diferenciações inter-geracionais de raça e gênero na Educação, desenvolvido pelo professor Pós-Dr. Francis Musa Boakari, sendo o projeto base para pesquisas do PIBIC/CNPq/UFPI e ICV/UFPI, e dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI).

No ano de 2012 desenvolvemos a pesquisa (BATISTA, 2012), O sucesso escolar de algumas mulheres brasileiras afrodescendentes: como explicam as contradições? O estudo mostrou as experiências de um grupo de mulheres afrodescendentes e as estratégias que elas usaram para superar os preconceitos raciais e de gênero existentes nas suas vidas no contexto sócio educacional. Como explicar essa situação através de suas experiências educacionais foi o objetivo da pesquisa. Entrevistas informaram que estratégias empregadas e características individuais de um grupo de brasileiras ajudam explicar essa transformação social.

No ano de 2013, desenvolvemos a pesquisa (BATISTA, 2013), A Autoestima da Mulher Brasileira Afrodescendente de Sucesso e concluímos nesse estudo, que as questões sobre as identidades e autoestima de mulheres afrodescendentes nos embates de suas vivências são peças fundamentais para combater preconceitos pela cor da pele, e para a construção dos processos identitários positivos com ricas experiências de sobrevivência ao poder massificador da ideologia europeia. O estudo mostrou que, por serem mulheres afrodescendentes, elas foram marginalizadas por causa de preconceitos e, mesmo assim, diante de vários fatores negativos, a persistência, a autoestima “bem consolidada” e a coragem prevaleceram, fazendo com que considerassem o bom desempenho na educação escolar como principal estratégia para ascensão social e conquista do sucesso acadêmico e profissional desejado.

Foi partindo dessas experiências que desenvolvemos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia (BATISTA, 2014), intitulada Reflexões Sobre Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: experiências do “gostar de si”. Através dessa investigação, buscamos entender as experiências do “gostar de si” que influenciaram o sucesso educacional

de mulheres afrodescendentes em Teresina-PI. Esta expressão “gostar de si” se refere à autoconfiança, autoestima e autovalorização das partícipes da pesquisa, da qual mostramos como elas construíram o “gostar de si” frente ao preconceito de cor da pele e aos padrões eurocêntricos. A pesquisa mostrou também, como essas experiências acabavam por influenciar outras mulheres afrodescendentes através das intervenções sociais para a superação de índices racistas, machistas e sexistas.

Esta dissertação configura-se como escrita coletiva, por acreditar que a escrita se constitui de experiências, vivências e contatos que se fizeram fundamentais nesta construção. Em alguns momentos, as linhas escritas neste texto apresentam o “eu” da primeira pessoa do singular, para destacar as experiências pessoais, implicações e forças que orientam o meu desejo de estudar o tema proposto.

A metodologia compreendeu a abordagem qualitativa, envolvendo inicialmente práticas descritivas. Estabelecemos os perfis das participantes deste estudo, que foram três mulheres brasileiras afrodescendentes autodeclaradas que participam de grupos organizados. Com elas desenvolvemos entrevistas semiestruturada, fizemos observação livre, anotações em campo e descrições destas experiências. Utilizamos elementos da pré-análise com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), para uma primeira exploração do material de análise e trabalhamos inspiradas na análise dialógica de Spink (2014), para análise e interpretação do material.

As discussões dos temas deste estudo foram feitas a partir das contribuições de Ana Beatriz S. Gomes (2015), Educação das Relações Étnico-raciais; Alonso (2009), Movimentos Sociais; Arroyo (2003), Movimentos Sociais e Educação; Coelho e Boakari (2013); Boakari (1994, 2016), Afrodescendência, Gênero e Educação; bell hooks (2005), Educação e Raça; Brandão (2007, 2012), Educação; Gohn (2000, 2011), Movimentos Sociais e Educação; Gomes (2017), Movimentos Sociais; Fanon (2005, 2008), Afrodescendência e Racismo; Freire (2000, 1999, 1987), Educação; Ribeiro (2018), Feminismo e Raça e Classe, dentre outras/os autoras/es.

Diante disso, a dissertação está organizada em cinco seções, com exceção desta introdução e das considerações finais sobre o trabalho, que intitulamos “Movimentos (in)conclusivos”, numa tentativa de provocar reflexões continuadas. No primeiro momento, chamado “Introdução: meus movimentos nesta história”, são tecidas as linhas introdutórias desse texto, apresentando a trajetória de vida da pesquisadora relacionada com a pesquisa, além dos elementos essenciais do estudo.

Na segunda seção, “Do enraizar da história ao florescer dos movimentos sociais”, apresentamos como foco, as discussões centrais sobre a pesquisa que orientaram as indagações sobre o trabalho, com a perspectiva de melhor compreender o nosso objeto de estudo com a ajuda de autoras/es especialistas nas suas áreas.

A terceira seção, “Tecidos metodológicos: sustentação e percursos da pesquisa”, descrevemos toda a metodologia do trabalho que utilizamos para alcançar o desenvolvimento dos objetivos durante a pesquisa.

A quarta seção, “Mulheres afrodescendentes fazendo história”, conta com as histórias relatadas pelas partícipes, retomando os aspectos de suas histórias de vida, relatos essenciais para contextualização e discursão dos dados da pesquisa.

Na quinta seção, “Mulheres afrodescendentes organizadas: a resistência feminina em espaços não escolares”, destacamos as ações realizadas por essas mulheres, a partir daquilo que captamos nas narrativas e nas observações.

Na sexta seção, “Ensinando e aprendendo as educações com mulheres afrodescendentes”, traçamos algumas reflexões sobre as aprendizagens das relações dessas mulheres com a educação em consonância com os contextos dos grupos que participam. O que aprendem e o que ensinam, uma relação dialética e socializadora que podemos aprender com elas e ensinar depois.

2. DO ENRAIZAR DA HISTÓRIA AO FLORESCER DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O colono faz a história e sabe que a faz. E, porque se refere constantemente à história da sua metrópole, indica claramente que ele é, aqui, o prolongamento dessa metrópole. A história que ele escreve não é pois a história do país que ele despoja, mas a história da sua nação, quando rouba, viola e esfomeia. A imobilidade à qual é condenado o colonizado só pode ser questionada se o colonizado decidir pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para fazer existir a história da nação, a história da descolonização.

(Frantz Fanon, *Os condenados da Terra*, 2005, p.38).

As raízes históricas fixaram a visão unilateral sobre a história da população afrodescendente, consolidando determinado entendimento dessa história, a partir da visão eurodescendente marcada por concepções eurocêntricas. O conhecimento de outras visões dessa história torna-se indispensável, tendo em vista a formação da sociedade brasileira. Para tal empreitada, nesta seção desenvolvemos uma discussão sobre Afrodescendência, Educação, Movimentos Sociais e gênero, para apontar os desafios que se referem a cada brasileira/o, especialmente a mulheres afrodescendentes. É importante salientar que a discussão a seguir enfatiza experiências a partir dos anos de 1970, período de efervescência dos movimentos sociais, além disso, antes desse período sabemos da existência de outros movimentos organizados, quilombos, irmandades e vários grupos, que não são menos importantes e precisam de reconhecimentos em estudos e pesquisas. Por isso, mais que resgatar a história, nossa intenção é problematizar as categorias centrais do trabalho, através de alguns exemplos de grupos organizados que se destacaram na história do Brasil.

2. 1. Processos históricos: heranças coloniais – práticas colonizadoras enraizadas

A história da nação brasileira constituiu-se como um não lugar para as/os afrodescendentes, determinadas por uma série de exclusões. Fanon (2005) apresenta a imobilidade à qual é condenado o colonizado, e essa condenação é destacada pela invisibilidade, pelo esquecimento e pelas políticas de negação.

A população brasileira é formada majoritariamente por afrodescendentes, que sustentam a base cultural do país, em associação com outros povos. Durante todo o período da colonização brasileira, africanos e afrodescendentes constituíram a massa trabalhadora, executando todos os tipos de ofícios e formas de trabalho existentes (CUNHA JR., 2005).

O período da escravização é um dos maiores males de nossa sociedade, pois mesmo após 130 (cento e trinta) anos da abolição da escravatura, parece que não conseguimos avançar, pois os processos de escravização, exploração e dominação somente mudaram a forma. Às vezes tenho a sensação de que coisas não saíram do lugar, mas elas obviamente saíram, e na verdade, o que sentimos hoje são os efeitos de uma marca, em que a cor da pele é sinônimo de distinção social. Uma abolição inacabada, que resulta nas desigualdades sociais, afetando as populações de descendência africana, e daí pode-se dizer, “a abolição foi um processo que deveria ter produzido uma revolução social e modificado de forma substancial a vida dos ex-escravizados, mas foi freada e ficou inacabada quando as políticas sociais em favor dos afrodescendentes” Cunha Júnior (2008, p.1). Com o fim da escravidão, os ex-escravizados tornaram-se iguais perante as leis, porém não tinham garantias de seus direitos, nem de serem aceitos na sociedade.

Diante dessa realidade, as heranças coloniais estão presentes nos contextos sociais em que se encontram ainda a maioria da população afrodescendente, nos espaços de subalternidade, pertencentes “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p.12). Essa base histórica foi negando os espaços para as/os afrodescendentes e, um deles foi a escola que era um não lugar para elas/eles e constituiu-se pela invisibilidade. Mas, também, ela foi um lugar de resistências, para trazer as possibilidades que as suas identidades revelavam com o aproveitamento das brechas, a fim de superar os lugares subalternos. Como relata bell hooks em suas experiências com a escola:

A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos. [...] Apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres (2017, p.12-13).

O racismo está estruturado em nossa realidade e a nossa missão é descolonizar nossos corpos e mentes, questionando a lógica ocidental que nos inferioriza com a tentativa de

apagamentos de nossas histórias, dos conhecimentos e dos saberes de um povo, de uma vida, famílias, culturas e de uma nação a qual silencia-se. Logo, precisamos debater os lugares sociais enraizados e destacar novos olhares e novas práticas que avancem e incorporem determinada dinamicidade em nossa formação social constituídas pelas mulheres afrodescendentes.

O Brasil foi um dos países responsável pela maior quantidade de africanos trazidos na condição de escravos do comércio e do tráfico atlântico, além de ter sido a última nação americana que aboliu a escravidão. Começando no final do século XV até meados do século XIX, “aproximadamente 12,5 milhões de africanos foram embarcados e um pouco mais de 11 milhões chegaram às Américas, sendo que 40% tiveram como destino o Brasil” (ALADRÉN, 2012, p. 16).

As mulheres e homens escravizados que sobreviviam às embarcações sub-humanas até chegar no Brasil eram afastados de seus grupos linguísticos e culturais africanos. Não possuíam direitos, apenas tinham de conviver como serviçais e mão-de-obra para seus senhores, além das violências e humilhações que viviam diariamente.

A resistência contra o sistema dominante ocorreu de diversas formas, como por exemplo, formação dos quilombos, revoltas, sabotagens (LOPES, 2007), e houve também resistência ao trabalho forçado, suicídios e fugas. Os escravizados desenvolveram vários mecanismos de luta que perdura até hoje, a luta por direitos, à terra, moradia, saúde, educação, segurança, dentre outros que, cada vez mais percebemos a necessidade de “escapar” das estruturas coloniais.

Tais resistências possibilitaram a criação de uma afro-brasilidade a partir da ressignificação dos modos de viver, dos valores, da cultura, dos saberes, conhecimentos e da religiosidade afrodescendente africana e brasileira. A manutenção de suas identidades e costumes no contexto de escravidão ao qual haviam sido vítimas desde a África, foi um processo difícil, mas não impossível, pois as tentativas de apagamento de suas identidades, religiosidades e suas memórias, não as impediram de serem reconstituídas. Com essas tentativas de apagamento, as resistências de mulheres e homens tem se mantido e se fortalecido, a tal ponto de não ser mais possível à crença de sermos uma sociedade de democracia racial.

No contexto dos movimentos sociais que tinham como pauta o combate ao racismo tem-se como um dos mais conhecidos o – Movimento Negro Unificado (MNU) – que possui um marco histórico na luta contra a discriminação racial no país, e há muito tempo tem insistido na necessidade de desconstrução da história única (ADICHIE, 2012), difundida

sobre o continente africano, sobre as populações africanas e seus descendentes, como também as intelectualmente inferiores.

O MNU é uma organização considerada pioneira na luta do Povo Afrodescendente no Brasil. Foi fundada em 18 de junho de 1978, e lançada publicamente no dia 7 de julho deste mesmo ano em evento ocorrido nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em pleno regime militar. O ato representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no país. (MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO, 2017).

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!”. (DOMINGUES, 2007, p.114-115).

O Movimento Negro Organizado, através do agenciamento de pressões perante o estado e atuações incessantes, denunciou as condições de vida da população afrodescendente brasileira, relacionado ao racismo, para evidenciar a necessidade de políticas públicas de acesso a direitos e espaços não acessados por essas pessoas. Por isso é associada à questão da classe no debate e na experiência de mulheres afrodescendentes que têm oportunidades desiguais em relação à mulher eurodescendente.

Neste trabalho, classe está associada a variáveis como, o acesso à educação de qualidade, renda e bens acumulados, o que permite entender a interseção entre gênero-raça-classe em relação às disparidades e os marcadores “clássicos” de posição social. Entretanto, não é nossa pretensão tocar na discussão clássica da divisão de classes da sociedade capitalista. A intenção é refletir sobre a participação dos afrodescendentes na composição de uma classe subalterna, um grupo de pessoas marcado por características físicas, experiências históricas comuns, e relativamente pobre e que essa condição histórica teve início no passado colonial e pós-abolicionista. Além disso, as mulheres afrodescendentes também estão em desvantagens em relação à posição social de homens e mulheres eurodescendentes, por isso arriscamos pensar na interseccionalidade.

Ao mesmo tempo, vejamos a seguir, a ideia de classe em dois níveis, numa concepção marxista:

Ao construir o conceito de classe em dois níveis, o da classe "em si" e o da classe "para si", Marx retém com uma terminologia que talvez não seja a mais apropriada, a dupla dimensão do problema. 1. As classes sociais como efeito da matriz econômica de determinados modos de produção e formações sociais sobre os agentes de produção. 2. As classes como verdadeiros sujeitos históricos capazes de atuar sobre as estruturas e transformá-las; sujeito que surge através da luta de classes e pelo desenvolvimento de uma organização e de uma consciência de classe. (CUEVA, 1997, p.73).

O segundo nível do conceito de classe apresentado tem relações com nossas reflexões sobre a classe, pois a luta para transformação da realidade das partícipes da pesquisa, se estabelece a partir da movimentação de mulheres afrodescendentes para resistirem à discriminação, o preconceito e o racismo presente em nossa sociedade. Esse constante movimento em busca de transformações sociais tem funcionado como a libertação de uma concepção colonialista que as tratavam como inferiores e submissas. A seguir continuamos nossas reflexões, enfatizando a importância da atuação das/os participantes das/os movimentos sociais nesse contexto de transformação da realidade social.

2. 2. Discutindo Movimentos Sociais

Nesta subseção, abordamos as teorias dos movimentos sociais, evidenciando alguns aspectos da ação social e suas adequações as diversas correntes teórico-metodológicas nos estudos dos movimentos sociais. O interesse maior é destacar algumas categorias teóricas – metodológicas que vem sendo utilizadas.

A intenção em abordar as teorias acerca dos movimentos sociais ocorreu, porque constatou-se a existência de três fenômenos das teorias dos movimentos sociais, a Teoria da Mobilização de Recursos (TMR), Teoria do Processo Político (TPP) e Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS) (ALONSO, 2009). Tais teorizações surgiram ao longo dos anos 1970, visando à compreensão das mobilizações sociais que surgiram na década de 1960. Do nosso ponto de vista, para compreender e analisar diferentes movimentos sociais em realidades sociais de um país como o Brasil, deve-se primeiramente resgatar as teorias clássicas, localizando um período histórico em relação à temática dos movimentos sociais.

Observamos que o desenvolvimento das teorias sobre os movimentos sociais destacou as ações coletivas para um campo mais amplo, reconstruindo e construindo outras cosmovisões sobre as formas organizativas da sociedade civil. Sobre essa percepção vale ainda dizer:

[...] na atualidade há muitas ações coletivas que não são movimentos sociais propriamente ditos, e várias das teorias contemporâneas estão focalizando estas ações. Ou seja, a realidade se alterou, novíssimos sujeitos entraram em cena, novas formas de ação social coletiva emergiram – muitas vezes denominadas apenas “mobilização social” –, novas categorias de análises foram criadas, e as teorias também se ampliaram (GOHN, 2014, p.10).

Neste trabalho, a categoria “movimento social” é destacada como eixo principal de organização coletiva. Desse modo, passamos a interrogar: o que de fato diferencia os movimentos sociais desse novo período? No Brasil os movimentos sociais da década de 1970 e parte dos anos 1980 lutavam para ter “direito a ter direitos”, e falar em direitos é contemplar o universal. Nos dias atuais, as organizações coletivas denominadas movimentos, não possuem mais o universal como horizonte, mas sim o particular, os direitos de sua categoria ou grupo social (GOHN, 2014), e nesse aspecto citamos como exemplo, o movimento de mulheres afrodescendentes que surgiram a partir das mobilizações do movimento feminista, porque não se sentiam contempladas. Outros movimentos foram surgindo, com o intuito de pautar um novo cenário político e social que não os deixem a margem da História e, quanto a esse aspecto Gohn (2014) descreve que os movimentos sociais possuem os seguintes elementos constituintes:

Demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações –; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações (p.14).

Por isso, esses movimentos são diversificados, surgem e se desenvolvem a partir de grupos da sociedade civil, pautando os direitos humanos fundamentais seguidos das suas múltiplas identidades. Para melhor esclarecer essa diversidade dos movimentos enquanto fenômenos sociais explicaremos os eixos teóricos fundamentais produzidos pelos sociólogos nos anos de 1970, que foram citados anteriormente. Cada uma delas preocupa-se com questões distintas em que apresentam situações e sujeitos divergentes.

A TMR – Teoria da Mobilização de Recursos, “[...] de marca estadunidense, tem em John D. McCarthy e Mayer Zald seus principais expoentes” (NUNES, 2018, p. 680). Essa teoria enfatizou a importância de explicar o processo de mobilização, em que a ação coletiva está baseada na necessidade de acumulação de recursos materiais, de recursos humanos e organização. Outra característica seria a comparação dos movimentos sociais às empresas. “[...] contra o funcionalismo, os autores defenderam que, longe de expressão caótica de

insatisfações individuais não canalizadas pelas instituições, movimentos, como por direitos civis nos Estados Unidos tinham sentido e organização” (ALONSO, 2009, p. 51-52).

A TPP – Teoria do Processo Político (TPP), parte de experiências europeias em suas análises, tendo Doug McAdam, Charles Tilly e Sidney Tarrow como principais representantes e concentra-se em ações coletivas voltadas para a solidariedade, com estrutura de organização baseada em recursos formais, organizações civis e redes sociais. Possui visão de oportunidades políticas favoráveis. “A TPP supõe que a coordenação dentre os potenciais ativistas é crucial para produzir um ator coletivo, mas os agentes coletivos não são preexistentes; eles se formam por contraste durante o próprio processo contencioso” (ALONSO, 2009, p. 55). Ou seja, eles acreditam no intercambiamento entre pessoas e, sua mobilização é um processo em que determinado grupo cria solidariedade e adquire um controle coletivo sobre os recursos necessários para sua ação.

Os sociólogos apostaram que os movimentos sociais e estado não são esferas separadas ou antagônicas, pelo contrário, eles se relacionam, encaminham trocas na medida em que pessoas inseridas neles entram no estado e vice-versa. Estes autores acreditam ainda que a maneira como o estado se comporta causa influências nas decisões dos movimentos sociais. (MCADAM; TARROW e TILLY, 2009).

A TNMS – Teoria dos Novos Movimentos Sociais ganhou visibilidade a partir de estudos desenvolvidos na Europa e tem como principais representantes, Alain Touraine, Jurgen Habermas e Alberto Melucci. Eles consideravam que os Movimentos Sociais não exigiam nada do estado e não tinham relação com o estado. Essa teoria enfatiza que existe associação entre mudança social e formas de conflito; os novos movimentos sociais queriam o reconhecimento de suas identidades pela própria sociedade.

Touraine (2003) considera que para os novos movimentos sociais, os conflitos não estão mais no plano econômico, mas na esfera privada. Eles não buscavam acabar com o capitalismo ou redistribuição de riqueza, ou alteração no sistema econômico, mas o reconhecimento de suas identidades e direitos sociais, utilizando às formas de ação direta, destacando os próprios problemas sociais. Alonso (2009), assim destaca:

As novas mobilizações não teriam uma base social demarcada. Seus atores não se definiriam mais por uma atividade, o trabalho, mas por formas de vida. Os “novos sujeitos” não seriam, então, classes, mas grupos marginais em relação aos padrões de normalidade sociocultural. (p.60).

Podemos listar os grupos de afrodescendentes, das mulheres, índios, homoafetivos, jovens, velhos, intelectuais, pessoas do campo, da floresta, ambientalistas, quilombolas, dentre outros que apresentam uma atitude de resistência comum em oposição aos sistemas de opressão.

Os movimentos sociais sempre foram bastante diversificados, talvez não exista uma única teoria que possa dar conta de tamanha subjetividade desses grupos. Pois sabemos que os movimentos sociais antigos lutavam por classe, queriam mais direitos trabalhistas, uma nova forma de organização do sistema econômico, mas eles também lutavam por identidade, ou seja, os novos movimentos sociais também lutavam pela distribuição de riquezas. E, sabendo dessa luta percebemos a existência da relação entre o Estado e a sociedade civil visível no Brasil, presentes em pessoas participantes de movimentos sociais no próprio Estado, pois este exerce influência nas decisões desses movimentos.

Contudo, considerando que a educação escolar se constitui cada vez mais como prática reprodutiva (BOURDIEU, 2002), de assimilação de conteúdo, na maioria das vezes apenas com a finalidade de aprovação em exames, percebemos o crescimento de projetos sociais de caráter educativo com características compensatórias. Talvez isso seja uma maneira de criar estratégias de mudanças da realidade educacional, por parte da sociedade civil e dos movimentos sociais.

Estudos sobre os movimentos sociais na atualidade como, Nunes (2018); Gohn (2014), dentre outros no Brasil leva-se em conta a globalização em diversas esferas da sociedade. Com a era na informação vão surgindo novos atores sociais e políticos que ultrapassam diversas fronteiras com rápido desenvolvimento nas redes de comunicação virtual via internet. Desta forma, esses atores que utilizam o ambiente virtual como estratégia de ação no âmbito de grupos organizados, trazem nova e profunda conjuntura para as práticas de ação coletiva e individual. Conforme salienta Castells (2013):

A questão fundamental é que esse novo espaço público, o espaço em rede, situado entre os espaços digital e urbano, é um espaço de comunicação autônoma. A autonomia da comunicação é a essência dos movimentos sociais, ao permitir que o movimento se forme e ao possibilitar que ele se relacione com a sociedade em geral, para além do controle dos detentores do poder sobre o poder da comunicação (p.21).

O autor demonstra como as manifestações e/ou ações coletivas baseiam-se em redes eletrônicas que são autônomas e criativas, sobretudo pela internet e as redes sociais. Essas ferramentas possibilitaram um novo modelo de participação cidadã, mais autônoma e solidária, sobremaneira como esses grupos que expressam anseios para uma nova cultura

econômica e política, por meio das redes de solidariedade, assembleias, manifestações e ocupações, dentre outros.

Gohn (2014) enfatiza que no século XX, houve maior acesso aos processos de escolarização, que vão influenciar também as formas organizativas dos movimentos sociais. Os “repetidores”, “homens que ficavam em altos postes gritando palavras de ordem, repetindo o discurso das lideranças (p.22),” saíram de cena, e deram lugar aos alto-falantes, megafones, jornais de categorias, boletins, cartilhas e imagens do cinema. No novo século, surgiram as mobilizações on-line, organizadas por meio das redes sociais, os *blogs, facebook e twitter*.

Segundo as dimensões contemporâneas dos movimentos sociais alguns estudiosos dessa categoria, aponta o ciberativismo como uma espécie de ação coletiva mobilizada na internet ou através da internet. No entanto, os grupos que atuam nas redes de internet desenvolvem ações para além do ciberativismo, como destaca Nunes (2018, p.692), “Os movimentos sociais que ocorrem na internet têm uma parte considerável de sua atuação na militância fora da rede [...]”, ou seja, essa ferramenta é um dos canais de comunicação que os movimentos sociais utilizam.

Cardoso (2018) cita como um exemplo do ciberativismo o Sítio Blogueiras Negras. Disponível em: (<http://blogueirasnegras.org>. Acesso em: 23 de novembro de 2018). É um sítio da internet utilizado como instrumento de atuação por algumas mulheres afrodescendentes. Para a autora “As diversas organizações do movimento de mulheres negras, no entanto, não são os únicos lugares onde o ativismo é exercido e vivido [...]. Novos espaços são percebidos e construídos para denunciar e enfrentar o racismo patriarcal, entre eles a internet” (2018, p.325). Entre os textos divulgados no site são abordados diferentes temáticas, com recorte racial, tendo como eixo reflexivo a realidade e experiências das mulheres afrodescendentes.

Pelo exposto, com este estudo dialogamos com os estudos que já existem até o momento sobre os movimentos sociais, suas definições, tipologias e funções desses grupos como atores sociais, considerando sua diversidade, além de verificar as práticas educativas não escolares que os grupos desenvolvem em suas ações coletivas.

Essas teorias são entendidas como contribuições significativas acerca de determinada realidade que ocorre dentro dos movimentos sociais. Ao enfatizar as análises teóricas percebemos os processos desenvolvidos pelos movimentos sociais, enquanto agente de transformação social e suas relações com o Estado e sociedade, as articulações e a sua diversidade de composição.

Acreditamos que as ações sociais são conduzidas por diferentes finalidades e valores, baseadas nas realidades e visões de mundo das pessoas que se organizam em um determinado

grupo. Destarte, a importância de analisar as ações coletivas, as intenções desses grupos e a singularidade nas atuações coletivas.

A seguir apresentamos alguns estudos sobre feminismo, na tentativa de compreender o tema por diferentes perspectivas, especificamente as das mulheres afrodescendentes.

2.3. Feminismo: repensando a dimensão da (re)existência construtiva no florescer das mulheres afrodescendentes

Estudar sobre mulheres envolve as relações de gênero, e esse termo foi colocado a partir das necessidades de compreender as relações existentes entre homens e mulheres, para a classificação social do masculino e feminino. Para Rocha; Batista; Boakari, (2013):

O gênero ajuda a compreender as relações existentes entre homens e mulheres, o papel que assumem na sociedade e as relações de poder que são estabelecidas entre eles. Assim como ocorre nos processos de formação identitária, a sociedade, e a cultura também colaboram na formação de ser homem ou mulher [grifos nossos]. (ROCHA; BATISTA; BOAKARI, 2013, p.188).

Apesar das mulheres terem começado uma luta para adquirir seus direitos de igualdade, elas ainda continuam sendo vistas como o sexo frágil. Pois a elas são atribuídas características de cuidadoras, aspecto que foi adquirido pela capacidade biológica de gerar filhos e amamentá-los. Já o homem é associado à força, ao sexo forte e lhe foi designado o dever que levava a “comandar a família”. Por esse exemplo citado, e outros fatores sociais podemos dizer que tenha se desenvolvido nas mulheres a incapacidade de desenvolver certas atividades que são destinadas aos homens, geralmente uma decisão estimulada por estes. As mulheres são inferiorizadas pelo fato de serem consideradas como o “sexo frágil”, nossa sociedade machista reproduz esse pensamento em diversos contextos como, família, escola, trabalho, e outros grupos sociais.

Se a mulher é afrodescendente, os preconceitos muitas vezes triplicam e, segundo Valente (1994), elas podem ser discriminadas por questões sexuais, sociais e raciais. Outros fatores podem fazer parte desse conjunto de elementos definidos como justificativas para as discriminações, como por exemplo, o machismo que ainda é a causa de violência contra as mulheres. Entretanto, os determinantes primordiais são de gênero e raça. Essa situação é mais um desafio para estas mulheres, pois elas enfrentam barreiras socioculturais, que se complicam com outras dificuldades numa sociedade desigual.

Segundo Saffioti (2001), as mulheres eurodescendentes passaram a ocupar o lugar que antes era ocupado pelos homens afrodescendentes, essa realidade demonstra a relevância das lutas dos movimentos feministas, porém essa luta universal não contemplou as mulheres afrodescendentes, uma vez que continuam ocupando a base da pirâmide social, em situações de pobreza e desigualdades.

A partir do ano de 1980, segundo Eliane Borges Silva (2000), as mulheres afrodescendentes passam a reconhecer a diversidade e a desigualdade existentes entre membros do Movimento Feminista. Movimento que teve origem no ano de 1848, na Convenção dos Direitos da Mulher em Nova Iorque, em que foram identificadas as diferenciações baseadas no pertencimento racial e, todas tinham reclamações baseadas no fator gênero, mesmo sendo mulheres. Mas, as reivindicações das mulheres de descendência africana não permitiam uma reprodução de discursos de concepção eurocêntrica, se não, corroborariam explicitamente com o discurso racista.

As necessidades das mulheres afrodescendentes eram, trabalhos mais valorizados, inserção em vários espaços e oportunidades básicas como brasileiras. Elas lutavam contra as percepções sobre elas, como sendo inferiores e menos capazes. Com essas e outras questões, como a de reconhecimento das subjetividades das afrodescendentes, no IX Encontro Nacional Feminista em Garanhuns, Pernambuco no ano de 1987, mais uma vez essas necessidades não foram apresentadas nem contempladas (SILVA, 2000).

Desse modo, o movimento feminista se divide e as mulheres afrodescendentes se articulam para realizar o I Encontro de Mulheres Negras, ainda nos anos 1980. E assim se desenvolve o Movimento de Mulheres Negras (MMN), e novas perspectivas são adicionadas não restritamente a este grupo, mas à população brasileira como um todo. Vejamos o que (SILVA, 2000) coloca:

Em 1987, realiza-se em Garanhuns, Pernambuco, o IX Encontro Nacional Feminista. Mais uma vez, as mulheres negras presentes não se veem contempladas. Denunciam a ausência de discussões atreladas à questão racial. Documento informa a presença de 450 participantes, contemplando 17 Estados. As mulheres negras se fecham na posição de que o Movimento Feminista é orientado por uma definição elitista, exclusivista, opressora e autoritária de mulher. Ao tentar universalizar essa definição para todas as mulheres brasileiras, deixa de levar em consideração as especificidades que constituem cada grupo. Daí a impossibilidade de trabalhar conjuntamente as questões de gênero. O diálogo se torna inviável e as mulheres negras deixam o local já articuladas para realizar o I Encontro Nacional de Mulheres Negras. É o divisor de águas (p.6).

O Movimento dessas Mulheres possibilitou uma nova história a ser contada sobre as mulheres afrodescendentes. Foi possível a realização de diálogos sobre a história cultural,

política e religiosa das pessoas afrodescendentes, no entanto são muitos os desafios. As repercussões deste e de outros grupos organizados, chamados de movimentos sociais, partidos políticos e organizações não governamentais ajudaram a dimensionar as lutas das mulheres e das mulheres afrodescendentes, viabilizando participações mais diretas na transformação de suas próprias realidades, que envolvem também traços de uma educação escolar, bem como social.

O movimento de mulheres negras brasileiro colocou raça em evidência, revelando o racismo e as desigualdades raciais como determinantes no processo de opressão, discriminação e exclusão da população negra, de modo geral, e, em especial, das mulheres negras, quando o racismo vem articulado com o sexismo. Esta atuação das mulheres negras obriga o movimento feminista branco a incluir raça em suas abordagens, mas, no entanto, a inclusão está longe de significar uma mudança epistêmica, pois raça continua sendo tratada tangencialmente. (CARDOSO, 2012, p.134-135)

Somos mulheres e homens plurais, pois existem diversos jeitos de existir-ser mulher e homem a partir do entendimento de que fazemos parte de uma construção social e cultural. Segundo Butler (2001) é preciso pensar homem-mulher, masculino-feminino não como identidades fixas, mas constantemente mutáveis e fluídas, fora do padrão destinado para a reprodução. Acredito que, o reconhecimento e a vivência da pluralidade permitam que nos coloquemos no lugar do outro, para entendermos que existem diversas formas de sermos pessoas.

Logo, não podemos pensar em determinado feminismo que tem como base apenas um tipo de ser mulher. Lélia González, uma intelectual feminista brasileira afrodescendente, em (1983, p. 224) já dizia que, “O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo”. Ou seja, cada uma possui diferentes privilégios, e é preciso repensá-los, pois as mulheres afrodescendentes não partilham das mesmas experiências relacionadas ao sexo-raça-classe que vivenciam os homens afrodescendentes e as mulheres eurodescendentes.

Historicamente as mulheres em geral foram silenciadas em seu próprio desenvolvimento social, intelectual, criativo e inovador por um sistema que mantém determinada ideologia machista e patriarcal. Dessa maneira, as afrodescendentes foram duplamente ou triplamente invisibilizadas, dentro de um contexto que nomeia as opressões de gênero-raça-classe.

É preciso aprender a estabelecer a relação entre gênero-raça-classe-sexualidade (DAVIS, 2011). Por isso, fizemos a escolha de começar essa história pelo feminismo

afrodescendente, na tentativa de romper com a história universal/colonialista para compreender a necessidade de não hierarquizar as opressões. Os referenciais utilizados utilizam o termo “negro”, mas optamos por utilizar o termo afrodescendente, considerando que o outro termo carrega uma negatividade histórica e desumanizadora. O termo afrodescendente possibilita determinada criticidade e compreensão histórica das realidades africanas num contexto brasileiro.

Ribeiro salienta que (2017, p.16), “Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual, logo é pensar projetos, novos marcos civilizatórios para que pensemos em um novo modelo de sociedade”. Esse novo modelo de sociedade se utiliza da ação descolonizadora para construir um pensamento político em mulheres afrodescendentes brasileiras na luta e no enfrentamento do racismo e sexismo.

Os feminismos de mulheres afrodescendentes buscam sustentar um projeto de justiça social e de transformação da sociedade, produzindo discursos contra hegemônicos. Segundo Cardoso (2017, p. 123), o movimento de mulheres afrodescendentes tem se destacado como estratégia política “a coexistência de vários processos de desempoderamento agindo sobre a vida das mulheres negras, como resultado da intersecção de marcadores de desigualdade, como gênero, raça e classe”. Nesse sentido, buscamos compreender a utilização do conceito interseccionalidade pelo movimento de mulheres afrodescendentes brasileiras.

A interseccionalidade não é apenas um conceito, mas uma ferramenta de luta política das mulheres afrodescendentes. Aprendemos que os sistemas de opressão não devem ser vistos hierarquicamente, ou seja, uma opressão não deve ser tratada como se ela fosse mais importante, esquecendo-se das importâncias das outras formas de opressão.

O pensamento interseccional nos leva reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências. Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política, visto as geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas. (AKOTIRENE, 2018, p.40)

Segundo esse pensamento, há necessidade de que o machismo seja enfrentado não somente pelas mulheres, o racismo não somente pelas pessoas afrodescendentes, a homofobia não deve ser vista como um problema das pessoas homoafetivas, assim também as pessoas com alguma deficiência física ou intelectual. Uma só pessoa pode fazer parte de dois ou mais grupos discriminados, por exemplo, uma mulher pode ser discriminada em grupo das feministas “brancas” por ser afrodescendente e a mesma pode ser discriminada por ser lésbica em um grupo de afrodescendentes majoritariamente heterossexuais, ou por ser mulher em

grupo de homens afrodescendentes. A interseccionalidade compreende que esses sistemas de opressões precisam estar conectados, a fim de desmitificar um lugar subalterno, promovendo o fortalecimento coletivo para a transformação social, política e histórica.

A reflexão sobre o termo interseccionalidade foi destacado no processo preparatório para a Conferência de Durban, no momento em que o movimento de mulheres afrodescendentes brasileiras entra em contato com o debate através de Kimberlé Crenshaw (CARDOSO, 2017). Destaca-se que algumas estudiosas brasileiras como Heleith Saffioti (2001) e Mary Castro (1992), que já haviam mencionado a coexistência de vários processos de discriminatórios atuando sobre os indivíduos, como gênero-raça-classe. E bem antes, Lélia González em (1983), apresentou o sexismo, racismo e o classismo como categorias articuladas.

A expressividade de mulheres afrodescendentes na Conferência de Durban impulsionou o termo interseccionalidade na literatura acadêmica e, tais presenças possibilitaram uma publicação feminista brasileira de um “Dossiê” da Revista Estudos Feministas sobre a Conferência. Contou com a participação de Luzia Bairros, uma intelectual do movimento de mulheres afrodescendentes que editou a sessão. Ambos os textos trazem traduções de versões produzidas por autoras afro-americanas (PEREIRA, 2016).

O Dossiê conta com uma tradução para o português do trabalho de Kimberlé Crenshaw (2002), que versa sobre a interseccionalidade. O trabalho é intitulado: “*Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*”, e a autora apresenta algumas orientações que a tornaram conhecida para o contexto transnacional, baseando-se nos direitos humanos das mulheres:

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. Do mesmo modo que as vulnerabilidades especificamente ligadas a gênero não podem mais ser usadas como justificativa para negar a proteção dos direitos humanos das mulheres em geral, não se pode também permitir que as diferenças entre mulheres marginalizem alguns problemas de direitos humanos das mulheres, nem que lhes sejam negados cuidado e preocupação iguais sob o regime predominante dos direitos humanos (CRENSHAW, 2002, p. 173)

A autora utiliza-se da interseccionalidade para compreender as consequências estruturais das categorias que se configuraram como marcadores da diferença, ou seja, o

racismo, o patriarcalismo e a classe, que classificaram alguns, impondo-lhes posições desiguais, principalmente às mulheres. A reflexão dos direitos humanos busca ampliar o acesso, independente desses marcadores sociais, mas busca também o não universalismo das questões das mulheres afrodescendentes.

Os processos coloniais classificaram e inventaram corpos colonizados, sujeitando-os aos estigmas e estereótipos que surgiram das diferenças biológicas, estabelecendo ideologias de dominação. Segundo Akotirene (2018, p.58), “[...] frequentemente e por engano, pensamos que a interseccionalidade é apenas sobre múltiplas identidades, no entanto, a interseccionalidade é, antes de tudo, lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais”. Assim, esse termo considera que as experiências de mulheres afrodescendentes não podem ser analisadas separadamente nas categorias referentes à raça, gênero e classe, mas, devem destacar a ampliação desses termos em uma análise conjunta para que se compreenda as experiências vivenciadas por mulheres afrodescendentes.

Assim sendo, como possibilidade de aprofundar as discussões sobre esse tema relevante diante da realidade educacional e social de mulheres afrodescendentes, é que estruturamos esta pesquisa sob os Tecidos Metodológicos: sustentação e percursos da pesquisa apresentado a seguir.

3. TECIDOS METODOLÓGICOS: sustentação e percursos da pesquisa

Tecer é o juntar dois fios que se cruzam perpendicularmente e se encontram sempre formando um tecido, o resultado desse cruzamento... Enquanto vou tecendo, vou criando algo que imagino, que vai tomando forma, até ter seu aspecto definitivo... Ali se encontra a minha energia... Enquanto vou tecendo... também vou pensando, imaginando, criando mentalmente o tecido que será o meu futuro... Enquanto vou criando meu futuro, me reorganizando mentalmente, depositando minha fé nos meus atos, vou construindo e reconstruindo a mim mesma [...].

(Rô Maia, *A arte de tecer*, 2012).

Nesta seção descrevo os tecidos metodológicos: sustentação e percursos da pesquisa, que nos conduziram às resistências de mulheres afrodescendentes organizadas, destacadas pelos ensinamentos e aprendizagens em espaços não escolares. Utilizamos a metáfora tecidos, razão pela qual recorreremos às palavras ligadas a esse tema, a saber: fios, linhas, costuras, dentre outras que viabilizam o conjunto de elementos que formaram esta dissertação.

A metodologia da pesquisa trata dos percursos tecidos no andamento da pesquisa e, esses percursos foram formando várias teias, fios e pontos costurados com linhas das histórias, memórias, narrativas e experiências tecidas neste trabalho. No trajeto, tecemos diálogos com alguns pensamentos que nos moveram em direção às nossas escolhas diante dos objetivos da pesquisa. Dentre vários caminhos possíveis, pensamos que as concepções metodológicas produzem um formalismo contínuo em seu percurso, mas nada impede a criatividade da/o pesquisadora/o.

Para Marconi; Lakatos (2007, p.157), “a pesquisa [...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Nessa pesquisa não cabe o descobrimento de verdades parciais, pois nossa pretensão é conhecer a realidade de mulheres afrodescendentes às quais vivenciam a circularidade do ensinar e aprender em espaços não escolares que consideramos os grupos, organizações e movimentos que elas participam.

Por conseguinte esclarecemos os procedimentos realizados nessa empreitada. De acordo com Gil (2008, p. 17), “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos

conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Desta forma, para o desenvolvimento de uma pesquisa é necessário um planejamento que envolva diversas etapas, desde uma adequada formulação do problema até os resultados. Assim, fez-se necessário tecer as linhas que costuram esse processo de construção de conhecimento, apontando as posturas epistemológicas e metodológicas assumidas durante a pesquisa.

3.1. O tecido harmonioso da abordagem qualitativa

Nesta pesquisa optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, ao observar a proposta de pesquisa, tendo em vista a subjetividade do objeto de estudo que costura as categorias gênero-raça-classe de diversos pontos e se dirigem ao mesmo objetivo. Para Richardson; Peres (2008), esse tipo de pesquisa corresponde a questões muito particulares e subjetivas que tratam experiências individuais do objeto e são características de pesquisas qualitativas que lidam com interpretações das realidades sociais. Para Minayo, esse tipo de pesquisa possui:

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Desse modo, a pesquisa qualitativa é importante nos estudos das relações sociais, pois considera as particularidades de determinado objeto de estudo, aspecto que consiste na orientação da escolha adequada de métodos convenientes desta dissertação. Todavia, destacamos que toda abordagem metodológica, embora possa apresentar correntes e/ou concepções diversas possui suas limitações e desvantagens.

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa qualitativa é inicialmente descritiva e explicativa por querer compreender os ensinamentos e aprendizagens não escolares em torno da identidade de gênero-raça-classe por parte de três mulheres afrodescendentes que participam de grupos organizados. Para Bogdan e Biklen (2010), na pesquisa qualitativa todo o processo da investigação precisa ser valorizado e não simplesmente tidos como resultados ou produtos. O percurso vai dando forma e consistência nos dados da pesquisa e, a descrição dos elementos utilizados é fundamental para se desvelar os percursos assumidos que levaram

a pesquisadora até as informações (documentos, sujeitos, material de análise) e resultados. Dessa forma, percebemos que o sentido é de importância vital na abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa ainda permite uma interação da pesquisadora com as/os sujeitas/os da investigação, que trouxe a motivação para incluir a reflexão da minha história e experiência como fio condutor dessa escrita. Denominamos essas mulheres de partícipes por considerá-las como participantes desse processo, não somente por contribuir com informações, dados, entrevistas, mas por reconhecê-las enquanto construtoras de saberes.

Ao trazer estas características para a pesquisa, apresentaremos a seguir alguns itens que foram utilizados na realização deste trabalho para dar conta dos objetivos propostos. Destacamos ainda que a descrição das técnicas, instrumentos e recursos que foram desenvolvidos no trabalho são fundamentais, considerando todas as etapas da pesquisa.

3.2. O tecido do Encontro: o campo de pesquisa

Ao considerar que o desenvolvimento de uma pesquisa não é um ato individual e solitário, tecemos os encontros ocorridos nessa empreitada que foram essenciais para a construção desta dissertação. A escolha do campo da pesquisa foi influenciada pelos contextos educativos em Teresina-PI, em movimentos sociais que destacam processos demarcados pela afrodescendência e gênero.

Preliminarmente, a pesquisa contou com levantamento bibliográfico em autoras/es que estudam a temática, principalmente no Brasil, para apropriação e ampliação do campo teórico e metodológico de análise do assunto referente a temática da pesquisa. Foram feitos estudos a partir das contribuições de Ana Beatriz S. Gomes (2015), Educação das relações étnico-raciais; Alonso (2009), movimentos sociais; Arroyo (2003), movimentos sociais e educação; Boakari (1994, 2016), afrodescendência, gênero e educação; bell hooks (2005), educação e raça; Brandão (2007, 2012), educação; Gohn (2000, 2011), movimentos sociais e educação; Gomes (2017), movimentos sociais; Fanon (2005, 2008), afrodescendência e racismo; Freire (2000, 1999, 1987) educação; Ribeiro (2018), feminismo e raça e classe, dentre outras/os autoras/es. Nessa fase, ainda houve participação das discussões/reflexões que ocorreram no núcleo de pesquisa Roda Griô, no qual retomamos assiduamente após nos inserimos no programa de estudos para o mestrado em 2017. Também contribuíram para os estudos deste objeto, os aportes legais que asseguram políticas públicas para a educação brasileira e para pessoas que integram estes grupos.

Na fase exploratória, fizemos contatos com seis mulheres afrodescendentes integrantes de grupos organizados, entre 20 (vinte) e 50 (cinquenta) anos de idade para convidá-las a participarem da pesquisa. Os contatos foram feitos a partir de algumas conversas desenvolvidas nos contextos sociais que me permitiram encontrá-las, como também aconteceram através de telefonemas para marcarmos possíveis encontros e tecer alguns comentários da pesquisa, enfatizando suas características gerais para esclarecer dúvidas, bem como, para colher autorizações através das suas assinaturas no termo de consentimento livre e esclarecido em anexo no (APÊNDICE B).

Após os contatos realizados, todas demonstraram disponibilidade em relação ao meu convite de participação. No entanto foram vários encontros e desencontros até conseguir interagir com três mulheres participantes de movimentos sociais que possuíam perfil adequado para minhas intenções de pesquisa, que necessariamente tem como critério o engajamento em grupos organizados, mulheres que se identificavam como afrodescendentes com faixa etária a partir de 18 anos e, que desenvolviam/realizavam atividades de educação sociocultural em espaços não escolares.

É importante destacar que, embora essa representatividade não tenha sido apresentada em dados numéricos, mostrou-se nos relatos das partícipes quanto às suas subjetividades e contextos que foram permeados de informações relevantes.

Toda a pesquisa foi realizada na cidade Teresina- PI, na sede dos grupos que foram trabalhados ou, em local combinado entre os pesquisadores e participantes da pesquisa. Às pessoas que aceitaram participar foram apresentadas o projeto de pesquisa e, por conseguinte, a leitura, discussão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), inserido no (APÊNDICE B), que foi assinado em duas vias, uma delas para as partícipes e a outra para a pesquisadora.

3. 3. Tecido acolhedor: as partícipes

Esse tecido foi sendo costurado pelos contextos vivenciados durante a realização deste estudo que justificam-se pelas trajetórias de lutas, tanto das mulheres afrodescendentes, como de educadoras sociais, integrantes de movimentos sociais, políticos e culturais em nossa cidade.

As três entrevistadas são mulheres que se autodeclaram afrodescendentes e, uma delas é vice-coordenadora do Instituto da Mulher Negra do Piauí – *Ayabás*; a segunda é representante do grupo de cultura afro *Afoxá*; e a terceira assume algumas frentes no coletivo

Atitude Preta, que atua desde o ano de 2015 na UFPI. Elas estão engajadas nesses grupos e desenvolvem atividades educacionais relacionadas às culturas e identidades de gênero-raça-classe, como outras questões que envolvem a justiça social e os direitos sociais. Neste estudo, são destacadas possíveis interações entre as partícipes e a pesquisadora. Para melhor representação dessas informações, organizamos abaixo a tabela 01 e Figura 01.

Quadro 01: Identificação das partícipes da pesquisa

NOMES E IDENTIFICAÇÕES		
Joelfa Bezerra de Farias	Artenilde Soares Silva	Brenda Mikaelly Mendes Ferreira Mota
<ul style="list-style-type: none"> - Se identifica como mulher negra - Formação social nos grupos de Movimento Hip Hop, Movimento Negro e de Mulheres, de Teresina-PI. <ul style="list-style-type: none"> - Assistente social - Pesquisadora e Vice coordenadora do Instituto da Mulher Negra do Piauí – Ayabás. - Coordenadora do centro de referência para mulher em situação de violência – “Francisca Trindade”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se identifica como mulher negra - Formação social nos grupos de Movimento negro, de Teresina-PI. <ul style="list-style-type: none"> - Coreógrafa no grupo de Cultura Afro Afoxá. - Especialista em Educação, Diversidade e Afrodescendência - Formação em Licenciatura em Artes Visuais – Universidade Federal do Piauí (UFPI). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se identifica como mulher negra - Estudante de Arquitetura e Urbanismo da (UFPI) <ul style="list-style-type: none"> - Membro do coletivo Atitude Preta - Afroempreendedora

Quadro organizado por Ilanna Brenda Mendes Batista, em 24 de junho de 2018.

Figura 01 – Simulação de diálogos com as partícipes

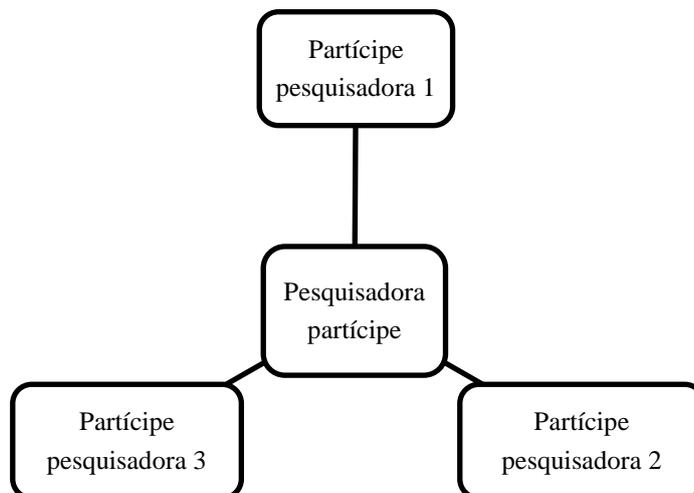


Figura elaborada por Ilanna Brenda Mendes Batista, em 24 de junho de 2018.

Em acordo com as partícipes, os nomes verdadeiros foram mantidos na pesquisa, esclarecendo que foi decisão delas, acordada em conjunto com a pesquisadora responsável. A seguir serão apresentadas considerações a respeito do planejamento e desenvolvimento de técnicas para construção de informações, ou seja, dos dados propriamente ditos que foram as narrativas, observações e anotações de campo.

3.4. O tecido concreto: do Planejamento a construção de dados

No segundo semestre do mestrado que eu cursava, mais especificamente a partir do mês de agosto de 2017, nos dedicamos à reformulação do projeto de pesquisa e dos objetivos a partir de nossas inquietações iniciais que consistiam em investigar a prática pedagógica de professoras afrodescendentes, para identificar o processo vivenciado por elas desde o início de sua formação escolar até assumirem a docência. Essa investigação se deu para verificar se em suas práticas pedagógicas eram incorporadas as questões raciais e de gênero. Todavia, com as primeiras experiências no mestrado, leituras, levantamento de pesquisas relacionadas à temática, encontros de orientação desta dissertação, discussões no núcleo de pesquisa Roda Griô e as reflexões individuais foram fundamentais para a reconstrução do objeto de estudo que, naquela ocasião estava sem muita nitidez. Então, aos poucos fui filtrando as informações e sentidos atribuídos às questões que iam surgindo ao observar o que mais me interessava enquanto pesquisadora.

Desse modo fomos organizando determinado planejamento e preparação da pesquisa de campo, ao tempo em que cadastrávamos o projeto no Comitê de Ética em pesquisa – CEP. Após esse processo de planejamento e deliberação, a pesquisa seguiu a fase de desenvolvimento concomitante ao campo. Nessa fase, a organização dos tópicos para o guia das entrevistas foi fundamental, contudo, o guia foi sendo construído a partir dos objetivos da pesquisa e de nossas experiências adquiridas nesse processo, que nos possibilitaram perceber quais temas poderiam ser considerados importantes durante as entrevistas.

Na fase de acesso e produção dos dados da pesquisa utilizamos o guia sobre o perfil das participantes, entrevistas semiestruturadas (RICHARDSON; PERES, 2008) para acessar as narrações e, observação livre de algumas atividades desenvolvidas pelas partícipes. Os equipamentos que utilizamos foram, o gravador de voz e um diário de itinerância (BARBIER, 2007), que nos acompanhou o tempo necessário para registrar informações sobre o objeto investigado. A entrevista semiestruturada possibilitou maior flexibilização em relação ao roteiro de perguntas, dando liberdade para o aprofundamento, inclusão ou exclusão de

tópicos, dependendo dos objetivos da pesquisa. A entrevista, segundo Manzini (2003, p.12-13) “[...] é essencialmente, uma forma de interação social. A título de definição, a entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador”.

Com esse propósito, durante as entrevistas buscamos agir com espontaneidade, para facilitar o desenvolvimento de cada situação e explorar amplamente as questões. Esse momento ocorreu como uma conversa interativa, com a expectativa de adquirir confiança e diálogo com as entrevistadas, pois a escuta foi essencial, assim como também a interação e a sensibilidade para que as entrevistadas pudessem relatar abertamente suas experiências. Para a efetivação desta pesquisa, a entrevista utilizada como técnica foi a mais adequada para se chegar aos dados obtidos, pela riqueza das informações adquiridas nas narrativas.

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. (BAUER; GASKELL, 2015, p.73).

Assim, a interação esteve presente em todos os contatos que tivemos em campo, não somente na realização das entrevistas. Durante os encontros com as partícipes fizemos o convite para a participação com algumas explicações sobre a proposta da pesquisa e do que as questões se tratavam. Após esse primeiro contato, que iniciou no mês de maio de 2018, marcamos de imediato outro encontro em que haveria disponibilidade maior em relação ao meu convite de participação. As questões envolvidas foram consideradas abertas, por não apresentarem um conjunto de respostas curtas (MARCONI; LAKATOS, 2007), e possibilitarem a resposta completa de acordo com a subjetividade de cada partícipe, pois deixamos cada uma delas livres para interromper, pedir esclarecimentos ou apontar críticas às perguntas.

A entrevista semiestruturada contou com oito tópicos que permeavam pelo percurso de vida, identidade, formação escolar, profissional e política, informações sobre os grupos e atividades desenvolvidas. A perspectiva era não elaborar uma série extensa de perguntas longas e/ou específicas, mas, um conjunto de tópicos que serviriam como guia ou lembrete para o momento da entrevista. Bauer e Gaskell (2015) afirmam que:

À medida que o tópico guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador de que questões sobre temas sociais científicos devem ser apresentadas em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado. Finalmente ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições. (BAUER; GASKELL, 2015, p. 67).

Dessa maneira, o guia precisa ser bem preparado e organizado de modo que seja agradável à pessoa entrevistada e, que possa apresentar flexibilidade, pois durante o desenvolvimento de uma pesquisa as mudanças ocorridas devem ser consideradas e também descritos os motivos que levaram a tais mudanças.

Durante a pesquisa utilizamos um caderno de anotações que chamamos de diário de itinerância na concepção de Barbier (2007). Nele anotávamos o que considerávamos importante durante as conversas e observações com as partícipes, pois, embora a entrevista tenha sido gravada, alguns pontos anotados foram fundamentais no momento da transcrição do áudio. O diário é “um bloco de apontamentos no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida”. Devido estas razões, nele fomos construindo algumas implicações da pesquisa, também das leituras e orientações que foram necessárias para a construção desta dissertação e anotações em campo. O diário foi o instrumento de registro que se fez presente não somente no campo de pesquisa, mas durante todo o processo do mestrado, por isso possui o itinerário como característica.

Outra técnica que utilizamos para registrar as ações das partícipes nas oportunidades possíveis foram as observações livres, Marconi; Lakatos (2010) denominam de observação assistemática e, também pode ser denominada não-estruturada, espontânea, informal, ordinária, simples, acidental e ocasional. Dependendo da intenção do uso da observação, em algumas investigações, essa técnica passa a exigir da/o pesquisador/a um longo período com as/os participantes da pesquisa, todavia, diante de nossas intenções e dos prazos apertados do mestrado fizeram com que a observação ocorresse de forma sistemática, apenas para registrar através de anotações e fotografias, algumas atividades concretas promovidas pelos grupos em que as partícipes estão inseridas, ou de atividades organizadas por elas. A observação também permitiu as anotações feitas em campo, nos encontros com as partícipes que foram imprescindíveis para captar os sentidos produzidos em cada contexto.

3.5. O tecido xadrez da análise de dados

Os fios cruzados de direções horizontais, verticais e, acrescento diagonal foram nos conduzindo a muitas cores e formas que formaram o *corpus* da pesquisa, segundo Bardin

(2016, p.126) “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta serem submetidos aos procedimentos analíticos”. A sua composição foi orientada pelas técnicas e/ou métodos adquiridos no processo de investigação, que consistiram em entrevistas, observações e anotações em campo. A entrevista semiestruturada foi transcrita integralmente e, após a transcrição foi enviada através de *e-mails* às partícipes para que elas fizessem suas leituras e verificassem a necessidade de retirar ou acrescentar alguma informação complementar às entrevistas.

A análise de dados é uma etapa muito importante na pesquisa, pois é o momento da interpretação, compreensão ou descobertas do fenômeno investigado. Para analisar os dados, a partir dos objetivos propostos em torno do nosso problema de estudo, optamos por fazer a análise descritiva, dialógica e interpretativa, em diálogos com Bardin (2016), Morais, (1999) e Spink; Brigadão; Nascimento; Cordeiro (2014).

Inicialmente no processo de análise tivemos que visitar o material gravado, escrito, fotografado, transcrito e digitado, para realizar um cronograma de trabalho, tendo em vista o período previsto de conclusão do curso no Programa de Mestrado em Educação. As análises ocorreram durante todo o processo da pesquisa, inclusive no momento de contato com as partícipes, em que começávamos a fazer as primeiras conexões de uma entrevista para outra, para tentar identificar possíveis semelhanças ou não.

Nesse processo de organização para a realização da análise propriamente dita, recorremos a elementos da pré-análise com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), para uma primeira exploração do material metodológico. Esse procedimento contou com a organização do material para operacionalizar e sistematizar as ideias. Logo, escolhemos alguns trechos das narrativas de cada partícipe como linhas tecidas de sentidos sobre suas experiências e, após essas escolhas voltamos à atenção aos objetivos para realizar os ajustes necessários na elaboração dos indicadores que possibilitaram a criação de categorias.

Esta técnica de análise de dados foi escolhida, porque no momento da descrição qualitativa do conteúdo, as interpretações dos dados dão sentido à matéria-prima da análise de conteúdo, possibilitando uma análise crítica do que precisa ser atentamente capturado até mesmo como não dito.

Durante a elaboração dos indicadores escolhemos os índices de acordo com os objetivos da pesquisa. Os índices eram os temas que mais se destacavam nas narrativas de cada partícipe, ou seja, os temas apresentados com frequência ou a repetição de mensagens. Os índices foram destacados em cada entrevista com a leitura “flutuante”, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir

por impressões e orientações”. (BARDIN, 2016, p.126). Utilizamos no primeiro momento a regra da “exaustividade”, que consistiu na escolha de todas as informações colhidas (BARDAN, 2016), para depois selecionar quais mensagens (falas) representavam os objetivos. Esse processo foi fundamental, pois, a partir dessas primeiras orientações foi possível destacar alguns trechos das histórias transcritas e observadas, objetivando melhor análise do conteúdo das entrevistas.

Para destacar os indicadores em cada categoria atentei-me para o que se repetia entre os índices, no qual estabelecia sentido aos objetivos propostos. Com isso, visualizei o agrupamento desses índices, indicadores e categorias em tabelas referentes a cada partícipe. Todavia, essas informações serviram apenas para organização da análise. A seguir organizamos uma tabela simplificada da pré-análise após junção de indicadores e categorias subtraídas em cada entrevista.

Quadro 02: Simplificação da Pré-análise

PRÉ-ANÁLISE		
<u>PARTÍCIPES</u>	<u>INDICADORES</u>	<u>CATEGORIAS</u>
ARTENILDE	<p>Enfrentamentos Cultura afrodescendente e Família Africanidades Artesanato, práticas manuais Vivência organizada Identidade Terreiro, umbanda e capoeira Ancestralidade Militância Educação Dança afro, comida, corpo Negritude Estratégias de resistência Igreja católica, movimentos sociais, grupos e pastorais Violência com a juventude negra Estética.</p>	<p>Movimentos sociais e movimento negro Família Educação Afrodescendência Corpo Religião Processos identitários</p>
BRENDA	<p>Família Micro empreendedorismo Raça-classe Empregada doméstica Dificuldades Preconceito Cabelo natural Militância social, luta, movimento de mulheres negras Relações raciais Pobreza e segregação Gênero e Feminismo Educação Candomblé e umbanda Ancestralidade Corpo Genocídio Juventude negra Fortalecimento e representatividade e resistência.</p>	<p>Família Gênero-raça-classe Cabelo e corpo Religião Movimentos sociais, movimento negro e da mulher negra Educação Processos identitários</p>
JOELFA	<p>Mulher negra e pobre Vivências nos terreiros Espaço acadêmico Práticas pedagógicas do campo, águas, floresta, quilombos Umbanda; Candomblé; Mãe de Santo Empoderamento Família Identidade Militância social; movimento estudantil; Hip Hop Cidadã; política; Raça; etnia Projetos sociais Machismo; feminismo; Gênero Extermínio da juventude negra Micro empreendedorismo.</p>	<p>Gênero-raça-classe Educação Religião Família Processos identitários Movimentos sociais, movimento negro e da mulher negra</p>

Quadro organizado por Ilanna Brenda Mendes Batista, em 12 de janeiro de 2019.

Como foi apresentado no quadro 02, os indicadores foram feitos com base nos temas – que foram formando núcleos de sentidos, sendo que os critérios para a escolha foram: frequência, presença, ordem e as co-ocorrências. Dessa forma, para formar categorias observamos o que havia de comum entre os indicadores, buscando dar sentido ao reuni-los de acordo com os objetivos da investigação.

Para dar continuidade nas análises, após a formação de categorias trabalhamos com inspiração na análise dialógica de Spink; Brigadão; Nascimento; Cordeiro (2014), para análise e interpretação do material. Esta etapa contou com o uso de mapas de diálogos onde organizamos as categorias em tabelas para destacar o recorte das falas das partícipes, montando um diálogo entre as narrativas.

Elaboramos, assim, mapas de diálogos com o recorte das falas das três partícipes, buscando estabelecer associações nas ideias apresentadas de acordo com as categorias para depois seguirmos com a interpretação das narrativas correlacionadas aos objetivos da pesquisa e com a literatura adequada. Na interpretação utilizamos também as anotações de campo e registro das observações para enriquecer o que ouvimos e percebemos dessas experiências.

Para organizar e analisar as informações (dados da pesquisa) foram seguidos alguns procedimentos que não ocorreram em forma de busca ordenada e progressiva, considerando que cada um desses procedimentos era necessário para se chegar a outros. Vejamos a seguir os procedimentos utilizados:

- Pré-análise e Análise
 - 1- Transcrição dos áudios integralmente;
 - 2- Leitura para destacar os índices a partir das entrevistas;
 - 3- Agrupamento dos índices para formar Indicadores;
 - 4- Formação de categorias com base nos indicadores e nos objetivos da pesquisa;
 - 5- Elaboração de mapas de diálogos com as categorias e narrativas;
 - 6- Interpretação das narrativas para confrontar estas experiências com as literaturas que embasaram essa investigação e respondendo aos objetivos da pesquisa.

Para efeitos de análise, a seguir apresentaremos brevemente algumas histórias das partícipes, retomando alguns aspectos de suas histórias de vida, relatos essenciais para a contextualização das argumentações que serão desenvolvidas nas seções sucessivas.

4. MULHERES AFRODESCENDENTES FAZENDO HISTÓRIA

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura.

(bell hooks, *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, 2017, p.83).

Destaco a fala de bell hooks para nos ajudar a compreender o processo de descolonização do conhecimento, pois o seu relato sobre a teoria remete as experiências vividas na vida cotidiana em relação às estruturas coloniais que mantêm o racismo. Muitas mulheres e homens afrodescendentes começaram a teorizar a partir do lugar de dor e da luta na tentativa de compreender as mágoas e fazê-las embora, tornando-as um lugar de cura.

Trilhar os caminhos da pesquisa qualitativa me possibilitou a imersão nas histórias de vida das mulheres entrevistadas. Ao revisitar as memórias dos antepassados, de uma infância e adolescência provocou uma reordenação do olhar sobre a minha própria história, dos conhecimentos adquiridos em diversas leituras e diálogos com estudiosos da sociedade brasileira e da cultura africana.

Destacamos que, as partícipes em algum momento da entrevista se identificavam como afrodescendente e com as atribuições que apresentaremos a seguir. Essas questões estavam presentes no percurso da pesquisa e nas falas das partícipes em diversos momentos, como: nos relatos sobre si, a família, o corpo, dentre outras.

4.1. Joelfa Farias

Joelfa Bezerra de Farias Viveiros, 33 anos, pernambucana, afrodescendente, candomblecista, como ela afirma: “sou feita no santo, sou filha de xangô, sou Iaô estou recém feita, estou de preceito ainda”. Possui graduação em Serviço Social, atualmente trabalha como coordenadora do centro de Referência da Mulher Vítima de Violência Francisca Trindade e, faz parte do Instituto da mulher negra do Piauí – *Ayabás*, também como vice coordenadora contribui com o coletivo da região norte e nordeste, chamado *das pretas*, que trabalha com o empoderamento do *grafitti* a partir dos cinco elementos da cultura *hip hop*, que são: o

conhecimento, o *MC*, o *Dj*, o *Break* e o *Graffiti*. (OS ELEMENTOS DA CULTURA HIP HOP, 2010).

Para a entrevista com essa partícipe tivemos dois encontros, um no dia 02 e outro no dia de 11 de maio de 2018, que aconteceram em seu trabalho numa situação um tanto delicada. Ficamos em sala reservada, porém fomos interrompidas alguma vezes, tendo que dá pausa no gravador e depois voltávamos. Às vezes, não havíamos concluído a conversa anterior e depois senti que alguns tópicos ficaram cortados e, quando terminamos os tópicos fui tentando voltar aos que ficaram incompletos e assim conseguimos finalizar.

Embora tivesse ocorrido esse fato, a conversa aconteceu como esperado e senti muita sinceridade e responsabilidade em tudo que ela ia apresentando, sendo possível perceber que ela tem a sua trajetória de vida como referência para o desenvolvimento das ações que são realizadas em seu trabalho dentro das *Ayabás*.

Ela destaca que sua trajetória tem origem a partir do movimento *hip hop* e que começou a participar do movimento ainda na sua juventude, com aproximadamente 16 (dezesseis) anos e de lá foi conhecendo esse movimento:

Eu sou pernambucana, mas eu moro aqui há 30 anos, eu e minha família viemos para Teresina, minha família paterna é pernambucana e minha família materna é cearense, são tipicamente brancos, [...] foi esse, o motivo do meu ingresso no movimento social, eu não conseguia, acho que nem meu corpo conseguia viver de uma forma em que eu não entendesse quem sou, nesse espaço, então foi por isso que eu consegui ir para o movimento negro, movimentos sociais e, começando pela militância da juventude, fui para movimento *hip hop*, depois eu vim para movimento negro, então estou no *Ayabás* desde 2012, na gestão passada eu fui secretária, hoje eu sou vice-presidente (JOELFA FARIAS, 2018).

Sobre suas raízes, ela conta que o pai é afrodescendente e sua mãe não é, e isso se dá segundo a definição autodeclarada de raça que temos no Brasil, como também pela tez branca. Na família da sua mãe, ela é a única neta afrodescendente e, dessa forma ela relata assim: “sempre eu sofri essa retaliação por parte da família materna, ninguém nunca me chamava pelo meu nome, era sempre a negra da tia, a negra [...]”. Isso a incomodava, porque percebia que não era tratada de forma carinhosa e a partir daí começou a não compreender sua identidade como ela diz: “eu não tinha identidade, pois, isso não era uma forma carinhosa que eles me diziam, a negra, ela não tinha nome, ninguém me chamava pelo meu nome e, com isso percebia que eu não tinha identidade”.

A identidade reúne as características de um grupo social a partir das quais se diferencia ou se preocupa diferenciar de outros grupos com os quais mantêm relações, em geral conflituosas. Nem sempre a diferença reivindicada pelo grupo é

real, mas si ilusória. A identidade deve ser entendida como processo, e não como algo imutável. (VALENTE, 1994, p. 86).

Por isso falamos em processos identitários, a identidade está relacionada à construção da história do indivíduo, com seu conjunto de significados e experiências. A identidade é construída no contato com o outro, nas relações interpessoais. Nessa visão, a identidade é vista como composta de afirmações e alteridades mutáveis, sendo um processo em constante construção, não é fixa.

A maneira como Joelfa era chamada por algumas pessoas da família, a incomodava, pois, segundo ela, era diferente da maneira com que sua família paterna em que todos são afrodescendentes a tratavam. “Eu nasci dentro de um terreiro de umbanda, minha avó era mãe de santo e, eu tinha uma vida onde era tratada de maneiras diferentes dentro da família e, isso me deu uma crise de identidade muito grande”.

Dessa forma, aos 12 anos ela começou sua participação na militância social, através do primeiro espaço que conheceu, a UJS – União da Juventude Socialista, daí depois participou do movimento estudantil e conheceu o *hip hop*. Em suas narrativas ela conta que foi bem difícil, pois, “sempre fui muito indignada, nunca consegui me contentar com regras e, as pessoas diziam que eu tinha que ser de um jeito e, eu sempre questionava isso, por que tinha que ser assim”.

As experiências desses fatos narrados fizeram com que Joelfa observasse com muita atenção à sua realidade, às injustiças sociais e, às oportunidades que não vinham. Vendo que seu pai trabalhava muito e não recebia salário compatível com os outros que trabalhavam com ele na mesma função, observou então que havia um problema, pois, os trabalhadores que recebiam maior salário não eram afrodescendentes como seu pai.

Meu pai sempre teve um sonho de ser engenheiro e, não conseguiu porque ele teve que sustentar a família e, sendo o irmão mais velho, as oportunidades não chegavam, pois, eu não conseguia ter a roupa que eu queria, não conseguia estar do mesmo jeito que as minhas amigas estavam e, foi começando assim. Observando que, alguns lugares não eram para mim, alguns espaços eu não era bem recebida (JOELFA FARIAS, 2018).

Daí, ela resolveu buscar conhecimentos, pois acreditava que isso contribuiria para a compreensão dos acontecimentos que vivenciava, além de lhe ajudar a mudar a sua própria realidade. Foi quando começou a questão da militância no movimento estudantil que lhe proporcionou determinada base política e, de acordo com sua narrativa foi se percebendo enquanto cidadã de direitos e deveres em pleno desenvolvimento. Depois, quando foi para o

movimento *hip hop* deu início às discussões raciais e étnicas. E ainda fez parte da formação de um grupo que é muito conhecido em Teresina, o movimento MP3 – Movimento pela paz na periferia:

Mulher só havia eu e preta Bill negras e Verônica branca, nós três e um coletivo de homens, íamos mesmo de bicicleta, para o bairro Mafrense e, eu morava no Renascença, mas, dávamos um jeito de participar, não tínhamos dinheiro e, nós fizemos a construção do MP3. Um dia me deparei com uma oportunidade de viajar para Rio de Janeiro para fazer uma formação, com a CUFA - Central Única das Favelas, para fazer uma formação e, eu quis participar, mas o presidente disse não, que eu era mulher e não poderia estar naquele espaço. Um espaço altamente machista, isso me revoltou muito, porém, permaneci ainda, busquei fortalecimento no grupo e, na formação do MP3 eu cantava, tinha também um grupo onde eu cantava com homens e me deparava que eles só queriam me deixar cantar no refrão, não deixavam cantar o restante da letra da música, as estrofes e, isso me revoltava também (JOELFA FARIAS, 2018).

A CUFA (Central Única das Favelas) é uma organização brasileira reconhecida nacional e internacionalmente nos âmbitos político, social, esportivo e cultural que existe há 20 (vinte) anos. Foi criada a partir da união entre jovens de várias favelas, principalmente afrodescendentes, que buscavam espaços para expressarem suas atitudes, questionamentos ou simplesmente sua vontade de viver. (FAZENDO NOSSO JEITO HÁ 20 ANOS, S/D)

Foi quando passou a ter o entendimento que o grupo precisava discutir gênero e lutar pelo fim do machismo e sexismo. Depois, conheceu um grupo chamado Esperança Garcia, em que foi estagiária de um projeto social com a juventude. Primeiro fez o curso de radialista, curso voltado para as técnicas e linguagens da comunicação, prestou serviço voluntário no grupo e, após foi estagiária e ganhava uma bolsa. Então, no grupo Esperança Garcia passou a perceber mais de perto a questão da mulher afrodescendente, um grupo que contribuía para o fortalecimento das mulheres de bairros periféricos em Teresina.

Terminado meu estágio, passei bastante tempo nesse grupo, passeava pelo Grupo Coisa de Nêgo, já me interessava por algumas coisas, mas, só depois conheci o Ayabás. Conheci no ano de 2012, eu te digo que ser de movimento social é difícil, têm coisas que nos adoecem muito, muitas vezes eu adoeci pela luta que não conseguimos vencer, não conseguimos resolver algumas coisas, pela falta de estrutura, de dinheiro, de apoio e, a família também não entende quando você passa uma semana fora de casa, ou quando vamos a uma manifestação (JOELFA FARIAS, 2018).

A história de vida de Joelfa relaciona as experiências vivenciadas pela raça-gênero-classe de maneira interseccional, enfatizados na indefinição de determinada identidade afrodescendente e vivenciada na família, no machismo enfrentado no movimento *hip hop* e, por existir poucas mulheres nesse espaço naquele momento em que ela se inseria nesse grupo.

Levo em conta também, a dificuldade para ela se inserir numa comunidade acadêmica, tendo que trabalhar ao mesmo tempo para se sustentar, ainda sendo obrigada a desistir e tentar outros caminhos. Essa tentativa mostra a força e resistência dessas mulheres.

4.2. Brenda Mendes

A segunda entrevista foi com Brenda Mikaelly Mendes Ferreira Mota, que tem a idade de 24 anos, estudante do 7º período de Arquitetura e Urbanismo da UFPI e membro do Coletivo *Atitude Preta*. Este tem como missão discutir as demandas referente às desigualdades historicamente acumuladas, buscando garantir a igualdade de oportunidades e tratamento no âmbito acadêmico ou fora dele, além disso procura desenvolver estudos e promover eventos que abordem a questão étnico-racial na UFPI. (ATITUDE PRETA, 2015).

Consegui fazer contato com ela através das redes sociais, e somente depois ela me passou o seu número de telefone e conversamos para nos encontrarmos. De antemão, já a conhecia de alguns eventos sobre a temática da mulher afrodescendente relacionados à identidade e ao empoderamento do corpo através do cabelo, mas nunca havíamos conversado frente a frente. Ela é figura popular em Teresina, tanto pela sua atuação no Coletivo *atitude preta* como por ter desenvolvido (ou criado) a marca *Filha Da Maria* que trabalha com produtos naturais de Terapia Capilar, em que ela considera o resultado de muitos anos de pesquisas e testes dos produtos naturais benéficos ao seu cabelo.

Para conseguir as informações da pesquisa tivemos dois encontros, em que o primeiro aconteceu em sua casa, e foi o momento que me possibilitou maior aproximação e intimidade. Chegando lá, já observei com muita admiração uma senhora sentada numa cadeira de espaguete no terraço da casa que, ao me ver deu um sorriso, fato que me fez lembrar muito da minha avó, pois gostava de sentar na porta da casa no fim da tarde. Fui bem recebida por ela e sua avó que nos fez companhia enquanto conversávamos. Ficamos bem confortáveis e nesse momento conversamos sobre a pesquisa, somente para situá-la e, como já estava previsto decidimos que ainda não iríamos realizar a entrevista, mas marcaríamos para outro dia, fato que não deixou de acontecer e conversamos bastante sobre vários assuntos que me interessavam para o desenvolvimento da dissertação. E nesse ínterim, ela foi se apresentando sem parecer se tratar de discurso organizado cheio de fundamentação e personalidade.

Brenda mora com sua mãe, a avó e sua irmã mais nova. A família é constituída em sua maioria por pessoas afrodescendentes. Filha de professora estudou nas escolas da rede privada em que a mãe trabalhava aqui mesmo em Teresina, relatou com entusiasmo por ter

essa oportunidade, mas com determinada angústia pelas questões que sempre enfrentava nesse ambiente como ela mesma disse: - “Sempre tinha que ser a aluna que tirava as melhores notas e, tinha que ficar calada, quieta e na minha”. Teve uma infância marcada pelo preconceito e rótulos atribuídos ao seu cabelo crespo e, com isso foi aprendendo a lidar com o estranhamento que o seu corpo causava nas pessoas. Chegou até chegou a se considerar a aluna mais feia da escola e experimentar a solidão da mulher afrodescendente ainda na infância.

Sua avó veio do interior do Piauí para Teresina com o objetivo de trabalhar como empregada doméstica quando era criança e, se casou com seu avô que era pedreiro e pintor de paredes. Este faleceu no ano de 2004 por conta de um câncer de próstata. Brenda relata que, desde seus 12 anos já percebia as diferenças existentes referente à classe que fazia parte, ao observar a relação da avó com as pessoas para quem ela trabalhava e como havia algo motivado pela cor da sua pele. Assim ela relata: - “Lá em casa, [...] todo mundo sabia quem é quem, muitas vezes erámos inferior mesmo, pois eles (os patrões da avó) nos viam como se a gente não fosse nada, entendeu. Já sabia porque minha avó sofreu muita exploração e tínhamos consciência”.

Sua inserção nos movimentos sociais aconteceu depois que entrou na universidade no ano de 2015, embora ela tenha revelado que bem antes já tinha necessidade de pautar as questões de gênero, de raça e classe. Sua primeira experiência foi no coletivo chamado Rua – Juventude Anticapitalista que se trata de um movimento que organiza a indignação da juventude brasileira para a luta anticapitalista em todo o país. Depois dessa experiência, conheceu outros grupos, entre eles o Coletivo Atitude Preta, em que possui maior participação atualmente.

Na verdade, eu já tinha muita necessidade, eu sempre me declarei feminista, eu tinha muito essa necessidade de pautar essa questão do gênero, já pautava muito essa questão do gênero, procurava grupos aqui, mas só depois que eu entrei na universidade, eu fui entrando em contato com algumas pessoas que me mostraram. (BRENDA MENDES, 2018).

Entre no coletivo Rua – Juventude Anticapitalista, atualmente eu estou afastada do coletivo, mas foi a partir do Rua que eu consegui perceber e me aproximar de várias bandeiras. Entre elas, a bandeira da negritude, a anti proibicionista, LGBT e anticapitalista também. E a partir disso, a partir do momento que eu conheci essas bandeiras eu fui me aproximando de outros grupos que também pautam essas questões. (BRENDA MENDES, 2018).

Desde 2015, hoje eu participo de algumas frentes de atuação, dentre elas é o atitude preta, que também entrei em 2015, nós estávamos em formação [...]. Eu também componho a marcha da maconha e sou filiada ao MNU - movimento negro

unificado. E participo também da Rede Nacional de Feministas Antiproibicionistas – RENFA. (BRENDA MENDES, 2018).

A partícipe Brenda mostra com sua narrativa, as multiplicidades em ser mulher, afrodescendente e pobre. Possibilita-nos compreender o quão complexo é viver em meio às relações de poder hierarquizadas e, que é preciso ir à luta para desenvolver estratégias individuais e coletivas para o enfrentamento das desigualdades sociais.

4.3.Artenilde Silva

Artenilde Soares Silva, quarta filha de sete tem 47 (quarente e sete) anos de idade, casada, mãe de três filhos, católica, nascida na cidade de São Félix do Piauí, numa época que havia um alto índice de mortalidade infantil, por isso sua mãe criou quatro dos sete filhos. Dois homens e duas mulheres, sendo que a irmã faleceu há 10 (dez) anos devido um aneurisma cerebral. O pai era agricultor e a mãe, dona de casa, mas também ia para roça além de ser uma grande artesã, sendo que sempre se envolveu com práticas manuais, exatamente para ajudar a criar os filhos.

Lembro-me de uma tarde do mês de abril em 2018 após a aula de Estágio Docência I, orientada pela professora Francilene Brito da Silva, na matéria “Seminário de Pesquisa em Arte”, em que encontramos Artenilde na UFPI como professora substituta e daí percebi que elas são amigas e sempre nos encontrávamos pelos corredores. Já conhecia Artenilde de “vista”, de encontros sobre afrodescendência na UFPI e de alguns de seus trabalhos no grupo Afoxá e nesse período, eu ainda estava em processo de iniciação no campo, buscando sentidos ao que eu iria fazer. E naquela mesma tarde, em nossa primeira conversa sobre a pesquisa, quando perguntei se ela gostaria de participar, ela logo perguntou: “Mas o que você quer?”, essa pergunta me souou como convite à reflexão profunda daquilo que eu buscava enquanto pesquisadora e me motivou a refletir sobre o objeto de estudo desta dissertação, que só depois fui percebendo a presença de determinado encontro existencial, dos meus encontros com as afrodescendências, com os gêneros e com as partícipes da pesquisa. Ela disse que não sabia se responderia sim e, iria pensar para dar a resposta posteriormente. Eu a respondi – tudo bem. E naquele momento fui percebendo que “o que eu quero” é mais uma pergunta que atravessa a minha vida, podendo existir muitas possibilidades de respostas, de começos e fins, entretanto essa pergunta veio como provocativa para me lançar em determinada perspectiva interpretativa situada nas relações que estabeleci com as realidades de cada partícipe.

Após esse dia, nos encontramos algumas vezes conversamos bastante, mas a resposta só ocorreu em junho do mesmo ano, pois eu não ficava cobrando e durante esse período tentei outros contatos, mas sem muitas respostas. Até que ela decidiu participar e percebi o quanto ela preservava essa história de muitos anos nos movimentos sociais em Teresina. Então, eu precisaria dialogar com essa história com muito cuidado e responsabilidade, não somente a dela, mas de todas. Até porque essas histórias não são somente de Artenilde, Brenda e Joelfa, mas também são minhas e de muitas mulheres afrodescendentes.

Tivemos três conversas sobre a pesquisa, cada uma nos meses de junho, agosto e setembro respectivamente e todas em salas de aula da UFPI. Na nossa última conversa, no mês de setembro realizamos os tópicos da entrevista semiestruturada e gravamos o áudio.

Artenilde participa do grupo de cultura afro *Afoxá*, uma entidade sem fins lucrativos, de natureza cultural e religiosa, que desenvolve trabalhos destinados aos jovens da zona periférica de Teresina e de cidades do interior como, Ipiranga e Picos, além de atuar no resgate do trabalho e das influências culturais das africanidades nas comunidades periféricas. A sede do Grupo de Cultura Afro *Afoxá* funciona no bairro Angelim, zona Sul de Teresina. (MAIA, 2006).

A atuação da partícipe em grupos nasce e se fortalece através da Igreja Católica, pois desde os sete anos de idade era envolvida com grupos e pastorais nessa instituição, sendo que também fazia dança que sempre foi presente em toda a sua vida. Então foi dentro da Igreja Católica que em 1988, quando a campanha da fraternidade apresenta o lema “ouve o clamor do teu povo” com a proposta de evidenciar a questão dos afrodescendentes no Brasil que surge a militância:

Então a minha militância começa aí em 1988 com a campanha da fraternidade e vai tomando corpo dentro da igreja, [...] só em 1993 que eu começo, porque em 1988 eu já começava a dialogar com os grupos afros, só que os grupos afros na época eram grupos de carnaval. E embora as pessoas se reuniam para discutir sobre negritude, estética, e faziam também, valorizavam muito isso, mas não era um grupo político nesse formato que nós temos hoje, e aí então eu me aproximo deles, mas não me integro, continuo dentro da igreja fazendo minha militância com os agentes de pastorais negros, depois tem o grupo *Mimbó* [...]. E aí eu fui para esse grupo que já eram estudantes na universidade, mas eu não era universitária, a partir desse grupo criamos o primeiro grupo de dança afro, que era o *Delê*, grupo de dança afro *Delê*, que era uma homenagem a Ogum, [...] aí o *Delê* se torna corpo de dança do grupo Coisa de Nêgo [...] e aí depois do *Delê* surge o grupo *Afoxá* (ARTENILDE SILVA, 2018).

Segundo Gomes (2015), em Teresina algumas entidades se constituíam nas décadas de 1970 e 1980 enquanto organização dos movimentos sociais, embora já existissem grupos

de capoeira, como o Grupo de Capoeira Abadá (1975) e o grupo de capoeira Escravos Brancos (1979). Em 1989 são estruturadas algumas entidades formadas por afrodescendentes católicos, em destaque os Agentes de Pastoral Negros (APN'S) fundado no Brasil em 1983. “Em 1988, os APN's influenciaram e mobilizaram a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que assumiu como tema da Campanha da Fraternidade a *Fraternidade e o Negro*” (GOMES, 2015, p.52).

Nesse período, esses grupos já alcançavam algumas conquistas de espaços para refletirem a situação de pessoas afrodescendentes no Brasil, destacando a Igreja como promotora de ações sociais que considera e valoriza a diversidade étnico cultural de povos brasileiros.

Quando Artenilde veio da cidade de São Félix do Piauí para Teresina, ela tinha nove anos de idade. Assim, destaca que ela e os irmãos foram crescendo em determinado meio em que a cultura afrodescendente era muito presente, por conta dos avós paternos. Em Teresina, os irmãos mais velhos ajudavam no sustento da família. Considera que a própria linguagem era influenciada por determinada africanidade e a família contava com muitas raízes, de maioria afrodescendente, daí que durante a entrevista surgem muitas memórias e, uma delas remete à maneira das crianças chamarem os avós: “a gente aprendeu a chamá-los de *iaiá* e *ioiô*, que já era uma palavra ioruba e, que não era comum na nossa época as pessoas chamarem os avós de *iaiá* e *ioiô*, chamavam mesmo de avô e avó, então a gente tinha esse diferencial”.

Ela relata a forma de organização que me remetia à minha família, pois considera que havia uma raiz africana e, o cuidado com a natureza e com a saúde acontecia de forma singular. Havia a preocupação circularidade do ar dentro de casa e, era uma casa de afrodescendentes de referência para a cidade em São Félix do Piauí, “inclusive tem um nome de uma rua que é o nome do meu avô, Rua Pedro Custódio, e eram pretos, mas eram donos de si, trabalhavam por conta própria, prestava um serviço para os *Mouras* que era a família de colonizadores lá da região, mas não eram empregados”.

Para ela, essa autonomia foi fundamental. Conta ainda que aprendeu a ler com uma tia que era parálitica e, nas suas lembranças são destacadas suas características “o corpo dela a única coisa que funcionava era o tronco, as mãos dela eram paralisadas, as pernas também, [...] mas ela era professora, e era bordadeira”. Para algumas pessoas parece ser impossível alguém com tantas limitações fazer bordados e ainda educar as crianças, mas essa mesma tia era levada para as fazendas com a responsabilidade de alfabetizar os filhos dos fazendeiros. Para os sobrinhos levava romances, cordéis e gostava de contar histórias para as crianças.

Havia uma prima também que morava em Teresina e ia para São Félix nas férias, para ensinar as crianças, levar brincadeiras, cantigas de roda e foi assim antes de começar a frequentar a escola. Havia também as lendas e histórias contadas pelos avós: “contavam dos nossos antepassados, que depois foi que eu identifiquei qual era a relação que tinham, [...] qual era a intenção, mas eu imagino que fosse para a gente compreender de onde viemos, qual era o nosso lugar, de fala, de posicionamento, de crença, de devoção”.

Na família, desde muito nova percebia que havia o reconhecimento de suas identidades, da afrodescendência e de uma consciência do autoconhecimento, como ela enfatiza: “a gente não se confundia com essa história de achar que éramos brancos”. A sua trajetória de vida é entrelaçada pela referência familiar, segundo Artenilde, as mulheres sabiam e tinham consciência do papel delas enquanto mulher. Não cultuavam diferenças entre meninas e meninos e as crianças brincavam juntas, sendo que todos aprendiam as atividades domésticas para ajudar, e assim foram vivências que conduziam sua vida:

Como eu fui criada em um meio que tinha muita música, que tinha muita brincadeira, de muita raiz de experiência mesmo com o nosso jeito de ser, não tinha como não ir pra artes na formação e, a militância porque eu aprendi que a gente não tinha que estar se deixando dominar (ARTENILDE SILVA, 2018).

Frequentar a escola era desejo incessante, pois as crianças começavam a frequentar a escola aos sete anos e como ela era a filha mais nova, tinha enorme vontade de ir juntamente com seus irmãos. Na época, a mãe era funcionária da escola e conseguiu falar com a diretora para permitir que Artenilde frequentasse a turma com seis anos e, sob uma condição ela conseguiu, daí frequentava a escola, mas não podia avançar de série, somente quando completasse os sete anos, fazendo com que ficasse um ano sem mudar de turma.

Conta que havia uma paixão pelo espaço escolar, embora sofresse muita rejeição, os meninos a batiam e também tinha uma prima que sofria muito bullying na escola. “Então ela era apelidada de várias coisas e ao invés dela descontar em outros ela descontava em mim que era mais nova do que ela, foi um espaço de agressão mesmo”. E por isso, em seu relato, conta que sua experiência na escola, embora tenha trazido algum sofrimento, ela não é negativa:

Lembro muita coisa, que eu acho estranho, porque no corpo de outras pessoas negras a escola é negativa, no meu corpo não é negativa, mas isso não quer dizer que eu não tenha sofrido, não tenha sido um espaço de conflito (ARTENILDE SILVA, 2018).

Os desafios nunca a fizeram querer se afastar daquele espaço, ao contrário, motivava querer aquele espaço, pois acreditava que precisaria da escola para se auto afirmar enquanto pessoa nos caminhos que desejava trilhar e, utilizava-se de várias estratégias para se manter firme e, isso também fazia com que tivesse poucos amigos. Para ela, a escola sempre a motivou, deixando experiências boas em sua vida:

Todos os espaços de conhecimento que eu tenho trilhado são de expulsão, o espaço não me aceita, mas só que a forma que eu descobri de me relacionar com esse espaço, fez com que ele não me deixasse marcas de rejeição, como eu vejo outras pessoas que são afrodescendentes dizerem isso, que às vezes eu converso e digo 'acho que eu não sou normal, porque essas marcas eu não tenho, a marca que eu tenho da escola é uma marca maravilhosa, que sempre me motiva, eu nunca perdi a motivação (ARTENILDE SILVA, 2018).

A dança fazia parte de sua vida, pois nos festivais, quadrilhas e apresentações escolares ela se destacava e a tinha também como um refúgio, um lugar de segurança, assim como a biblioteca, quando viera estudar em Teresina.

O objetivo dessa seção foi conhecer como as partícipes descrevem suas identidades em contextos de gênero-raça-classe, além de conhecer como elas ingressam em grupos organizados configurados como movimentos sociais. Falaremos a seguir das ações realizadas por essas mulheres, a partir daquilo que captamos nas narrativas e nas observações.

5. MULHERES AFRODESCENDENTES ORGANIZADAS: A RESISTÊNCIA FEMININA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

*Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.*

*[...]
Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.*

*Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.*

(Maya Angelou, *Ainda assim eu me levanto*, 1978).

As narrativas de mulheres afrodescendentes destacam suas memórias individuais e coletivas, revelando a ancestralidade, em que projetam esperanças de um futuro melhor. O poema revela uma experiência humana traçada por histórias de sofrimentos, de negações e dos silenciamentos vivenciados numa sociedade colonizada violentamente. Mas em momento algum essa imposição foi aceita, sempre houve resistência e ela seguiu a colonização, desafiando ao sistema opressor, como reitera o refrão “Eu me levanto”.

As histórias contadas foram entrelaçadas por outras histórias de mulheres afrodescendentes. As histórias dessas mulheres afrodescendentes e de muitas outras que

viveram antes de nós, e das que ainda estão por vim estão sendo resgatadas, registradas e disseminadas. As nossas histórias são importantes sim, e precisam ser contadas por quem vivencia a experiência.

Os grupos da pesquisa em geral são constituídos por mulheres afrodescendentes integrantes do movimento de mulheres afrodescendentes e/ou de grupos que pautam questões relacionadas à tríade raça-gênero-classe. As participantes da pesquisa são autodeclaradas afrodescendentes de diferentes, idades, estados civis, escolaridades, classes sociais e religiões.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais com três participantes de diferentes grupos, como forma de identificar as experiências das participantes nos grupos organizados e fora deles em torno dos fatores de raça-gênero-classe em diferentes contextos. E também, para evidenciar como os ensinamentos e aprendizagens dessas mulheres revelam processos de resistências e enfrentamentos aos diversos tipos de preconceito, através da participação, organização e mobilização nos movimentos sociais.

Cada entrevista contou com momentos de partilha, escuta e de acolhimento das histórias compartilhadas sobre as diferentes experiências vivenciadas, que se configuraram em momentos de trocas de saberes nos grupos, em que elas demarcam os espaços sociais ocupados na raça-gênero-classe.

As histórias partilhadas revelaram diferentes experiências, tanto relacionadas aos sofrimentos causados pelos efeitos dos sistemas de opressão que produziram consequências negativas na vida dessas mulheres, como os desafios que enfrentaram desde quando crianças e os que enfrentam cotidianamente, impulsionando-as para os espaços de convivência, socialização e ação política.

Falar das resistências em mulheres afrodescendentes organizadas em espaços não escolares é sem dúvida um desafio, pois as experiências práticas muitas vezes são subalternizadas pelo conhecimento científico, por isso existe uma hierarquia entre esses dois campos de saber. Mas, nossa pretensão não é falar dessas hierarquias, mas sim tentar refutar esse pensamento hegemônico. “A teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza” (GOMES, 2017). De acordo com as reflexões da autora, não podemos esquecer que, embora tenham diferentes formas de produzir conhecimento, não podemos desperdiçar um em favor de outro, pois ambos têm sua importância e possuem relação dialética.

A educação cada vez mais precisa ser pensada para a vivência de uma sociedade baseada na democracia, cidadania e justiça social. Pensando nisso, qual a importância dos

saberes de mulheres afrodescendentes que produzem conhecimentos no campo rural, nas periferias, na zona urbana e nas universidades? Segundo Freire (2000, p.121), “Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da história que, feita por nós a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo”. Dessa maneira é que diversos grupos organizados surgem, com a tentativa de negar a história que se repetiu por muitos anos, evidenciando suas pautas, suas lutas e suas formas de ver e pensar o mundo. Sobre trazer essa discussão vejamos o que disse uma das participantes da pesquisa:

Às vezes o mundo acadêmico ele é bastante cruel, principalmente com as mulheres que não tem condições de estar dentro de uma faculdade, da universidade. A gente sabe que são muitas mulheres e não é uma escolha, elas não estarem lá. Eu sempre faço este recorte, muitas mulheres negras do campo da floresta, das águas, da zona urbana, das periféricas, não tem condição de está dentro do espaço acadêmico, e nem por isso a vivência delas, as práticas pedagógicas que elas desenvolvem dentro da sua comunidade, essas que são lideranças, elas não são importantes. (JOELFA FARIAS, 2018).

É importante ressaltar que a vivência dessas mulheres são fontes de pesquisa para muitos intelectuais afrodescendentes e não afrodescendentes, porém muitas vezes, essa mesma mulher que é sujeito/agente de pesquisa é subalternizada por não ter a vivência acadêmica, e isso precisa de fato ser discutido e debatido. Além disso, quando essa mesma mulher acessa a academia e produz saberes na academia, suas experiências acadêmicas também são desvalorizadas, sendo consideradas pouco científicas e mais militantes. É necessário descolonizar o termo militante também, muitas vezes mal interpretado e pouco debatido.

A tentativa de romper e atravessar essas relações rígidas ainda é uma luta de poucos dentro das universidades brasileiras. A história que se propagou sobre o povo africano e seus descendentes trouxe inúmeras consequências para a população afrodescendente e uma delas é a falta de referências dessas populações nas epistemologias, ou o não reconhecimento científico desses saberes nas ciências, nas artes e em outras áreas do conhecimento para propagar cosmovisões, que não se limitem ao imaginário colonialista tão presente em nosso cotidiano.

Percebeu-se que, a inserção de muitas mulheres afrodescendente nos movimentos sociais que pautam gênero-raça-classe, inicialmente ocorre, pelo fortalecimento individual e pela afirmação de suas identidades. Quando perguntamos as participantes o que as motivaram a ingressar nos movimentos sociais elas responderam:

Foi um processo natural, assim como a minha educação para a afrodescendência foi natural, o processo para o campo político também foi natural, porque se você defende uma ideia querendo ou não você vai deixar em evidência né, mas foi exatamente através da igreja católica, por que a minha militância afro nasce e se fortalece dentro da igreja católica, não é dentro da umbanda [...]. Então a minha vida ela foi conduzida em espaços onde as pessoas dizem que é impossível. E foi dentro da igreja católica em 1988 quando a Campanha da Fraternidade traz o tema “*ouve o clamor desse povo*” que discutia a questão dos negros no Brasil e aí como eu desde sete anos de idade sou muito envolvida com a igreja, desde que eu me batizei eu acho; então eu participava de grupos, pastorais e já fazia dança e também a dança sempre foi presente na minha vida toda. (ARTENILDE SILVA, 2018).

Essas experiências se constituem a partir de um processo bastante particular. Para Joelfa, o tratamento diferenciado entre a família paterna e materna se tornaram problema para a compreensão de sua identidade. E isso ocorre com muitas mulheres afrodescendentes que tentam engana-las com o mito da democracia racial, uma espécie de afirmação da existência de uma igualdade entre as raças “que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista” (MUNANGA, 2010, p. 169).

A partícipe Brenda antes de entrar nos movimentos sociais sentia a necessidade de compreender os elementos que permeavam as questões de gênero, realidade na qual vivenciamos ao perceber a configuração de um sistema extremamente machista e opressor, em que as diferenças biológicas são tratadas de maneiras desiguais. Já Artenilde apresenta outra característica interessante, pois sua aprendizagem em casa acerca da sua ancestralidade refletiu diretamente nas suas escolhas e experiências com os grupos.

No entanto, Joelfa enfatiza seu aprendizado em torno dos direitos sociais: “na verdade eu quero que essas mulheres tenham informações, que elas consigam saber de seus direitos [...] mas eu sempre faço o recorte racial”, deixando em evidência que grupos possuem como pauta o reconhecimento e a luta pelos direitos. Para Arroyo (2003), o aprendizado dos direitos pode ser destacado como dimensão educativa. “Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade” (ARROYO, 2003, p. 30). Dessa forma, passam a inquietar e mobilizar meios diversos que vão contribuir para a aquisição de direitos sociais que lhes eram negados.

O processo de construção política das partícipes foi diversificado, percebendo que elas ingressaram em movimentos sociais na juventude, adquirindo participações em atividades do movimento estudantil secundarista e universitário, grupos juvenis e religiosos. Ou seja,

elas não ingressaram diretamente em movimentos de mulheres afrodescendentes ou os grupos que pautavam as questões raciais. Uma vez que, como afirmam a seguir:

Na verdade eu sou filha de: meu pai é preto e minha mãe é branca, e dentro da família da minha mãe, eu sou a única neta negra, então sempre eu sofri essa retaliação por parte da família materna, ninguém nunca me chamava pelo meu nome, era a nega da tia, a nega [...] isso me incomodava porque eu via que não era uma forma carinhosa, eu comecei a entender que eu não tinha identidade, que isso perpassava uma forma carinhosa que eles me diziam, que isso era uma forma de me tratar, é a nega e [...] ela não tinha nome.

Ninguém me chamava pelo meu nome e com isso via que eu não tinha identidade e isso começou a me incomodar. Diferente da forma com que minha família paterna que é toda negra, me tratava, eu nasci dentro de um terreiro de umbanda, minha vó era mãe de santo e eu tinha uma vida onde de um lado era tratada de um jeito, e do outro lado era totalmente diferente, e isso me deu uma crise de identidade muito grande (JOELFA FARIAS, 2018).

Joelfa expressa, principalmente, o como é difícil ser mulher afrodescendente num contexto em que não se trabalha as identidades, não se questionam os padrões e não se conhecem as histórias. As pessoas afrodescendentes discutem raça numa perspectiva de compreender suas identidades num contexto racista, em que mestiçagem brasileira exclui essas identidades e as tratam negativamente, por isso há uma dificuldade em definir a identidade racial, pois para compreender a questão do afrodescendente no Brasil é necessário construir nova compreensão das relações étnico-raciais, na medida em que uma pessoa se auto classifica pertencente a determinada etnia, cultura ou identidade.

No entanto, o processo de entrada nos movimentos sociais para as entrevistadas aconteceu em situações diferenciadas, mas não deixam de ter relações, considerando que os processos de construção das identidades não são fixos, nem tão pouco isolados no tempo:

Assim a minha inserção no movimento, ela se deu depois que eu entrei na universidade, na verdade eu já tinha muita necessidade, eu sempre me declarei feminista, aí eu tinha muito essa necessidade de pautar essa questão do gênero, aí eu pautava muito essa questão do gênero, procurava grupos aqui, só que na época eu pesquisava não tinha, eu não conseguia ver, aí depois que eu entrei na universidade, eu fui entrando em contato com algumas pessoas que me mostraram (BRENDA, 2018).

A universidade é um lugar de todas/os, um espaço que foi historicamente de homens e mulheres eurodescendentes. As mulheres afrodescendentes universitárias buscam se destacar nesse espaço para não serem invisibilizadas, assim elas tendem a se inserir em grupos que pautam questões de gênero e raça, porque sentem essa necessidade, segundo a partícipe Brenda. Dados estatísticos de 2018 apresentam que no Brasil, o percentual de mulheres

eurodescendentes com ensino superior completo é de 23,5%, sendo 2,3 vezes maior do que o de mulheres afrodescendentes, que são de 10,4%, (IBGE, 2018). Isso mostra que embora tenham ocorrido grandes avanços nos estudos, ainda temos muito a conquistar. Por isso, considero relevante, as organizações sociais na luta pela desigualdade social. No trecho da entrevista a seguir, da participante Artenilde, ela apresenta como despertou o interesse por esses temas.

Entrei no coletivo rua, juventude anticapitalista, [...] e foi a partir do rua que eu consegui perceber e me aproximar de várias bandeiras. Entre elas a bandeira da negritude, a anti proibicionista, LGBT e anticapitalista também, pois é. É a partir disso, do momento que eu conheci essas bandeiras eu fui me aproximando de outros grupos que também pautam essas questões. (BRENDA, 2018).

Então com doze anos eu entrei para a militância social, através do primeiro espaço que conheci foi a UJS – união da juventude socialista, depois movimentos estudantis e, depois do movimento estudantil, eu conheci o hip hop[...], e eu sempre muito indignada, eu nunca consegui me contentar com regras, as pessoas me diziam que tinha que ser de uma maneira e eu sempre me questionava, ‘mas porque tem que ser assim mesmo?’ (JOELFA FARIAS, 2018).

As narrativas demonstram que foram se inserindo em grupos organizados, em prol do reconhecimento das aprendizagens adquiridas como relevantes para o enfrentamento dos preconceitos, pois elas foram desenvolvendo suas visões das realidades e das injustiças sociais necessárias para compreender os sistemas de opressão que demarcavam os lugares das mulheres afrodescendentes.

Nesse movimento de luta por direitos e igualdade é que percebemos o crescimento dos estudos sobre mulheres, gênero e feminismo nas universidades, resultado da luta de feministas estudiosas que tentam romper com o processo de silenciamento dando visibilidade aos trabalhos de intelectuais brasileiras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, dentre outras, e também do feminismo norte-americano, destacado pelos escritos de bell hooks e Angela Davis. Essa visibilidade não ocorre somente na academia, mas também em outros espaços de conhecimento, como redes sociais, *blogs* de internet, sites, vídeos no *You tube*, grupos organizados e movimentos sociais, dentre outros.

Trazer essa discussão não é tarefa nada fácil é preciso descolonizar-se, ou como apresenta Mignolo (2003), descolonizar o conhecimento a partir da nossa experiência histórica. Isso é possível, ao trazermos as narrativas das pessoas afrodescendentes protagonizadoras das suas histórias de forma digna, sem transportar ódio racial ou, um país apartado entre brancos e negros, o qual, a descolonização por sua vez, não pretende ser universal, porque existe uma variedade de universos que não podem reduzir-se a partir de uma

única perspectiva, mas coexistirem nesse universo plural.

Diante dessa contextualização sobre as vivências de mulheres afrodescendentes organizadas, com quem trabalhamos nesta pesquisa, na próxima subseção discorreremos sobre algumas atividades realizadas por elas, descrevendo algumas das ações para melhor compreendermos o que fazem essas mulheres nesses espaços.

5. 1. A circularidade organizativa e espaços de educação

Esta subseção destaca algumas ações que conseguimos registrar através das narrativas e da observação livre em campo, que contou com a investigação de uma atividade concreta promovida pelos grupos em que as partícipes estão inseridas, ou com atividades organizadas por elas. A observação contou com anotações feitas em campo e fotografias.

5. 1.1. “Eu quero mesmo que a gente vença inúmeras barreiras”: Experiências no *Ayabás*

Os processos educativos, sejam intencionados ou não fazem parte da dinamicidade dos grupos da maneira que se organizam em assembleias, coordenadorias e em rede de coletivos nacionais, e quando desenvolvem suas atividades como oficinas, cursos, debates, encontros, manifestos dentre outros. Para Gohn (2011), esses grupos se constituem como espaços de co-construção de aprendizagens sociais, reflexivas, cognitivas, teóricas, político, formativas, culturais, dentre outros.

No contexto do Instituto da Mulher Negra do Piauí – *Ayabás*, de acordo com as experiências em conjunto e com a entrevistada Joelfa, o grupo expressa sua função política e formativa mais evidente, pois busca estabelecer um diálogo com as demais mulheres e de outros coletivos e coordenações, buscando apoio para realização de projetos, oficinas, cursos de formação e debates. Procuram também apoio de secretarias e empresas que financiam projetos:

No *Ayabás*, caímos [...] nos projetos, nos editais, nós temos um grande parceiro que é a CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviço) e, ela tem uns editais muito massa, que dá oportunidades para escrever projetos que às vezes financiam 15 mil, 20 mil, 50 mil, depende também do que a gente propõe. Teve o Sancioffa, um projeto realizado que foi um curso de fotografia a partir dos olhares de mulheres negras. Depois tivemos o enegrecendo saber e conquistando poder que foi um curso, [...] maravilhoso, que trabalhou a questão do empoderamento político mesmo, para as mulheres negras se situarem, saber quem são, tinha uma programação maravilhosa, com professores, doutores, tudo. (JOELFA FARIAS, conversa do dia 02 maio 2018, Teresina, PI).

Além disso, o Ayabás faz parte da rede de mulheres negras do nordeste, que são vários coletivos de mulheres negras do Nordeste, nós nos organizamos [...], nós nos reunimos, inclusive teve um encontro agora nesse feriado em Maceió [...] debatemos vários pontos, inclusive nós temos um calendário de atividades que a gente trabalha no dia 25 de julho, que é chamado o *julho das pretas*, intitulamos *julho das pretas* e nesse calendário, inclusive nesta mesma data, na mesma semana, a gente comemora o dia internacional da mulher latino americana e caribenha e aí fazemos atividades em todos os estados com o mesmo nome, aqui em Teresina, nós fazemos também o show elas encantam, que é um show onde a atenção são mulheres negras, com conversa, rodas de ancestralidade e tudo. Então é mais ou menos assim, a gente procura a sustentabilidade através de projetos [...]. (FARIAS, conversa do dia 02 maio 2018, Teresina, PI).

Na fala de Joelfa ela relata algumas das atividades que fazem parte das experiências em grupo, através do Instituto da Mulher Negra do Piauí – Ayabás. Atividades organizadas por meio de projetos que buscam dar destaque às mulheres afrodescendentes em que elas divulgam as ações através das redes sociais de internet e em cartazes espalhados em diversos locais de Teresina. As socializações das aprendizagens são destinadas a todas as mulheres, principalmente as afrodescendentes. O grupo Ayabás discute a situação da mulher e a luta contra o racismo, machismo e pelo protagonismo das mulheres afrodescendentes, preocupa-se com a questão da violência contra as mulheres e a sexualidade, enfatizando também a necessidade de emancipação dessas mulheres afrodescendentes. A figura 02 apresenta o cartaz de divulgação de uma atividade organizada pelo grupo, que foi transmitida através de uma integrante com a utilização do aplicativo *whatsapp* no celular.

Figura 02 – Imagem do cartaz de divulgação de atividade do grupo



Fonte: Instituto da Mulher Negra do Piauí – Ayabás

Conforme vemos (Figura 02), essa atividade aconteceu no dia 25 de julho de 2018, quarta-feira, iniciando aproximadamente às 16h10 e realizada no memorial Esperança Garcia. A atividade fez parte de uma programação realizada durante a semana, que foi intitulada *Julho das pretas*, evento que faz parte da agenda comum de ações interventivas dos movimentos de mulheres afrodescendentes da região nordeste, articulada por meio da Rede de Mulheres Negras do Nordeste, podendo ser verificado algumas de suas ações no sítio Ayabás - Instituto da Mulher Negra do Piauí, Disponível em: (<http://ayabas-institutodemulheresnegras.blogspot.com/>, acesso em: 23 de maio de 2018). O grupo conta com programações que envolvem atividades de mulheres afrodescendentes para debates e planos de ações relacionados às problemáticas e prioridades das intervenções sociais.

Em relação à atividade observada, a participante Joelfa realizou a abertura dos trabalhos na tarde desse dia que presenciei, iniciando com um canto que apresentava na letra algumas características de mulheres como, felizes, seguras, trabalhadoras, guerreiras, autônomas entre outras que não conseguimos fazer registros.

Essa atividade em especial, destacou o *Dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha*, que é resultado do primeiro encontro de mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas realizado em Santo Domingo, na República Dominicana, no

ano de 1992. No Brasil é celebrado na mesma data, 25 de julho, *o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra*, a partir da Lei nº 12.987/2014 (BRASIL, 2014). Tereza de Benguela foi uma importante líder quilombola que viveu durante o século XVIII e, com a morte do companheiro, se tornou a rainha do quilombo, mantendo sob sua liderança, a comunidade negra e indígena resistindo à escravidão por duas décadas. (PALMARES, 2015).

Nessa ocasião, observamos a presença de um público predominantemente feminino, com muitas mulheres de destaque no Piauí, como a Delegada Vilma, a ex-vereadora Rosário Bezerra, Haldaci Regina, atual (2018) coordenadora estadual de políticas para as mulheres do estado do Piauí, dentre outras estudantes, pesquisadoras, empreendedoras e educadoras sociais, se configurando como o encontro de fortalecimento e partilha de experiências.

A temática proposta “*mulheres negras movem o Piauí/Brasil*”, revelou o desafio em destacar a visibilidade dessas mulheres que lutam pelo reconhecimento e justiça sociais. Uma das falas das convidadas para mediar à atividade diz:

O protagonismo da mulher negra sofre, eu acredito mesmo que é a mulher negra que move a sociedade, move o Piauí, move o Brasil, move o mundo, até mesmo porque é a mulher negra que mais trabalha. E se falamos em tripla jornada das mulheres, eu não sei nem em quantas dizer das mulheres negras [...] e é um trabalho pior remunerado e pior reconhecido socialmente, e esse protagonismo da mulher negra, ele é invisibilizado, não aparece [...] (SUELI RODRIGUES, 2018).

Desse relato foi possível problematizar algumas questões no que se refere ao silenciamento dessas mulheres e que possui relação com o “epistemicídio”, conceito empregado por Boaventura Sousa Santos (2010), que, para ele é a morte do conhecimento e dos sujeitos que produzem fora da regra hegemônica. Carneiro (2005), destaca o epistemicídio colocando que:

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 à educação [...] 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 autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Nesse contexto, o grupo procura destacar o feminismo de mulheres afrodescendente que passam por processos diferentes dos contextos do movimento feminista considerado *universal*. As exclusões das questões relacionadas às afrodescendentes já faziam parte desse projeto epistemicida, fruto de um apagamento intencional dessas sujeitas, vítimas do racismo

estrutural, que tem apontado caminhos para a perpetuação da crença de que vivemos em uma democracia racial.

A democracia racial é uma corrente ideológica que busca escamotear as distinções entre as “três raças” formadoras da sociedade brasileira, afirmando a existência de uma igualdade e união (GOMES, 1995). Todavia, essa suposta eliminação mascara os estereótipos e preconceitos, distorce a percepção da realidade, fazendo com que fiquemos “em nossos lugares”. É uma lógica perversa, interessada em manter as desigualdades que as relações de poder e os privilégios proporcionam.

Dessa maneira, essas mulheres realizam diálogos indispensáveis que discutem essa realidade, dando destaque aos enfrentamentos relacionados ao racismo, sexismo, discriminação, preconceito e demais desigualdades raciais e sociais, através de rodas de discussões, palestras, oficinas, memórias, identidades, interações estéticas e artísticas culturais. Os fragmentos a seguir destacam algumas Ações Educativas de Joelfa:

Em torno das fontes e dos recursos que eu utilizo para desenvolver alguma atividade, isso depende muito da comunidade por onde eu vou, as vezes eu preparo um plano de oficina, de aula de um jeito, mas quando chega na comunidade é outra realidade, aí tenho que agir rápido e mudar logo isso, eu tento trabalhar uma metodologia que chame atenção, para que não fique uma coisa chata e que elas compreendam também. Então eu faço várias leituras, tem a Chimamanda, têm tantos outros textos, eu tenho uma amiga Viviana Santiago que ela é consultora de gênero da *Plan Internacional* e ela escreve muito bem, [...] e eu leio muito os textos dela, é de fácil compreensão e eu consigo pegar aqui e levar para oficinas e como eu te falei, gosto de cantar, eu tenho as minhas produções, e vou mesmo levando na força para que essas mulheres consigam entender, essas meninas, adolescentes, depende para onde eu for. (JOELFA FARIAS, 2018).

A gente tenta observar o que é, tento observar a vivência se for um quilombo, tento saber a história desse quilombo, pra fazer uma mandala bonita colocar no centro pra fazer algumas fotos da formação da comunidade, por exemplo, se tem alguma entrevista dessa comunidade em algum jornal eu levo, e tento explicar a elas que aqueles lugar que estão tem valor, tem força, tem poder, e que elas são importantes. Na verdade, sempre nessas oficinas eu gosto de resgatar a autoestima, sempre de estar posicionando que elas têm poder, que de onde estão não são menos esquecidas do que nós que estamos nos centros urbanos ou em espaços de poder. Vou levando textos, vou resgatando oficinas que eu já participei, e vou buscado a vivência delas no dia a dia, é essa a metodologia, eu tenho uma metodologia própria, a vida foi me dando essa oportunidade. Eu já passei muito desse meu trabalho, como te falei pro banco mundial e eles estão avaliando, inclusive de montar um plano de atividades em cima da metodologia que eu desenvolvo. Eu trabalho com crianças, adolescentes, jovens, adultos, tudo. (JOELFA FARIAS, 2018).

Eu gosto de levar pessoas que estão no poder, pessoas negras de referência, gosto de falar de Martin Luther King, dos capoeiristas Besouro de Mangangá, vou buscando essas referências, e as vezes num local que estou essa comunidade não deu pra falar, mas eu coloco os orixás como referência de empoderamento, todos negros, cada um com sua história, gosto muito de trabalhar os orixás com as crianças, e vou...gosto muito de colocar o orixá como herói, e aí dar certo e é muito bom. (JOELFA FARIAS, 2018).

O Ayabás foi convidado pra fazer uma atividade no Quilombo mimbó, na verdade foi um pedido de socorro, porque o mimbó é todo preto, e aí teve um problema na escola onde as não queriam ser mais pretas, por tanto caso de racismo dentro da própria comunidade, e a cidade de Amarante que não queria mais ver ...e que na verdade era um pedido de socorro, que as crianças estavam querendo tomar banho com agua sanitária, não queriam ir para a escola, estavam violentos os adolescentes, estava assim a própria destruição e aí nós fomos e conversamos com os professores e os pais sobre a lei 10639/03, na verdade nós dividimos, uma parte das meninas do Ayabás ficaram com os adultos, os adolescentes, e eu fiquei com crianças de 3 a 10 anos, aí tu imagina trabalhar a questão da autoestima, eu levei filme kiruku, e fiz várias montagens com fotografias de crianças negras mostrando como são lindas, e elas ‘olha tia é igual a mim lindo’ então foi dessa forma e já precisa voltar lá de novo, porque já voltou de novo. Pra você ver como o racismo é violento, é tipo um remédio que tem prazo de validade. (JOELFA FARIAS, 2018).

Diante as atividades aqui apresentadas que foram realizadas pela partícipe Joelfa posso dizer que elas demonstram as estratégias de resistências dessa mulher afrodescendente, que busca desenvolver um trabalho social com mulheres, crianças e jovens afrodescendentes, para resgatar a autoestima e a valorização dos aspectos identitários, culturais e religiosos. Destacamos a seguir o relato das experiências no grupo Afoxá, na perspectiva de Artenilde Silva.

5.1.2. “A dança sempre foi presente na minha vida toda”: Experiências no *Afoxá*

Artenilde Silva desenvolveu duas atividades com o grupo *Afoxá* no mês de novembro de 2018. As atividades foram realizadas em modalidade Mídias-Artes Saberes Culturais, presente no V CONGEAfró – Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Iremos destacar apenas uma das atividades realizadas pelo grupo, como se trata de uma performance, dividimos as cenas para melhor ilustrar e descrever a ação.

O *afoxá* é um grupo afro que tem a dança como uma estratégia de militância, e a partir dela que trabalhamos a ancestralidade, a autoestima, e outros elementos que vão surgindo a partir da dança afro. (ARTENILDE SILVA, 2018).

Dessa forma passamos a compreender a definição de *dança afro* no Brasil que na perspectiva de Cardozo (2006), se refere às danças e/ou performances dos elementos das matrizes tradicionais orais africanas (CARDOZO, 2006). Outras/os autoras/es podem contribuir com essa discussão como Melgaço (2007), Monteiro (2011), Santiago e Monteiro (2005), que organizaram o documentário “Balé de pé no chão – a dança afro” de Mercedes Baptista, considerada precursora da dança afro-brasileira.

A partícipe Artenilde considera a *dança afro* como os movimentos criativos que surgem nas experiências do grupo *Afoxá*, influenciados pelos estudos sobre a cultura africana e, também para além dos movimentos, pois, para ela a dança é um elemento educativo e social associado às questões raciais.

Ao assistir uma das apresentações do grupo nesse evento, o V CONGEAfro realizada no Hall do CCE às 18 horas intitulada de, “*O feminino e suas giras no tecer da criação*”, considerei-a performática de autoria coletiva do grupo *Afoxá*, pois teceu elementos condutores de histórias, de vidas e saberes. Elementos que se apresentam nas possibilidades do estado físico, da matéria e do espiritual do ser feminino. As *giras* que aconteceram na peça por alguns momentos eram calmas e serenas, outras revoltosas. Mostrou certa mistificação e simbologia, em que teve como contexto a vivência da mulher (mãe) e o cuidado com os filhos, dando destaque as várias facetas de mulher ancestral, através das seguintes características: dançar, cantar, girar, cuidar dos filhos doentes, fazer remédios, fumar cachimbo, acender velas e rezar. Essas foram algumas ações que registramos através da observação.

Figura 03 - “O feminino e suas giras no tecer da criação” – (parte 1)



Fonte fotografia: acervo particular Ilanna Brenda Mendes Batista

A performance iniciou com o canto das mulheres, um canto suave entoado por duas integrantes do grupo (Figura 03) e, em seguida, a segunda parte apresenta uma mulher mãe (Figura 04), carregando seu filho e proclamando mensagens como:

- “As mulheres de minha família, cuidam de seus filhos doentes”.
- “As mulheres de minha família, rezam por seus filhos doentes”. Foram proclamadas várias mensagens nesse sentido e com tom desesperador.

Figura 04 - “O feminino e suas giras no tecer da criação” – (parte 2)



Fonte fotografia: acervo particular Ilanna Brenda Mendes Batista

A performance apresentou uma série de rituais, aqui compreendidos como as sequências de gestos apresentados, utilizando-se de vários símbolos, como vela, ervas e cachimbo.

Após esse momento, continuando com a descrição do que foi observado durante a apresentação, entra em cena outro integrante do grupo, dançando e girando ao som do tambor. Interpretamos que esse jovem seja o filho que recebeu cuidados da mãe, no tecer da criação, pois passada essa cena, o jovem aparece saudável e forte, performance essa que nos faz lembrar de algumas das experiências destacadas na narrativa de Artenilde, em que ela apresenta os costumes de sua família.

[...] a minha avó materna ela rezava, e cuidava também da saúde, tinha muito conhecimento, era uma cabocla, quando a gente fala de entidade, ela tinha um verdadeiro culto, era muito perceptível essa devoção que ela tinha pelas ervas, pela linha dos caboclos né. E aí a minha mãe ela não é diferente não, ela faz inclusive limpeza, ela conhece as ervas e faz limpeza na casa da gente, faz limpeza na gente [...]. (ARTENILDE, 2018).

A performance finaliza com todos os integrantes dançando e girando, sugerindo a ideia de circularidade dos movimentos corporais diversos, perceptíveis no movimento dos ombros, dos braços, pernas, cabeça e do tronco. Todo o corpo é enfatizado nessa dança, sendo que destaco um trecho da fala de Artenilde ao falar da dança.

[...] compreendendo que (vivemos) uma circularidade, que não se faz dança sem todos os outros elementos, por exemplo, comida afro sem dança, sem canto, sem batuque, que não se batuca sem dança, sem comida, sem roupa, uma coisa depende da outra, eu só consigo dançar, se eu também compreender que existe uma estética por trás dessa dança, que é sustentada por uma religiosidade, sustentada por uma comida, é uma circularidade que não tem início e nem fim. (ARTENILDE, 2018,).

Assim, a prática da “*dança afro*” realizada pelo grupo *Afoxá*, nos mostra algumas questões de nosso interesse, dentre elas, determinado modo de Ensinar e Aprender através do movimento dinâmico, de partilha dos saberes sobre a raça presente nos aspectos culturais e religiosos, sobre o gênero, na valorização da mulher afrodescendente e anciã, aquela que possui a sabedoria de seu lugar e, com relação à condição social, quando o grupo se propõe a enaltecer a *dança afro* para desmitificar o lugar do balé clássico e elitista constituído numa cultura eurocêntrica. No próximo tópico apresentamos a atuação coletiva da partícipe Brenda.

5.1.3. “O movimento me fortaleceu ao ponto de eu começar a me ver como protagonista”: desenvolvendo ações

A atividade que descrevemos relacionada à partícipe Brenda, não foi promovida pelo Coletivo *Atitude Preta*, o qual ela faz parte, mas se trata de uma ação organizada por ela, que é fruto das experiências coletivas nos movimentos organizados.

Brenda promoveu, com o apoio de sua mãe e avó, uma ação denominada “*piquenique dos Erês*”, realizada no dia 21 de outubro de 2018 às 17h00min, no parque da Cidadania, espaço de lazer localizado na Avenida Frei Serafim. A atividade foi dedicada especialmente para crianças e suas mães, razão pela escolha da palavra *Erês* de origem yorubá língua nigeriana, que apresenta ideia associada a crianças e brincadeiras. A programação

contou com diversas atividades como: roda de conversa sobre a aceitação dos cachos na infância, brincadeiras e oficinas.

Quando cheguei ao local da atividade fui surpreendida pela organização da atividade no espaço escolhido, pois a grama estava coberta por tecidos e lençóis para as pessoas sentarem no chão em forma de círculo. Havia apenas uma cadeira próxima para Dona Maria – a avó de Brenda.

Figura 05 - “Piquenique dos Erês” – início da Roda de conversa



Fonte fotografia: acervo particular Ilanna Brenda Mendes Batista

Ao encontrar com Brenda, mais uma vez ela me acolheu com muito carinho. Cumprimentei Dona Maria (avó), e a mãe da Brenda, que ela me apresentou naquele momento. Assim, como cheguei cedo, fui ajudando na organização da roda e, à medida que as pessoas iam se aproximando foram sentando nos tecidos postos na grama e conversavam, riam e buscavam interagir umas com as outras à medida que iam chegando.

Para Brenda, o cabelo é considerado elemento de resistência da mulher afrodescendente que, quando passam a usar seus cabelos naturais, deixando de lado as escovas, *chapinhas* e alisamentos, percebem que esses artifícios eram apenas uma forma de “melhorar” a raça com embranquecimento da mulher afrodescendente, contudo não é somente um processo estético, mas uma forma de apagamento dessas identidades. Na entrevista ela relata:

O racismo traz heranças históricas, que não é normal a gente viver o tempo todo de cabeça baixa, eu tive um momento na minha vida em que eu não conseguia nem olhar para cima, só andava olhando para baixo, de tão baixa que era minha autoestima, eu sei que isso não aconteceu só comigo, mas com várias mulheres, e aí só o fato da gente conseguir usar o nosso cabelo de uma maneira natural, conseguir olhar cara a cara e não abaixar a cabeça. (BRENDA MENDES, 2018).

Observamos que (Figura 05), a atividade contou com mães e filhas para tecerem diálogos sobre o cuidado com os cabelos. A roda girava e cada mulher/menina se apresentava e “falava algo” relacionado ao seu cabelo, como orientado por Brenda, poderiam ser frases curtas ou depoimentos relatando sobre os cuidados com o cabelo e, se já haviam sofrido preconceitos relacionados ao cabelo.

No início as crianças estavam tímidas, todavia, quando as mães começaram a falar sobre suas experiências, elas iam falando de situações vivenciadas na escola, com colegas e também, de apelidos que recebiam relacionados aos cabelos. Outras falavam que achavam seus cabelos lindos, que as mães cuidavam e penteavam para irem à escola.

Após essa experiência fui contagiada pelas falas e depoimentos que novamente se conectavam com as minhas memórias lá da infância. Achei uma ação grandiosa – as escutas das crianças – aprendi muito com elas. Perderam o medo de falar, sentiram-se seguras e protegidas, tenho certeza que ficará em suas memórias.

Após essa roda de conversa aconteceram brincadeiras como: corrida de saco, jogo com bambolê e outros jogos; oficina de penteados e momento de perguntas sobre o cuidado com o cabelo infantil. A atividade finalizou com lanche bem saboroso e partilhado entre todas/os que estavam presentes.

Ao descrever e analisar essas atividades e as narrativas, percebemos que o percurso dessas mulheres nos grupos, não ocorre de maneira linear ou mecânica, pois são permeadas de paradas, retomadas, continuidades e transições de um espaço de participação para outro.

A circularidade organizativa que consiste em sentar em roda para contar e ouvir histórias, expressa um esforço em manter uma fidelidade diante dos problemas enfrentados e dos contextos sociais em que elas vivem, alimentando-se do fortalecimento e de expectativas que possibilitam os sonhos que guiam suas vidas e os grupos.

Nessa perspectiva, essas atividades relatadas informam a importância desses grupos e seus projetos, na medida em que possibilitam a interação, o encontro, a partilha e a escuta dessas experiências dando espaços para as existências individuais e coletivas fora de locais subalternizados. Diante disso, se fez necessário compreender as possíveis relações dessas mulheres com a educação em seus contextos, como fizemos a seguir.

6. ENSINANDO E APRENDENDO AS EDUCAÇÃOES COM MULHERES AFRODESCENDENTES

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.

(Carlos Rodrigues Brandão, *o que é educação?* 2007, p.13).

Existem diferentes concepções de educação que, ao longo da sua história tem se destacado no conhecimento, nos saberes, nos métodos de ensino, nos sujeitos que ensinam e aprendem abrangendo uma diversidade de pensamentos. Essas diversidades de pensamentos sobre a educação exercem influências em nosso jeito de fazer e pensar a Educação. Assim, falamos em educação no plural, para enfatizar que essa prática que tem se destacado como Educação popular, educação formal ou escolar, educação não formal, educação sociocultural, educação rural ou educação do campo e outros tipos. Enfim, cabe questionar de que educação estamos falando? Ou educação? Quem é o educador? Onde se educa? E qual a finalidade de cada tipo de educação?

Os povos nativos que viviam no Brasil antes da sua colonização desenvolviam os seus processos educativos que ocorriam de modo espontâneo e integral com as crianças, as mulheres, homens, e pessoas mais “velhas”. Segundo Sánchez, (2016, p. 48), não havia, “em geral, distinção de classes sociais, não havia dominação de uns sobre os outros e, conseqüentemente, não havia aprendizado da superioridade de alguém sobre a inferioridade ou subordinação dos outros”. Dessa maneira, os indígenas aprendiam pela tradição, de uma forma não programada, possuindo direitos iguais, tendo como fonte de saber a vida coletiva com propriedade comum da terra. Para Brandão (2007):

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a *coisa* (p.18).

Nesse contexto, todos viviam educação, pois todas as experiências eram importantes para a comunidade e, como não havia classes, também não existia um saber dominante, apenas algum tipo de saber e algum modo de ensinar. Essa realidade foi afetada com a

chegada dos primeiros jesuítas em 1549, “encarregados pela coroa portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã” (PAIVA, 1987, p. 66). Logo, as atividades educacionais, eram limitadas a catequização e alfabetização, esta última servindo como objetivo de ensino da catequese.

Com a introdução do regime da escravização, também buscavam catequisar os africanos escravizados, combatendo a religião de seus deuses africanos para difundir entre eles o catolicismo, porém a eles era vedado o sistema formal de ensino, e essas práticas ocorriam através de sermões que exortavam a prática da moral cristã e à fé católica. (PAIVA, 1987, p. 67).

A partir desses estudos pode-se considerar que antes da chegada dos jesuítas, as práticas educativas desenvolvidas pelos indígenas não consistiam em bases formais, isso porque aconteciam conforme os processos de compartilhamento das experiências e sem regras específicas que norteassem essa prática, fato que já se verificava no sistema de educação formal em si através do processo de catequização e alfabetização, mesmo tendo como fim, apenas a disseminação da moral cristã católica. A educação formal para Brandão (2007) é:

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. Quando aparecem a escola, o aluno e o professor [...] (p.26).

É nesse momento em que os saberes se dividem juntamente com os sujeitos que desfrutam dos espaços de saberes. Os espaços específicos e os processos sistematizados para ensinar e aprender são invenções posteriores ao saber. Antes da educação escolar, grupos humanos, no próprio curso da vida em busca de sobrevivência desenvolveram conhecimentos, destacando diferentes processos educativos seja para produzir, reproduzir, conhecer, ensinar e aprender os conhecimentos.

Brandão (2012) procura explorar quatro diferentes sentidos de educação popular: “1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária” (p.3). Seguindo essa linha de pensamento, a educação popular acontece nas situações de convivência e comunicação de uma comunidade e, com a divisão social do saber, ela passa a considerar os sistemas de ensino, enfatizando uma educação democrática e para todas/os.

Nesse contexto considera-se que a educação popular se faz presente nas experiências das partícipes desta pesquisa, inclusive desta pesquisadora; são mulheres que tiveram educação no Ensino Público e, aproveitaram as “brechas” destes espaços para alcançar resultados positivos, e socializar os conhecimentos que foram silenciados durante muito tempo, como os da população afrodescendente.

A educação não formal entendida como aquela que ocorre fora dos sistemas formais de ensino, permite determinada expansão da educação para além das instituições escolares, ou seja, bem antes dessas instituições, todos nós fazemos parte de um processo educativo que se formam a partir das vivências e experiências de aprendizagem nos mais diversos contextos que participamos, seja familiares, sociais, religiosos e escolares. Então, a educação é algo muito complexa, por isso consideramos educações, assim como Brandão, (2007):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (p. 7).

A educação sociocultural e/ou não formal é aquela trabalhada/desenvolvida nas relações sociais, no contato com o outro, nas vivências e experiências do cotidiano, ao passo que, a educação escolar definimos como um sistema educacional organizado para alcançar determinados fins e objetivos intencionais. Muitas vezes percebemos que a educação escolar, qual seja ela, se torna um meio eficaz nas lutas contra as diversas formas de discriminação e exclusão na sociedade hoje e dessa forma, a educação como produto da escolarização é mais valorizada. Na perspectiva de Bourdieu (2002), com a escolarização acumulamos o “capital cultural” escolar, sobretudo na forma de conhecimentos aprendidos. O nível de escolarização de uma pessoa, diretamente influencia as suas chances para a mobilidade social e há efeitos na sociedade, porque só com a educação escolar adaptada às necessidades-realidades de uma sociedade, será possível a transformação desta.

Desse modo, compreendemos a educação em sua amplitude, considerando as diversas práticas educativas, como determinada atividade humana presente em todas as sociedades e, portanto possibilita o encontro de diferentes culturas, visões de mundo, vivências e experiências diversificadas que impulsionam os grupos organizados e outros movimentos sociais a se posicionarem, nas formas de mobilização e esforços para uma humanização social que se opõe ao sistema global opressor. Para Paulo Freire (2014):

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (p. 34).

Assim, a prática educativa se constrói no modo de viver das pessoas, na luta contra ou a favor de uma educação racista e colonizadora, com a perspectiva de superar a concepção da educação hegemônica. Práticas educativas, segundo Franco (2012) são práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já as práticas pedagógicas são as práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Portanto, as partícipes desse estudo são educadoras, não porque são professoras ou porque suas figuras estão ligadas às práticas educativas institucionais, mas porque demonstraram inquietações diante de uma educação colonizadora e buscaram modos de ensinar e aprender sobre a vida pelas suas próprias existências.

Nesse contexto, durante a pesquisa passamos a questionar: o que são práticas educativas? O que é educação? De que maneira essa educação se relacionam com os diversos saberes existentes? Como as práticas educativas, no contexto dos grupos organizados vem desenvolvendo uma educação que considera as diferentes linguagens, saberes e experiências? Esses são alguns questionamentos que impulsionaram a nossa pesquisa, da qual não pretendemos apresentar respostas, mas questionar e problematizar a temática deste estudo.

A escola não era espaço de todas/os, pois em uma sociedade desigual como a nossa, o sistema formal de ensino produziu uma educação elitizada, que impedia que seguimentos da sociedade não elitizadas desfrutassem dessa educação repleta de benefícios sociais, como por exemplo, a mobilidade social e assim, redução da pobreza. E isso tem reflexos ainda hoje, principalmente no acesso a educação superior:

É muito difícil para nós entrar nos espaços acadêmicos, [...] e eu lembro que eu passei para o curso de letras português em 2008 na Universidade Federal do Piauí e, eu não consegui cursar nenhum período, eu tinha que trabalhar, tentei de todas as formas, mas a grade estava fechada, só era pela manhã e eu não consegui de jeito nenhum. (JOELFA FARIAS, 2018).

Eu conheci a faculdade Anhanguera, que é uma faculdade semipresencial e as pessoas tem inúmeros preconceitos em relação à EAD (educação a distância), mas eu sempre me posicionei, foi sempre difícil pra mim, porque, quando eu comecei a minha graduação, no sexto período eu morava no renascença e estudava no Dirceu o polo era lá, aí eu me casei fui embora pra Timon. Então assim, eu trabalhava o dia todo, ia para faculdade, conseguia assistir aula só até 21h10 senão eu não conseguia chegar, [...] pegava ônibus do Dirceu até a barão, depois de lá até Timon, chegando em Timon pegava um moto táxi e chegava em casa, então foram dias muitos duros, muito difíceis. Sempre que eu ia para algum evento do serviço social, em algumas instituições, que eu me apresentava como estudante de EAD observava os próprios professores torcerem o bico, outros alunos falavam mal, mas eu venci. Fui dura no

meu posicionamento, através da minha fala eu calei a boca de muitas pessoas que assistem às aulas presenciais, mas que não tem esse embasamento, eu volto a te falar que a vivência também é um ponto muito importante, mas foi difícil para me terminar a graduação, foi muito difícil mesmo, como ainda é difícil até entrar numa especialização e para um mestrado. (JOELFA FARIAS, 2018).

[...] No meu ensino médio eu já quis fazer até engenharia elétrica e também arquitetura, isso já veio no primeiro ano. Aí ficavam falando assim ‘ah que não dá dinheiro, tem que fazer medicina ou direito’ e eu ‘tudo bem’, então eu meio que desisti disso [...] e fiquei estudando para medicina, fiz pré-vestibular, aquela coisa, e aí eu não conseguia passar de jeito nenhum. (BRENDA, 2018).

[...] Todos os espaços de conhecimento que eu tenho trilhado é de expulsão, o espaço não me aceita [...]. (ARTENILDE SILVA, 2018).

Os trechos das falas acima mostram as dificuldades que muitas mulheres afrodescendentes enfrentam para acessar o ensino superior. No caso de Joelfa escolher entre trabalhar e estudar é uma realidade desafiadora que condiz com a realidade social de quem é economicamente desigual, tendo que desistir de um sonho por enquanto, até encontrar estratégias para fazer graduação, mostrando sua persistência para conseguir concluir o curso. Em relação a partícipe Brenda, pode ser destacada a expectativa familiar sobre o curso que desejava estudar, deixando evidente a possibilidade de “ganhar dinheiro” sendo médica ou advogada. A mesma área profissional que minha família esperava que eu seguisse, sobre isso Almeida (2011) destaca que, para as famílias *afrodescendentes* do Brasil o acesso de um dos seus à universidade pública simboliza a realização do sonho de melhoria da qualidade de vida, se tratando de afrodescendentes que superaram a perversa exclusão na universidade. E mesmo sendo uma universitária, Artenilde relata sobre suas experiências que demonstraram os desafios para ser aceita nesse espaço acadêmico.

Desses relatos, o que eu poderia ter entendido enquanto pesquisadora? Como já destacamos anteriormente, as mulheres afrodescendentes fazem parte do grupo que se encontra na base na pirâmide social. Dados do IBGE (2018) indicam que no Brasil, das pessoas entre 25 a 44 anos de idade, 21,5% das mulheres tinham completado a graduação, contra 15,6% dos homens. Desagregando-se a população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo por cor ou raça, as mulheres eurodescendentes estão à frente, com 23,5%, seguidas pelos homens de mesma cor, com 20,7%; bem abaixo estão às mulheres afrodescendentes, com 10,4% e, os homens desse grupo, com 7,0%. Esses dados representam a estrutura social que produz a desigualdade e a discriminação que se volta contra as mulheres e homens afrodescendentes.

Nas falas das partícipes citadas acima percebemos nas linhas e entrelinhas, as questões relacionadas ao gênero-raça-situação social que, embora tenham ocorrido algumas

mudanças nas condições de vida dessas mulheres, ainda continuam sendo silenciadas pelas discriminações numa sociedade racista e machista.

É necessário destacar o traço historicamente elitista do sistema educacional brasileiro, ainda hoje marcado pelo seu passado escravizador e colonial. A educação formal é um direito de todas/os, revelado no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, no entanto, pessoas de grupos sociais que ao longo da história foram subalternizadas precisam de políticas públicas que visem o acesso à formação superior e à escola pública de qualidade. Nas falas são enfatizadas várias questões envoltas da realidade de ser mulher afrodescendente no Brasil. Percebemos que elas tendem a desenvolver mecanismos que contribuem para o entendimento de suas realidades, possibilitando a reescrita de uma história outrora não contada. Tendo como base essas memórias subjetivas, que destacam as suas experiências, elas ensinam sobre o fortalecimento enquanto uma prática social. Fortalecimento aqui, no sentido de fazer referência ao fato de que elas buscaram meios de proteção contra as desigualdades, ou seja, o não silenciamento das situações de preconceito, a convivência em grupo e até as “provas” de demonstração de nossa capacidade são artifícios de fortalecimento, como fez Artenilde ao relatar o seguinte:

[...] a professora olha para mim e diz que meu problema era falta de autoestima, no meu primeiro dia de aula, pois eu não tinha conseguido fazer um desenho que ela achava que eu tinha que fazer da forma como ela queria, todo mundo conseguiu fazer e eu não consegui fazer o desenho e, era Artes Plásticas a minha habilitação. Então a professora olhou para mim na frente de todo mundo e disse que meu problema era falta de autoestima, porque, eu era uma pessoa que assumia a negritude, era a única que tinha cabelo encaracolado, era a única que usava roupa colorida, ia de chinelo de couro para universidade, era a única que usava brinco de pena e de sementes e colares, braceletes, então estava num lugar que não era meu né. Aí o que eu levei para casa foi isso – que ela estava errada, porque se ela estivesse certa eu não estaria aqui (universidade) –, e se a escola sempre me rejeitou e sempre me expulsou e eu consegui estar aqui no primeiro dia de aula o suficiente para escutar ela dizer que meu problema era falta de autoestima é sinal de que ela estava extremamente errada – então, tem uma tarefa pra mim fazer e eu vou trazer, aí ela vai perceber que ela está totalmente errada – e essa foi uma estratégia que eu usei [...]. (ARTENILDE SILVA, 2018).

Para Cruz (2005, p.29), no que se refere ao processo de escolarização das/os afrodescendentes, “segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto a afirmações que alegam sua incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências escolares e sociais”. Nas falas de Joelfa e Artenilde percebemos nitidamente afirmações de que não eram consideradas capacitadas para desenvolver atividades e/ou tecer diálogos no espaço acadêmico. Nesse sentido, sobre o fortalecimento, elas ensinam que o reconhecimento dos processos identitários é importante nessa empreitada para a compreensão

de estereótipos atribuídos, inclusive, na fala de Artenilde quando lhe é atribuída à falta de autoestima em que ela compreende essa característica como àquela em relação com sua cor, cabelo e maneira de se vestir.

Fanon (2008) nos diz sobre os fracassos de afrodescendentes estarem relacionados aos conflitos existenciais, ausência de autoestima, rejeições e perturbações, ocasionadas pelas representações negativas que foram construídas sobre a/o afrodescendente e que segundo ele, não podem ser atribuídos “à maior e menor concentração de melanina na sua epiderme” (FANON, 2008, 82). Deveriam sim, ser atribuídos à mentalidade racista e machista existente na sociedade brasileira.

Gomes (2017) destaca os saberes produzidos pela população afrodescendente e sistematizadas pelos movimentos sociais, dos quais conseguimos visualizar nas falas das partícipes. Os saberes identitários que quer recolocar o debate sobre a ideia de raça, buscando dar visibilidade a esse debate; e os saberes estéticos; corpóreos, aqueles relacionados às questões da corporeidade e da estética afrodescendente. Esses saberes foram evidenciados no relato das ações e projetos realizados através de grupos organizados, e podemos conferir na quinta seção.

Nesta pesquisa, compreendemos que existe uma educação que provém do meio em que vivemos, nas relações sociais que estabelecemos, no convívio de luta por direitos, identidades, cidadania, entre outros. Os chamados grupos organizados como o das mulheres brasileiras afrodescendentes, no contexto dos movimentos sociais formam resistências aos padrões hegemônicos da sociedade brasileira, e são, portanto, educativos uma vez que através de suas ações e projetos questionam esses padrões sociais e a educação deles proveniente, para propor outros modos de pensar e de organizar a vida social e a educação. A partícipe a seguir tece algumas reflexões sobre isso:

Eu acho que a educação é a única ferramenta que nós ainda temos para salvar esse país, desse marasmo político que vivemos, e eu acredito que a educação não é só o que a gente aprende no colégio, tendo em vista que agora ela está preocupada com o que vai cair no ENEM, principalmente as escolas particulares. E no ensino médio é só a galera fazer a EJA pra poder trabalhar. Então, essa educação ela deve ser pautada em vários âmbitos, justamente para poder fazer com que a gente comece a questionar várias coisas, questões raciais, de gênero, de classe, a educação ela tem que ser libertadora né. (BRENDA, 2018).

Das falas apresentadas nesta dissertação, os saberes produzidos por mulheres afrodescendentes em grupos organizados estão relacionados à: 1) História de vida da família; 2) Aspectos físicos, estéticos ou corpóreos: cabelos, cor de Pele; 3) Aspectos históricos e

culturais: religiosidade, música, dança, costumes; e 4) Das desigualdades em questões de raça e gênero.

Com relação às aprendizagens podemos destacar algumas lições: a) o autoconhecimento: diante das desigualdades sociais no Brasil o autoconhecimento ajuda na valorização das identidades afrodescendentes, em que nas falas das partícipes percebe-se essa aprendizagem desde a “criação” na família, assim elas tendem a compartilhar com suas semelhantes; b) a persistência: foram muitos desafios para alcançarem seus objetivos, mas com determinação superam os obstáculos do preconceito; c) a educação: diante do exposto no decorrer desta pesquisa penso ser o que nos impulsiona a seguir em frente, a aprender e obter o melhor para viabilizar mudanças concretas e oportunidades educacionais iguais.

Dessa forma, esses saberes e aprendizagens produzidos nos movimentos sociais buscam o reconhecimento de culturas e valores diversos que vem sendo produzidos por esses grupos sociais feministas, do campo, afrodescendentes, indígenas, quilombolas, LGBT's, dentre outros. A educação libertadora destacada por Brenda atravessa todos os âmbitos da existência humana, produzidas em contextos sociais de lutas, marginalizações e resistências para questionar as desigualdades de raciais, de gênero e condição social.

Durante o processo de elaboração da constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) houve diversas reivindicações e bandeiras de luta pela transformação social e cidadania em defesa da escola pública e gratuita. Um desses manifestos foi o Fórum Nacional de Defesa da Escola pública – FNDEP que surgiu em 1986 em defesa do ensino público e gratuito, em que “este congregou diversas entidades implicadas com a educação em defesa de sua publicização, buscando garantir um espaço de dignidade no texto constitucional” (VALADARES; ROCHA, 2006). Para Gohn (2012, p.85), “o fórum surge, inicialmente, para reivindicar um projeto para educação, como um todo e não apenas para a escola (embora esta, na modalidade pública, seja o centro principal de suas atenções)”. Com relação ao FNDEP considero uma proposta de resistência dos movimentos sociais organizados que defendem a educação para todas/os, pois começam a desenvolver um pensamento crítico em relação à produção de conhecimento, visando a produção/valorização de outras subjetividades.

Dessas intenções observamos que o fórum foi importante porque intensificou a luta em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, contribuiu para a ampliação e reformas no sistema de ensino formal com ênfase nas políticas públicas e em questões de desigualdades sociais, com o encaminhamento de projetos sociais que dizem respeito à inclusão social.

Até aqui tratamos de diferentes concepções de educação como: Educação popular, educação formal ou escolar, educação não formal e/ou educação sociocultural. Mas, de que educação realmente estamos falando? O que queremos dela? E como ela dialoga com nossa pesquisa? Com esperanças na possibilidade de humanização da sociedade, a perspectiva de Paulo Freire em relação à educação para a conscientização e libertação do oprimido e transformação do “mundo” (2000; 1999; 1987), nos impulsionam a desenvolver este estudo, acreditando numa educação comprometida e engajada com as questões populares. Nesse sentido, para além dos conhecimentos adquiridos, pensamos nas vivências, cotidianos, organicidade, ou seja, nas formas de se articularem entre as diferentes atividades que fazem esses grupos organizados como dimensões do ensinar e aprender, que se relacionam com a cultura, a religiosidade, as identidades de gênero e raça e outros saberes e linguagens que são produzidos, articulados e sistematizados por grupos de mulheres afrodescendentes que tem a capacidade de tencionar teorias educacionais e trazer um movimento de descolonização do conhecimento.

Nesse movimento, Gomes (2017) destaca que a riqueza epistemológica do movimento negro é a educação, pois gera conhecimentos, constitui novos atores político-sociais e contribui para a sociedade como um todo, destacando a construção de uma pedagogia das ausências e das emergências, inspirada em Boaventura de Sousa Santos, a autora se coloca assim:

A pedagogia e a epistemologia são, pois, duas dimensões do mesmo processo, e o enriquecimento cognitivo da sociedade ocorre tanto por via do que designo sociologia das ausências (a revelação- denúncia de realidades e atores sociais silenciados, ignorados, esmagados, demonizados, trivializados) como por via da sociologia das emergências (a revelação- potência de novos conhecimento, de outras dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades, formas de luta e de ação política) (GOMES, 2017, p.10).

Diante desse contexto, as trajetórias de vida dessas mulheres inseridas no âmbito dos movimentos sociais mostraram que elas utilizam de uma pedagogia, voltada para o processo de ensino e a aprendizagem produtora de repostas em relação às ausências, silenciamentos e ocultação de suas histórias. Assim, as sociologias das ausências e emergências repercutem nas ações dos grupos organizados, quando denunciam práticas colonizadoras e excludentes, a fim de dar destaque a existência de outras formas de existir, pensar, viver e construir conhecimentos.

As partícipes demonstraram que a prática de ensinar e aprender possui uma relação dialética e socializadora, ao aprenderem com mulheres de diferentes gerações e experiências

em relação a gênero-raça e condição social, elas ensinam outras mulheres que fazem e compartilham das mesmas experiências. Assim, aprendemos com cada uma delas, Joelfa, Brenda e Artenilde, para ensinar depois, pois elas aprenderam e ensinaram sobre si, através do reconhecimento de sua própria história de vida, sobre identidade e cultura; aprenderam e ensinaram sobre a/o outra/o e como se relacionar/movimentar dentro de uma sociedade desigual. A minha trajetória de vida apresentada na primeira seção desta dissertação também ensina sobre ser mulher afrodescendente, nordestina e de poucas condições sociais, pois consegui superar as estatísticas ao concluir uma graduação e pós-graduação (mestrado), pertencendo a uma estrutura (universidade) projetada para a exclusão de afrodescendentes. E dentro da universidade como produtora de conhecimento, consegui resgatar a minha identidade histórica e busco compreender melhor essa situação com minhas semelhantes.

No tocante as categorias de gênero, elas aprenderam e ensinaram – em relação à mulher, ao mundo, à natureza e todas as espécies que se relacionam com o nosso corpo; destacaram as aprendizagens e ensinamentos culturais, religiosos – em relação a raça ser afrodescendente, brasileira e classe – aprendem com suas histórias e condições de vida; sobre direitos, justiça, política, enfim buscam dar destaque às experiências exitosas com conhecimentos, para que possam ser contados e entrelaçados a outras experiências de mulheres afrodescendentes.

MOVIMENTOS (IN)CONCLUSIVOS

Eu vejo da seguinte maneira: É um espaço que a gente tem que conquistar [...]. Em razão disto é ir à luta e garantir os nossos espaços que, evidentemente, nunca nos foram concedidos.

(Lélia Gonzalez, trecho de Entrevista publicada no *Jornal do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo*, ano II, n. 5, abril-maio de, 1986).

Chegamos ao fim desta dissertação, percebendo que ser mulher afrodescendente no Brasil, ainda é lutar constantemente para o rompimento de inúmeras barreiras. Pensando nisso, romper barreiras é acessar espaços de protagonismos para o exercício pleno de cidadania, desafiando os poderes instituídos, como revela Lélia Gonzalez devemos ir à luta e garantir nossos espaços.

As vivências e histórias que acompanhei durante esses meses se tornaram parte de mim, possibilitando diálogos com as minhas memórias capturadas, para tecer posturas e posicionamentos que foram constituídos nesse processo.

Ao longo da escrita desta dissertação percebemos como os movimentos de mulheres afrodescendentes brasileiras traçam planos de ação para desenvolver projetos que possibilitem mudanças sociais e transformações das desigualdades sociais.

Enquanto isso, a pesquisa teve como objetivo compreender as lições trabalhadas (ensinadas e aprendidas) nas/pelas atividades desenvolvidas por três mulheres brasileiras afrodescendentes em grupos organizados, e partiu da seguinte questão: o que ensinam e aprendem algumas mulheres brasileiras organizadas em torno dos fatores de gênero-raça-classe na sociedade brasileira?

Identificar as experiências dessas mulheres, por meio das ações e debates de grupos organizados no contexto dos movimentos sociais, foi um processo desafiador. Entretanto percebemos a existência/presença de atividades/ações voltadas para a educação, em que podemos caracterizar como educação de âmbito social denominada de educação não escolar ou sociocultural, confirmando a hipótese de que essas práticas não se limitam ao ambiente escolar.

Os ensinamentos e aprendizagens são caminhos de mão-dupla, ao ensinarem elas aprendem ao mesmo tempo, e ao aprenderem ensinam também. Os saberes sobre gênero-raça

e condições socioculturais se perpetuam dentro do movimento como estratégia de enfretamento da reprodução das desigualdades.

Neste processo, a educação não escolar ajuda a resistir através das atividades educativas desses grupos, que se organizam e partilham saberes, aprendizagens e experiências de uma forma singular, a partir de suas subjetividades e maneiras de perceber o mundo, para produzirem uma metodologia de vida baseada nas suas experiências dentro de uma sociedade tão desigual.

Buscamos demonstrar que esses grupos/movimentos surgiram como resposta para o enfretamento do racismo, sexismo e das desigualdades sociais, para recolocar na história, as conquistas de grupos subalternizados.

As mulheres que participaram da pesquisa demonstraram autonomia como capacidade de interpretação da realidade, possibilitando a construção de caminhos próprios de emancipação, tendo como base as experiências e vivências históricas de mulheres afrodescendentes que se posicionam através dos questionamentos da ordem estabelecida.

Os espaços educativos pelos quais elas passam são permeados de uma educação que não se apresenta como disciplina, mas ação educativa que ocorre no âmbito das relações sociais e a utilizam para o empoderamento de grupos e para o respeito à identidade de gênero, raça e as diversidades socioculturais.

As atividades desses grupos destinam-se para a redução e/ou eliminação das desigualdades sociais e raciais que são latentes no Brasil. Como estratégias lutam pela mobilização no campo educacional, no sentido de valorizar as histórias e culturas afrodescendentes, para uma possível educação social e cidadã.

Através da perspectiva interseccional, compreendi as interações presentes nos processos históricos dos fatores de gênero-raça e condições socioculturais na sociedade brasileira, tão presente nas realidades às quais dialogamos nesse trabalho.

Embora tenhamos feito uma tentativa de discursão das mais diversas concepções dos movimentos sociais que consideramos relevantes do para a construção teórica e metodológica da pesquisa, sabemos que cada estudo possui suas delimitações, percursos e objetivos. Dessa maneira, as interpretações que aqui tecemos, enfatizaram algumas realidades, deixando de lado outras. Porém, cada linha aqui descrita buscou inspiração nas trajetórias de vida e políticas das partícipes desse estudo.

Com a participação nos grupos diversificados em contextos dos movimentos de mulheres afrodescendentes, foi inicialmente difícil compreender as experiências dessas mulheres de maneira interseccional, inclusive quando começamos as análises. Todavia, os

diálogos entre as narrativas foram aparecendo e trouxe determinada importância nesse processo, destacada pelas diferentes experiências e compreensões do racismo e do sexismo como mantedoras das desigualdades em nossa sociedade.

Aprendemos e ensinamos a partir de nossas trajetórias sobre raça-gênero-classe, para lutar por espaços de igualdade, liberdade e mais conquistas sociais. Com esta dissertação situada nas relações em que foram constituídas as partícipes, pretendi possibilitar uma desconstrução de pensamentos pejorativos e preconceituosos sobre os movimentos sociais, buscando contribuir para uma pedagogia dos movimentos sociais, de experiências próprias desses grupos.

Com esta dissertação, através das perspectivas adotadas por esta pesquisadora e dos encontros com as partícipes, pretendi oferecer uma contribuição aos movimentos de mulheres afrodescendentes em Teresina. Acreditando que o campo diverso de perspectivas dos estudos sobre movimentos sociais pode acontecer em múltiplas direções.

Contudo, destaco a necessidade de continuar identificando e estudando para compreender as práticas educativas de mulheres afrodescendentes em grupos organizados, como forma de resistências, para que os saberes e aprendizagens afrodescendentes sejam investigados, aceitos, disseminados e incorporados.

Desejo que este trabalho proporcione novas reflexões, questionamentos, conhecimentos, saberes e aprendizagens, como forma de enfrentar/resistir às barreiras sociais impostas as pessoas afrodescendentes, principalmente às mulheres desse mesmo segmento racial.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antonia Regina dos Santos. *Relações sociais numa escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo da realidade com alunas/os afrodescendentes e as professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- ADICHIE, CHIMAMANDA. Os perigos de uma história única. Legendado. *You Tube*: regadoug. Vídeo (19min16s). Publicado em 19 de mai. 2012. Categoria: Educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=ZUtLR1ZWtEY. Acesso em: 25 jun. 2018.
- AGUIAR, Elenita Maria Dias de Sousa. *Práticas de avaliação da aprendizagem e questões raciais: experiências em uma escola municipal de Teresina – PI*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte – MG. Editora Letramento, justificando, 2018.
- ALADRÉN, Gabriel. O tráfico de escravos e a escravização na América portuguesa. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2012.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O Acesso à Universidade e a Emancipação dos Afrobrasileiros, 2011. In: Instituto Luiz Gama. Disponível em: <http://institutoluizgama.org.br/l/index.php/artigos/25-o-acesso-a-universidade-e-a-emancipacao-dos-afrobrasileiros>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. *Lua Nova* [online]. n.76, p. 49-86, 2009.
- ARAÚJO, Felipe. *Lamparina*. Infoescola: navegando e aprendendo, 2012. Disponível em: <https://www.infoescola.com/curiosidades/lamparina/>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan./Jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.
- ATITUDE PRETA. Coletivo Atitude Preta, Facebook: Brenda Mikaelly Mendes, 2015. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/atitudepreta/about/?ref=page_internal. Acesso em: 14 dez. de 2018.
- AYABÁS. *Instituto da Mulher Negra do Piauí*. Disponível em: <http://ayabas-institutodemulheresnegras.blogspot.com>. Acesso em: 23 de maio de 2018.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Editora Líber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luíz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Ilanna Brenda Mendes. O sucesso escolar de algumas mulheres brasileiras afrodescendentes: como explicam as contradições? In: XXI Seminário de Iniciação Científica IV Seminário em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, 2012, Teresina. *Anais eletrônicos*. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2012. Disponível em: http://leg.ufpi.br/21sic/?pagina=resumos_ic_cienciasumanas. (ISSN 1518-7772). Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. A autoestima da mulher brasileira afrodescendente de sucesso. In: XXII Seminário de Iniciação Científica IV Seminário em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, 2013, Teresina. *Anais eletrônicos*. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2013. Disponível em: http://sis.ufpi.br/22sic/?pagina=resumos_ic_cienciasumanas. (ISSN 1518-7772). Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. *Reflexões sobre mulheres afrodescendentes de sucesso: experiências do “gostar de si”*. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí; Orientadora: Francilene Brito da Silva, 2014.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 13 – ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

BLOGUEIRAS NEGRAS. *Quem somos – reinventando a tela*. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/>. Acesso em: 23 de nov. de 2018.

BOAKARI, Francis Musa; *et al.* Estórias de brasileiras afrodescendentes de sucesso: diferenciações intergeracionais de raça e gênero na Educação. *Projeto de pesquisa*. Teresina: Universidade Federal do Piauí: UFPI, 2009.

_____. MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito da. A roda griô - conquistas, experiências e desafios: aprender com o apreender fazendo. In: *Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios*, I., 2013b, Teresina. Anais do I CONGEAFRO. Teresina: EDUFPI, 2013. CD-ROM.

_____. MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, F. B. Produções científicas em educação e relações (étnico-) raciais nas regiões norte e nordeste: garimpando nos silenciamentos, 2000-2015. n r. In: *XXIII – EPENN – Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte-Nordeste – Brasil.*, 2016, Teresina – Piauí. ANAIS – XXIII EPENN – Teresina – PI. Teresina- PI: UFPI, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática - precedido de três estudos sobre etnologia Cabila*. Oeiras: Celta, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 2007.

_____. *O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília – DF: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 18 dez. 2018.

_____. Lei nº 12.796, DE 4 de abril de 2013. Disponível em:
http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso: 18 dez. 2018.

_____. Lei nº 12.987, de 2 junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Disponível em:
<https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/121979888/lei-12987-14>. Acesso: 18 dez. 2018.

_____. Lei nº 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso: 19 dez. 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acesso em: 18 dez. 2018.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em:
http://www.fumec.br/cerai/docs/constituicao_federal_de_1988.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais- 2018. Disponível em:
https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem. In: *Agência IBGE notícias*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>. Acesso em: 5 fev. 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. IN: LOURO, G. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz T. da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CARDOSO, Cláudia Pons. *Feminismo Negro e suas Interseccionalidades: O Ponto de Vista do Movimento de Mulheres Negras Brasileiras*. In: SANTIAGO, Ana Rita; CARVALHO, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena; SILVA, Rosangela Souza da. (Orgs.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas, BA: Editora UFRB, 2017.

_____, Claudia Pons. *Experiências de Mulheres Negras e o Feminismo Negro no Brasil*. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 10, n. 25, p. 317-328, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/618>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. (tese de doutorado). Salvador, 2012.

CARDOZO, Kelly, Alcilene. *Dança Afro: O que é e Como se Faz!* Monografia (Especialização em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (UC-Minas), Minas Gerais, 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *Do Epistemicídio*. In: *A Construção do Outro como não-ser como fundamento do ser*. FEUSP, 2005. (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Mary Garcia. *Alquimia de categorias na produção dos sujeitos políticos: gênero, raça e geração entre os líderes do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos em Salvador*. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n.º 0, p. 57- 59, 1992.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. *As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. *Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto?* In: I CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA, CONQUISTAS, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS, 1., 2013, Teresina. *Anais do I CONGEEAfro*. Teresina: EDUFPI, 2013. CD-ROM.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011> Acesso em: 13 set. 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.21-34.

CUEVA, Augustín. A concepção marxista de classes sociais. Tradução de Hermann lark Oberdiek; Nelson Dácio Tomazi. *Revista Mediações*, Londrina, v.2, n.2, p.69-79, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9358/8076>. Acesso em: 9 mar. de 2019.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros. *Consciência*. (10/11/2003) [Disponível: <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/17.shtml>. Acesso em: 28/05/2017]

_____. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: Romão Jeruse (Org.). *História da Educação dos negros e outras Histórias*. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

DAVIS, Angela. *As mulheres negras na construção de uma nova utopia*. São Luís – MA, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em out. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. 23 • *Tempo*, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. 2. ed. Juiz de Fora: ed. UFJF, 2005.

_____. *Peles negras, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 2008.

FAZENDO DO NOSSO JEITO HÁ 20 ANOS. CUFA: Central Única das Favelas. Disponível em: <https://www.cufa.org.br/sobre.php>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. *A escola e educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação e Política*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática pedagógica*. 15. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da esperança* – Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. Ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da G. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, n.1, p. 11-40, jan./jun.2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9194>. Acesso em: 14. Out. 2017.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 47, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. *Novas teorias dos movimentos sociais*. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *Movimentos sociais e educação*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. *A pedagogia do Movimento Negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí*. Teresina: EDUFPI, 2015.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes, Rio de Janeiro, 2017.

_____. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

hooks, bell. Alisando nosso cabelo. *Revista Gazeta de Cuba* – União de escritores y artista de Cuba, jan-fev. 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos.

_____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1 ed. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEAL, Elisiene Borges. *Vozes afrodescendentes: o que contam alguns(mas) estudantes da UFPI sobre seus encontros memoráveis com programas de ações afirmativas?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

LINS, Ana. Ed. Física – Os Elementos Da Cultura Hip Hop. In: *O Breaking nas aulas de Educação Física*, 15/11/2010. Disponível em: <https://edfanalins.webnode.com.br/news/os-elementos-da-cultura-hip-hop/>. Acesso em 30 nov. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Editora: Vozes, Petrópolis, RJ, 1997.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. *Gênero e raça na educação à distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.*

MAIA, Rômulo. Grupo Afoxá expõe produtos no Centro Administrativo. *CCom Setores Publicidade*, 2006. Disponível em: <http://www.piaui2008.pi.gov.br/materia.php?id=20689>. Acesso em: 08 dez. 2018.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia e OMOTE, Sadao. (orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003, p.11-25.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Pesquisa. In: *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2007, p. 157-175.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. *Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2013. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DissertaLUCIENIA%20jan%202013.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

McADAM, Doug; TARROW, Sidney; TILLY, Charles. *Para Mapear o Confronto Político*. Lua Nova, São Paulo, 76: 11-48, 2009.

MELGAÇO, Paulo. *Mercedes Baptista: a Criação da Identidade Negra na Dança*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova*, São Paulo, n. 17, p. 49-66, Jun., 1989.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Marianna Francisca Martins. *Dança Afro: Uma Dança Moderna Brasileira*. In: NORA, Sigrid; SPANGHERO, Maíra. (Org.). *Húmus 4*. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011, v., p. 51-59.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

MOURA, Maria da Glória Carvalho; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. (Orgs.). *Manual Acadêmico da Pós-graduação: Mestrado e Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2018. 55 p.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. 40 Anos de luta por justiça para o povo negro!, 2017. Disponível em: <http://mnu.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos PENESB*, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do; MINIGUINE Roberth; TAVANTI e PEREIRA, Camila Claudino Quina. O uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisas científicas. In: SPINK, Mary Jane. Et al. (Orgas.) *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, novembro, 2006.

NUNES, Raul. Ciberativismo e identidade coletiva: uma adequação metodológica. In: BRAIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Marco Túlio (orgs.). *Interfaces do Midiativismo: do conceito à prática*. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2018. P. 679-697.

OLIVEIRA, Vânia Sebastiana Macêdo. *Relações raciais e discriminação na escola: uma prática educativa emancipatória em construção?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 5ª edição - São Paulo: Edições Loyola – Ibrades – 1987.

PALMARES, Fabiana Yuka no. *Hoje na História, 25 de julho, Dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha*. In: Mulher Negra. Geledés: Instituto da Mulher Negra, 2015. <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-25-de-julho-dia-internacional-da-mulher-negra-latino-americana-e-caribenha/>. Acesso em: 18, jun. 2018.

PEREIRA, Ana Claudia Jaquetto. *Pensamento social e político do movimento de mulheres negras: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social*. 2016, Rio de Janeiro. 245f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PORTO, Leudjane Michelle Viegas Diniz. *Com a palavra, a/o mestra/e: a afrodescendência e a educação profissional tecnológica para as relações raciais*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte – MG. Editora Letramento: justificando, 2017.

_____. *Quem tem medo do feminismo negro?* 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza; ... (et al.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- ROCHA, Meire Michele dos Santos; BATISTA, Ilanna Brenda Mender; BOAKARI, Francis Musa. Afodescendência e pesquisa educacional: tecendo a própria história. In: *Educação, diversidades e políticas de inclusão*. BOMFIM, M. do Carmo Alves do. et al. (orgs). Teresina: EDUFPI, 2013.
- RODRIGUES, Poliana Rezende Soares. *Infância Negra: uma análise da afirmação da identidade racial a partir dos livros infantis*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando Gênero e Classe. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (org.) *Uma Questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p.183-215.
- _____. *Gênero e patriarcado*. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2001.
- SÁNCHEZ, Sebastián. *História da educação no Brasil*. Campina Grande, 2016.
- SANTIAGO, Lilian Sola; MONTEIRO, Marianna Francisca Martins (Direção). *Balé De Pé No Chão* – a dança afro de Mercedes Baptista. São Paulo: Fundação Cultural Palmares, 2005. 1 DVD.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Cristiane dos. *A Arte de Partejar: o legado das parteiras tradicionais como herança ancestral e os impactos para a saúde das mulheres*. Geledés Instituto da Mulher Negra. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/arte-de-partejar-o-legado-das-parteiros-tradicionais-como-heranca-ancestral-e-os-impactos-para-saude-das-mulheres/>. Acesso em 13 mar. 2019.
- SANTOS, Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos. *Educação Profissional de Jovens e Raízes Culturais: a experiência da Casa de Zabelê em Teresina-PI*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- SILVA, Eliane Borges da. Tecendo o fio, aparando as arestas: o movimento de mulheres negras e a construção do pensamento negro feminista. In: *Simpósio Internacional o desafio da diferença: Articulando Gênero, Raça e Classe*. 2000. Disponível em: <http://www.desafio.ufba.br/gt6-003.html>. Acesso em 20 de maio de 2018.
- SILVA, Elizete Dias da. *Povo bom da Cancela - identidade e afrodescendência: o que a escola tem com isso?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.
- SILVA, Francilene Brito da. *Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.
- _____. *Imagens de Mulheres e Crianças Afrodiaspóricas: Narrativas Piauienses para além do Museu Brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Haldaci Regina da. *Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um terreiro de Teresina*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SILVA Junior, Juarez Clementino da Silva. *Não queríamos ser racistas: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor*, 2007, p. 1-32. Disponível em: http://www.movimentoafro.amazonida.com/nao_queriamos_ser_racistas Acesso em 20 julho de 2018.

SOUSA, Adriana de. *Constituições de feminilidades de professoras afrodescendentes "entre contextos" de São João do Piauí*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SOUSA, Vicelma Maria de Paula Barbosa. *Rap de "quebrada": construção de sentidos e saberes pelos grupos de Rap - "a irmandade" e "reação do gueto" de Teresina-PI*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SPINK, Mary Jane Paris; BRIGADÃO, Jacqueline Isaac Machado; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do; CORDEIRO, Mariana Prioli. (Orgas.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VALADARES, Fabiana Castelo; ROCHA, Marisa Lopes da. Fórum nacional em defesa da escola pública na LDB: a questão da docência. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, v.6, n.2, agosto 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/html/v6n2a06.html>. Acesso em: 28 mar. 2019.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1994.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. FLACSO BRASIL. 1 Ed, Brasília-DF, 2015. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 18, jun. 2018.

WIKILIVROS. Cachimbo/O Cachimbo. Livros abertos por um mundo aberto, 2012-2019. Disponível em: https://pt.wikibooks.org/wiki/Cachimbo/O_cachimbo. Acesso em: jan. 2019.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Nilma Lino Gomes. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nilma_Lino_Gomes. Acesso em: 28 mar. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Trabalhos produzidos no espaço do Núcleo de estudos Roda Griô - GEAfro relacionados a estudos de gênero e afrodescendência (2011-2018)¹

(Continua)

NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULO	AUTORA/A	ORIENTADO R/A	ANO
TESE	Educação Social e Escolar, além da luta pela terra	Ariosto Moura da Silva	Francis Musa Boakari	2018
TESE	Com a palavra, a/o mestra/e: a afrodescendência e a Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais	Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto	Francis Musa Boakari	2018
TESE	Práticas de avaliação da aprendizagem e questões raciais: experiências em uma escola municipal de Teresina – PI	Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar	Francis Musa Boakari	2018
TESE	GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?	Raimunda Nonata da Silva Machado	Francis Musa Boakari	2015
DISSERTAÇÃO	Educação Profissional de Jovens e Raízes Culturais: a experiência da Casa de Zabelê em Teresina-PI	Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos	Francis Musa Boakari	2017
DISSERTAÇÃO	Experiências de racismo vivenciadas por três professores afrodescendentes	Cláudio José Araújo Silva	Francis Musa Boakari	2016
DISSERTAÇÃO	Vozes afrodescendentes: o que contam alguns(mas) estudantes da UFPI sobre seus encontros memoráveis com programas de ações afirmativas?	Elisienne Borges Leal	Francis Musa Boakari	2016
DISSERTAÇÃO	RELAÇÕES RACIAIS E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA: uma prática educativa emancipatória em construção?	Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira	Francis Musa Boakari	2016
DISSERTAÇÃO	Constituições de feminilidades de professoras afrodescendentes “entre contextos” de são João do Piauí	Adriana de Sousa	Maria do Carmo Alves do Bomfim	2015
DISSERTAÇÃO	Relações sociais numa escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo da realidade com alunas/os afrodescendentes e as professoras	Antonia Regina dos Santos Abreu	Francis Musa Boakari	2014
DISSERTAÇÃO	AFRORRESILIENTES: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional	Lucienia Libanio Pinheiro	Francis Musa Boakari	2013
DISSERTAÇÃO	Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí	Ranchimit Batista Nunes.	Francis Musa Boakari	2013

¹ Ressaltamos a possibilidade de haver outros trabalhos que não foram incluídos nesse levantamento por não constarem em registros dos sites consultados.

DISSERTAÇÃO	A escola e educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente	Ana Carolina Magalhães Fortes	Francis Musa Boakari	2013
DISSERTAÇÃO	As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí	Raimunda Ferreira Gomes Coelho	Francis Musa Boakari	2013
DISSERTAÇÃO	Sabores da Casa, sabedorias de Terreiros: práticas educativas e construção de saberes num Terreiro de Teresina-Piauí	Haldaci Regina da Silva	Francis Musa Boakari	2013
DISSERTAÇÃO	Povo bom da Cancela - comunidade afrodescendente: o que a escola tem com isso?	Elizete Dias da Silva	Francis Musa Boakari	2012
DISSERTAÇÃO	Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina	Francilene Brito da Silva	Francis Musa Boakari	2011
MONOGRAFIA	O poder de sentir a fala: contribuições da educação escolar/universitária na construção da identidade racial de mulheres afrodescendentes lésbicas de sucesso educacional	Alessandra Raniery Araújo Alves de Sousa	Francis Musa Boakari	2016
MONOGRAFIA	Formação pedagógica em universidades públicas - Teresina, PI.: e a Lei No. 10.639/2003?	Cristiane Neves Lima Romão	Francis Musa Boakari	2014
MONOGRAFIA	Quando a aparência física engana: desafios de parecer brasileira eurodescendente mas sentir/ser afrodescendente	Tatiana Santos Pacheco	Francis Musa Boakari	2014
MONOGRAFIA	Expectativas de mulheres afrodescendentes com relação ao êxito sócio-educacional	Meire Michelle dos Santos Rocha	Francilene Brito da Silva	2014
MONOGRAFIA	Reflexões sobre mulheres afrodescendentes de sucesso: experiências do "gostar de si"	Ilanna Brenda Mendes Batista.	Francilene Brito da Silva	2014
INICIAÇÃO CIENTIFÍCA	Afrodescendentes de sucesso escolar: experiências de mulheres e homens universitárias/os de cursos elitizados em universidades	Débora Lopes dos Santos	Francis Musa Boakari	2016
INICIAÇÃO CIENTIFÍCA	Mulheres brasileiras afrodescendentes de sucesso educacional: quais os efeitos de apelidos no processo escolar	Luzia Bethânia da Silva Lopes	Francis Musa Boakari	2015
INICIAÇÃO CIENTIFÍCA	Construção de identidade e formação do autoconceito: quais experiências de brasileiras afrodescendentes?	Nelson de Jesus Barros Silva	Francis Musa Boakari	2014
INICIAÇÃO CIENTIFÍCA	Mulheres brasileiras afrodescendentes de sucesso: influências de atividades culturais	Emanuella Geovana Magalhães de Souza	Francis Musa Boakari	2013
INICIAÇÃO CIENTIFÍCA	Mulheres afrodescendentes de sucesso: experiências de algumas estudantes do ensino médio	Rayane Gomes Abreu Bacelar	Francis Musa Boakari	2013
INICIAÇÃO CIENTIFÍCA	Mulheres afrodescendentes de sucesso educacional: comparando algumas experiências	Luzia Bethânia da Silva Lopes	Francis Musa Boakari	2013
INICIAÇÃO CIENTIFÍCA	Experiências educacionais de brasileiras afrodescendentes:	Nelson de Jesus Barros Silva	Francis Musa Boakari	2013

	determinantes para a construção de identidade			
INICIAÇÃO CIENTIFÍCA	O sucesso escolar de algumas mulheres brasileiras afrodescendentes: como explicam as contradições?	Ilanna Brenda Mendes Batista	Francis Musa Boakari	2012
INICIAÇÃO CIENTIFÍCA	Experiências educacionais de mulheres brasileiras afrodescendentes - construção e afirmação de sua identidade	Meire Michele dos Santos Rocha	Francis Musa Boakari	2012

Fontes: <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>; <http://leg.ufpi.br/ppged2/index/pagina/id/5053>; <http://www.ic.ufpi.br/modules/seminario/index.php>.



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada (o):

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária(o) de uma pesquisa em educação sobre a práticas educativas não escolares em grupos organizados. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha.

1 - Esclarecimentos sobre a pesquisa

Título do projeto: afrodescendentes organizados – práticas educativas não escolares em Teresina – PI: o que ensinam?

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisador orientador: Francis Musa Boakari

Pesquisadora mestrandia: Ilanna Brenda Mendes Batista

Telefone para contato: (86)994276647; (86)999729670

2 – Descrição da pesquisa

Esta pesquisa propõe a execução de uma investigação qualitativa a ser realizada com pessoas que se consideram afrodescendente e que participam de grupos organizados, buscando compreender as práticas educativas não escolares que permitem construir saberes em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente. A sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, respondendo as perguntas para construção do perfil socioeconômico, permissão para observação nas atividades e em seguida relatadas no diário de campo e participar respondendo a entrevista

semiestruturada que serão gravadas, os dados servirão para posterior análise e interpretação. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico.

Esta pesquisa trará um recorte sobre a temática e que, impulsionará fomentando assim as discussões, bem como contribuirá com a produção de conhecimento teórico-metodológica para a prática dos profissionais da área. Você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

3 – Riscos e benefícios

Tento em vista a abordagem metodológica da pesquisa e as pessoas a serem envolvidas, acreditamos na possibilidade de alguns possíveis riscos. Principalmente quando uma investigação está tratando pessoas, agentes sociais, neste caso é aconselhável uma preparação para situações imprevistas. Desta forma, os riscos previstos é que as entrevistas levem as participantes a lembrarem de experiências marcantes ou negativas, como por exemplo, os motivos de sua inserção em grupos organizados; situação que poderia lhes causar um incômodo psicológico. Se isto vier a ocorrer, podemos com muito cuidado, prevenir ou trabalhar tais emoções direcionando a entrevista para uma conversa aberta e amigável. Se esta medida não for suficiente, a assistência de outro profissional seria recomendada.

Outro risco envolveria o desconforto que as participantes poderão sentir ao compartilhar algumas informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele/ela possa se sentir incômodo em falar. Este risco também será controlado através de uma negociação nas entrevistadas, no sentido de garantir o anonimato e a checagem das informações por cada participante na fase da organização e análise dos dados.

Como **benefícios** a temática a ser trabalhada neste projeto considera as pessoas que irão participar como seres plenos de saberes, dos quais as trajetórias cotidianas, nos espaços e lugares vão se constituindo enquanto prática educativa não escolar. Esta pesquisa propiciará benefícios no sentido de construir saberes em torno da população afrodescendente e da diversidade sociocultural existente não somente em grupos organizados, mas na sociedade brasileira. Trará benefícios também para a reafirmação de identidades culturais refletidas sobre o reconhecimento dos valores históricos da população a ser estudada.

4 - Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu _____ RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa - afrodescendentes organizados – práticas educativas não escolares em Teresina – PI: o que ensinam? como interlocutor(a) desta pesquisa, respondendo questionários, permitindo a observação direta e/ou participante e participando respondendo a entrevista semiestruturada. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Teresina, ____ de _____ de 2018

Assinatura do interlocutor na pesquisa

Observações complementares _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga, CEP: 64.049-550 - Teresina – PI Tel: (86)3237-2332. E-mail:cep.ufpi@ufpi.edu.br



APÊNDICE C – GUIA de Perfil dos(as) Participantes

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ

Guia de Perfil dos(as) Participantes

1. DADOS PESSOAIS:

Nome _____

Codinome _____

Idade: _____

Contatos: telefone: _____ E-mail _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Curso _____

Instituição _____

3 OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES

Obrigada pela sua colaboração
Teresina (PI) ____/____/2018



APÊNDICE D – Conteúdo para Entrevista semiestruturada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ

Conteúdo da Entrevista semi-estruturada

Caro (a) Participante:

Com o objetivo de acessar informações e construir dados referentes às práticas educativas não escolares em grupos organizados, solicitamos a sua contribuição, no sentido de nos conceder uma entrevista semiestruturada (gravada), a qual segue um roteiro com questões abertas sobre os aspectos que envolvem as práticas educativas não escolares em grupos organizados, ressaltando que entendemos como as relações que são vivenciadas no percurso formativo dos participantes e que são formadas em espaços de experiências cotidianas.

Vale lembrar que os dados coletados servirão de subsídios para a realização da nossa pesquisa que resultará na dissertação de mestrado. A pesquisa é intitulada: “Afrodescendentes organizadas – práticas educativas não escolares em Teresina – PI: o que ensinam”? A mesma objetiva fazer uma análise dos dados para produzir conhecimentos acadêmicos e científicos sobre a temática, bem como, contribuir fomentando as discussões e impulsionando debates.

Ilanna Brenda Mendes Batista
Mestranda

Francis Musa Boakari
Pr^o. Dr^o. Orientador

O conteúdo que segue traz questões que englobam:

EDUCAÇÃO ESCOLAR, SOCIAL

- Motivos que levou a ingressar em grupos organizados e como se deu esse ingresso.
- Como transcorreu o seu percurso escolar e social desde o período do Ensino Médio até a graduação.
- contribuições teóricas e metodológicas para a ingressão no grupo.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

- Comente suas expectativas como participante em relação ao desenvolvimento das práticas educativas nos grupos organizados.
- O que contribui em seu exercício profissional para o respeito à diversidade sociocultural do povo afrodescendente.
- Como a prática educativa tem contribuído para o processo educativo do grupo de seus integrantes e para a construção dos saberes em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente.

OS SABERES EM TORNO DA IDENTIDADE DE GÊNERO, PERTENCIMENTO RACIAL E CULTURA AFRODESCENDENTE

- Quais os saberes em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente construídos e adquiridos no decorrer de seu percurso formativo que viabiliza em sua prática o respeito à diversidade sociocultural que identifica os participantes do grupo.
- Como os saberes em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente são usados na prática para o respeito à diversidade sociocultural.
- Outros fatores referentes às questões de gênero, raça e cultura de origem africana.

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DE DIREITOS DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____, integrante do grupo _____, portador da Cédula de Identidade Nº _____, inscrito no CPF Nº _____, autorizo a professora Ilanna Brenda Mendes Batista, portadora da Carteira de Identidade Nº _____, CPF: _____, Participante do Grupo de Pesquisa Roda Griô GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência, coordenado pelo professor Dr. Francis Musa Boakari, CPF: _____, que funciona na Sala dos Núcleos do programa de Pós-graduação em Educação, Localizado no CCE – Centro de Ciências da Educação, na UFPI, Universidade Federal do Piauí, a integrar a gravação de minha imagem física e voz em entrevistas e observação, que poderá ser utilizado no âmbito acadêmico – sem prejuízo à minha imagem e voz. O objetivo principal é compor reflexões sobre sua Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED-UFPI).

Teresina, ____ de _____ de 2018.

_____ Assinatura

ANEXOS

ANEXO A - lista de núcleos de estudos afro-brasileiros – NEABS

Continua

LISTA DE NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS – NEABS	
CENTRO-OESTE	<p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade de Brasília – UnB</p> <p>Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas – CieAA - Universidade Estadual de Goiás – UEG</p> <p>Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Descendentes – NEAAD- Universidade Federal de Goiás – UFG</p> <p>Laboratório de Estudos de Gênero Étnico-Raciais e Espacialidades – LaGENTE - Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA (UFG)</p> <p>Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT</p> <p>Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação –NEPRE Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT</p> <p>Núcleo de Estudos Étnicos e Raciais – NEER - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS</p> <p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB (Universidade Federal da Grande Dourados) – UFGD – MS</p> <p>NEAB – IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT)</p> <p>GEAB – UniCEUB - Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES) – DF</p> <p>Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA (Universidade do Estado de Mato Grosso)</p>
NORTE	<p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – UFPA)</p> <p>Grupo de Estudos Afro-Amazônico – GEAAM (Universidade Federal do Pará – UFPA)</p> <p>Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA (Universidade Federal do Pará – UFPA)</p> <p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB (Universidade Federal do Tocantins – UFT)</p> <p>Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação - N'UNBUNTU (Universidade Federal do Sul e Sudeste Pará - Marabá/PA)</p> <p>Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas -NEABI – UFAM (Universidade Federal do Amazonas -Campus Humaitá)</p> <p>Núcleo de Estudos Afro Indígena - NEAI/INC/BC/UFAM - Instituto de Natureza e Cultura Benjamin Constant (Universidade Federal do Amazonas/ Campus Benjamin Constant)</p>
NORDESTE	<p>Núcleo das Africanidades Cearenses – NACE, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza -CE</p> <p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, União de Faculdades de Alagoas – UNIFAL (Centro Alagoas – Maceió)</p> <p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL</p> <p>Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos – CEPAIA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB (SALVADOR – BA)</p> <p>NABAIA - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Órgão de Educação e Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - ODEERE UESB</p> <p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (Cruz das Almas/BA)</p> <p>Centro de Estudos Afro-Orientais – CEOA, Universidade Federal da Bahia – UFBA (Salvador/BA)</p> <p>Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais – KÀWÉ – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Ilhéus, BA)</p> <p>Núcleo Brasileiro Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais - N'BLAC, Universidade Federal do Ceará - UFC (Juazeiro do Norte – CE)</p> <p>NEAI - Núcleo de Estudos Afro-Indígena de Imperatriz - UEMA - Universidade Estadual do Maranhão (Imperatriz - Maranhão)</p> <p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB - Universidade Federal do Maranhão – UFMA (São Luís – Maranhão)</p> <p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e dos Povos Indígenas - NEAB-Universidade Estadual</p>

	<p>da Paraíba – UEPB (Campina Grande – Paraíba) Centro de Estudos Afro-Brasileiros – CEAB, Universidade de Pernambuco – UPE (Garanhuns – PE) Núcleo de Estudos Brasil-África – NEBA UFPE (Recife – PE) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE (Recife/PE) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ (Recife-PE) Núcleo de Pesquisa sobre africanidades e Afrodescendência – IFARADA, Universidade Federal do Piauí – UFPI (Teresina/ PI) Núcleo de Estudos RODA GRIÔ: Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAfro), Universidade Federal do Piauí – UFPI (Teresina/ PI) Núcleo Estudos e Pesquisas Afro – NEPA, Universidade Estadual do Piauí – UESPI – Teresina/PI Grupo de Estudos sobre Afrodescendentes - GESA UERN Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB UFS (São Cristóvão – SE) Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, Universidade Federal da Paraíba - UFPB Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB</p>
SUL	<p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB Universidade Federal do Paraná - UFPR Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros Universidade Estadual de Londrina - LEAFRO Universidade Estadual de Londrina – UEL (Londrina – PR) Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos - NEAA Universidade Estadual de Londrina - UEL Maria Nilza da Silva CTU (Centro de Tecnologia e Urbanismo) (Londrina – PR) Programa Institucional de Ações Afirmativas - PIAA Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros – NEIAB, Universidade Estadual de Maringá - UEM (Maringá –PR) Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade – NUREGS Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (Ponta Grossa – Paraná) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Santa Maria RS) Núcleo de Documentação e Cultura Afro-Brasileira - ATABAQUE FURG (Rio Grande/RS) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade Federal de Pelotas - UFPEL Núcleo de Estudos Contemporâneos – NECOM, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI UNISINOS Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (Florianópolis, SC) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC (Lages, SC) Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Inter-étnicas – NUER, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Florianópolis – SC) Grupo de Pesquisa Negro e Educação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (Criciúma – SC) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena – NEABI, Centro Universitário Municipal de São José - USJ (São José – SC) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade Federal do Pampa – UNIPANPA - Campus Uruguaiana. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (Porto Alegre – RS) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade Regional de Blumenau - FURB (Blumenau – SC) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade Federal da Fronteira Sul –</p>

	<p>UFFS (Chapecó – SC) Núcleo de Estudos em Cultura Afro-Brasileira e Indígena – NEABI, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (Porto Alegre/RS)</p>
SULDESTE	<p>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES (Vitória / ES) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (Jardim da Penha Vitória – ES) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG (Belo Horizonte – MG) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade Federal de Uberlândia - UFU Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - UNILESTE Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO- UFOP (Mariana/ MG) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros –NEAB - Fundação de Ensino Superior de Passos-FESP Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM (Teófilo Otoni/MG) Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. (Montes Claros – MG) Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB, Universidade Federal Fluminense – UFF (Niterói, RJ) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Maracanã Rio de Janeiro) Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros - LEAFRO /Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (Nova Iguaçu, Estado do Rio de Janeiro) Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais – LAESER, Universidade Federal do Rio de Janeiro Coletivo de Professores Negros – Sempre Negro, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Rio de Janeiro/RJ) NIREMA - Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória, Afrodescendente Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ Núcleo de Estudos Etnicorraciais e Ações Afirmativas – NEERA, FAETEC (Rio de Janeiro – RJ) Centro de Estudos Afro - Asiáticos – CEAA, Universidade Cândido Mendes – UCAM (Rio de Janeiro – RJ) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, Centro Federal de Educação Tecnológica CEFET-RJ. Núcleo de Estudos Saúde da Etnia Negra – NESEN, Universidade Federal Fluminense – UFF (Niterói – RJ) CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP Núcleo de Apoio a Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro – NEINB, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP NUPE – Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão, Universidade Estadual Paulista - UNESP (São Paulo/SP) Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora – CECAFRO, PUC-SP Núcleo de Pesquisa em Gênero, Raça e Idade. PUC-SP NEIAB - Núcleo de Estudos Indígena e Afro-Brasileiro, UNAERP-Universidade de Ribeirão Preto Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, Universidade Estadual do Norte Fluminense Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (NEAB/IFRJ) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Africanidades e Brasilidades - NAFRICAB Unive'sidade Federal do Espírito Santo - Ufes NEGRAM - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais, Faculdade de Formação de Professores da UERJ (São Gonçalo – RJ)</p>

Tabela organizada por Ilanna Brenda Mendes Batista em set. 2017. Usando como fonte dados disponíveis em: <<https://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com/2014/01/lista-de-nucleos-de-estudos-afro.html>>. Acesso em: 23 setembro de 2017.

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA – UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AFRODESCENDENTES ORGANIZADOS - PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES EM TERESINA - PI: O QUE ENSINAM?

Pesquisador: ILANNA BRENDA MENDES BATISTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85780518.4.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.569.999

Apresentação do Projeto:

O presente projeto faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado do programa de pós-graduação em educação da universidade federal do Piauí – UFPI, intitulado: afrodescendentes organizados – práticas educativas não escolares em Teresina – PI: o que ensinam? Trata-se de uma abordagem qualitativa, dentro da temática Afrodescendência e educação, que pretende verificar as educações que acontecem fora do contexto escolar, especificamente nos grupos organizados que possibilitam as práticas educativas articuladas aos saberes específicos da cultura e identidade de gênero e raça dos grupos e de seus integrantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender as práticas educativas não escolares em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente em grupos organizados.

Objetivos Secundários:

- Conhecer como os/as integrantes dos grupos identificam suas identidades de gênero e raça;
- Caracterizar as atividades realizadas pelos/as integrantes dos grupos;
- Descrever produtos e produções culturais de convívio dos/as integrantes e os saberes da cultura,

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: - (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 2.569.999

identidade de gênero e raça nos discursos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tento em vista a abordagem metodológica da pesquisa e as pessoas a serem envolvidas, acreditamos na possibilidade de alguns possíveis riscos. Principalmente quando uma investigação está tratando pessoas, agentes sociais, neste caso é aconselhável uma preparação para situações imprevistas. Desta forma, os riscos previstos é que as entrevistas levem as participantes a lembrarem de experiências marcantes ou negativas, como por exemplo, os motivos de sua inserção em grupos organizados; situação que poderia lhes causar um incômodo psicológico. Se isto vier a ocorrer, podemos com muito cuidado, prevenir ou trabalhar tais emoções direcionando a entrevista para uma conversa aberta e amigável. Se esta medida não for suficiente, a assistência de outro profissional seria recomendada.

Outro risco envolveria o desconforto que as participantes poderão sentir ao compartilhar algumas informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele/ela possa se sentir incômodo em falar. Este risco também será controlado através de uma negociação nas entrevistas, no sentido de garantir o anonimato e a checagem das informações por cada participante na fase da organização e análise dos dados.

Benefícios:

Como benefícios a temática a ser trabalhada neste projeto considera as pessoas que irão participar como seres plenos de saberes, dos quais as trajetórias cotidianas, nos espaços e lugares vão se constituindo enquanto prática educativa não escolar. Esta pesquisa propiciará benefícios no sentido de construir saberes em torno da população afrodescendente e da diversidade sociocultural existente não somente em grupos organizados, mas na sociedade brasileira. Trará benefícios também para a reafirmação de identidades culturais refletidas sobre o reconhecimento dos valores históricos da população a ser estudada.

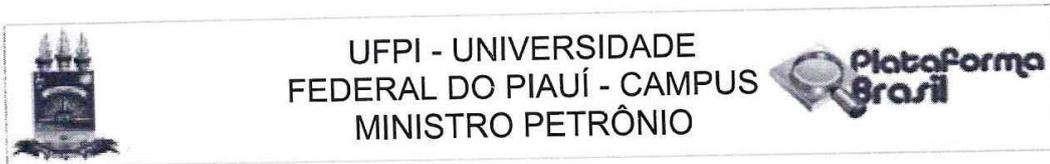
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram anexados na plataforma.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.569.999

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de pesquisa apto para ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1074881.pdf	27/03/2018 15:24:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOdeConsentimento.pdf	27/03/2018 15:23:41	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Outros	JUSTIFAUTORIZACAO.pdf	13/03/2018 18:32:32	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	28/02/2018 11:29:44	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Outros	CURRICULOORIENTADOR.pdf	28/02/2018 11:26:44	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Outros	CURRICULOILANNA.pdf	28/02/2018 11:26:03	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	28/02/2018 11:24:36	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Outros	Cartadeencaminhamento.pdf	28/02/2018 11:17:11	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Orçamento	ORFINANCEIRO.pdf	28/02/2018 11:15:40	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLDOSPESQUISADORESILANNA.pdf	28/02/2018 11:14:19	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/02/2018 11:09:14	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOILANNA.pdf	28/02/2018 11:05:10	ILANNA BRENDA MENDES BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.569.999

TERESINA, 28 de Março de 2018

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Herbert de Sousa Barbosa".

Assinado por:

**Herbert de Sousa Barbosa
(Coordenador)**

Prof. Dr. Herbert de Sousa Barbosa
Coordenador CEP - UFPI
Portaria PROPEAQ Nº 01/2017