

MULHERES NEGRAS E SUAS EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSORAS E MILITANTES NA CRECHE MARIELLE FRANCO

BLACK WOMEN AND THEIR EXPERIENCES AS TEACHERS AND ACTIVISTS AT THE MARIELLE FRANCO DAYCARE CENTER

Shirley dos Santos Vera Cruz¹

Mauricio Antunes Tavares²

Resumo: O artigo é fruto de pesquisa desenvolvida com o objetivo de investigar a construção de uma denominada “pedagogia sem teto”, a partir do olhar de mulheres educadoras participantes do processo de implementação e funcionamento da Creche Marielle Franco, na Ocupação Carolina de Jesus, a primeira creche instituída pelo MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto em Pernambuco. As narrativas biográficas e autobiográfica construídas por meio da metodologia adotada produziram, como resultado, uma problematização dos processos pautados no desenvolvimento integral de emancipação dos sujeitos das estruturas políticas, ideológicas e socioeconômicas, calcados na Educação Popular desenvolvida pelos movimentos sociais.

Palavras-chave: MTST; Mulheres Negras; Educação Popular; Pedagogia Sem-Teto; Experiência.

Abstract: This article is the result of research conducted to investigate the construction of a so-called “pedagogy without a roof,” from the perspective of women educators (three Black, one white) participating in the implementation and operation of the Marielle Franco Daycare Center in the Carolina de Jesus Occupation, the first daycare center established by the MTST - Homeless Workers’ Movement in Pernambuco. The biographical and autobiographical narratives constructed through the adopted methodology resulted in a problematization of the processes based on the integral development and emancipation of individuals from political, ideological, and socioeconomic structures, grounded in Popular Education developed by social movements.

Keywords: MTST; Black Women; Popular Education; Homeless Pedagogy; Experience.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

¹ Mestra em Educação, Culturas e Identidades - Universidade Federal Rural de Pernambuco; Cuidadora educacional - Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE; E-mail: shirleyveracruz76@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2466-3684>.

² Doutor em Sociologia - Universidade Federal de Pernambuco; Pesquisador Titular - Fundação Joaquim Nabuco; E-mail: mauricio.antunes@fundaj.gov.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7022-0402>.

Introdução: de começos e resistências

Este artigo nasce de uma pesquisa de mestrado iniciada em 2023 e concluída com a defesa de dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE-FUNDAJ) no segundo semestre de 2025. A pesquisa desenvolvida teceu uma série de apontamentos teóricos e empíricos acerca da educação nos movimentos sociais, neste caso, no Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Teto (MTST), e analisa a construção de uma Pedagogia sem-teto, alinhada à Educação Popular.

Neste artigo, assim como na pesquisa, partimos da narrativa (auto)biográfica das mulheres que estiveram engajadas na implantação da Creche Marielle Franco, no território da ocupação Carolina de Jesus, na Cidade do Recife. Visitar as trajetórias dessas jovens mulheres negras, da formação escolar à formação militante e profissional, a começar pela própria trajetória de uma das autoras deste artigo, enquanto militante, educadora e pesquisadora, é fundamental para compreender o processo de formulação da Pedagogia sem-teto pelo MTST, uma vez que esse é o *contexto e fundamento* que cerca a constituição dessa experiência pedagógica em um movimento formado principalmente por mulheres negras, em sua maioria.

O movimento estudantil foi o passaporte de entrada nos Movimentos Sociais para essas educadoras. Para uma delas, a entrada no Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto já se deu como professora da primeira creche deste movimento no Brasil. A creche ficava dentro da ocupação Carolina de Jesus, localizada na Estação do Barro, em Recife. Era administrada financeiramente pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional em Pernambuco (FASE), e mantida pela *OAK Foundation*, uma entidade filantrópica alemã.

Esse foi o *lugar* de nascimento de nosso interesse para a pesquisa do mestrado. Uma pesquisa que se interessa por (auto)biografias de mulheres, quase todas negras, porque são essas as protagonistas principais no território da ocupação e na creche.

O envolvimento das educadoras não foi apenas enquanto professoras, visto que, a especificidade da função não anula os efeitos que a atuação em uma ocupação provocam sobre a vida integral da pessoa, não apenas sobre a vida profissional, especialmente em se tratando de um movimento social que exige envolvimento e dedicação. Para atuar como professora na Creche Marielle Franco é necessário participar das dificuldades e dos desafios da ocupação, da construção do espaço escolar aos cuidados diários com alimentação e segurança alimentar de toda a família, e isto também inclui a

experiência do período da pandemia de Covid-19, quando a vulnerabilidade social dessa população chegou a limites extremos. É preciso educar e militar, aprender na e pela resistência coletiva, que é muito mais do que lutar por moradia, é lutar pelo direito à vida e, simultaneamente, por todos os direitos sociais e de cidadania negados às populações mais vulnerabilizadas.

Além disso, a atuação como professora na creche do movimento implica a dedicação em processos educativos construídos pelo setor de educação do MTST para o conjunto da comunidade ocupante. Tais processos visam à formação de todas as pessoas envolvidas nas ocupações, em múltiplas dimensões: da afetividade na convivência à ação política coletiva.

Assim, estes processos tratam dessas relações que entrelaçam trajetórias individuais e coletivas na construção de caminhos para a criação de espaços pedagógicos populares, a partir de perspectivas descolonizadoras - em relação às pedagogias presentes no sistema escolar colonizado por perspectivas liberais hegemônicas nas sociedades capitalistas.

Academicamente carregam a vontade de ecoar um conjunto de vozes que já existem e assim produzir uma nova literatura sobre um tema em ascensão: a renovação do pensamento pedagógico a partir de movimentos sociais e coletivos que buscam alternativas educacionais para uma educação descolonizadora (Walsh, 2009; 2018), ou contra-colonial (Santos, 2015), como é o caso da pedagogia sem-teto, que vem sendo elaborada pelo MTST. Desse modo, esta pesquisa pretende contribuir para a continuidade dos esforços de militantes intelectuais atuantes no MTST e com o desenvolvimento do pensamento pedagógico decolonial.

No campo político, este artigo vem reafirmar o papel fundamental das mulheres nas lutas sociais e nos processos políticos de enfrentamento às discriminações de gênero e às desigualdades sociais. O papel social da pesquisa é demonstrar as possibilidades de construir coletivamente processos educativos de educação popular com o protagonismo das mulheres não apenas intelectuais militantes, como também as mulheres trabalhadoras que moram em comunidades precarizadas pela omissão dos poderes públicos.

Politicamente, o MTST almeja ganhar espaços para diálogos, levando as bandeiras que o movimento defende, principalmente nos embates com o Estado, para o reconhecimento da luta realizada. Partindo dessa realidade, a ação do MTST se dá através da organização das trabalhadoras e trabalhadores urbanos mais pobres e precarizados, a partir do local em que vivem: nas periferias das cidades brasileiras. E não apenas levantando ocupações, mas acolhendo e fortalecendo politicamente os indivíduos, lutando por uma reforma completa e real, que priorize aqueles que, sistematicamente, ficam

à margem da sociedade. Assim, resistindo, ocupando a vida, e defendendo o direito à cidade.

Nosso objetivo neste artigo é demonstrar como a atuação das mulheres educadoras da Creche Marielle Franco contribuiu para o processo de elaboração da chamada “Pedagogia sem-teto”. Isto implica, por um lado, em rever e destacar algumas experiências vividas por essas educadoras na creche e na ocupação, e consequentemente, na relação destas com as famílias ocupantes, a maioria destas chefiadas por mulheres. E, por outro lado, debater sobre os princípios contidos na proposta pedagógica implementada na creche e a relação deles com os programas políticos e formativos do MTST.

Isto posto, entendemos que estamos a problematizar velhas e novas questões no campo da educação, e, mais propriamente, da pedagogia, mas de uma forma que denuncia a questão da (des)importância da pedagogia no contexto das realidades contemporâneas socioeconômicas e culturais, revelando um cenário de crescimento das desigualdades sociais (Libâneo, 2004).

A função da creche evoluiu de um modelo puramente assistencialista para uma concepção de educação e cuidado indissociáveis, constituindo um espaço que complementa a ação da família. Um espaço de formação integral focando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Sendo, desta forma, o primeiro grupo social fora da família, onde a criança aprende a conviver com as diferenças, constrói sua identidade e desenvolve autonomia e empatia. A creche não tem a intenção de substituir a família, mas atua como uma rede de apoio e parceira no processo educativo.

Este é um artigo que propõe um olhar sobre o entrelaçamento de vidas de mulheres, nas quais as identificações de classe social, raça e gênero deixaram marcas na trajetória individual dessas pessoas, formando um painel da sociedade brasileira com suas características: elitismo, racismo e patriarcalismo compõem esse triste painel.

A complexidade desta trama nos coloca um desafio analítico de tratar a interseccionalidade (Collins, 2016; Botelho e Nascimento, 2016), como um conceito que aborda justamente o entrelaçamento de aspectos sociais que marcam a vidas mulheres trabalhadoras negras, que é o caso da maioria das moradoras usuárias da creche na ocupação Carolina de Jesus.

Por outro lado, é nesse entrelaçamento que visualizamos a possibilidade de tratar dos protagonismos das mulheres - através de relatos (auto)biográficos - que fizeram na/da creche Marielle Franco um lugar de gestação de uma experiência pedagógica inovadora, sensível à condição da ocupação, capaz de

motivar esperança e contribuir para fortalecer a resistência da comunidade (hooks, 2017; 2021) contra as discriminações, preconceitos e exclusão social baseada em padrões racistas, machistas e elitistas.

1 Caminhos metodológicos

Para a realização das entrevistas com as informantes foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido explicitando os objetivos da pesquisa, sendo garantida a utilização dos dados tão somente para fins de produção e difusão científica, ao que as participantes consentiram. Logo, no bojo desta discussão, tratamos sobre as formas possíveis de salvaguardar as identidades das entrevistadas e chegou-se à conclusão de que a identidade real de cada uma das educadoras deveria ser preservada, assumindo pseudônimos com palavras significativas no contexto do movimento (Pão, Teto e Formiguinha) e a designação genérica de educadoras, que unifica as funções de professora e coordenadora. No entanto, se trata menos de salvaguardar a identificação delas, sendo um grupo tão pequeno de pessoas envolvidas, mas de manter uma voz coletiva sobre aquela experiência. Isto porque para elas, conforme entendimento construído nesse momento de debate, é o trabalho coletivo delas que deve ganhar projeção e reconhecimento, visto que o sentido da ação educativa que realizaram junto às crianças e famílias foi, durante todo o tempo em que trabalharam, construído e desenvolvido coletivamente.

A experiência da Creche Marielle Franco está umbilicalmente ligada às experiências desse pequeno coletivo de educadoras, como também da coordenadora pedagógica, e, se elas optaram por um dispositivo de não identificação pessoal não foi por ressalva quanto a eventuais informações sensíveis, ou opiniões pessoais, visto que o trabalho de implantação da creche suscitou debates intensos, seja entre as educadoras, seja destas com a direção do movimento, por um lado, e as famílias ocupantes, por outro lado. Assim, suas ideias e posições pessoais já foram amplamente afirmadas publicamente. Não sendo esta a motivação ficou claro que, politicamente, as educadoras entrevistadas preferem manter a voz coletiva, como reflexo do trabalho construído coletivamente, ainda que os depoimentos tenham uma individualidade nas formas como narram e como atribuem sentidos às experiências. Por fim, após as transcrições das entrevistas, as entrevistadas puderam revisar e aprovar o texto transcrito de suas entrevistas.

A perspectiva metodológica de abordar a experiência de construção de uma Pedagogia sem-teto, narrada sob as perspectivas biográficas das mulheres educadoras da creche Marielle Franco situa esta pesquisa, em que uma das autoras também faz parte desse coletivo de mulheres, como

“um processo de investigação|formação [que] nasce das **experiências** por ela[s] vivida[s] e reelaborada[s] em diversos espaços de formação” (Souza e Passeggi, 2010, p.12, destaque nosso).

Entendemos, assim, experiência, como nos provoca Jorge Larrosa Bondía (2002) como sendo aquilo que nos toca profundamente e move nosso ser, portanto, compreendendo que a *experiência* vai além do que é vivenciado primeiramente como um fazer e se transforma em (auto)formação ao pensar a experiência, individual e coletivamente, atribuindo-lhe sentidos e significados. E, ainda, se transforma em *práxis*, quando o processo de ação e reflexão torna-se contínuo, atuando sobre a realidade vivida (Freire, 1987; 1992).

A pesquisa de campo foi realizada a partir de entrevistas com as educadoras da creche que foram importantes naquela experiência pedagógica. Optamos pela entrevista narrativa, com questões que permitem as entrevistadas discorrer mais livremente sobre os temas pesquisados, com liberdade para escolher memórias e acontecimentos para narrar as experiências vivenciadas, sem ficar limitado a descrever fatos previamente selecionados por nós.

Para Larrosa (2002), a narrativa é uma modalidade discursiva na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as identidades - de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras. Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas. De acordo com o autor:

Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias (p. 471-472).

Desta forma, toda narrativa individual se constitui em um interdiscurso, com vínculos e articulações que falam do pertencimento, das identificações e do lugar social de quem narra.

2 Aprender em comunidade a pedagogia do movimento

Para as educadoras participantes da pesquisa, o movimento negro contemporâneo é um dos vínculos fortes de formação política, como um novo sujeito coletivo que, juntamente com os outros movimentos sociais, ganhou mais intensidade no cenário brasileiro a partir dos anos 1970/1980. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando às pessoas que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações. (Gomes, 2017, p. 47). Nós nos reconhecemos mulheres negras nesse contexto, como mostram as nossas narrativas, quando falamos sobre nossas identidades e das experiências que nos moldaram ao longo do tempo.

Meu nome é Formiguinha, tenho 34 anos, tenho o antigo normal médio, o magistério, e sou formada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Toda a minha trajetória foi feita em escolas públicas e na universidade pública. Tenho uma pós-graduação em educação, gestão, cultura organizacional. Sou aluna do mestrado, também pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Venho de uma trajetória como militante no Centro de Educação – Universidade Federal onde eu conheci as demais companheiras Teto e Pão. Então a gente veio do movimento estudantil do DA, diretório acadêmico e seguindo durante esse tempo na luta fui convidada por Teto para participar do projeto da creche Marielle Franco, primeira creche do Brasil, pelo movimento do MTST. Então, junto com Teto, comecei a exercer a função de professora da creche. Sou uma mulher negra, venho de uma família da zona rural do centro de Jaboatão. Minha Mãe Marinalva fez o Ensino Fundamental, e meu pai Amauri também fez o ensino Fundamental ele era agricultor, e minha mãe é feirante, meus avós também trabalharam há muitos anos na terra e tenho muito orgulho disso. (Formiguinha, educadora da creche Marielle Franco, entrevista realizada em 28/04/2025).

Como sujeitos sociais é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

A prática educativa comunitária dos nossos dias, inspirada em Paulo Freire, traça a “apologia de uma educação para e pela democracia, através de práticas dialógicas e antiautoritárias, do exercício da participação contra a passividade e para a decisão, promotora da responsabilidade social e política” (Macedo *et al*; 2001, p. 95).

No livro “Educação como Prática da Liberdade” (2006), que reporta às condições sócio históricas da época, Freire enumera as premissas da sua visão pedagógica, uma verdadeira narrativa da pedagogia da liberdade, que reconhece a valorização da práxis a partir da reflexão sobre as vivências e experiências do seu povo, isto é, do movimento popular. Neste sentido, a liberdade atribui sentido a uma prática comunitária que se torna efetiva e eficaz na medida da participação livre e crítica dos educandos. (Pereira, 2022, p. 3).

Depois que eu passei pela creche e fui assumir um 4^a ano em Igarassu eu vi que a diferença era que, na creche, a gente tinha uma parte mais humanitária, a gente fazia nossa parte pedagógica, mas tinha uma coisa mais humanitária, porque a creche não servia só para as crianças, ela servia para toda a comunidade, para a família, para os adolescentes, para resolver alguma questão de documento... Às vezes a galera não tinha acesso a uma impressão de documento e lá na creche era atendida com isso. Também tinha distribuição de cesta básica, as comemorações das crianças, tinha vários projetos de literatura que a gente fazia a partir de editais que a gente concorria. Teve o projeto do parque também. Então, eu acho que a experiência da creche me proporcionou não só a experiência enquanto profissional da educação, mas também de uma forma que, para além da sala de aula também tomava decisões nas atividades que eram atribuídas para as professoras, para a coordenação. Porque aí você também tomava responsabilidades para além da sala de aula. (Pão – educadora da creche, entrevista realizada em 26/02/2025).

A prática de Pão nos anos iniciais do ensino fundamental em um município da Região Metropolitana do Recife acaba por se tornar um contraponto para uma reflexão sobre a experiência na Creche Marielle Franco. E a diferença se dá principalmente na relação com a comunidade. A reflexão ressalta os aspectos sócio-políticos do trabalho na creche, onde esta aparece integrada à vida comunitária, aspecto que a educadora levou para a instituição escolar municipal, fruto da sua formação.

Assumindo a necessidade de uma educação corajosa e transformadora, Freire advoga uma *práxis* do debate, da participação e da análise dos problemas. Esta mudança de atitude, de criação de disposições democráticas e novos

hábitos de participação e ingerência, revelam o clima de abertura favorável à democratização e a visão da educação como ação social. Considerando que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire; 1967, p. 96). Neste sentido:

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino- aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria existência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (Freire, 1999, p. 16).

Freire (1967), ao se referir à Educação Popular, rompe com a concepção tradicional da educação, que ele nomeia como bancária, pois que não contribui para a formação de conhecimentos críticos e criativos. Freire nos mostra comprometido com os princípios democráticos, propõe a inclusão de todos na vida social e remete para o educador autêntico, a responsabilização da reflexão sobre as condições sociais que são oferecidas aos educandos. Uma educação como prática da liberdade, dialogal e crítica é essencial à renovação social, à tolerância, e ao respeito pela diversidade. Nas palavras do autor “Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre o seu contexto” (Freire, 1967, p. 111). Esta transformação com implicações na ação dos sujeitos sobre as suas realidades é essencial ao empoderamento de todos os envolvidos e a razão de ser de qualquer prática de intervenção junto das comunidades.

Então, aquelas crianças também eram responsabilidade coletiva do movimento, a educação daquelas crianças. Seus pais não só eram os pais responsáveis por elas, eram também nossos companheiros e companheiras de luta. Então, isso traz uma responsabilidade ainda maior, de utilizar esse espaço como um instrumento também para a luta, para a consciência de classe, para a consciência política. E foi isso que aconteceu. Esse espaço também acabou estreitando os laços entre nós professoras e militantes, com responsabilidades pelas crianças [...] e a gente passou também a conhecer a vida daquelas pessoas, a família de cada um, o nome de cada um, que a gente já conhecia, mas que isso se aprofundou ainda mais, sabe? Isso fez com que a nossa relação se tornasse ainda mais firme, que aquele sentimento de confiança também acontecesse de

forma ainda mais forte, né? Então, isso... Assim, não era um espaço apenas e exclusivamente de pedagogia, mas era um espaço de acolhimento, um espaço de escuta, um espaço que a gente tinha ali assegurado para as crianças. (Teto – educadora da Creche, entrevista realizada em 14/06/2025).

O depoimento de Teto fala dessa relação onde o trabalho das educadoras implica numa troca entre sujeitos que sabem. A relação com as famílias transformou a experiência e o trabalho dessas mulheres educadoras. Desta forma, cumpria-se o que Paulo Freire dizia sobre essa relação: as educadoras aprendem com os educandos, enquanto estes aprendem com as educadoras.

Fernandes (1998) traz para distinguirmos dois tipos de comunidade: comunidades territoriais, compostas por grupos sociais que partilham o mesmo território. O sentimento de pertença a um local estrutura a sua identidade enquanto comunidade. O segundo tipo são as comunidades de interesses, formadas por indivíduos que se associam na ação, com objetivos e interesses comuns e são reconhecidos como movimentos sociais ou movimentos populares. “Podem partilhar ou não um território; o que os define enquanto comunidade é a sua cooperação na ação em torno de interesses comuns. A partilha de interesses e objetivos específicos faz com que os movimentos sociais estejam organizados pelo conflito com a sociedade” (Fernandes, 1998, p. 125).

Teve um dia que alguns barracos da ocupação pegaram fogo; em torno de 10 barracos, ali localizados no G3, que era a última parte da ocupação. Então foi aquele “Deus nos acuda” na ocupação, desespero total, as pessoas se mobilizando, correndo para salvar as pessoas daqueles barracos, os animais, salvar o que fosse possível, e as crianças naquele meio desesperadas. E a creche foi um espaço muito importante nesse momento. A gente recolheu todas as crianças das nossas ocupações, colocou nesse espaço, enquanto o caos estava acontecendo lá fora. Nossas crianças estavam seguras ali naquele espaço e disponibilizamos lanches e jantar para as crianças. Com aquele acolhimento tentamos ali preservá-las um pouco de tudo que estava acontecendo naquele momento ali tão difícil. E posterior a isso também a creche se tornou um espaço onde a gente recebeu doações também para as famílias que tiveram seus barracos consumidos pelo fogo. A gente também fez o cadastro daquelas famílias ali, encaminhou para os órgãos [públicos] que era para encaminhar, para resolver as situações de documentação. Para aquelas famílias a gente conseguiu doações de móveis, de objetos, que eram importantes para recomeçar a vida, cesta básica, alimento. Então também foi esse espaço aí, bem importante, naquele momento difícil. (Teto – educadora da creche, entrevista realizada em 14/06/2025).

Foi nessa convivência com o cotidiano que as educadoras foram aprendendo a ser parte da comunidade, compreendendo o lugar que lhes cabia dentro da ocupação e as expectativas que a comunidade projetava sobre elas. Foi então que descobriram como se constrói comunidade, porque é isso, nos ajudamos uns aos outros e essa é força que une as pessoas em torno das lutas por melhores condições de vida, por direitos essenciais, por uma sociedade mais justa. Ou seja, não se constrói a luta a partir de conceitos, mas a partir do cotidiano, da vivência, da partilha de experiências e de sentidos destes acontecimentos vividos coletivamente. Comunidade se constrói na vivência cotidiana...

Por acreditar nesses direitos foi, mesmo com a pandemia, que elas continuaram fazendo tanto o trabalho educativo como o social. Com isso foram feitas várias ações:

Um outro momento também que foi muito importante foi quando chegou a pandemia e a creche também se tornou esse espaço de acolhimento e de organização do movimento naquele momento. Então, a gente recebia na creche as doações, a gente orientava as famílias com relação à Covid. Mensalmente a gente distribuía cesta básica para toda a ocupação, inclusive para as famílias das crianças da creche... Cesta básica, cesta de material de higiene pessoal, material de limpeza. Mensalmente, isso aconteceu durante toda a pandemia. As crianças da creche também recebiam seus lanches. Mensalmente a gente fazia um kit de lanche, que era o lanche que era servido na creche. A gente fazia o kit, entregava as famílias. Entregávamos também as atividades para que as crianças não ficassem sem atividade, não ficassem ociosas, entregávamos ali um envelopinho com todas as atividades, com material escolar para que elas pudessem fazer aquelas atividades em casa. A gente ia acompanhando. Então esse momento também me marcou bastante mais uma vez a creche sendo esse espaço, nesse momento tão difícil. (Teto - educadora da creche, entrevista realizada em 14/06/2025).

Uma pedagogia sem teto nasceu desta forma, da ação coletiva em comunidade, se importando com os acontecimentos que atingem a vida da comunidade. Uma educação politizada e uma educação social centrada em temas concretos e problemas da comunidade, comprometida com as lutas sociais e a redistribuição do poder na sociedade. Uma educação dialógica, como proposta por Paulo Freire, e que vai tocar diretamente nas aprendizagens que se destinam a combater o sexismo, o racismo, o classismo, os etarismos. Para Fletcher (1987), nesta abordagem privilegia-se uma “ação participante” a desenvolver em conjunto com as populações locais, numa perspectiva política, visando à justiça.

3 A potencialidade das mulheres negras no movimento

○ registro histórico da escravidão e a invisibilidade do negro relacionam-se com o processo de construção de sua identidade. A identidade do negro está basicamente definida pelo branco. Nesse ponto é necessário distinguir duas identidades. A primeira, de caráter público e oficial, deriva das concepções formuladas por Gilberto Freyre na década de 1930. Nesse caso a identidade do negro está balizada pelos parâmetros de uma democracia racial: o negro é um brasileiro como qualquer outro e, como tal, não está sujeito a preconceitos e discriminações. A segunda identidade corresponde ao plano privado e incorpora duas dimensões.

Segundo Gonzalez (2020), existem duas dimensões para a identidade do negro. Uma delas, em nível mais consciente e deliberado, traduz aquilo que, à boca pequena e em conversa entre brancos, constitui o repertório de ditados populares carregados de imagens negativas sobre o negro. A outra, em plano mais inconsciente, corresponde à estereotipação dos papéis e lugares do negro. Nessa dimensão, o negro é representando ora como trabalhador braçal, não qualificado, ora como aquele que ascendeu socialmente pelos canais de mobilidade considerados legítimos para ele.

Passei boa parte da minha vida sem compreender a minha identidade, nem me reconhecia como mulher negra, nem mesmo na universidade. Só tomei consciência a partir do momento que ingressei no movimento e comecei a participar dos encontros do movimento de mulheres negras através do movimento do MTST, e isso só fez fortalecer ainda mais a minha militância pois o movimento é constituído majoritariamente por mulheres negras, lideranças dentro das ocupações, através da luta e coletividade. Mas tenho minhas críticas ao movimento, pois as militantes brancas e de pele mais clara possuem uma imagem de intelectuais, já as negras é para o trabalho braçal, do pesado, realizar de tudo um pouco e reconhecimento quase nenhum. Só tivemos a partir do momento que ingressamos no mestrado. Nem mesmo sendo professoras da creche éramos consideradas como parte intelectual. Acredito que a única que transcendeu foi Teto, tanto que hoje ela é uma importante figura do MTST, é coordenadora estadual. E J., que já foi vereadora, agora é deputada estadual e trabalhando para chegar no senado. As únicas. São questões internas que precisam melhorar bastante. Já na parte profissional como Professora só me fez agregar... a experiência que tive como professora na creche do movimento, tenho certeza que não conseguiria ter em qualquer outro lugar, e nem no ensino regular, não só na parte pedagógica, que foi muito importante para as crianças, que era o foco priorizar uma primeira infância digna para essas crianças que já sofriam preconceito por

morar na ocupação. Primeiro desafio é a negação do direito de acesso à creche na rede regular da prefeitura. Então a gente tinha um olhar mais cuidadoso como professoras em vários aspectos: do social, do emocional, do cognitivo... De garantir a segurança alimentar, cuidado e afeto proporcionando para elas o direito de aprender e de ser criança. A gente não era apenas professora, exercíamos várias funções, de assistência, de suporte. Existia muita violência dos companheiros e muitas delas olhava para creche como um lugar de porto seguro para conversar, fora que o movimento realizava várias palestras e formações, como a produção da horta comunitária. Elas eram muito ativas desde o preparo da terra, até cada uma ficar responsável por colher e partilhar com todas as outras o que foi produzindo. As mães confiavam em nosso trabalho de passar o dia todo as crianças. Como a gente somos mulheres pretas iguais a elas e aprendíamos muito também com elas, com suas histórias de vida muitas chefes de família então a gente se percebia muito como elas também a realidade que era passada na ocupação, por que somos o espelho e a referência dos nossos alunos, então só me fez fortalecer como profissional. (Formiguinha - educadora da creche, entrevista realizada em 02/06/2025).

Uma personagem relevante quando o tema é debates feministas interseccionais é Angela Davis que, com a obra *Mulheres, raça e classe* (2016), estabelece a teoria da interseccionalidade, característica do feminismo negro. Davis percebeu como as opressões combinadas e inter cruzadas afetam a vida das mulheres negras, enquanto grande parte da esquerda ortodoxa de seu tempo tendia a favorecer a ideia de classe em detrimento dos demais mecanismos de coerção social. Davis (2016, p. 12-13) declara abertamente que:

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mutuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

Ribeiro (2022) explica que as discriminações de gênero estruturam o racismo da mesma forma que as opressões de caráter étnico-raciais são condicionantes do sexismo. Assim, observa-se uma das abordagens mais

importantes para os debates do feminismo negro: a interseccionalidade. Trata-se da perspectiva teórica que visa analisar os variados fatores que combinados, causam a subalternização dos indivíduos.

Então quando a gente fala de nossas identidades enquanto mulher negra, professora e militante, a gente começa a se posicionar de uma forma diferente. A gente vai olhar para as crianças de uma forma diferente, a gente não vai ter aquele *queridismo* [sic] por crianças que tem uma passibilidade maior, por ter a pele mais clara. Enquanto professora, eu entendi que esse espaço, é um espaço também de resistência e de identidade. Ou seja, dos meus alunos entenderem que ali também está sendo representado por uma mulher negra. Isso também quer dizer que isso vai criar uma representatividade no imaginário social dessas crianças. E enquanto militante, eu entendo que eu preciso atuar na sala de aula, como o Paulo Freire diz, não uma educação bancária, mas uma educação de qualidade sem estereotipar ninguém, sem diferenciar ninguém por cor, por raça, por gênero, sexualidade e sim atribuir, como é que eu posso dizer? Colocar todos de uma maneira não de igualdade, mas com equidade sabendo de todas as diferenças e com inclusão também então essas três, essas minhas três interseccionalidades essas minhas três intersecções façam com que eu tenha uma atuação diferente dentro da sala de aula. (Pão - educadora da creche, entrevista realizada em 26/02/2025).

Audre Lorde (1979) declara que cada mulher tem pontos de partidas diferentes e nos instiga ao reconhecimento de nossas diferenças, para que criemos nossas próprias ferramentas de resistência e existência e possamos construir nossas identidades na alteridade, especificando os debates feministas a cada contexto e a cada indivíduo.

Então na universidade foi que eu tive praticamente o meu primeiro contato com o movimento social. Foi na universidade que eu comecei também a me identificar como mulher negra... e isso se expandiu para a minha atuação no MTST. O MTST contribuiu ainda mais na construção dessa identidade. Me fez reafirmar várias coisas, e me fez também dar sentido à minha profissão, o que eu escolhi ser, que é ser professora e, conseqüentemente, ser educadora popular. Então, militar no MTST, nessas características que ele tem, que é ser um movimento popular, ser um movimento territorial, um movimento majoritariamente composto por mulheres negras periféricas, isso fez com que eu reafirmasse a minha identidade, e isso tudo também esteve ali entrelaçado com a escolha da minha profissão. Então foi no MTST que eu pude vivenciar a educa popular dentro da universidade por mais que

a gente tenha experiência de educação não formal mas elas são muito poucas comparadas à educação formal. A gente sai da universidade preparadas para dar aula na escola. Na escola tradicional. É óbvio que a gente pode também ocupar outros espaços também, que a gente sabe que um pedagogo pode. Mas com relação à educação popular, foi no chão dos territórios do MTST que eu aprendi a ser educadora popular. A entender que o que eu aprendi na universidade, a teoria, junto com a prática do chão dos territórios, a prática das ocupações, a luta do movimento, esses dois juntos forma uma práxis mesmo. Teoria e prática andando junto, me tornou o que eu sou hoje, que é educadora popular, que é mulher negra, que é uma pessoa que luta, enfim, por uma outra sociedade, na construção de um outro mundo. Então, tudo isso acaba ali se entrelaçando. A construção da minha identidade, a minha construção enquanto educadora popular, a universidade, a luta popular, tudo isso constrói o que eu sou hoje. (Teto - educadora da creche, entrevista realizada em 14/06/2025).

Teto relaciona a identidade de mulher negra à trajetória de formação que ela vivenciou, especialmente na universidade e no MTST, portanto, reafirma o caminho da autoformação e da formação coletiva como o processo, por excelência, para a constituição de mulheres negras educadoras e lideranças em suas respectivas áreas ou territórios de atuação. Por isso é preciso formular as identidades da mulher negra como sujeito histórico e político em suas diversas acepções e formatações, não como algo estável e único. (Ribeiro, 2022).

Ao analisar esses relatos percebemos que as educadoras partilhavam não apenas as tarefas, mas tinham uma comunhão de interesses, um espírito coletivo e, sobretudo, solidariedade com toda a comunidade, construindo-se como militantes e educadoras, com identidade de gênero, classe e raça. Elas fizeram parte não só do movimento em si, mas também da ocupação, solidárias e comprometidas com as crianças e as famílias da ocupação, numa relação em que ensinavam enquanto aprendiam com a comunidade, simultaneamente, nos momentos mais comuns da vida cotidiana, até os acontecimentos marcantes daquela ocupação naquele tempo, espaço e contexto social. Por exemplo, com o projeto da horta na ocupação, estavam juntas com todas as mães das crianças da creche participando ativamente, desde as assembleias para discutir o projeto, até a sua implantação. Ou nos protestos organizados pelo movimento no centro da cidade, nas ações de mobilização para catalisar atenção da mídia e da sociedade para suas pautas. Nessa prática compartilhada entre as educadoras e a comunidade, principalmente com as famílias das crianças, mas não exclusivamente com estas, foram tecendo uma rede de colaboração que produziu resultados concretos no espaço da

ocupação - a própria creche, a horta, o parquinho das crianças - porém, sobretudo, produziu laços de solidariedade, pertencimento, responsabilidade pelo comum, capacidade organizativa, ou seja, produziu seres políticos entre aqueles vistos, por quem está fora, como incapazes, excluídos.

E todo esse processo foi construído de maneira didática, na linguagem do povo, comprovando que é a luta diária, de todos os dias, que a educação libertadora acontece, fortalecendo as pessoas, construindo consciência de direitos. Muitas das pessoas que participaram das atividades foram depois assumindo funções de coordenação da ocupação a que pertenciam, em sua maioria mulheres que se formavam líderes. E as educadoras-militantes também conseguiam ter suas vozes ouvidas e respeitadas nos processos decisórios do movimento.

Considerações Finais

A experiência da Creche Marielle Franco, sendo a primeira do Brasil do MTST, ao mesmo tempo que foi algo desafiador para nós, como professoras, se tornou algo ímpar em nossas vidas. Cada uma traz sua trajetória de vida e também se cruzam como mulheres negras, de classe baixa, que entraram na universidade pública federal para cursar Pedagogia, participam do movimento estudantil, e nos unimos novamente em movimento social pois acreditamos que podemos fazer a diferença através da educação popular, no companheirismo, na união junto aos ocupantes da Carolina de Jesus e às militantes, pois acreditamos numa sociedade mais justa igualitária pelo caminho da educação.

Foi assim que as educadoras, militantes, jovens mulheres negras, recém-formadas em Pedagogia, foram somando, junto com as famílias e militantes, em sua maioria mulheres, botando a mão na massa para fazer tudo do zero: o espaço, os móveis, os brinquedos, a cantina... tudo, incluindo, é claro, o projeto político pedagógico, com a proposta de atendimento em tempo integral, articulada à assistência socioemocional às famílias.

Enquanto a educação libertadora visa humanizar e emancipar, a miséria extrema impõe um estado de desumanização, que exige um esforço fenomenal das famílias sem-teto para existir, roubando energia vital que é fundamental para o engajamento em processos educativos. Essa contradição já é bem conhecida de quem está engajado na luta pela emancipação da classe trabalhadora. Simone Weil, há um século, já falava dos efeitos da fadiga física e mental decorrente da miséria e do trabalho pesado, destruindo a capacidade de atenção, que é a base do estudo e da vida espiritual.

A educação libertadora problematiza a realidade e busca a autonomia, um processo que demanda tempo e reflexão. No entanto, quem vive na miséria extrema foca na sobrevivência do dia a dia, tornando a educação um luxo distante ou secundário. Nas experiências vividas na Creche Marielle Franco, com o agravante de muitos dos fatos narrados se referir ao tempo da pandemia, é visível como a insegurança alimentar constitui uma barreira física e psicológica, colocando a sobrevivência como imperativo primordial, princípio elementar sem o qual a pedagogia libertadora sequer pode ocorrer. A luta pela sobrevivência material é um pré-requisito para qualquer emancipação intelectual.

Para Paulo Freire, essa contradição não anula a educação libertadora, mas exige que ela seja engajada nas lutas dos trabalhadores e trabalhadoras. A educação não é neutra; ela precisa estar vinculada ao mundo real, transformando a “fraqueza” dos oprimidos em uma força capaz de lutar por justiça, integrando a conscientização política à conquista de direitos materiais.

O compromisso das educadoras da creche pode ser percebido em todo o esforço delas para proporcionar uma educação popular para crianças, criando um lugar seguro, de afeto, de segurança alimentar, de aprendizagem. Um lugar de troca com as famílias. Um lugar não só de ensinar mas, de aprender também, cada uma com a outra, e todas com a comunidade.

Entendemos, ao fazer a pesquisa que deu origem a esse artigo, o quanto foi importante para o crescimento profissional essa experiência singular em que educadoras vivenciam, junto ao movimento social e à comunidade, tudo que envolve o atendimento ao direito fundamental à educação infantil, desde a instalação do espaço, à criação de uma rotina, passando pela adaptação do atendimento no período da pandemia. Tudo isso enfrentando os desafios de manter uma creche dentro de uma ocupação precária. Nas narrativas dessa experiência emerge uma voz coletiva que não apaga individualidades e subjetividades – até porque toda subjetividade é coletiva –, e expressa uma educação que cria compromisso, responsabilidade social, solidariedade, desenvolvendo habilidades de negociação, organização, liderança. Uma educação que forma sujeitos integrais, capazes de realizar trabalhos profissionais e simultaneamente militantes. Uma educação que valoriza mulheres negras que lutam cotidianamente para ter suas vozes ouvidas e ter um lugar respeitado, valorizado e reconhecido dentro do movimento e da comunidade.

Neste sentido, mesmo estando debaixo do mesmo guarda-chuva da Educação Popular, podemos afirmar que se trata da construção de uma prática pedagógica singular, dentro de espaços singulares nas lutas sociais

urbanas, que são as ocupações, a qual, ainda em gestação, já recebeu o nome de **Pedagogia sem-teto**. Esta que vem sendo gestada sob o teto da Educação Popular, tem o protagonismo das mulheres negras, educadoras, mães, filhas, irmãs; todas sujeitas ativas das lutas dos sem-teto e da luta por educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Celebração móvel: políticas públicas, transversalidade e interseccionalidade de gênero e raça. In: SANTOS, S. D.; GARCIA-FILICE, R. C., RODRIGUES, M. M. R. **A Transversalidade de Gênero e Raça nas Políticas Públicas: limites e possibilidades**. Brasília, DF, 2016, p. 26-41.

COLLINS, Patrícia Hill. A diferença que o poder faz: interseccionalidade e democracia participativa. **Sociologias Plurais**, v. 8, n.1, 2022, p. 11-44. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/view/84497/45732>. Acesso em: 08/02/2025.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

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

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A educação na cidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). São Paulo, Zahar, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Rio de Janeiro: vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Gorete. Freire e a educação comunitária/popular: caminhos de vivência emancipatória, participativa e inclusiva. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-12, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.23055>. Acesso em: 18/06/25

RIBEIRO, Matilde. **Mulheres negras em movimento**. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB 89, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p.12-42.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 07/06/24.