



ENTRE DESLOCAMENTOS E (RE)CONSTRUÇÕES: A FORMAÇÃO DE UMA DOCENTE EM AFRODIÁSPORA

BETWEEN DISPLACEMENTS AND (RE)CONSTRUCTIONS: THE FORMATION OF A TEACHER IN THE AFRO-DIASPORA

Denise Gonçalves da Cruz¹

Resumo: O artigo narra a trajetória formativa de uma docente na afrodíaspóra, destacando experiências que moldaram-na como pesquisadora e professora. São analisados três grandes deslocamentos: o geográfico, que possibilitou experiências interculturais; o identitário, que proporcionou um letramento sociorracial; e o epistêmico, que dissolveu ingenuidades em relação às epistemologias coloniais. A partir de uma perspectiva autobiográfica, a autora reflete sobre suas vivências em contextos educacionais diversos, incluindo intercâmbios na Colômbia e a participação em coletivos de mulheres negras. O artigo evidencia como essas experiências contribuíram para a construção de uma identidade docente comprometida com uma educação anticolonial, pautada pela valorização de epistemologias afrodíaspóricas e pela resistência à lógica monocultural do ensino.

Palavras-chave: Autobiografia; Experiência; Formação docente; Diáspora Africana.

Abstract: This paper narrates the formative journey of a teacher in the Afro-diaspora, highlighting experiences that shaped her as a researcher and educator. Three major displacements are analyzed: the geographical, which enabled intercultural experiences; the identity-based, which provided socio-racial literacy; and the epistemic, which dissolved naïve views regarding colonial epistemologies. From an autobiographical perspective, the author reflects on her experiences in diverse educational contexts, including exchanges in Colombia and participation in black women's collectives. The article highlights how these experiences have contributed to the construction of a teaching identity committed to anti-colonial education, emphasizing the appreciation of Afro-diasporic epistemologies and resistance to the monocultural logic of education.

Keywords: Autobiography; Experience; Teacher training; African Diaspora

1 Introdução

Experiência é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.

(Larrosa, 2002, p. 26).

Narrar as experiências que me formaram e transformaram enquanto docente na Diáspora Africana é um exercício de retorno, um resgate de memórias que ultrapassam os limites da formação na licenciatura. A escolha da definição de experiência em Larrosa não foi casual; ela emerge como um chamado à lembrança sobre a potência que o

¹ Mestra em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG, Brasil. E-mail: denisegcruz.prof@gmail.com



deslocamento por territórios geográficos imprimiu no corpo de uma mulher negra — o território do vivido, do sentido e do experienciado nessa autobiografia.

Dessa maneira, neste trabalho, busco rememorar os deslocamentos vividos e os contextos de experiências que me construíram e reconstruíram enquanto pesquisadora e docente. E, nesse mergulho interno, analiso três grandes deslocamentos: o geográfico, que abriu caminhos para experiências interculturais, o deslocamento identitário, que me proporcionou um letramento sociorracial; e os deslocamentos epistêmicos, que dissolveram ingenuidades e deram lugar a posicionamentos críticos sobre ações afirmativas, epistemologias da Diáspora Africana e anticoloniais.

Formada em Biologia e Pedagogia e transitando na docência e na pesquisa acadêmica do doutorado, trilhei um caminho do meio entre essas áreas. Um caminho que me provocou a me posicionar no mundo como uma biopedagoga. E é precisamente por isso que considero importante narrar essas experiências, pois a narrativa permite revisitar memórias e atribuir sentidos que escaparam no instante vivido, além de possibilitar o intercâmbio de experiências.

Assim, inspirada pelos estudos de Walter Benjamin sobre as narrativas de experiências, não tenho a pretensão de transmitir acontecimentos ou informações sobre os deslocamentos vividos, pois todas as narrativas aqui apresentadas são marcas das experiências que ficaram no meu corpo e na minha memória, tal como “os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (Benjamin, 1994, p. 107).

Entretanto, antes de avançar, é preciso aprofundar-se nos alicerces que sustentam o conceito de experiência e compreender como ela é capaz de produzir conhecimento. Para isso, recorri às reflexões de Larrosa (2002), que, ao buscar o significado da palavra experiência, percebe nuances entre línguas: em espanhol, experiência é “o que nos passa”; em português, “o que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21). Em ambas as acepções, há um chamado à presença de um sujeito — aquele por quem a experiência transita, aquele em quem o acontecimento se inscreve.

Em diálogo com as reflexões de Franciele Petry *et al.* (2014) sobre os ensaios de Walter Benjamin, os autores revelam que a passagem da experiência não se relaciona com eventos efêmeros que se dissipam no tempo. Ao contrário, ela se entrelaça com o que permanece na memória, tornando-se um fio “essencialmente histórico, pois acontece não só com o passar do tempo, mas no fluxo qualitativo do tempo, em continuidades e rupturas, agregando novas experiências que vão marcando o sujeito” (Petry; Bassani; Vaz, 2014, p. 111).



Portanto, o sujeito da experiência é aquele que se expõe à prova da passagem da existência, buscando novas vivências que o convidam a compreender o movimento contínuo que constitui o próprio viver. Ao se expor, esse sujeito compreende que a experiência não é algo fixo, mas um fluxo que transforma e molda o ser.

Larrosa (2002) traz a reflexão de que essa transformação do sujeito da experiência não se define por ações intencionais, mas, sim, pela paciência da autorreflexão, pois “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua disponibilidade e por sua abertura” (Larrosa, 2002, p. 24). Essa receptividade não significa ser incapaz de agir ou estar anestesiado; ao contrário, significa ser um receptáculo disposto a acolher as adversidades e o sofrimento de ser interpelado e derrubado pela vida, desenvolvendo sua força na produção de um saber que emerge dessas experiências.

Nesse entendimento, o saber da experiência está tão intrínseca à (trans)formação do sujeito que, enquanto docente e bióloga, não pude deixar de traçar uma analogia com os processos de ecdise de alguns animais, como as serpentes, por exemplo. Nesse ritual de troca de pele, elas se renovam, adaptam-se, crescem e moldam-se a novas realidades, ganham novos contornos, mas não sem um rasgar-se primeiro.

Dessa forma, a experiência é o intermédio entre o saber da experiência e a vida. E, para que essa práxis possa ser compartilhada, ela precisa ser transmitida ou narrada. Larrosa (2002) defende que o compartilhamento de experiências não é uma mera troca entre pessoas que pensam ou vivem de forma semelhante, mas um diálogo que respeita e se constrói com base nas diferenças, enriquecendo as possibilidades de compreensão e transformação mútua. Assim, a possibilidade de comunicar o saber que emerge da experiência torna-se o ato de contar a própria história.

O método (auto)biográfico se apresenta, então, como uma ponte que conecta os processos de retomada da memória e a consciência crítica, que frente a uma sociedade marcada por uma ciência positivista, esse método desafia o papel do pesquisador e do objeto pesquisado. Afinal, se somos sujeitos sociais e históricos, por que não conhecer o social a partir de práxis individuais? (Finger; Nóvoa, 2014).

Na educação, as biografias e autobiografias emergem como ferramentas valiosas, capazes de revelar os processos que compõem a formação de um docente, destacando os elementos que moldaram sua trajetória. Essas narrativas, ao explorarem os caminhos de escolarização e desenvolvimento, dialogam com uma perspectiva epistemológica e metodológica que reconhece as experiências e os saberes produzidos como meios de

construção e reconstrução da identidade profissional. Isso oferece um olhar sensível, crítico e analítico da realidade. Por meio das experiências vividas e narradas pelos sujeitos docentes, temos a oportunidade de compreender, de forma mais profunda, as etapas que configuram suas trajetórias de transformação, tanto no plano pessoal quanto no profissional.

Considerando que o processo formativo docente é dinâmico e interativo, mais uma jornada do que um destino, Finger e Nóvoa (2014) concordam que esse percurso envolve reflexão, partilha e ação ao longo da vida. Esse trajeto formativo entrelaça experiências pessoais, instituições de ensino superior, programas de formação continuada, interações com pares, relações familiares e, claro, os próprios estudantes. Cada encontro, desafio e troca de experiências ressignificam práticas pedagógicas, fortalecendo a autonomia e a capacidade de autogestão dos docentes em seu constante desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, lancei mão da metodologia autobiográfica para tecer uma análise das minhas memórias de formação — especialmente das vivências em dois intercâmbios na Colômbia: o primeiro, durante a graduação em Pedagogia; o segundo, durante o doutorado em Educação. Também busquei refletir sobre o que foi realocado ou excluído a partir desses deslocamentos, fossem eles geográficos ou simbólicos, a fim de compreender os caminhos que me levaram a reconhecer-me como uma docente biopedagoga em diáspora. Ou, talvez, apenas analisar as narrativas das minhas memórias para, como dito por Gloria Anzaldúa:

[...] me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda (Anzaldúa, 2000, p. 232).

2 Deslocamento geográfico: da margem ao centro

Escolhi iniciar a narrativa desse primeiro deslocamento trazendo meu lugar de origem — uma periferia no extremo sul da capital paulista — para traçar o ponto inicial dessa trajetória, que tem início aos meus quinze anos de idade, quando eu e minha família nos mudamos da região do Grajaú para a zona rural de uma cidade do interior de São Paulo. Considero importante esse primeiro deslocamento, pois ele provocou grandes mudanças na minha educação.

A primeira mudança educacional foi na nova escola do interior paulista. Fui estudar em uma escola pública, central e, referência na qualidade do ensino médio matutino. Ao contrário da escola que frequentava anteriormente, na periferia de São



Paulo, essa nova instituição era bem cuidada, com uma biblioteca grande, e os professores incentivavam os estudantes a prestarem vestibular. Foi a primeira vez que pensei em acessar uma universidade pública. Entretanto, a minha realidade familiar me obrigou a trabalhar durante o dia e estudar no período noturno.

Embora essa nova escola tivesse me possibilitado o acesso a uma biblioteca e despertado em mim o desejo de cursar o ensino superior, ela não eliminou as dificuldades do ensino médio noturno, que se mostrava extremamente precário. O tratamento oferecido aos estudantes do período noturno era extremamente desestimulante e completamente diferente daquele recebido no período diurno. Havia uma constante falta de professores e, quando havia aulas, inúmeras vezes, os professores aplicavam atividades do livro, sem muitas explicações, apenas com o intuito de “ocupar o nosso tempo”. Além disso, havia o cansaço de uma rotina exaustiva entre trabalho e escola. Consequentemente, o desejo de ingressar no ensino superior foi se esvaindo, especialmente após meu primeiro fracasso no vestibular.

Essas experiências dialogam com os estudos de Natalino Neves da Silva (2015), que, em sua tese de doutorado, revelou que o ensino médio público representa um grande gargalo para a mobilidade educacional devido à falta de infraestrutura, à ausência de professores habilitados, entre outros problemas estruturais. Além disso, o autor aponta que o ensino médio noturno tem sido historicamente marginalizado, o que gera uma evasão escolar maior.

Embora essa modalidade ainda seja uma opção essencial para os jovens que precisam dividir o tempo entre trabalho e estudo, é necessário repensar suas estruturas, considerar o cansaço dos estudantes e dos professores e garantir formas de estimular os alunos a continuarem seus estudos (Silva, 2015). Atualmente, um avanço na política pública para reduzir a evasão escolar é o Programa Pé de Meia², que auxilia financeiramente os estudantes, para que possam prosseguir com seus estudos. Entretanto, no início dos anos 2000, políticas como essa ainda não eram uma realidade e tive que seguir trabalhando e no ensino médio noturno.

² Por meio da Medida Provisória nº 1.198, de 27 de novembro de 2023, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu o Programa Pé de Meia, que oferece uma ajuda financeira, no formato de uma poupança, para incentivar que estudantes do ensino médio da rede pública continuem frequentando a escola e consigam concluir essa etapa dos estudos. Ver mais em: BRASIL. Medida Provisória nº 1.198, de 27 de novembro de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 nov. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.198-de-27-de-novembro-de-2023-526281779>. Acesso em: 07 de abril de 2025.



Posteriormente, já com o ensino médio finalizado, em 2006, consegui uma bolsa de estudos para realizar um curso pré-vestibular durante cerca de seis meses. Em 2007 fui aprovada para o curso de biologia em uma universidade particular da cidade de São Paulo, com uma bolsa integral, pelas cotas raciais do Programa Universidade para Todos (PROUNI), provocando meu segundo deslocamento. Voltei a morar na mesma periferia da cidade de São Paulo e, para chegar à universidade, que ficava no centro, enfrentava duas horas e meia de deslocamento diário, utilizando trem e ônibus. Durante esse trajeto, a paisagem mudava drasticamente: da janela do trem, eu via os barracos sendo substituídos por grandes prédios, enquanto os versos dos Racionais MC's³ — “o mundo é diferente da ponte pra cá” — me acompanhavam diariamente.

Essa experiência não representou apenas um deslocamento geográfico, mas também um atravessamento sociorracial, ao me colocar diante do abismo social que separava minhas vivências periféricas do centro e da elite paulistana. Além de percorrer todos os dias um trajeto que simbolizava esse abismo, minha sala de aula evidenciava o abismo racial, pois, em uma turma composta por 75 estudantes, apenas cinco eram pessoas negras.

O abismo social, contudo, não se restringia à isso, ele se manifestava explicitamente nas dinâmicas da sala de aula, nas falas racistas e classistas de alguns colegas e, sobretudo, na entrada do prédio da universidade, onde frequentemente eu precisava me identificar para provar que também era estudante daquele espaço. Lélia Gonzalez (1984) afirma que a lógica da dominação racista destina à pessoa negra a “lata do lixo da sociedade”, fazendo parecer natural que negros vivam nas mazelas sociais. Era essa lógica que causava o estranhamento alheio ao ver um corpo negro entrando naquela universidade.

Embora desfrutasse de um ensino de excelência, não pude aproveitar essa oportunidade ao máximo, pois tinha que conciliar os estudos com a rotina de trabalho, como operadora de caixa em uma rede de *fast-food*. E, dividindo meu tempo entre trabalho, estudo e longos períodos no transporte público, a sobrevivência tornou-se prioridade e fui deixando os estudos em segundo plano. Esse contexto inviabilizou minha

³ A música “Dá ponte pra cá”, dos Racionais MC's, faz referência aos bairros do extremo sul da capital paulista, que, se pronunciado a partir do Capão Redondo, por exemplo, ficam “pra cá” da ponte João Dias, e “pra lá” dessa ponte estão os bairros Morumbi e Panamby, com seus grandes condomínios de luxo e centros empresariais com grandes corporações. Entretanto, a Ponte do Socorro, também separa a Zona Sul, pois, de um lado da ponte, encontram-se os bairros Grajaú e Cocaia, que estão entre as maiores favelas da capital paulista e, no lado oposto, temos os bairros Berrini, Moema e Cidade Jardins, por exemplo, que estão entre os bairros mais elitizados da capital paulista.



participação em viagens de campo, iniciação científica, estágios e intercâmbios, que sempre exigiam altas notas. Eu me sentia um fracasso. Mas, hoje, estabelecendo diálogo com Gloria Anzaldúa (2000), sinto acolhimento nas palavras da autora quando ela afirma que há um limite de coisas que podemos fazer durante o dia. E quando boa parte das nossas horas são revertidas em estratégias para a sobrevivência, quem não tem esse papel de equilibrista, tentando segurar os pratos da sobrevivência e dos estudos, dificilmente vai entender as horas que não possuímos para estudar.

Em 2011, terminei a graduação e iniciei minha carreira docente, trabalhando como professora de ciências da natureza e biologia no estado de São Paulo. Graças ao prestígio do nome dessa universidade privada em meu currículo, também fui contratada por uma escola particular de alto padrão no centro de São Paulo. A experiência da sala de aula foi bastante desafiadora: não me sentia preparada politicamente para lidar com as questões de classe e raça que encontrei no ensino. Por isso, decidi dar continuidade aos estudos e ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Em 2014, deixei a capital paulista rumo a minha nova vida universitária em São Carlos, no interior do estado. Nessa universidade, tive acesso a programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e extensões universitárias com bolsas remuneradas, que me permitiram trabalhar menos e participar mais ativamente da vida acadêmica, inclusive ter tempo para participar dos movimentos sociais. Esse foi meu terceiro deslocamento geográfico, uma experiência completamente diferente de tudo que eu já havia vivido, e que me possibilitou um quarto deslocamento: estudar fora do país.

Em 2016, no terceiro ano de Pedagogia, fui incentivada a prestar o mestrado, visto que eu já possuía uma graduação, em vez de tentar outra bolsa de iniciação científica. Assim o fiz, e, em 2017, fui aprovada no mestrado ao mesmo tempo que fui contemplada com uma bolsa de intercâmbio pelo Programa Abdias do Nascimento⁴. Finalmente, eu realizava o sonho de fazer intercâmbio!

Nesse quarto deslocamento geográfico, fui para a Colômbia no ano de 2018 e tive a oportunidade de estudar por um ano na Universidade Distrital Francisco José de Caldas, onde realizei a graduação sanduíche e o mestrado concomitantemente. Esse deslocamento

⁴ O Programa Abdias do Nascimento é um Programa de Ações Afirmativas implementado em 2013 pela CAPES, visando democratizar o acesso e permanência de estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência em universidades tanto no Brasil como no exterior.



possibilitou a ampliação do meu repertório linguístico e experienciar uma vida universitária com tempo e condições financeiras para participar de congressos, pesquisar, estudar e cursar diversas disciplinas. Pude mergulhar em uma profusão cultural, participei de festas, rituais afro-colombianos, reuniões e debates. Provei novos sabores culinários e me deixei levar pela salsa e por outros ritmos musicais. Nesse encontro de sentidos, desvelou-se uma história que até então eu não conhecia: a trajetória do povo afro-latino na constituição da América Latina.

Em 2019, retornei ao Brasil para finalizar a graduação em Pedagogia e defender minha dissertação de mestrado. Dois anos depois, veio meu quinto deslocamento, dessa vez para cursar o Doutorado Latino-Americano na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No entanto, devido à pandemia, cursei os dois primeiros anos remotamente. Com o fim do distanciamento social, fiz meu deslocamento para Belo Horizonte, em 2022. Recomecei a vida em mais uma capital, mas, em 2024, realizei outro deslocamento geográfico para a Colômbia, dessa vez como bolsista do projeto transnacional de pesquisa “O Movimento Negro Educador: Discursos, Práticas e Saberes em Circulação na América Latina”, vinculado ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (SWE), subvencionado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nesse sexto deslocamento, o mergulho nas raízes afro-latinas foi ainda mais profundo. Pude estabelecer conexões com outros (as) professores, professoras e intelectuais negros e negras, reconhecer os processos raciais e identitários do país e compreender os saberes produzidos pela população negra da Colômbia como parte não apenas da história afro-latina, mas também da diáspora africana.

Retomando as reflexões de Larrosa (2002), o autor afirma que a experiência não é qualquer coisa que simplesmente ocorre, passa ou toca, pois, todos os dias, muitas coisas acontecem. A experiência é aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos atravessar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 26). Nesse sentido, destaco essas seis experiências de deslocamento como transformadoras, pois reconheço que, a partir delas, tive aprendizados tanto na minha vida pessoal quanto profissional, os quais influenciaram minha prática e identidade docente.

Esses deslocamentos geográficos representam muito mais do que simples mudanças de local. Eles simbolizam uma jornada que vai da marginalização ao centro, do ensino básico precário à docência e ao doutorado sanduíche. Essas novas paisagens



me possibilitaram deslocamentos simbólicos — epistêmicos e identitários — que rompem com a lógica da dominação imposta a corpos de mulheres negras.

Por fim, esses deslocamentos geraram reflexões e reorientações de rotas. Meu corpo, como território do vivido, elaborou sentidos para aquilo que me aconteceu, me atravessou e me tocou, fazendo-me ganhar novos contornos e reafirmar que, mesmo nascendo e crescendo à margem, não somos desprovidos de experiências (Anzaldúa, 2000). Pelo contrário: produzimos saberes a partir delas.

3 Deslocamento identitário: da invisibilidade à autoafirmação

Dos seis deslocamentos geográficos elencados anteriormente, aqueles que me colocaram em contato com os movimentos sociais foram essenciais para deslocar e transformar minha identidade. Não que eu não soubesse quem eu era, mas esses encontros me permitiram me posicionar politicamente e profissionalmente no mundo. Assim, nesse primeiro deslocamento simbólico, narro algumas experiências retornando ao meu lugar de origem, a periferia de São Paulo.

Quando ainda criança, no final dos anos 1990, meus pais saíam cedo para trabalhar e me deixavam aos cuidados de minha avó materna, que frequentemente me convidava para ajudá-la a limpar seu jardim. Embora a escola que eu frequentava na época tivesse uma professora de ciências que também me inspirava a explorar o mundo, hoje, ao revisitar o desejo de ser professora de ciências da natureza, percebo que minha avó foi minha primeira mestra. Foi ela quem me ensinou sobre as espécies vegetais que cultivava naquele pequeno espaço.

Essas experiências confirmam os pressupostos de Finger e Nóvoa (2014), sobre a formação docente não ser um processo linear, mas, sim, dinâmico e interativo, entrelaçando experiências pessoais e familiares que impactam a trajetória profissional. Nesse processo autobiográfico, percebo que talvez minha avó tenha sido a primeira responsável por cultivar em mim a semente do encantamento pelas plantas, impactando significativamente minha escolha pela licenciatura em Biologia.

Na adolescência, vieram os livros doados pelas patroas de minha mãe, além de uma revista que uma delas me presenteava semanalmente: a *Disney Explora*. Essa revista sempre trazia alguma atividade científica, como, por exemplo, peças de esqueleto de dinossauro em papelão para montar. Isso me fazia imaginar como deveria ser interessante ser bióloga, arqueóloga, cientista.



Nas últimas páginas dessa revista, havia uma seção de "Troca de Cartas", com o endereço de outros adolescentes que queriam se corresponder. Hoje, ao revisitar esse passado, percebo o quanto a vida era diferente no início dos anos 2000, em que as trocas de cartas funcionavam como uma espécie de rede social analógica. E foi nesse contexto que comecei a escrever. Por meio dessas trocas, conheci adolescentes de outros estados que escreviam *fanzines*, poesias e participavam de movimentos sociais feministas e ambientais.

O mais curioso foi quando recebi um *fanzine* de uma jovem que fazia parte de um grupo feminista justamente na cidade do interior paulista para onde eu havia acabado de me mudar. Esse deslocamento geográfico me levou a participar desse coletivo, o União Feminista do Interior (UFI). Por meio dele, comecei a me interessar por debates sociais e passei a repensar minha relação com a igreja evangélica à qual pertencia na época. Foi nesse espaço que tive meus primeiros debates sobre gênero e identidade racial. Também foi quando criei meu primeiro *fanzine*, criticando o padrão de beleza e os alisamentos capilares — mesmo que, na época, meu próprio cabelo ainda estivesse alisado e meu entendimento sobre identidade racial fosse bastante superficial.

Acredito que essa tenha sido a primeira vez em que minha identidade foi deslocada. Meu “eu coletivo” já não se identificava mais com os grupos da igreja evangélica, mas encontrava refúgio e pertencimento nas rodas de punk rock feminista junto com as meninas do coletivo. Essa ruptura me possibilitou expressar ideias que, no contexto religioso anterior, eram silenciadas ou condenadas. Compreendi que certas crenças disseminadas pela igreja, como a necessidade de sofrer na Terra para ganhar o Reino dos Céus ou a submissão das mulheres, impediam uma percepção crítica das disparidades sociais impostas pelo racismo e pelo sexismo. Não por acaso, bell hooks (1995) critica comunidades religiosas negras que reforçam a ideia de que mulheres foram criadas para servir e negar seus desejos em função dos outros.

Embora esse espaço feminista tenha sido de extrema importância para o meu letramento político, ele era majoritariamente branco, o que me impedia de discutir e refletir coletivamente sobre algumas questões que me atravessavam. Foi apenas no meu terceiro deslocamento geográfico, ao ingressar no curso de Pedagogia na UFSCar em 2014 e ser convidada a participar do Coletivo de Mulheres Negras Café das Pretas, que algumas dessas questões começaram a mudar.

Nesse coletivo, realizávamos encontros semanais para conversar sobre temas que nos afetavam e ler autoras negras. Lembro-me de que, em um desses encontros,



discutimos o texto “Vivendo de Amor”, de bell hooks. Foi a primeira vez que li um texto acadêmico que falava diretamente comigo e que, de certa forma, também me ouvia, ao estabelecer diálogos com devaneios que eu costumava registrar em diários. Assim, o Café das Pretas provocou um novo deslocamento na minha identidade, pois, pela primeira vez, eu me sentia inteira, livre para existir em minha totalidade como mulher e negra.

Se, para Larrosa (2002), o saber da experiência emerge tanto de vivências individuais quanto coletivas, posso, também, afirmar que coletivos de mulheres negras produzem saberes, estabelecendo diálogo com Nilma Lino Gomes (2017), que destaca a importância desses coletivos e de ativistas negras na reeducação das identidades, na relação com a corporeidade e na própria ação política dentro e fora do Movimento Negro. No meu caso, a reeducação provocada pelos saberes que emergiram da experiência no coletivo reverberou em meu corpo de maneira tão profunda que, não por acaso, foi também nesse período que assumi meus cabelos crespos, como um gesto de afirmação e libertação.

Nesse deslocamento identitário, quero destacar também a importância da minha experiência no PIBID e no PIBIC para a formação da minha identidade docente. Se, antes de cursar Pedagogia, minha experiência em sala de aula era permeada pela insegurança, esses programas foram essenciais para adquirir confiança. Por meio deles, os enfrentamentos e desafios que ocorriam na sala de aula eram debatidos nas reuniões com as professoras coordenadoras dos respectivos programas, auxiliando as(os) licenciandas(os) a agir criticamente. Essa experiência reflete uma valorização do diálogo e da colaboração na formação docente, incentivada por Paulo Freire (1994), quando o autor afirma que o futuro professor deve desenvolver sua capacidade de pensar criticamente, em parceria com seus formadores, de modo a construir uma prática reflexiva e autônoma.

Ao longo dos processos que deslocaram minha identidade, percebo que a maioria deles foi atravessada pela escrita. Seja por meio dos *fanzines*, dos diários ou das produções acadêmicas, escrever sempre me ajudou a processar as transformações provocados pelas experiências. Concordo com Anzaldúa (2000) quando a autora afirma que mulheres racializadas escrevem para reconstruir suas identidades pois, desde cedo, somos levadas a nos enxergar como marginalizadas pela sociedade, como aquilo que não é considerado “normal” dentro dos padrões eurocêtricos. Ao internalizar essa exclusão, muitas mulheres negras se sentem estrangeiras dentro de si mesmas, desconectadas de sua própria essência e das outras. Assim, escrever torna-se um caminho para resgatar



pertencimento e identidade, além de conectar-se com outras mulheres que compartilham essa experiência (Anzaldúa, 2000).

Por fim, ao percorrer esse processo autobiográfico, percebo que a reeducação da identidade é um movimento contínuo, construído nos deslocamentos geográficos, nos encontros com movimentos sociais e na reflexão sobre a própria trajetória. Esses deslocamentos não apenas ampliam horizontes, mas, também, permitem construir um saber que une experiência pessoal e valorização da diversidade. Eles evidenciam que a formação de professores – e de qualquer sujeito político – é, antes de tudo, uma travessia entre saberes e vivências que transformam, libertam e ressignificam nossa presença no mundo.

4 Deslocamento epistêmico: da neutralidade à afirmação política

Neste deslocamento simbólico, discuto como as experiências geográficas marcaram meu corpo, o território do experienciado e transformaram profundamente minha percepção sobre ações afirmativas e o ensino de ciências da natureza, levando-me a romper com a ideia de neutralidade e a afirmar, de forma consciente, um posicionamento político.

Para explicar meu primeiro deslocamento epistêmico, é necessário retomar o período em que ingressei na universidade particular por meio do PROUNI, na modalidade de cotas raciais. Naquele momento, meu conhecimento sobre cotas era limitado e baseado em programas televisivos e conversas com colegas brancas, pois, mesmo sendo de uma família interracial, o debate racial não fazia parte do cotidiano familiar. Assim, me inscrevi no PROUNI sem reflexões mais aprofundadas sobre as cotas raciais.

Entretanto, ao chegar à universidade, eu era frequentemente questionada se era a favor ou contra as cotas. Esse tipo de questionamento sempre vinha acompanhado de comentários como: “Aceitar as cotas é aceitar que você é inferior, por não ter a capacidade de entrar na universidade pelo vestibular ‘normal’” ou “As cotas são racistas”. Eu não queria ser vista como incapaz, só queria finalizar meu curso de ciências biológicas em paz! Mas a frequência desse tema me fez sentir a necessidade de ter um posicionamento, e, comecei a me posicionar contra as cotas, mesmo sendo beneficiada por essa política pública. Aos poucos, passei a acreditar que estava sendo preconceituosa comigo mesma ao me definir como cotista.

É nesse sentido que o professor Natalino Neves (2015), ao pesquisar o que estudantes do ensino médio público pensavam sobre as cotas, observou que muitos eram contra, e tal como esses estudantes, eu era contrária às cotas sob o argumento da capacidade. Entretanto, para a compreensão da base desse argumento, antes, é importante considerar como funcionava o acesso ao curso nessa universidade. Nessa época, 2007, existia a modalidade de ampla concorrência, que era via vestibular próprio da instituição, e a modalidade de bolsista de escola pública, que era pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e incluía uma porcentagem destinada às cotas raciais, ou seja, estudantes negros e negras de escolas públicas. Devido às diferenças dos dois vestibulares, acreditava-se, na época, que o ENEM era mais fácil do que o vestibular da universidade, por isso o argumento de (in)capacidade dos estudantes cotistas era frequente nessa instituição.

Diante dessa realidade, não me surpreendi quando, em 2012, logo após a minha conclusão de curso, alguns estudantes dessa instituição protestaram contra o novo formato de vestibular, que reservava 50% das vagas para estudantes de escolas públicas que participavam do ENEM, sob o argumento de que a qualidade do ensino cairia e comprometeria a tradição e o prestígio da universidade⁵. Na verdade, o medo dessas pessoas era que mais estudantes como eu saíssem da lata do lixo da sociedade e frequentassem o luxo de um ensino de qualidade que antes era só para eles.

Esse tipo de situação me gerou sentimentos de auto-ódio, que se traduzia em uma vergonha constante de ter entrado pelo sistema de cotas, de ser negra, pobre, periférica, além de sentir uma eterna sensação de atraso. Frantz Fanon (2008) explica que o auto-ódio ocorre quando o negro, em um contexto de desumanização, nega sua própria imagem, buscando se adequar ao padrão para ser reconhecido como humano. E, nessa sociedade colonizada, o padrão é o branco.

Assim, quando entrei na UFSCar, o auto-ódio e o medo de ser questionada novamente me levaram a prestar o ENEM para o curso de Pedagogia pela ampla concorrência. Somente quando comecei a frequentar aulas promovidas pelos professores do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e as reuniões junto ao Café das Pretas

⁵ G1. Estudantes do Mackenzie fecham rua de SP em protesto contra o Enem. G1. São Paulo, 21 de março de 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/03/estudantes-do-mackenzie-protestam-contr-o-enem-em-sp.html>. Acesso em: 31 de janeiro de 2025.



compreendi como funcionavam as ações afirmativas e me reposicionei a favor dessas políticas, encarando de frente a minha falta de letramento racial.

Portanto, foi em contato com o Movimento Negro que tive meu primeiro deslocamento epistêmico e, aos poucos, fui desenvolvendo um pensamento crítico sobre minha identidade racial, me deslocando de uma concepção ingênua de raça para uma postura antirracista.

Consequentemente, meu segundo deslocamento epistêmico foi quando comecei a repensar minha prática pedagógica. Nesse período, eu atuava na Educação Infantil e passei a questionar os materiais didáticos utilizados em sala de aula: Como eram representadas as personagens negras? Estavam em posição de poder ou de pobreza? Reforçavam ou desafiavam estereótipos? E, na sala de aula, qual era a cor da criança considerada “problema”? Qual era a cor da criança frequentemente negligenciada ou que sofria *bullying*?

Esses questionamentos me trouxeram leituras dolorosas sobre racismo no contexto escolar, como, por exemplo, o livro de Eliane Cavalleiro (2000) *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, em que a autora discute desde os pequenos gestos racistas até a ausência de cuidado e afeto para com as crianças negras na Educação Infantil, e que me fizeram observar qual a cor das crianças que são, frequentemente, consideradas como “problema”.

Também passei a questionar também o ensino de ciências, área de minha formação inicial, e percebi que, ao longo do curso de Biologia, a diversidade racial foi sistematicamente silenciada, tanto nos conteúdos como na produção científica. Assim, me desloquei de uma suposta neutralidade do ensino de ciências para o questionamento desse ensino, que até então se apresentava como única e verdadeiro para mim.

Os questionamentos ao ensino de ciências me levaram a investigar no mestrado como uma universidade colombiana incluía em seu quadro curricular de formação os conteúdos referentes à diversidade étnico-racial. Essa pesquisa foi realizada durante o intercâmbio na Colômbia e, como resultado, observei que, assim como na minha graduação em Biologia, não havia, no currículo da universidade investigada, disciplinas obrigatórias ou eletivas que trabalhassem a diversidade racial. Havia apenas algumas atividades de extensão, que eram iniciativas individuais de professoras(es) e estudantes engajados nesse debate. Minha conclusão foi que as(os) professoras(es) se mostraram atores fundamentais para a realização do debate racial no âmbito escolar e do ensino superior (Cruz, 2019).



Esse deslocamento epistêmico não apenas me levou a construir uma investigação no mestrado, mas também me proporcionou um intercâmbio para investigar a temática racial na Colômbia, provocando meu terceiro deslocamento epistêmico: a denúncia da colonialidade. Durante meus estudos na Colômbia, foi-me apresentado um grupo de autores latino-americanos que discutiam as questões de classe, raça e gênero a partir dos estudos decoloniais. Esses estudos eram frequentemente citados nas disciplinas das quais eu participava, e, por meio deles, compreendi que a colonialidade pode ser entendida como o mecanismo pelo qual a Europa estabeleceu e consolidou sua dominação e senso de superioridade sobre as Américas (Mignolo, 2007; Maldonado-Torres, 2007). Essa colonialidade opera em três dimensões principais: a colonialidade do ser, do poder e do saber, conforme apontado por Maldonado-Torres (2007):

Se a colonialidade do poder se refere à relação mútua entre as formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber diz respeito às epistemologias e às áreas gerais da produção de conhecimento nas reproduções de regimes dos pensamentos coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na língua (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução nossa).

A partir desse referencial, passei a estabelecer conexões entre os estudos decoloniais e os questionamentos que emergiam de minha prática docente. Compreendi que a colonialidade do saber se expressava na ausência de representações negras e indígenas positivas nos livros didáticos e na construção de currículos de ciências baseados em uma ótica monocultural. Nilma Lino Gomes (2017) explica essa lógica monocultural como um processo de dominação epistemológica imposta pelo colonialismo, que impede a valorização de outros saberes. É esse processo que fez com que o currículo de ciências da natureza fosse construído como único, com leis e interpretações universais dos fenômenos naturais, impondo-se aos estudantes como verdade absoluta e reproduzindo representações estereotipadas de povos não-brancos.

Nesse contexto, compreendi também o apagamento histórico das lutas das populações negras e indígenas na América Latina como um efeito da colonialidade do poder e do ser, que nega a diversidade humana e cultural do continente. Essa reflexão me aproximou de conceitos como “Améfrica”, cunhado por Lélia Gonzalez (1988), que enfatiza a influência africana na língua e na cultura dos países latino-americanos. Para Gonzalez (1988), faz mais sentido nomear esse território como Améfrica do que América, visto que o nome América foi imposto pelo colonizador.

Com o passar do tempo e o acesso ao doutorado, cheguei ao meu quarto deslocamento epistêmico: que foi da denúncia para o anúncio! E para trazer esse ponto,

me inspiro nas palavras de Paulo Freire (1994) quando o autor argumenta que a curiosidade epistemológica reflete um processo de conscientização e empoderamento, no qual o autoconhecimento e a reflexão crítica nos levam a uma postura mais ativa e transformadora diante da vida e da sociedade. Dessa forma, tomada por uma curiosidade epistemológica, passei a me interessar pelas narrativas docentes que se posicionavam contra a colonialidade e apontavam para uma transformação social.

Disposta a investigar docentes que promovem uma educação anticolonial no ensino de ciências da natureza, iniciei meu doutoramento com o objetivo de conhecer docentes que pudessem contribuir para minha pesquisa. Durante esse processo, consegui contato com docentes que desenvolvem trabalhos no ensino de ciências que retomam narrativas afrodiaspóricas invisibilizadas pelo conhecimento hegemônico e propõem um ensino de ciências que visa um mundo possível e não em colapso. A pesquisa de doutorado ainda está em desenvolvimento.

Para além disso, o deslocamento que quero destacar nesse percurso ocorreu durante o doutorado sanduíche, que me proporcionou a oportunidade de retornar à Colômbia e participar da 17ª edição do evento *África en la Escuela*, um evento que tem como objetivo compartilhar materiais didáticos e práticas pedagógicas de educadores(as) que buscam inserir narrativas afro-colombianas e afrodiaspóricas no currículo escolar e promover uma educação antirracista.

Nesse evento, tive a oportunidade de assistir a uma aula aberta de ciências da natureza em uma comunidade negra e rural, na qual a professora e seus estudantes retomavam histórias comunitárias sobre o território, sobre as estratégias de sobrevivência e os cuidados com a saúde e o meio ambiente para criar um museu de saberes afro. Como parte desse processo, os estudantes entrevistaram seus avós e avôs, além de outros representantes da comunidade, para catalogar os saberes produzidos a partir da experiência comunitária.

Essa vivência me permitiu identificar um anúncio de produção de saberes que se reconectam com a subjetividade coletiva, produzindo uma educação comunitária e anticolonial. Rincón (2024) reconhece esse tipo de educação e afirma que os projetos educativos das populações negras não derivam exclusivamente de uma teoria acadêmica, mas surgem das necessidades de manter e expandir modos de vida que resistem às estruturas coloniais.

É nesse sentido que Gomes (2017) explica que os projetos educativos das populações negras são projetos emancipadores, pois desafiam a dicotomia entre o que é



considerado científico ou não, já que essa dicotomia foi imposta pela ciência moderna. Para a autora, os conhecimentos produzidos pelas populações negras não estão fora da modernidade, mas sofreram um processo de marginalização e exclusão. Assim, conhecimentos produzidos pelas comunidades negras, também podem ser considerados conhecimentos científicos que foram marginalizados.

Em diálogo com essa reflexão, questiono a afirmação de Larrosa (2002) sobre os saberes que emergem da experiência. O autor argumenta que o saber da experiência é inseparável do indivíduo ou do coletivo que o produz, pois está intrinsecamente ligado à sua existência. Segundo Larrosa (2002, p. 27), “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, revivida e tornada própria”.

No entanto, os saberes que emergem da experiência coletiva nas comunidades negras desafiam essa ideia, pois, ao contrário do que sugere Larrosa, esses saberes são sistematizados pelo próprio coletivo, transformados em ensinamentos, métodos de análise e instrumentos de questionamento das estruturas sociais. É por essa razão que Gomes (2017) denomina esse fenômeno como Movimento Negro Educador, argumentando que, mais do que saberes individuais ou intransmissíveis, esses conhecimentos produzem impacto, oportunizando experiências educativas para a sociedade, inclusive, às vezes, pelo conflito ou pelo incômodo.

Portanto, quando diversos Movimentos Negros constroem discussões sobre raça que se materializam em eventos como o *África en la Escuela*, na Colômbia, ou quando coletivos como o Café das Pretas promovem debates sobre feminismo negro que tensionam a lógica feminista branca, esses grupos demonstram que a experiência não apenas pode ser compartilhada, como também ensinada e mobilizada politicamente (Gomes, 2017).

Essas experiências e interlocuções com os autores mencionados me levaram a concluir que, os saberes produzidos pelas populações negras emergem de um mergulho no mundo e em seu contexto, gerando conhecimentos contextualizados e localizados historicamente. E, por serem produzidos dentro de uma prática cultural, social e política, anunciam um conhecimento científico que, diferente da ciência ocidental, não se pretende hegemônico, mas, sim, emancipador.

5 Conclusão

A autobiografia dos deslocamentos geográficos e simbólicos que marcaram minha trajetória acadêmica e profissional serviu para minha reconstrução como uma docente biopedagoga na afrodíaspóra. Essas experiências não apenas moldaram minha prática docente, mas, também, provocaram uma reeducação da minha identidade racial, permitindo compreender minha trajetória como parte de um fluxo contínuo de lutas e resistências das populações negras que chegaram nas Américas desde a colonização.

Ao perceber as aproximações entre as lutas das populações negras no Brasil e na Colômbia, compreendi que essas vivências fazem parte de um processo diaspórico que transcende fronteiras geográficas e históricas. A Diáspora Africana, embora esteja associada ao deslocamento forçado de milhões de africanos para as Américas durante o tráfico transatlântico de escravizados, não se restringe a esse momento histórico, Butler e Domingues (2020) definem a afrodíaspóra como um processo contínuo de resistência e reconstrução identitária, a partir das comunidades e culturas que se formaram nesse contexto.

Dessa forma, a afrodíaspóra não é apenas um passado de opressão, mas um espaço vivo de criação, transformação e resistência, onde diferentes comunidades negras enfrentam o racismo, o colonialismo e a exclusão social, ao mesmo tempo que constroem estratégias de sobrevivência e modos de existência. Assim, ser docente na/da afrodíaspóra significa ter o corpo atravessado tanto pelos efeitos do colonialismo quanto pelos saberes, práticas e epistemologias produzidos pelas populações negras e me reconhecer como parte desse fluxo de saberes e lutas.

Isso implica não apenas questionar as estruturas coloniais do ensino, mas, também, reconhecer, valorizar e evidenciar a existência de uma crescente mobilização para a construção de uma educação anticolonial, que desafia as estruturas hegemônicas e promove a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas, além de reivindicar espaços para a valorização de epistemologias negras e indígenas, contribuindo para uma educação verdadeiramente plural e transformadora.

Referências

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



BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas III**. Tradução de José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUTLER, K. D.; DOMINGUES, P. **Diásporas imaginadas**: Atlântico Negro e histórias afro-brasileiras. São Paulo: Perspectiva, 2020.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CRUZ, Denise Gonçalves da. **Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior**: O caso de uma universidade colombiana. 2019. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – SP.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

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

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, jul./dez. 1995.

HOOKS, B. Vivendo de amor. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/?amp=1>. Acesso em: 31 de janeiro de 2025.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-169.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

PETRY, F.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Experiência evidenciada: Walter Benjamin, Theodor W. Adorno. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 22, p. 109-



130, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso em: 30 de janeiro de 25.

RINCÓN, J. E. G. **Pensar casa adentro**: racismo, conflicto armado y etnoeducación. Cali, 2024.

SILVA, N. N. da. **O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025

Aceito em: 8 de maio de 2025