

Afrofem: uma experiência de Pedagogia Dialógica e feminismos afrodiaspóricos no Sertão do Nordeste

Amanda de Medeiros Lima¹
Marília Passos Apoliano Gomes²
Tabita Aija Silva Moreira³

Resumo:

Os temas gênero e raça/etnia são de suma importância para a efetivação de uma coletividade justa na contemporaneidade. A partir de demandas no IFSertãoPE - *campus* Floresta, desenvolvemos um projeto de extensão com rodas de conversa interdisciplinares, com ocorrência na periodicidade entre abril e setembro de 2021, que abordavam as matrizes opressoras, racistas e sexistas da sociedade brasileira. Os debates passavam pelas desigualdades interseccionais, raça e racismo no Brasil, empoderamento, corpo e gênero e representatividade. Orientadas pela Pedagogia Dialógica freireana e pela interculturalidade defendida pela pedagogia decolonial, objetivamos difundir obras dos feminismos afrodiaspóricos visando a problematização da realidade escolar e do Sertão para contribuir com a construção de uma cultura antirracista e anticisheteropatriarcal. **Palavras-chave:** Feminismos afrodiaspóricos. Pedagogia freireana. Desigualdades Interseccionais. Gênero. Raça.

Introdução

Nas sociedades contemporâneas, em virtude da matriz colonial, herdamos e seguimos propagando o racismo, as condutas de opressão de gênero e a barbárie do capitalismo com as questões sociais. No mundo, essas práticas tornam-se cada vez mais expostas, inclusive por meio da mídia, realidade que não difere no Sertão nordestino brasileiro. Assim, é diante de vivências experienciadas no IFSertãoPE - *campus* Floresta que, neste artigo, apresentamos e analisamos uma experiência de Pedagogia Dialógica inspirada no giro decolonial, que foi desenvolvida em um projeto de extensão interdisciplinar. O projeto originou-se de demandas apresentadas por estudantes, envolvendo sofrimentos relacionados à raça e ao gênero dentro e fora da instituição, tendo por objetivo difundir os feminismos afrodiaspóricos no contexto escolar e contribuir para a construção coletiva de uma cultura antirracista e anticisheteropatriarcal.

- 1 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGPSI). Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Email: amandamedlima@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6243-0952>
- 2 Universidade Federal do Piauí (UFPI). Centro de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Ciências Sociais. Teresina, Piauí, Brasil. Email: mariliapassos@ufpi.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-2159-8975>.
- 3 Pesquisadora independente, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Email: tabita.smoreira@outlook.com <https://orcid.org/0000-0001-6913-4160>

A escolha do referencial teórico dos feminismos afrodiáspóricos se pauta no reconhecimento da heterogeneidade das experiências de vida cotidianas das meninas e mulheres afrodescendentes do mundo inteiro. Além de não perder de vista os impactos das múltiplas relações de dominação que se diferenciam de acordo com os contextos históricos e geopolíticos particulares que caracterizam a diáspora africana (Figueroa; Hurtado, 2014). Dessa maneira, abordaremos no texto a seguir a discussão sobre raça e gênero no cenário contemporâneo e a importância de discutir obras dos feminismos afrodiáspóricos no contexto escolar. Em seguida, apresentaremos os resultados e discussões do projeto de extensão e seus desdobramentos sociais e acadêmicos.

1. Aproximações teóricas entre raça e gênero

As teorias feministas de Connell e Pearse (2015), Angela Davis (2017) e bell hooks (2014) afirmam que o gênero é aprendido socialmente e que existem múltiplos “arranjos de gênero”, construídos relacionadamente. Assim, as distinções entre os papéis de gênero não são naturais, e sim fruto de processos sócio-históricos que determinaram às mulheres o trabalho doméstico e um papel de suposta passividade, docilização e subjugação ao domínio masculino naturalizado na sociedade.

Nesse sentido, compreendemos gênero como a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que traz as distinções reproduzidas sobre os corpos para o seio dos processos sociais (Connell; Pearse, 2015). Em outras palavras, é a forma como as sociedades lidam com os corpos e sua continuidade, de modo que nem o corpo sozinho determina o gênero, nem o gênero é independente do corpo. Sobre isso, historicamente, os papéis de gênero e os trabalhos foram divididos de forma desigual, principalmente o trabalho de reprodução social. Assim, naturaliza-se que as mulheres trabalhadoras também se responsabilizem pelas atividades domésticas, ao passo que elas recebem menores salários em comparação aos dos homens e têm menores chances de serem promovidas ou permanecerem no trabalho após terem filhos (Bhattacharya, 2019; Federici; Cox, 2020).

Podemos citar como exemplo os achados do estudo “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” (IBGE, 2021). A pesquisa destaca que as mulheres com crianças de até três anos de idade têm um nível de ocupação de 54,6%, abaixo dos 67,2% daquelas que não têm. Essa diferença aumenta entre mulheres pretas ou pardas, pois apresentaram os menores níveis de ocupação (50%) comparados aos das brancas (62,6%). Cabe salientar que os homens com crianças de até três anos registraram níveis de ocupação superiores (89,2%) aos que não têm filhos nessa idade (83,4%).

Historicamente, os papéis e as funções foram divididos de forma desigual, de modo que as mulheres são destinadas aos trabalhos não remunerados ou mais mal remunerados na sociedade. Nesse sentido, Maria Mies (2016) denuncia que, especialmente no Sul global, a maior parte do trabalho visível (capital e economia visíveis) é considerado “masculino”, e as mulheres estão no “trabalho invisível”: doméstico, informal ou no campo.

No Brasil, as mulheres negras se encontram na base da pirâmide social, sendo o grupo mais oprimido, mais mal remunerado e mais vulnerabilizado socialmente. Gonzalez (1984) e Carneiro (2011) destacam ainda os profundos impactos da desigualdade racial e de gênero no mercado de trabalho brasileiro, sendo notória a ausência de mulheres e negros nos altos postos de organi-

zações públicas e privadas. Considerando-se que o trabalho é condição para reprodução da vida social, a exclusão no mundo do trabalho é uma negação de cidadania que atinge principalmente meninas e mulheres negras. Assim, o caráter estrutural do racismo impede a realização dos fundamentos da democracia (igualdade, liberdade, fraternidade), já que há consagração das hegemonias e subalternização raciais.

Diante desse cenário, concordamos com autoras/es contemporâneas/os, como Lélia Gonzalez (1984, 1988a, 1988b), Sueli Carneiro (2011), Carla Akotirene (2019), bell hooks (2014), Angela Davis (2017), Sílvio Almeida (2018) e Adilson Moreira (2019), que é imprescindível compreender as questões sociais e raciais brasileiras como desigualdades interseccionais: a partir do entrecruzamento das dimensões de raça, classe e gênero. Caso contrário, há o risco de não chegarmos ao âmago das discussões e de não conquistarmos uma transformação social que alcance as pessoas mais oprimidas. Tal como ocorreu com o movimento feminista branco, que interpretou o patriarcado como a principal fonte de opressão, ignorando as desigualdades socioeconômicas e o racismo durante muito tempo.

Na realidade, as questões étnico-raciais sistematicamente foram relegadas a “lutas posteriores” ou “identitárias”, apesar dos questionamentos das mulheres negras. Audre Lorde (1983) lembra que as opressões são interligadas, complementares e, por essa razão, as opressões sistêmicas do nosso sistema-mundo devem ser combatidas juntamente, por meio da luta interseccional para eliminar as desigualdades e as violências estruturantes e estruturadas no capitalismo-patriarcado-racismo. Dessa forma, a proposta vivencial, política, teórica e metodológica da interseccionalidade demanda o protagonismo de mulheres negras “em prol de quem sangra, porque o racismo estruturado pelo colonialismo moderno insiste em dar cargas pesadas a mulheres negras e homens negros” (Akotirene, 2019, p. 13).

Compreendemos, assim, que a perspectiva da interseccionalidade não é puramente teórica, mas envolve uma guinada de perspectiva que constitui um giro decolonial, ao enxergar o mundo por outros oceanos, aqueles que as narrativas hegemônicas tentaram suplantar. Tal mudança de paradigma não ocorre sem conversão de comportamentos, posturas e filiações, que não estão presas aos livros e à visão clássica de ciência moderna, que nasceu servindo ao capitalismo, ao colonialismo, ao patriarcado e ao próprio racismo.

Silva (2005) nos lembra que o inconsciente coletivo é marcado pelo racismo e sexismo, “manifestado através dos preconceitos, estereótipo e discriminação, é gerador de situações de violência física e simbólica, que produzem marcas psíquicas, ocasionam dificuldades e distorcem sentimentos e percepções de si mesmo” (Silva, 2005, p. 130). Não por acaso, no último estudo publicado sobre o tema pelo Ministério da Saúde, a taxa de mortalidade por suicídio entre adolescentes e jovens negros aumentou 12% no período entre 2012 e 2016, enquanto permaneceu a mesma para jovens brancos na mesma faixa etária (Brasil, 2018).

Esse contexto de vulnerabilidade psicossocial ao qual estão expostas adolescentes e jovens negras traz mais desafios ao ambiente escolar. Principalmente, diante de um cenário em que essa população se depara com a falta de representatividade nos espaços educacionais, inclusive nos cargos de gestão escolar. Esse cenário contribui para sentimentos de insegurança e de não adequação no ambiente escolar relacionado a sua raça e etnia. Essas demandas, conforme será visto, também foram encontradas no setor psicossocial do IFSertãoPE - *campus* Floresta, onde ocorreram as ações que serão analisadas adiante.

2. Relações entre racismo, sexismo e educação

Esses desafios se tornaram mais profundos e presentes diante do cenário pandêmico provocado pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), que trouxe a necessidade de adaptações imediatas no âmbito educacional. Em virtude da imposição epidemiológica de distanciamento social, as instituições escolares tiveram que suspender as atividades presenciais, em uma rápida transferência para o ambiente virtual. Foi, assim, instituído no Brasil o ensino remoto emergencial, no primeiro semestre de 2020, situação potencialmente estressora para docentes, discentes, familiares e demais envolvidos no ambiente escolar.

Em face da pandemia, houve uma mudança abrupta na rotina das/os estudantes, e observamos que vários estavam vivenciando estresse e adoecimento mental diante dessa nova realidade. Destaca-se que o contexto pandêmico em conjunto com as desigualdades socioeconômicas foi um agravante de situações de conflito e sofrimento psicossocial, cenário potencializado por fatores externos, como a limitação de opções de lazer e contato com os pares. Sobre isso, o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional - Rede Penssan, 2021) estima que 55,2% dos domicílios brasileiros conviveram com algum grau de insegurança alimentar em dezembro de 2020 e 9% deles vivenciaram insegurança alimentar grave, isto é, passaram fome nos três meses anteriores. Em termos de comparação, esse número corresponde ao dobro do que foi registrado em 2009.

Os apontamentos acima trazem a importância de um olhar interseccional e decolonizador para o contexto familiar das/os estudantes atendidas/os, uma vez que um olhar descuidado pode associar a emergência de conflitos familiares, até então velados, simplesmente ao aumento do convívio familiar. Quando, na verdade, as famílias empobrecidas – em sua maioria pardas e negras – estiveram mais expostas à crise socioeconômica e tiveram menos recursos para se adaptarem às demandas do ensino remoto. Somado a isso, sabemos que os fatores estressores engendrados pela pobreza criaram uma situação propícia para a ocorrência de violência intrafamiliar (Moreira, 2021).

A instituição não pode permanecer inerte diante desse cenário, pois as oportunidades educacionais são o principal ativo para a mobilidade social (Carneiro, 2011). É preocupante que os aparelhos educacionais sejam espaços de sofrimento para as/os jovens negras/os, o que, além de já ser muito grave, pode contribuir para a evasão escolar. Foi nesse contexto que encampamos um projeto de extensão com o objetivo principal de promover debates sobre feminismos afrodiáspóricos e racialidade junto às/aos estudantes de um Instituto Federal. A tentativa foi a de contribuir para a construção de um ambiente escolar que garanta os direitos da igualdade, ou seja, os direitos de uma forma equânime – uma educação igualitária, que seja facilitadora da mobilidade social a todas e a todos.

Ademais, objetivamos promover a interculturalidade (Walsh, 2013), ao reconhecer e respeitar as especificidades socioculturais das populações afrodescendentes, que inegavelmente sofrem com o racismo estrutural brasileiro. Por fim, mas não menos importante, orientamo-nos, enquanto horizonte de expectativas, pela construção de uma cultura antirracista e anticisheteropatriarcal no Brasil.

3. Afrofem: debatendo raça e gênero na construção de uma sociedade antirracista e anticisheteropatriarcal

Situado na região do Sertão brasileiro, com comunidades indígenas e quilombolas em sua redondeza, o IF Sertão PE - *campus* Floresta apresenta mais de 50% do seu público reconhecido como pessoas negras ou pardas. Essa população é advinda de um processo de territorialização das comunidades quilombolas no Sertão, a partir do século XIX, como consequência do cenário histórico-político-social da época. Com a Proclamação da República e as mudanças do capitalismo, os movimentos de resistência à escravização ganharam forças e muitas/os escravizadas/os optaram pela rota de fuga para os territórios ainda não dominados pelos grandes fazendeiros, embora algumas dessas terras já estivessem ocupadas por povos indígenas. Nesse cenário, os quilombos passaram a se formar na região, fortalecidos por relações intercomunitárias entre indígenas, negros e negras.

Diante da prevalência da população negra, parda e indígena e somado a outras demandas existentes, em dezembro de 2020 a professora de sociologia da instituição convidou a psicóloga para juntas desenvolverem ações que pudessem atingir questões de raça, classe e gênero com os discentes. Ao refletirmos sobre a proposta, adveio um edital interno para submissão de projetos de extensão e convidamos uma outra colega que, além de docente, fazia parte da comunidade quilombola Condição das Crioulas.

Nesse momento de formulação da proposta, o setor de psicologia da instituição de ensino acrescentou mais dados relevantes, ao apontar a prevalência de atendimentos psicológicos solicitados pelo gênero feminino (68%) entre fevereiro e novembro de 2020, primeiro ano do quadro pandêmico. Desse total, 22,5% traziam questões importantes sobre gênero e raça. Esses dados sinalizaram a interlocução do sofrimento psíquico com situações de racismo e desvalorização de seus corpos e existências no cotidiano escolar. Assim, percebemos que um número considerável das situações de sofrimento relatadas passava por implicações do racismo, resultando em baixa autoestima, isolamento social, *bullying* e outras práticas que lhes vêm gerando inquietações e questionamentos.

Portanto, a partir dos dados socializados, focamos nessas categorias e elaboramos um processo seletivo para eleger a bolsista, que foi uma das maiores protagonistas do processo. Na seleção, os critérios foram complementares: autoreconhecimento enquanto mulher negra, histórico escolar, entrevista e redação sobre como as candidatas compreendiam as questões de raça e gênero de uma forma geral e em seus cotidianos. Eleita a bolsista, o projeto começou a ser desenhado por quatro mulheres, entre essas, duas negras integrantes das comunidades quilombolas próximas à instituição propulsora. A princípio o projeto foi pensado para ocorrer presencialmente, com rodas de conversa baseadas na política dos círculos de construção de paz, oficinas sobre a cultura negra, entre outras atividades. Entretanto, em virtude do modelo remoto estabelecido após a pandemia da Covid-19, o formato precisou ser repensado e as rodas ocorreram *online* até sua conclusão.

A partir do levantamento de dados, identificamos que o IF Sertão PE - *campus* Floresta conta 865 discentes matriculados, sendo 364 mulheres negras/pardas, ou seja, aproximadamente 42% dos discentes. Combinados com os elementos advindos dos atendimentos do setor psicossocial anteriormente referidos, esses dados nos provocaram em relação à emergência da discussão sobre gênero e raça no ambiente escolar. A partir desse conjunto de informações, percebemos a importância de convidarmos essas estudantes para serem sujeitas ativas em sua história. Portanto, é

diante dessa contextualização que surge o Afrofem, em um contexto pandêmico com sua execução iniciada em abril de 2021.

O projeto contou com 7 etapas: 1) seleção e definição dos textos prioritários; 2) divulgação do projeto nas redes sociais; 3) formação teórico-metodológica da bolsista para a condução dos encontros; 4) orientação quinzenal para acompanhamento do desenvolvimento, operacionalização das ações e avaliação progressiva; 5) encontros temáticos realizados a partir de rodas de conversas *online*; 6) produção de diários de campo; e 7) elaboração de relatórios e avaliação final.

O projeto proporcionou rodas de conversa na modalidade remota com o público-alvo, com pautas sobre o entrecruzamento dos temas de gênero e raça/etnia. Em função diretamente das inquietações apresentadas por parte das discentes negras, as discussões majoritárias se inclinavam para essas duas categorias – raça e gênero – por escolha, identificação e seleção da bolsista e das próprias pessoas participantes das rodas de conversa. Tomadas as devidas proporções, o projeto foi aberto para o público em geral, uma vez que, além das rodas, foi desenvolvida e amplamente divulgada uma página informativa na rede social *Instagram* (@afrofemdi), o que possibilitou um alcance maior das discussões.

Assim, com natureza de projeto social, foram desenvolvidos, por meio da interdisciplinaridade, debates ético-políticos contra a sociedade opressora, racista e sexista, a partir de encontros temáticos mediados pela bolsista do projeto, que era auxiliada pelas coordenadoras. Foram realizadas oito rodas de conversas, entre abril e setembro de 2021, com discussão de obras de Djamilia Ribeiro, Carla Akotirene, Sílvio Almeida, Lélia Gonzalez, Carolina de Jesus e bell hooks. Foram estes os oito encontros temáticos:

- O primeiro encontro (28.04.2021) abordou o tema “Lugar de fala” (Ribeiro, 2017), em diálogo com a provocação de Sojourner Truth, intitulada “E eu não sou uma mulher?”, e com a música “Não se cala”, interpretada por Elza Soares. O resultado nos surpreendeu, tanto pela maturidade da condução da bolsista, discente do ensino médio integrado, quanto pela interação do público com as questões levantadas inicialmente.
- O encontro seguinte (12.05.2021) discutiu “Empoderamento” a partir das discussões realizadas por Joice Berth, corroborada pela canção “Não precisa ser Amélia”, cantada por Bia Ferreira.
- O terceiro encontro (26.05.2021) foi uma conversa sobre o racismo estrutural, com base nos escritos do autor Sílvio Almeida. Seguindo as discussões, em função da densidade, o coletivo optou por dar continuidade (16.06.2021) ao debate da obra de Almeida com a proposta de debater sobre racismo e direito, em uma interface com as políticas de ações afirmativas no Brasil.
- No dia 28.07.2021, a discussão foi acerca dos escritos de Carla Akotirene e abordou a interseccionalidade como uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais.
- O sexto encontro realizado no dia 11.08.2021 foi inspirado na obra de Lélia Gonzalez, “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, com enfoque no mito da democracia racial e na tripla discriminação sofrida pelas mulheres negras no Brasil. Esse encontro nos tocou de maneira peculiar, emocionou a todas e a todos os participantes e possibilitou o compartilhamento de falas das experiências singulares das mulheres presentes.

- Carolina Maria de Jesus foi a autora que tivemos como norte para o sétimo encontro, ocorrido no dia 25.08.2021. A discussão tratou do cotidiano da mulher preta, mãe e favelada a partir do livro autobiográfico “Quarto de despejo”, sendo a fome um dos destaques dado pelas pessoas presentes, visto que era uma temática que estava sendo vivenciada por grande parte da população brasileira, devido à alta inflação e aos descasos do presente governo de extrema-direita. O texto possibilitou uma das discussões mais frutíferas do projeto.
- O oitavo encontro representou o encerramento das rodas de conversa e contou com a participação especial da professora Nilma Lino Gomes, ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do Brasil. Nilma, irreverente mulher preta da nação, ressaltou a importância de espaços como o do Afrofem, ao **discutir** perspectivas plurais na educação e **incluir**, em suas palavras, verbos que caminham para uma sociedade mais justa. Complementando sua fala, o encerramento foi feito com um debate sobre “O imperialismo do patriarcado” do livro “E eu não sou uma mulher?” da autora bell hooks. Desse encontro, concluiu-se em coro unânime que é necessário desafiar e desarticular o patriarcado, para libertar todas as mulheres, em especial as pretas.

Ao longo do projeto, nos encontros havia pequena rotatividade entre as pessoas participantes, sendo majoritária a presença de mulheres, mas também contando com presenças masculinas. Nas reuniões, vimos a importância da presença desse nicho, compreendendo que para a construção de uma cultura antirracista e anticisheteropatriarcal é necessário o debate ampliado e heterogêneo. Assim, homens brancos e negros e mulheres brancas e negras fizeram parte dos nossos debates com ricas contribuições sobre as experiências de cada um, além de importantes fontes e discussões teóricas que enriqueciam os momentos.

Para o engajamento desses encontros, percebemos a importância da criação de um grupo de *WhatsApp* com a finalidade de compartilhar materiais. Inclusive, além da literatura disponibilizada na íntegra, a bolsista elaborava resumos dos textos para acesso a todo o grupo, com a finalidade de dinamizar as discussões. A interação no grupo passou a ser frequente, com divulgação de eventos, materiais extras e debates sobre os temas suscitados. Com relação à bolsista, sua atuação e amadurecimento ao longo do projeto foi o que mais nos chamou atenção.

Além disso, percebemos que o grupo passou a associar os temas discutidos com casos midiáticos que surgiam à época. Isso reforçou a importância do alcance mais amplo atingido pela página do projeto na rede *Instagram*, “@afrofemdi”, que promoveu publicações visualizadas pelo público em geral, com o intuito de criar um espaço mais dialógico na instituição educacional e amplificar o debate da interseccionalidade. Junto à divulgação dos nossos eventos, a página trazia também postagens sobre datas importantes para o feminismo negro, campanhas contra os casos de violência e reflexões sobre o cotidiano, a exemplo da vitória de Rebeca Andrade nas olimpíadas – primeira mulher negra da periferia brasileira a conquistar medalha olímpica –; além da publicação sobre a comoção nacional em relação ao caso de Kethelen Romeu – mulher negra gestante morta por bala “perdida” em operação policial no Rio de Janeiro.

Essas ações propiciaram a diversificação do público em nossos encontros, o que resultou na adesão de mais integrantes aos debates. Assim, decidimos por compartilhar um formulário para traçar o perfil dos nossos participantes. Concluímos que o projeto atingiu cerca de 30 pessoas, sendo 60,7% mulheres, 57,1% de estudantes da instituição, 33% mulheres negras e pardas, 58,3% jovens entre 17 e 19 anos, e a maioria dos participantes oriunda das cidades de Floresta-PE e Petrolândia-PE.

O projeto nos apresentou possibilidades de articulação e a sororidade entre as mulheres para contornar os desafios que emergiram. Uma atividade que convocava interação, participação e engajamento na modalidade *online*, em certos momentos necessitou ser reavaliada devido às intercorrências provocadas pelo “novo normal”, na era do ensino remoto. As dificuldades de conexão, falta de acesso da bolsista a alguns materiais, o agravamento do cenário pandêmico que desencadeou angústia nos envolvidos e a produção de material qualitativo para os encontros foram alguns dos obstáculos que cruzamos nessa trajetória. Entretanto, muito apoio foi compartilhado no percurso.

Em virtude das demais atividades em que as coordenadoras estavam envolvidas, nem sempre era possível a presença das três nos encontros, mas sempre houve um revezamento para que ao menos uma estivesse em cada roda de conversa, participando e, sobretudo, dando apoio à condução da bolsista. A confecção de artes para as redes sociais, bem como dos *slides* de cada encontro, obteve a grande contribuição de uma discente voluntária do projeto, também mulher negra. Devido às dimensões e à gama de material que poderíamos construir, do projeto de extensão nasceu mais uma produção acadêmica, o projeto de PIBIC JR com o título “Interseccionalidade: compreendendo raça e gênero à luz do feminismo afrodiáspórico”, que teve outra discente de ensino médio como bolsista.

Salientamos que foi proposta tanto do projeto de extensão quanto do projeto de pesquisa, com suas devidas finalidades, a apropriação, o conhecimento e a socialização de temas e categorias advindas das produções literárias trabalhadas nas ações. Assim, com o amadurecimento das leituras e discussões, o entendimento sobre alguns conceitos fez parte da construção de saber de todas do grupo. Outrossim, reforçamos a importância da demarcação da interseccionalidade abordar não só raça e gênero, mas também classe, o que, embora não esteja explícito nas menções dos títulos das obras lidas, foi incluída nos debates temáticos.

Quanto aos objetivos específicos do Afrofem, vislumbramos a contribuição para a construção de um espaço educacional em que a reprodução de padrões estéticos e de comportamentos racializados sejam repensados e evitados, com a finalidade de desconstrução coletiva e cotidiana do racismo e do sexismo no âmbito da instituição e na região em tela. Da mesma forma, objetivamos diminuir os casos de desrespeito e/ou violação aos direitos humanos e às especificidades socio-culturais dessas discentes, e, por consequência, dirimir o sofrimento e o adoecimento psíquico gerados em um grupo significativo de estudantes.

Portanto, na perspectiva de uma educação crítica, pretendemos reconhecer o espaço de fala para as meninas e as mulheres da instituição, que tiveram autonomia para escolha de temas e autores. O projeto, mesmo com o prévio planejamento, foi construído pelo período de sua duração com contribuições ímpares dos participantes e essencialmente das bolsistas que se apropriaram do tema e conduziram todo o projeto com maestria. As orientadoras, que estiveram presentes nos ciclos e nas supervisões, almejavam que esses projetos fossem propulsores de trocas para futuras ações interseccionais e interdisciplinares dentro e fora do âmbito da instituição.

4. Pedagogia Dialógica em aproximação com o giro decolonial

No desenvolvimento das ações do Afrofem, tivemos por referência a Educação Popular em Paulo Freire, para se contrapor ao modelo de “educação bancária”, em que os docentes usualmente se colocam na posição de sujeito do saber que seria meramente doado aos “alunos” (seres sem luz),

infantilizados, vistos como sem fala, sem saberes e ações. Na perspectiva bancária, afirma Freire que o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, o que pressupõe a “absolutização da ignorância”, que estaria sempre no outro (Freire, 1969). Duas das autoras deste artigo trabalharam na instituição referida, nas funções de professora de sociologia e de psicóloga, e puderam constatar que o modelo da educação bancária ainda é o que predomina, sobretudo no nível básico da educação brasileira.

Ao adotar neste projeto um outro paradigma, qual seja a Pedagogia Dialógica de viés freireano, compreendemos que os estudantes são sujeitos de saber, não “alunos” e sim educandos-educadores. Assim, tivemos por pressupostos nessas ações: uma educação de viés crítico, político e transformador, partindo da problematização da realidade dos educandos; a pluralidade de saberes, vez que todos podiam contribuir igualmente para as discussões; a educação para a humanização e a emancipação, desvinculada dos pressupostos capitalistas e neoliberais que privilegiam o lucro e não a formação ampliada dos discentes. Essa última característica se revelou de grande importância, sobretudo considerando-se que o projeto foi desenvolvido em uma instituição de ensino médio profissional e tecnológico, em que muitas vezes prepondera o viés tecnicista e mercadológico.

Nesse sentido, observamos o foco das instituições educacionais, desde o ensino básico, na preparação de estudantes para o mercado de trabalho e para os papéis sociais que lhes são esperados. O ensino é moldado previamente, sem qualquer discussão metodológica com os destinatários desse suposto conhecimento, que é, aliás, transmitido unilateralmente. Adotamos, em sentido oposto, a visão freireana de que urge espaços educacionais de viés transformador, preocupados em lapidar o senso crítico dos sujeitos da educação, em articular saberes populares e saberes escolares e em disseminar a cultura do diálogo e, sobretudo, da democracia.

Infelizmente, as escolas têm se mostrado alheias às discussões do contexto social circundante. Não só a escola, mas também a universidade de certa forma. Criou-se um cotidiano escolar apartado da realidade, um mundo autorreferido que ignora o cotidiano social. Essas instituições têm favorecido a manutenção do *status quo* e acentuado as profundas desigualdades sociais, especialmente na América Latina, quando poderiam ser as principais lideranças na humanização do ensino e na difusão da cidadania. Em virtude disso, defendemos uma outra escola, à luz do pensamento de bell hooks (2017): uma escola para a liberdade, para além da ordem hegemônica. Com hooks, propomos ensinar a transgredir, construindo coletivamente instituições educacionais democráticas, que estejam também dispostas a aprender com o mundo e, inclusive, com quem sequer se escolarizou. Nesse ponto, algo interessante e que amplia a compreensão de educação para todos e com todos foi a participação nas rodas de várias pessoas que não faziam parte da instituição, inclusive de outras cidades e estados, o que foi possibilitado pelo formato remoto decorrente da pandemia da Covid-19.

Adotando o modelo transformador da Pedagogia Dialógica em nossas rodas de conversa, tínhamos não as figuras do educador e do educando, mas a do educador-educando e do educando-educador, pois todos são igualmente aprendizes de suas realidades. Em uma esclarecedora passagem de Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, consta que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p.31), em uma demonstração inequívoca de que educação pressupõe construção coletiva, participação ativa.

Foi nessa perspectiva que, durante o projeto, valorizamos a socialização dos conhecimentos, reconhecendo que todos contribuem no processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental a participação direta dos discentes. Assim, optamos pela leitura e discussão dos textos em rodas de

conversa, estimulando a horizontalidade e a crítica dos textos lidos, valorizando a participação de cada uma e cada um. Em momento algum, a presença das coordenadoras ocorreu no sentido diretivo, sancionador ou de domínio dos saberes, vez que as rodas eram mediadas não por servidores, mas pela estudante bolsista, no intuito de contribuir para seu desenvolvimento, empoderamento e garantir, na prática, a não-reprodução do modelo bancário.

Nesse sentido da práxis freireana e da difusão e discussão dos feminismos afrodiáspóricos dentro da escola, lembramos que o projeto nasceu da necessidade de discentes pardas e negras que há muito relatavam sofrimento e isolamento relacionados aos seus pertencimentos de raça e gênero. Assim, compreendemos que seria fundamental desenvolver um projeto no paradigma da Pedagogia Dialógica, que fosse horizontal e conduzido por uma discente que compreendesse e que representasse os anseios e as questões das demais estudantes, daí a importância da bolsista ser uma mulher negra. Compreendemos que a identificação com as temáticas discutidas nas rodas jamais foi meramente teórica, e sim experienciada para a maioria dos e das envolvidas no projeto, o que foi fundamental para os resultados obtidos.

Uma vez que as rodas de conversa priorizavam a discussão teórica e política, jamais desvinculadas, pautava-se a construção coletiva como exercício corriqueiro na produção do conhecimento e o cultivo de um senso de responsabilidade compartilhada, a fim de que tal processo conduzisse a uma verdadeira transformação social. A Pedagogia Dialógica não é apenas uma nova teoria pedagógica, contra-hegemônica, mas uma práxis social, que alia teoria, prática e estratégias de construção de mundo por parte dos grupos considerados “minoritários”, dos movimentos populares, de uma visão de mundo que parta daqueles que constituem a maioria historicamente excluída.

Aqui, entendemos que as contribuições de Paulo Freire para a pedagogia decolonial e para o Afrofem foram inúmeras. Freire rejeitava soluções educacionais exógenas, partidas de realidades colonizadoras, sendo esse o giro decolonial que sua obra promove. A premissa freireana é de que as fórmulas externas e coloniais são frutos de invasão cultural, são descontextualizadas e promovem submissão e não autonomia. O legado freiriano é de que a educação é um ato político, que os educadores não são nem podem ser neutros e que tanto o conteúdo quanto os métodos e os formatos também são políticos. E, ainda, de que não se separa teoria e prática, nem arte e política. A Pedagogia Dialógica pressupõe a teoria crítica do conhecimento, a compreensão de que educação é política e também um ato estético, devendo ser sempre social e profundamente contextualizada: uma educação com sentido para os educandos. Nesse sentido, orientamo-nos pelo viés freiriano primando por partir dos contextos dos participantes e dos saberes que eles e elas traziam para as rodas, ao que a bolsista sempre indagava e estimulava a participação de todos.

Dentre as principais referências que orientaram o desenvolvimento do Afrofem, além de Freire e da pedagogia decolonial, destaca-se Lélia de Almeida Gonzalez, cujos textos foram debatidos nos encontros com os/as estudantes. Lélia foi pioneira na demonstração das desigualdades interseccionais brasileiras, afirmando que as mulheres negras e sobretudo as mulheres negras pobres são invisibilizadas e silenciadas, no sentido da infantilização, tornadas “sem fala”, não dotadas do suposto saber que as autorizaria a falar, inclusive das próprias experiências. Compreendemos que ações formuladas no paradigma e na práxis da Pedagogia Dialógica permitem quebrar, em parte, essas barreiras e silenciamentos, uma vez que possibilitam espaços de escuta e debate das experiências, sobretudo das discentes negras que nos procuraram e motivaram o desenvolvimento do Afrofem.

Nesse projeto, Lélia representou a importância de os feminismos afrodiáspóricos serem trazidos para a discussão dentro da escola, nas disciplinas e fora delas, em projetos inter e transdiscipli-

nares, aproximando as discussões do cotidiano dos e das estudantes. As rodas, em que a grande maioria dos participantes era mulher (60,7%) e pelo menos $\frac{1}{3}$ mulheres negras, constituíam prioritariamente momentos de fala, de troca, em que todas e todos podiam ser ouvidos e compartilhar suas experiências e percepções sobre como os pertencimentos de raça e gênero impactam no mundo e em suas próprias vidas. A riqueza dos momentos estava justamente em quebrar os silêncios e potencializar coletivamente as vozes, em espaços que cada sujeito/a possuía a mesma importância de fala e representação. Intencionamos, assim, promover encontros apresentando e debatendo múltiplas autoras dos feminismos afrodiaspóricos, em uma perspectiva dialógica freireana.

Durante o projeto, discutíamos como o racismo e o patriarcado coexistem enquanto sistemas de poder decorrentes da colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2010) subjacente em nossas sociedades anteriormente colonizadas – esses debates sempre partindo da realidade brasileira, nordestina e do cotidiano dos participantes. Assim, compreendemos que com o Afrofem realizamos o posicionamento crítico de fronteira em relação à diferença colonial, conforme preconiza Catherine Walsh (2005).

Ao nos orientarmos pelo pensamento crítico de fronteira, nas ações do projeto, as realidades e os contextos de vida dos e das sujeitas participantes foram colocados em debate por eles mesmos, sendo o objetivo dos encontros não delinear como deveria ser uma sociedade ideal, um suposto “abstrato universal”. Pelo contrário, a finalidade foi propriamente o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser subjacentes ao contexto brasileiro, em especial o nordestino, compreendendo juntos que as relações de poder não desaparecem, mas podem ser reconstruídas ou transformadas, estabelecendo-se diferentemente. Durante as discussões, além das desigualdades interseccionais serem problematizadas, os participantes discutiam novas possibilidades de se relacionar a partir das diferenças e do reconhecimento das identidades, ou seja, valorizando a diversidade intercultural.

Uma vez que o projeto foi desenvolvido em uma região caracterizada pela pluralidade de povos e culturas, conforme se viu, revelou-se ainda mais importante orientarmo-nos pelo paradigma da interculturalidade. Objetivou-se, dessa forma, estabelecer e valorizar a construção do “pensamento-outro” a que se refere Walsh (2005), sendo assim uma proposta alternativa ao racismo epistêmico da colonialidade. O giro referente à pedagogia decolonial aqui consistiu em partir das perspectivas dos sujeitos para as escutas e para a tentativa de estruturação, dentro do contexto escolar, de “um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim reconhecidos e confrontados” (Walsh, 2001, p. 10-11).

Compreendemos a interculturalidade como uma meta a ser alcançada, e com esse projeto intencionamos ser um passo inicial em direção a ela, mas que evidentemente necessita ser revisto e aprofundado, bem como contar com o envolvimento de mais sujeitos. Este artigo representa ainda o esforço de análise do que foi realizado e, ao mesmo tempo, a compreensão de que a interculturalidade “é uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade” (Walsh, 2001, p.10-11). Nesse sentido, compreendemos a importância de difusão desse projeto e da construção de redes colaborativas que permitam a ampliação da solidariedade crítica proposta por Walsh.

Considerações finais

Compreendemos que essa experiência representa um exercício de pedagogia decolonial, na medida em que parte da crítica à história única e universal proposta pela Europa e propõe a visibilização de sujeitos e experiências a partir de si mesmos e não do outro: assim, reconhecendo-se a si mesmo e aos demais envolvidos como sujeitos de direitos e de suas próprias histórias, recusando-se a serem vistos e tratados como “os outros” da história. A partir do Afrofem, foi proposta a valorização das culturas locais, as experiências das discentes das várias cidades participantes, estimulando a sororidade e as articulações locais e regionais para novos debates e construções adiante.

Observamos que as rodas de conversas possibilitaram o aprofundamento dos debates entre pares e foram espaços coletivos com o protagonismo de mulheres negras. Os debates proporcionaram a construção de novas formas de lutas e resistência por meio do compartilhamento das experiências singulares e do conhecimento e entendimento da teoria e da história que permeiam as pessoas pretas. As mulheres pretas puderam ver sobre suas histórias pelo olhar de outras mulheres pretas, fugindo da lógica europeia com o privilégio de autores brancos e na maioria homens.

No desenvolvimento das ações do Afrofem, nos aproximamos da pedagogia decolonial, compreendida como uma práxis orientada para a insurgência educativa propositiva. Assim, além da denúncia e discussão das desigualdades interseccionais brasileiras, sobretudo no contexto nordestino, nas rodas o elemento insurgente representava a possibilidade de criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento (Walsh, 2013). Vislumbramos a construção colaborativa de uma compreensão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

Referências

- Akotirene, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- Almeida, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e Controle Social. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016**. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade - Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- Bhattacharya, Tithi. Explicando a violência de gênero no neoliberalismo. **Marx e o Marxismo**, v. 7, nº 12, 2019, p. 14–37.
- Carneiro, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- Connell, Raewyn; Pearse, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: InVerso, 2015.
- Davis, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- Federici, Silvia; Cox, Nicole. **Contra-atacando desde a cozinha: salários para o trabalho doméstico – uma perspectiva sobre o capital e a esquerda**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020.
- Figuroa, Aurora Vergara; Hurtado, Katherine Arboleda. Feminismo afrodiáspórico: uma agenda emergente del feminismo negro em Colombia. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 78, 2014, p. 109-34.
- Freire, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Out. 1969, p. 123-132.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- Gonzalez, 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, 1984, p. 223-244.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun. 1988a, p. 69-82.

_____. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, 1988b, p. 133-141.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro, 2014.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica n.38. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

Lorde, Audre. **Não existe hierarquia da opressão**. 1983. Disponível em: <https://rizoma.milharal.org/2013/03/03/nao-existe-hierarquia-de-opressao-por-audrelorde>. Acesso em: 25 jan. 2021.

Mies, Maria. **Patriarcado & acumulação em escala mundial: mulheres na divisão internacional do trabalho**. São Paulo: Timo, 2016,

Moreira, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

Moreira, Tabita Aija Silva. **Maternidade em situação de rua e a suspensão ou perda do poder familiar**. 2021. 183f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: Santos, B. S. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**, 2021. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf

Silva, Maria Lucia. Racismo e os efeitos na saúde mental. In: L. E. Batista, S. Kalckmann (Orgs.). **Seminário saúde da população negra do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP: Instituto de Saúde, 2005, p. 129-132.

Walsh, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

_____. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: Walsh, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Equador: Abya-Yala, 2013.

Afrofem: an experience of dialogic pedagogy and afrodiasporic feminisms in the Sertão of Nordeste

Abstract:

The themes of gender and race/ethnicity are of paramount importance for the realization of a fair collectivity in contemporary times. Faced with the demands presented in a federal educational institution in the northeastern of Brazil, we developed an extension project with interdisciplinary conversation circles that addressed the oppressive, racist and sexist matrices of Brazilian society. The debates covered intersectional inequalities, race and racism in Brazil, empowerment, body and gender and representation. Guided by Freire's dialogical pedagogy and by the interculturality defended by decolonial pedagogy, we aim to disseminate works of afro-diasporic feminisms aiming at the problematization of the school reality and the northeastern *sertão*, to contribute to the construction of an anti-racist and anti-cisheteropatriarchal culture.

Keywords: Aphrodiasporics feminisms. Freirean pedagogy. Intersectional inequalities. Genre. Race.

Afrofem: una experiencia de pedagogía dialógica y feminismos afrodiaspóricos en el Sertão del Nordeste

Resumen:

Los temas de género y raza/etnia son de suma importancia para una colectividad justa en la época contemporánea. Dadas las demandas presentadas en una institución educativa federal del sertón brasileño, desarrollamos un proyecto de extensión con ruedas de conversación interdisciplinarias acerca de las matrices opresivas, racistas y sexistas de la sociedad brasileña. Los debates pasaron por las temáticas de las desigualdades interseccionales, la raza y el racismo en Brasil, el empoderamiento, el cuerpo y el género y la representación. Guiados por la pedagogía dialógica freireana y por la interculturalidad defendida por la Pedagogía Decolonial, pretendemos difundir obras de los feminismos afrodiaspóricos, con el objetivo de problematizar la realidad de la escuela y del sertón nordestino, para contribuir a la construcción de una cultura antirracista, no hetero-cis normativa y anti-patriarcal.

Palabras clave: Feminismos afrodiaspóricos. Pedagogía freireana. Desigualdades interseccionales. Género. Raza.