



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidade

Faculdade de Formação de Professores

Roberta Dias de Sousa

**Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com
crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil**

São Gonçalo

2021

Roberta Dias de Sousa

**Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas:
narrativas de professoras negras de Educação Infantil**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S725 Sousa, Roberta Dias de.
Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com
crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil /
Roberta Dias de Sousa. – 2021.
143f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mairce da Silva Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Relações étnico-raciais na educação – Teses. 2. Professoras negras –
Teses. 3. Educação infantil – Teses. 4. Antirracismo – Teses. I. Araújo,
Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 323.1:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberta Dias de Sousa

**Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas:
narrativas de professoras negras de Educação Infantil**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em de 15 de abril de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Joselina da Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Patrícia Elaine Pereira Santos
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Adelina, sua convicção e amor me trouxeram até aqui; ao meu filho Thiago e minha filha Clarisse: vocês me fazem melhor sempre; ao meu companheiro Eduardo pela partilha ao caminhar, e a todas as mulheres que me antecederam e me permitiram estar aqui e viver esta experiência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelos caminhos, pessoas, oportunidades e vida. Os caminhos da infância feliz, da juventude de surpresas, da vida adulta com os aprendizados. Das pessoas que passaram, são e farão parte da minha vida, todas me ensinaram algo e foram aprendizado. Pelas oportunidades de encontros, de alegrias, de aprendizado, de amor, de trocas e de felicidade.

À minha mãe Adelina, por todo amor, dedicação e cuidado. Obrigada por me ensinar todos os dias da minha vida sobre empatia, solidariedade, resiliência, resistência e vida vivida. Obrigada pelas escolhas, pelas renúncias, pela dedicação, pelo empenho, pelas palavras duras e necessárias e pelo apoio incondicional apesar de mostrar nossos erros. Obrigada por me ensinar que somos mulheres e isso é apenas uma característica, não é um impedimento, nem uma condição: podemos o que queremos.

Ao meu filho Thiago e minha filha Clarisse, que, cada um à sua maneira me ensinam a ser melhor. Thiago, obrigada por todas as leituras apaixonadas dos meus textos e pelas conversas cúmplices quando minha companhia eram livros e telas. Clarisse, obrigada pelos seus questionamentos que sempre me levam a novas possibilidades, pela alegria diária e por compreender minhas ausências.

Ao meu companheiro Eduardo, amigo, marido, confidente, amante. Por todos os momentos, felizes ou não, que continuamos escolhendo um ao outro. Obrigada por aceitar fazer parte dessa caminhada e torná-la possível, por se envolver e aceitar todas as minhas aventuras com seu largo sorriso no rosto e no coração.

À minha irmã Mírian pelos inúmeros momentos de aprendizado, os programas educativos, os jogos e brincadeiras e a leitura constante que incentivou em minha infância. Obrigada por me amar.

À minha madrinha Vera e meu padrinho Lourenço, obrigada por mesmo de longe torcerem por mim, e por terem feito a caminhada de minha mãe mais suave em tempos difíceis.

Às minhas sobrinhas Gisele, Natália e Aline, obrigada por terem me permitido experimentar ser irmã mais velha e companheiras de descobertas na infância e adolescência.

Às minhas amigas, Pretenders, Brígida, Danielle, Leize, Luciana e Monique, obrigada pela companhia cúmplice desde o Ensino Médio. Com vocês aprendi muito mais sobre a vida e suas possibilidades. Essa conquista deveria ser, e de certa forma é, de todas nós.

Às minhas companheiras e meus companheiros do grupo de pesquisa ALMEFRE, que com sua acolhida e generosidade tornaram esse caminhar de muito aprendizado mais leve e que sempre conseguem transformar pequenos diálogos em processos formativos, obrigada pelas leituras atentas e agregadoras. Agradeço à Martinha, ao Phellipe e ao André por todas as leituras compartilhadas que tanto me auxiliaram. À Isabele pelos roteiros da UERJ ao Fonseca com mais discussões teóricas do que a distância permitia. À Danusa, Jane e Regina, pelas conversas descompromissadas, pelas discussões que deixam macaquinhos no sótão, pelas risadas, pelas videochamadas com muito desenho, músicas, e os melhores intrusos. À Danusa, que sempre tem uma palavra, um pouco de tempo e cuidado, e por ser minha companheira nas escritas impossíveis, sempre serei grata.

Às minhas amigas e companheiras da Educação Infantil Jane Marchon e Alexandra Santos por todo o aprendizado, todas as descobertas, todo o auxílio em momentos difíceis e por escolherem caminhar ao meu lado tanto na escola como pela vida: obrigada por estarem comigo.

À coordenação da Educação Infantil de Itaboraí (2016 – 2020), Jane Marchon e Roberta Teixeira pelos momentos formativos e pelo apoio nesse processo da pesquisa, vocês foram fundamentais tanto para a busca de mais aprendizado como para que essa pesquisa fosse possível. À Lucia Helena Duarte, Subsecretaria de Educação de Itaboraí (2016 – 2020), por entender a importância da Universidade e da escola caminharem juntas e possibilitar essa pesquisa com as professoras.

À Cátia, Suziane, Fernanda, Geiza e Somália, obrigada por aceitarem essa caminhada comigo, pela partilha de suas histórias, pelo tempo que me dedicaram, por sempre me responderem quando precisei, e por tornarem essa pesquisa possível.

À Djenane, Lívia, Priscila, Gabriela, Andrea, Bárbara, Emanuelle e Mariana, diretoras e professoras da UMEI Zilda Arns, que possibilitaram os ajustes para que fosse possível que eu participasse das atividades presenciais do mestrado com tranquilidade.

Às professoras da minha banca: Professora Doutora Joselina da Silva, por em um momento tão conturbado como março de 2020 ter feito contribuições tão importantes para me fazer refletir; Professora Doutora Patrícia Santos, por sua participação remota quando ainda não sabíamos fazer isso direito, e por conseguir sanar as minhas dificuldades através de uma leitura cuidadosa, obrigada pelas provocações e deslocamentos; Professora Doutora Tereza Goudard pelo incentivo, pelos ensinamentos para além da dissertação e pelas “implicâncias” como a senhora (desculpe, não consigo evitar) mesma diz. Tudo me fez querer saber mais e me aventurar nessa pesquisa.

Às mulheres, principalmente minhas ancestrais que fazem parte de quem sou. Desde minha tetravó, que mostrou que não temos que passar por tudo ao abandonar um casamento no século XVIII e que sim, temos escolhas e devemos lutar por elas. Passando pela minha bisavó que criou suas filhas e filhos sozinha e depois sua neta e neto órfãos, com seu ofício de costureira. Por minha vó que resistiu às adversidades de ser mulher e seguiu adiante. E as minhas “irmãs” (sim irmãs e um pouco mães) Mírian, Claudia e Jane, que não permitiram que a dor e a decepção as impedissem de ser feliz e auxiliaram na minha criação e memórias felizes de cuidado e proteção, obrigada por me amarem.

À Jacqueline Moraes (in memoriam) por em apenas seis meses de convivência no grupo me ensinar tanto com suas famosas perguntas desconcertantes e provocadoras.

À minha orientadora Mairce Araújo que com alegria, leveza e resistência nos conduz nesse caminhar acadêmico. Seu olhar atento e curioso sobre nossas falas e nossos escritos, nos fazem pensar e alcançar caminhos que não imaginávamos. Obrigada principalmente por nos compreender por completo mestrandas, professoras, pesquisadoras, mães. Sua fé em nós nos desloca e nos faz crescer, principalmente enquanto companheiras e companheiros de caminhada.

Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos.

Conceição Evaristo

RESUMO

SOUSA, Roberta Dias de. *Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil*. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A presente pesquisa tem como proposta trazer a reflexão sobre a autoidentificação etnicorracial de professoras negras e as possíveis relações entre essa identificação e práticas pedagógicas antirracistas nos espaços escolares que atuam, sendo estas, turmas de Educação Infantil no município de Itaboraí. A pesquisa está ligada ao programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Raciais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP e ao grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais (ALMEFRE). A pesquisa é de cunho qualitativo e nesse sentido contou com seis professoras negras que aceitaram o convite para participar dos encontros, que ocorreram entre os meses de janeiro e março de 2020. Os caminhos metodológicos percorridos envolveram; a produção do memorial de formação onde vivências pessoais da autora dialogam com questões raciais que atravessam nossa sociedade; levantamento e estudo bibliográfico envolvendo a história das lutas e as conquistas das pessoas negras em nosso país, uma breve contextualização da história do município de Itaboraí, lembrando seu passado escravagista, e uma abordagem sobre o atendimento à Educação Infantil e a formação continuada para os/as docentes deste segmento; e por fim rodas de conversas com professoras negras utilizando a conversa como metodologia nos encontros e a *investigaçãoformação* como aporte *teóricometodológico* da pesquisa, buscando um diálogo franco e aberto sobre as vivências e práticas dessas professoras a fim de narrarmos nossos processos de *vidaformação*. Os diálogos com as professoras negras da pesquisa nos possibilitaram reconhecer o entrelaçamento entre os processos de autoidentificação etnicorracial e práticas pedagógicas cotidianas comprometidas com uma educação antirracista, que apesar de não ocorrerem muitas vezes de forma intencional, estão presentes nas práticas dessas professoras a partir de suas experiências de racismo e preconceito enquanto mulheres professoras negras.

Palavras-chave: Professoras negras. Educação Infantil. Práticas antirracistas.

ABSTRACT

SOUSA, Roberta Dias de. *Ethnic-racial belonging and anti-racist pedagogical practices with young children: narratives of black teachers's Childhood Education*. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The present research has as purpose bring the reflection about the ethnic-racial self-identification of black teachers who work at the city of Itaboraí in children's education classes, and the possible relations between this identification and the pedagogical practices that happen at scholar spaces that they have part. The research has a qualitative nature and is linked to the Graduate Program of Formative Processes and Social Inequalities at the Faculty of Teacher Education of the State University of Rio de Janeiro - UERJ / FFP and to the research group Literacy, Memory, Teacher Education and Ethnoracial Relations (ALMEFRE). The methodological paths followed involved; the production of the formation memorial; bibliographical survey and study and conversations with black teachers. The bibliographic survey involved the history, struggles and conquests of black people in our country, a brief contextualization of the Itaboraí history, remember its slave past, and an approach on attending to early childhood education and continuing education for teachers in this segment. Using conversation as a methodology and research-training as theoretical and methodological inputs of the research, meetings were held with a group of six teachers to narrate our life-formation processes. The dialogues with the research subjects enabled us to recognize the intertwining between the processes of ethno-racial self-identification and everyday pedagogical practices committed to an anti-racist education.

Keywords: Black Female Teachers. Children Education. Anti-racist Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Convite enviado pelo WhatsApp	79
Figura 2 -	Foto do café-acolhimento	82
Figura 3 -	Pauta do encontro	83
Figura 4 -	Autorretrato de Suziane e Cátia	86
Figura 5 -	Impressões de Suziane	89
Figura 6 -	Poesia feita por Cátia Amaro	90
Figura 7 -	Autorretrato de Geiza	102
Figura 8 -	Foto do segundo encontro	104
Figura 9 -	Frases utilizadas na dinâmica ‘Você pode trocar essa frase por...’	111
Figura 10 -	Pauta do quarto encontro	115
Figura 11 -	Captura de tela do encontro virtual	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Relação entre número de escolas e crianças atendidas	64
Tabela 2 -	Estudo de demanda de Educação Infantil de Itaboraí	65
Tabela 3 -	Vagas e demandas nas turmas de pré-escola	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMEFRE	Grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais
CEDERJ	Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
FELICITA	Feira Literária da cidade de Itaboraí
JOPEI	Jornada Pedagógica de Educação Infantil
MNU	Movimento Negro Unificado
ONG	Organização não governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	PREÂMBULO/INTRODUÇÃO – SOBRE COR E COMEÇOS	14
1	AS RAÍZES DO (RE)CONHECIMENTO: REENCONTRANDO-ME COM MINHAS HISTÓRIAS	22
1.1	Sementes de uma história: procurando o começo	24
1.2	Quando chega a primavera: mudanças que reconstroem	31
1.3	Aflora uma professora em mim: trajetórias da formação	38
1.4	Novas sementes plantadas: Professora, mãe	39
1.5	Nascem os frutos: encontrando-me na pesquisa	48
2	TRILHAS PERCORRIDAS, ENCONTROS E DESENCONTROS	55
2.1	No interior do meu interior	62
2.2	Sobre a Educação em Itaboraí: alguns apontamentos	64
3	VIVER, EXPERIMENTAR, ESCREVER: AS TRILHAS QUE ME LEVARAM À ESCREVIVÊNCIA.	73
3.1	Primeira roda: falas que transbordam emoção, ou quando a represa dos sentimentos se abre	76
3.2	Segunda roda: Entre tranças, cachos e químicas um reencontro de nós	91
3.3	Terceira roda: Encruzilhadas, passado e representação	104
3.4	Quarta roda: as janelas que nos aproximam e nos representam	112
3.5	A roda que se reinventou: história de um (des)encontro	124
4	AS DESCOBERTAS QUE ME TRAZEM RECOMEÇOS	127
	E, POR FIM, A VIDA ME FEZ NEGRA, ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE – Autorização	143

PREÂMBULO/INTRODUÇÃO – SOBRE COR E COMEÇOS

Nasci sem cor¹
 Nascida na Lapa, em uma tarde de dezembro
 Ao som de Beth Carvalho e a coisinha bonitinha do pai,
 Mesmo assim, nasci sem cor.
 Parda....
 Como o papel?
 Que segundo o dicionário é aquela cuja cor varia entre tons de amarelo ou de marrom escuro...
 Sou a menina que ao sol é negra
 Que no inverno desbota
 Que traz no cabelo cachos desorganizados
 Que tem ascendências
 holandesa?!
 Essa sempre lembrada, mas nunca vista e nem na pele sentida
 Outras? Desconhecidas, mas desde jovem suspeitadas
 sou sem cor, vivendo sem cor,
 Mas que na vida, com a vida, e nas vidas que trouxe ao mundo,
 descobriu com o poeta,
 como é bom ser pretinha.

Roberta Dias

A poesia que trago em epígrafe foi produzida em 2019, um pouco depois de ter entrado para o mestrado e começar a participar do grupo de pesquisa *Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais* (ALMEFRE)².

O texto poético nasceu dentro de um processo de auto-reorganização interior, ao ser provocada pelo grupo e sentir-me deslocada em minha identidade *eticorracial*. Por essa razão, optei nessas páginas iniciais da dissertação, além de apresentar a arquitetura do texto, recuperar alguns caminhos percorridos no *espaçotempo*³ da pesquisa, especialmente, durante a produção do memorial de formação, que me levaram à problematização: como me vejo em relação à identidade etnicorracial? Problematização diretamente articulada a questão da

¹ A poesia da epígrafe intitulada *Sem cor* ou *Descoberta*, fez parte do meu processo inicial de reconhecimento como mulher negra. Optei por mantê-la na abertura da dissertação como registro do processo de reconhecimento e de aprendizado.

² O Grupo de Estudos e Pesquisas Alfabetização, Memória, Formação docente e Relações Étnico-raciais (ALMEFRE) faz parte do grupo Vozes e realiza suas pesquisas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores sob a orientação da professora Dr.^a Mairce da Silva Araújo. O grupo é constituído por estudantes de graduação, mestrandos/as, doutorandos/as, mestres e professoras da rede pública de ensino. Tendo como aporte os referenciais da investigação-formação, o grupo tem como objetivo central contribuir para o aprimoramento das práticas docentes alfabetizadoras nas escolas gonçalenses, a partir da construção de encontros narrativos-reflexivos na escola que coloquem em diálogo professoras em formação inicial e professoras em exercício.

³ A escrita aglutinada dessas palavras se dá por entender assim como Garcia e Alves (2012), que essa maneira de apresentar as palavras tenta não dicotomizar os dois sentidos trazidos por essas palavras, tentando trazer um sentido em que o espaço e o tempo estavam associados nessa experiência, assim como ocorrerá com algumas outras palavras no decorrer do texto Conferir em: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

pesquisa, realizada com professoras negras atuantes na Educação Infantil de Itaboraí, e que foi sendo aos poucos construída: é possível articular processos de autoidentificação etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas? O autorreconhecimento etnicorracial contribui para a produção de práticas antirracistas no interior da escola?

O texto dissertativo foi organizado em três capítulos e uma conclusão sempre provisória, pois, mais do que um fechamento das reflexões instigadas pela pesquisa, nos apontamentos finais optei por ensaiar algumas pistas proporcionadas pelo movimento investigativo.

No primeiro capítulo *‘Raízes do reconhecimento: (re)encontrando-me com minhas histórias*, elaboro o memorial de formação, dialogando com pessoas e movimentos que foram relevantes para refletir sobre a construção de minha identidade etnicorracial, assim como caminhos e experiências que trouxeram pistas para repensar minhas práticas pedagógicas com crianças pequenas. Junto a narrativa dessas experiências, discuto alguns conceitos, como o mito da democracia racial, branqueamento, políticas de cotas, entre outros, em busca de dar sentido a minha trajetória, que mesmo sendo uma trajetória singular, de um sujeito, retrata uma história que é coletiva e que vem se repetindo, à medida em que conservamos socialmente os ideais de identidade nacional forjados em fins do século XVIII.

No segundo capítulo *‘Trilhas percorridas: encontros e desencontros’* aprofundo as questões da pesquisa, discuto a metodologia, além de outros conceitos relevantes para pensarmos em práticas pedagógicas antirracistas. Apresento um breve histórico do município de Itaboraí, identificando-o como uma cidade negra e indígena, constituída, originalmente, por extensas fazendas e localização privilegiada, e, em decorrência disso, possuir um grande contingente da população de descendentes de pessoas escravizadas. Trago ainda neste capítulo, um pequeno histórico dos movimentos que foram ocorrendo na educação do município, no sentido de fortalecer práticas de formação continuada para as professoras e professores da rede, assim como alguns dados da Educação Infantil de Itaboraí.

No terceiro capítulo *‘Viver, experimentar, escrever: as trilhas que me levaram a escrevivência’* trago as narrativas das professoras negras que participaram da pesquisa. Nele, optei por uma escrita em formato de escrevivência para apresentar suas trajetórias de *vidaformação* e as perspectivas sobre as práticas que realizam nas escolas. Trago ainda a descrição de cada encontro e as diferentes discussões e depoimentos que foram ocorrendo. Minha tentativa foi a de não analisar esses diálogos e sim de pensar a partir deles quais caminhos já percorremos e quais ainda precisamos percorrer, tanto para alcançarmos uma

sociedade mais igualitária, como uma escola com mais representatividade, mais plural e diversa.

Ao final desta dissertação estarão as descobertas que fui fazendo nesta caminhada que é a pesquisa; como elas foram mudando meu olhar sobre as questões que havia trazido ao iniciar este processo e como estas descobertas me levaram para lugares que antes não havia alcançado. É possível que o encerramento não traga respostas, e é melhor mesmo que não o faça. Minha intenção no capítulo quatro ‘*As descobertas que me trazem recomeços*’ é o de pensar e possibilitar outros caminhos - um outro fazer docente que possa, aos poucos, mudar as maneiras como temos feito a escola. No item ‘*Considerações finais: E por fim, a vida me fez negra*’ ensaio um encerramento que não pretende trazer conclusões, mas sim alguns apontamentos que são possíveis de serem feitos a partir de todas as experiências narradas e trazidas na dissertação.

Conversando com o memorial de formação

Reafirmando a importância de ouvir as vozes dos sujeitos, Araújo e Moraes (2016, p. 44) defendem que “as narrativas docentes revelam saberes e fazeres pedagógicos construídos e vividos em diferentes tempos e lugares”. Assim, a escrita do memorial de formação tem sido uma opção *teoricometodológica* do grupo de pesquisa ALMEFRE cujo objetivo é nos ajudar a refletir sobre os caminhos que se movem em nossas pesquisas. A escrita do memorial de formação é um convite a nos reconhecermos como protagonistas de nossa própria história, entendendo a formação como um processo permanente, que acontece em diferentes *espaçostempos* e cotidianamente.

O ato de escrever a história de nossa formação é um ato de aparar a si mesmo, tanto no sentido de dar amparo, como no sentido de podar, retirar os excessos para renascer (PASSEGI, 2008), um renascimento como pessoa, mas principalmente como professora, que ao rever suas experiências, reformula suas crenças, seus ideais e os recoloca com um novo sentido.

Nesse sentido escrevo como sujeito e “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história” (KILOMBA, 2019 p. 28). A autora portuguesa negra defende que escrever a partir da própria perspectiva faz com que nos tornemos sujeitos, *tornar-se* em relação a/ao outra/o, em um

sentido de movimentar o pensamento colonial⁴. Portanto, nessa perspectiva, deixamos de ser definidos e analisados pelo outro para definirmos e posicionarmos a nós mesmos. Pensando nesse sentido, minha escrita nesse momento será em primeira pessoa, pelos atravessamentos que percebo na formação da minha identidade e que resultaram nos questionamentos que trago para essa pesquisa, coloco-me nessa escrita como a professora afro-brasileira que narra sua trajetória.

Outra autora que me ajuda a pensar sobre a importância da escrita memorialística é Ramos, que enfatiza nossos diversos papéis sociais e a relevância desses para nos apontar os caminhos e os processos que passamos para chegar as reflexões que nos trouxeram ao mestrado, ela aponta ainda como algumas memórias podem ser difíceis de serem reencontradas.

A escrita do meu memorial foi uma maneira de registrar as experiências que me constituíram ao mesmo tempo em que sou filha, estudante, mulher e também educadora. Permitiu-me refletir sobre situações que ao serem rememoradas puderam ganhar novos significados. Ao conceber o memorial de formação como uma maneira de escrever sobre a vida, percebi o quanto este processo é complexo e formativo. (RAMOS, 2019 p.19).

Prado, Fernandes e Ferreira (2011) nos convidam a pensar nas escritas narrativas de si para criarmos uma identidade, e ainda como um caminho de crítica e auto crítica para as experiências vividas, segundo os autores “o memorial é um texto em que o autor relata sua própria vida, apresentando fatos e situações consideradas importantes ou interessantes, explicitando as marcas e sinais que contam, explicam e justificam sua trajetória”. Nesse sentido procurei em minhas memórias fatos que pudessem me dar pistas de como me tornei a professora, mãe, filha, esposa que hoje narra essa história, e em que momentos os atravessamentos da vida me levaram a buscar explicações sobre minha identidade racial.

Ao iniciar essa escrita memorialística passei por um momento de **reflexão sobre questões que me atravessavam e sobre questões que venho aprendendo a compreender e lidar**. Essas questões têm muito a ver com quem eu venho me tornando, como me vi e venho me reconhecendo, desde criança até os dias de hoje. Algumas questões que já existiam dentro de mim, porém de forma fragmentada, nebulosa, sob forma de incômodo, e que eu ainda não havia me permitido formular.

⁴ De acordo com a autora, o pensamento colonial coloca o sujeito negro sempre como o outro e nunca como o eu, e a importância do pensamento pós-colonial ou decolonial seria a de romper com esse pensamento hierárquico entre o branco e o negro. Uma discussão maior sobre o termo será realizada mais à frente do texto.

No exercício da escrita e do narrar minhas lembranças vem “à tona fios, feixes que ficaram esquecidos no tempo” (PRADO, SOLIGO, 2008), mas que trazem muitas reflexões acerca das pequenas partes que me constituem. Com esses fios fui percebendo o quanto a minha identidade racial foi sendo semeada em situações cotidianas, como feijões de uma *mancala*⁵, até o ponto em que as *cavas* transbordaram e precisei de um *oásis* para entender que minha identidade racial como afro-brasileira interferia e afetava minhas escolhas pessoais, como também minhas práticas pedagógicas. A partir de tal percepção, que foi emergindo a partir da escrita do memorial, comecei a indagar-me se as práticas pedagógicas são movidas pelo pertencimento etnicorracial ou se a percepção de si etnicorracialmente é que promove a escolha das práticas, em outras palavras, o que eu buscava entender era o entrelaçamento entre o autoreconhecimento etnicorracial e as minhas opções pedagógicas cotidianas, como professora de educação infantil.

Logo entendo que o ato de rememorar me faz “tomar consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos” (PRADO, SOLIGO, 2008). Enquanto escrevo vou me reorganizando e compreendendo melhor as minhas versões e como elas foram se formando a partir das vivências com o outro.

A doutora e escritora negra Nilma Lino Gomes (2002, p.39) nos fala que a “ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento”. Nessa perspectiva, venho compreendendo que as convicções que me constituem, bem como o olhar sobre quem eu sou, vem muito da construção a partir *do* e *com* o outro. Começo a entender que a convivência com as pessoas, os lugares nos quais transitei, bem como as experiências vividas, de certa forma, me apresentaram a um espelho que não corresponde a identidade etnicorracial, em que me reconheço hoje.

Dentre as imagens distorcidas que os espelhos me traziam uma questão se tornou forte: o que é ser negra/o no Brasil? Munanga (2004) nos fala dessa dificuldade apontando a força dos ideais de branqueamento em nossa sociedade como contribuição para que famílias interracialis se vissem como brancas, fazendo um apagamento de sua ascendência negra. De acordo com Cida Bento (2002) psicóloga e ativista negra, o branqueamento surge no final do

⁵ Mancala é um jogo de provável origem africana e muito jogado por africanos que trabalhavam nos portos (GUERRA, 2009). O jogo remete a atividade de semeadura e conta com dois participantes em lados opostos de um tabuleiro que tem seis cavas (pequenos orifícios) e um oásis (grande círculo) e consiste em realocar os feijões nas cavas com o objetivo de adquirir mais feijões para colocar no seu oásis. Vence quem tiver mais feijões no oásis.

século XX, alimentado pelo medo da elite branca ao perceber que a população se tornava majoritariamente negra.

Segundo os estudos de Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês negro, houve uma grande preocupação com a formação de uma identidade nacional e com o grande número de *mestiços*⁶ que existiam naquele momento após a abolição da escravidão. Ele afirma que os pensadores traziam o ideário de uma raça branca como superior, colocando-a como uma referência para a constituição de uma nação civilizada e moderna.

É importante também compreender o que hoje chamamos de racismo estrutural, De acordo com advogado e escritor negro Silvio Almeida:

(...) o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (2020, p 50)

Uma série de ações, algumas em forma de lei, foram sendo instituídas historicamente, marginalizando e criminalizando a população negra e suas manifestações culturais; dificultando o acesso ao trabalho e à moradia, ausentando-se de políticas sociais de atendimento. Ações que estão na base da forma como o racismo foi se estruturando em nossa sociedade, baseando-se em ações cotidianas que naturalizam os conflitos para que possam funcionar da maneira planejada (ALMEIDA, 2020).

Desta forma não existem ações individuais racistas e nem tampouco instituições que isoladamente praticam o racismo, essas ações são possíveis porque a estrutura social assim permitiu, as instituições sociais foram se estruturando de forma a inferiorizar e excluir a população negra, o autor ressalta ainda que o fato de serem estruturais não significa que são imutáveis, embora não sejam facilmente resolvidas.

Trazendo esses conceitos quero retomar nesse ponto, o meu olhar, como sujeito da minha história, e dizer que essas discussões trazidas até aqui, não faziam parte da minha vivência. Como em minha família não temos pessoas negras de pele escura e nem sentidos raciais associados ao branqueamento, em minha trajetória, até o momento em que ingressei no mestrado, não me possibilitou uma discussão adensada nesse sentido. A partir das problematizações ocorridas no grupo de pesquisa do qual faço parte, com as pessoas que dele

⁶ Utilizarei o termo *mestiço* de acordo com o falado naquele momento histórico, entendendo que este termo, no Brasil, se referia às pessoas nascidas de um abuso sofrido pelas mulheres negras escravizadas e pelas indígenas, por parte dos homens brancos que as escravizavam. Esse termo tem um fundo pejorativo colocando os sujeitos a quem se refere como incapazes e inferiores.

fazem parte e depois de um percurso de leituras, venho, recentemente, me reconhecendo nesse lugar de mulher afro-brasileira.

Na primeira versão que fiz do meu memorial, me identifiquei como *morena*. Um termo que, para alguns, tenta suavizar a cor, mas que na verdade, aprendi a perceber que é um eufemismo racial para disfarçar ou amenizar o preconceito sobre o afro-brasileiro. O termo tenta trazer a ideia de que a pessoa não é negra, já que o termo negra(o) ganhou um significado altamente pejorativo e que ser negra(o) no Brasil acaba representando, num dado momento histórico, uma subalternização como ser social. Assim como tais termos, temos vários outros muito utilizados por pessoas que pertencem a famílias interraciais e que não querem se assumir como negras ou não conseguem se perceber como tal, fatos estes que estão ligados ao racismo estrutural existente em nossa sociedade.

Contudo, na construção do sistema racial brasileiro, o mestiço é visto como ponte transcendente, onde a tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum fundante da nacionalidade. Daí o mito de democracia racial: fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço. No sistema classificatório utilizado por cientistas sociais e ideólogos negros, usa-se a polarização preto/branco ou negro/branco, enquanto que na autorrepresentação popular, usa-se um sistema relacional baseado no binômio claro/escuro. (MUNANGA, 1999, p.119)

A partir dessa polarização, o brasileiro miscigenado se encontra em um não-lugar, ou seja, nem branco nem negro, e passa a utilizar diferentes maneiras de nomear os mestiços. *Moreno* e *marrom* são alguns exemplos, entendendo sempre que quanto mais próximo ao branco, seja no tom de pele ou nas características fenotípicas, melhor será categorizado socialmente. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pretas(os) e pardas(os) pertencem a uma mesma categoria, a negra, e, portanto, não existiriam *morenos*. Apesar disso, em minha vivência antes do ingresso no mestrado, por todos os lugares que passei e nos quais vivi foi assim que fui denominada: *morena*.

Assim, aos 39 anos, cursando o Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, em meio às/aos minhas/meus companheiras/os do grupo de pesquisa, relendo meu primeiro memorial, deslocada pelas contribuições e provocações do grupo, comecei a me perceber negra. Como Neusa Santos Souza (1983), psiquiatra e escritora negra, nos fala, “ser negro é um vir a ser, é tornar-se”, percepção esta que num primeiro momento veio acompanhada por um misto de sentimentos por não ter me reconhecido antes, mas que não deixa de ser compreensível entendendo como se dá o racismo estrutural em nossa sociedade. Minha afinidade e interesse em trabalhar questões etnicorraciais com as crianças

da Educação Infantil, contudo, vieram antes do meu processo de autoidentificação e foram responsáveis por me trazer para o Mestrado.

A artista e escritora Grada Kilomba (2019) retrata esse caminho que venho percorrendo, como um processo que precisamos passar para sair do pensamento colonial, do lugar que nos foi dado historicamente de ser inferior e sem possibilidade de fala. Outra questão que me acompanha nessa percepção é a dúvida e a curiosidade, por não saber por quantos lugares e para quais pessoas sou reconhecida como negra. O outro lado desse processo, contudo, me enche de orgulho porque, enfim, reconheço-me hoje como uma mãe negra, com uma filha negra e um filho negro, que puderam ser negros desde que nasceram.

1 AS RAÍZES DO (RE)CONHECIMENTO: REENCONTRANDO-ME COM MINHAS HISTÓRIAS

Recordar é preciso

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
 A memória bravia lança o leme:
 Recordar é preciso.
 O movimento vaivém nas águas-lembranças
 dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
 salgando-me o rosto e o gosto.
 Sou eternamente náufraga,
 mas os fundos oceanos não me amedrontam
 e nem me imobilizam.
 Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
 Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo

Início este relato pensando em como seria mais fácil narrar minhas lembranças em uma roda de conversa, olhos nos olhos, sentimentos emanando de todos. Uma roda como as que participei em minhas aulas na faculdade, quando ingressei no curso de pedagogia, onde aprendi a debater e compartilhar saberes com muitos olhares e expressões à minha volta. Roda⁷ essa que uso diariamente com os pequenos, crianças das turmas de Educação Infantil, onde relembramos nossos finais de semana, nossos combinados e levantamos hipóteses sobre a vida e sobre o que queremos conhecer e sobre o que vamos descobrir.

As narrativas orais sempre foram para mim mais intensas e mais ricas. A escrita em meu caminhar esteve, na maior parte das vezes, atrelada à obrigação: escrever para um trabalho, para a escola, para a faculdade, o que foi tornando minha relação com a palavra escrita algo não natural e não fluido e que desconfio que não seja uma experiência particular e sim coletiva.

A experiência de narrar as minhas trajetórias desde minha infância até os questionamentos que me trouxeram ao mestrado tem sido uma mistura de sentimentos e percepções; sinto-me nesse mar de *águas-lembranças*, como *náufraga*, como diz a poesia de Conceição Evaristo, linguista e escritora negra.

Alegrias, dores, amarguras, belezas. Em que momentos me lembrei e me esqueci de quem fui e o que vivi? O que venho me tornando foi fruto do que deixei para trás? Vasculhar

⁷ De acordo com Almeida (2017, p. 21) essa roda de conversa com as crianças representa um dispositivo pedagógico e/ou epistêmico (AGAMBEN, 2009) o qual pode e deve ser utilizado, dentre outros que se relacionam a uma escuta sensível das vozes infantis, não só nas salas de aula, mas também em outros espaços do contexto escolar.

a memória me faz pensar se o que escolhemos recordar é realmente aquilo que nos significa ou o que é menos doloroso para se conviver. Em quantos momentos tive *os olhos marejados e o rosto salgado*, como bem nos fala Evaristo, que não sem razão, escolhi para iniciar a narrativa da minha trajetória, já que em muitos momentos os sentimentos foram mais fortes. Algumas lembranças ficam tão bem guardadas que, ao reencontrá-las, entendo o sentido do resguardo e, como nos relata Amadou Hampâtè Bâ, escritor e etnólogo negro Malinês, ao narrar seu processo de formação “...eu não perdia uma palavra sequer, e minha memória, como cera virgem, gravava tudo”. (BÂ, 2010, p 206)

Uma outra questão que me persegue nesse caminhar é como selecionar os caminhos que percorri para estar aqui, como diz o poeta Waly Salomão (2007) “a memória é uma ilha de edição” e, entre recortes e mergulhos no passado, vou construindo essa história. “O que escrever?” é um questionamento que me faço a todo momento. Quais lembranças colaboraram para que eu estivesse aqui? Quais fatos são relevantes para que eu e o outro possamos compreender quem sou? Com essas dúvidas vou tentando ser fiel às marcas que as vivências me provocaram e encontrar a melhor maneira de me apresentar. Mas será mesmo que essa fidelidade é possível, necessária?

O poeta Bartolomeu Campos de Queirós nos fala da memória algo diferente:

Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória é sentinela, e nos vigia sempre. A memória não vê, mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo que a gente olha, ouve, toca, come, cheira a memória não esquece. E, de repente, transborda mais rápido que enchente. Coisas que a gente só imaginou, a memória guarda. E fatos que a gente nem sabia que sabia rompem sem mais nem menos no pensamento. (2006, p.11)

Não saberemos se o que guardamos e rememoramos nos ocorreu realmente, ou se criamos nossas lembranças a partir dos significados do que vivemos, e dos sentidos dados ao que nos contam. Desta forma vou recriando minha história entre o que imagino ter vivido, o que os documentos e as fotografias me contam, o que vou rememorando nos encontros de família, o que me contam de mim, mas eu já havia esquecido, com resgates e transbordamentos do que vivi (parafrazeando Manoel de Barros) logo, boa parte do que escrevo é invenção e apenas a menor parte, é provável que também seja mentira.

A experiência de contar histórias é algo que atravessa minha vida. Sendo parte de uma família numerosa e morando com uma avó bem idosa, passei a infância ouvindo as várias histórias que todas e todos tinham para contar: casamentos, festas juninas, separações e (não) segredos eram narrados em encontros familiares, em tardes de lanches coletivos, ou algumas

vezes simplesmente quando acabava a energia elétrica ou quando passava o horário eleitoral obrigatório na televisão⁸. Esses momentos, que se revezavam entre mais ou menos numerosos, me fazem pensar em quanto nossa família tem uma forte conexão com a oralidade e agora me indago se este fato pode estar ligado a hábitos culturais de uma possível herança africana.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer *são* a memória viva da África. (BÂ, 2010 p.167)

Bâ nos fala sobre uma memória que se faz viva através da oralidade, sendo essa uma tradição africana. Mesmo não possuindo um conhecimento das origens da nossa família no que se refere à ascendência negra, percebo essa similaridade no hábito de valorizar a linguagem oral e os grandes encontros em nossa vivência e relação familiar, sem saber ao certo se pela ascendência ou se por outras razões.

1.1 Sementes de uma história: procurando o começo

Amoras

Veja só, veja só, veja só, veja só
 Mas como o pensar infantil fascina
 De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá
 A gente chora ao nascer, quer se afastar de Alla
 Mesmo que a íris traga a luz mais cristalina
 Entre amoras e a pequenina eu digo:
 As pretinhas são o melhor que há
 Doces, as minhas favoritas brilham no pomar
 E eu noto logo se alegrar os olhos da menina
 Luther King vendo cairia em pranto
 Zumbi diria que nada foi em vão
 E até Malcolm X contaria a alguém
 Que a doçura das frutinhas sabor acalanto
 Fez a criança sozinha alcançar a conclusão
 Papai que bom, porque eu sou pretinha também

Emicida

⁸ Na minha infância não tínhamos as opções de entretenimento televisivo e nem digital que temos hoje em dia, portanto quando passava o horário eleitoral na televisão, era um momento de conversas entre nós.

Quando Thiago, meu filho mais velho, tinha quatro anos, eu engravidei pela segunda vez. Thiago nessa época, ficava em muitos momentos com minha mãe. Esses momentos sempre foram recheados de muita conversa; em uma delas Thiago relata para ela – *Eu queria que minha irmã⁹ fosse branca igual a você e não marrom como eu*. Clarisse nasceu pretinha e descobriu que ser pretinha como as amoras era bom desde muito cedo.

Apenas depois que Clarisse nasceu é que me dei conta de minha condição de pessoa não-branca, mas ainda não me percebia como negra. A minha construção identitária vem sendo elaborada, e no processo dessa construção é que começo a pensar na importância de uma educação que possa trazer representatividade para a população negra, na qual a escola consiga ser um lugar em que pessoas negras se reconheçam de forma positiva e que permita pensar em histórias outras que comecem a recontar a nossa história como descendentes de um povo negro. E essa história começa já na minha infância, com os encantamentos despertados pelas narrativas de minha avó.

Minha avó materna, também chamada Clarisse, sempre morou conosco. Viúva desde os 45 anos, optou por ficar morando com minha mãe. Passei toda a minha infância e pré-adolescência dormindo no mesmo quarto que ela, fato que me possibilitou ouvir repetidas vezes todas as histórias que ela havia vivido, principalmente as de antes de se casar com meu avô. Eu adorava imaginar as roupas da época, os bondes, as calçadas de paralelepípedos, as casas de cômodos que várias famílias dividiam, os banheiros fora da casa que despertavam minha imaginação, memórias essas construídas pelas fotos de família. Em lugar das tradicionais histórias de princesas, meus contos de ninar eram a vida da minha avó. Como nos fala Bâ (2010 p.184)

é no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores (...) eles que ministram as primeiras lições de vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, etc.

Talvez, desse fato, venha minha grande preferência por ouvir e contar histórias reais, com pessoas vivas e que tenham existido em algum lugar no tempo. Sempre gostei e aprendi mais ouvindo acontecimentos narrados, até mesmo nas disciplinas escolares, quando relacionavam o que estava sendo ensinado com algum fato histórico ou pessoal. Eu acabava me envolvendo afetivamente, sofria ou me alegrava com os desfechos das narrativas, e aquela

⁹ Maneira como Thiago pronunciava a palavra irmã.

história ficava em minha memória. Aprendi mais dessa forma do que simplesmente lendo um livro didático, por exemplo.

Constato com isso que meu maior enfrentamento com esse memorial não é exatamente o de contar uma história, mas sim o de contar a minha história. Realizar essa escrita é quase uma terapia solitária. Me vejo revivendo memórias, procurando em cada canto do passado algo que me traga pistas, tentando esconder ou ressignificar os fatos ocorridos para que eles sejam menos dolorosos; algo que, pelo menos, me ajude a organizar o que me tornei.

Nasci, como já citei, em uma família numerosa. Sou sétima filha da minha mãe e única do segundo relacionamento que ela teve. Morava com meus irmãos, sendo estes três mulheres e três homens, minha mãe e minha avó materna. Quando eu tinha quatro anos meu irmão Artur, 20 anos mais velho que eu, e duas de minhas irmãs, Claudia e Jane, casaram e tiveram filhos. Aos poucos a família foi se tornando cada vez maior e mais plural. Quero destacar que vou optar nesta narrativa por nomear as pessoas que dela fazem parte, entendendo como diz Lázaro Ramos, no livro intitulado *Na minha pele* que:

Nomear é importante, é um exercício para não perdermos os atributos que nos distinguem, para provocar empatia com o outro. Um simples nome – como Claudia – pode revelar a dimensão humana de alguém, gerando empatia e, conseqüentemente, valorização. (2017, p.53)

Tratar as personagens que fazem parte da minha trajetória pelos seus nomes é uma tentativa de dialogar mais de perto com as/os minhas/meus interlocutoras/es. Pretendo com isso tornar esse texto memorialístico mais real e vivo para quem o lê e para quem dele faz parte.

Eu sou a única filha do relacionamento dos meus pais, minha mãe branca e meu pai pardo¹⁰; meus irmãos são filhos do primeiro casamento da minha mãe e o pai deles era branco. Dessa maneira tenho irmãos brancos e negros, assim como sobrinhas e sobrinhos. Tal experiência nos fazia crer que vivíamos em uma “democracia racial”. Não parecia haver discriminação racial na família. Essa percepção pode ser entendida a partir dos estudos de Schwarcz.

Schwarcz (2012) nos fala sobre o mito da democracia racial, que veio tomar o lugar das políticas baseadas no darwinismo social¹¹, tais como eugenia e esterilização, impostas aos

¹⁰ Gostaria de destacar que utilizarei aqui os termos aos quais minha família sempre utilizou, pois acho importante respeitar aqui que nem todos se reconhecem em um pensamento antirracista.

¹¹ O darwinismo social classificava as diferentes raças, colocando a raça branca como superior e mais apta a sobreviver. Foi base para alguns pensadores como o conde Gobineau e L. Agassiz avaliarem o Brasil no início do século XIX como um país em decadência visto sua miscigenação

negros desde o fim da escravidão. Especialmente a partir de 1930, com o advento do governo Vargas, a miscigenação até então considerada veneno começa a ser incensada como remédio. Temos então a exaltação do mestiço e junto com ela várias tentativas de valorizar a cultura negra, como a legalização do toque do atabaque, da capoeira, do samba e da própria feijoada, que além de trazer *o negro no feijão e o branco no arroz* deixava de ser *comida de preto* para se tornar um *símbolo da culinária nacional*. A autora traz ainda como a escravidão passou a ser romantizada e vista como um mal necessário para o momento histórico em que ocorreu.

Mas as políticas de eugenia, esterilização e um quase *apartheid* social dariam lugar a novos mitos, como o criado nos anos 1930, por Gilberto Freyre, mas também Donald Pierson e Arthur Ramos, entre tantos outros. Nesse caso, em vez de veneno seríamos o remédio, para um mundo em guerra e marcado por divisões de classe, origem e cor. O "mito da democracia racial" forjado nesse momento, e amplamente amparado pelo governo Vargas, se colaria à nossa representação nacional tal qual tatuagem, fazendo da aparência física uma questão de caráter e padrão cultural. Se hoje andamos longe dessa última visão; se de há muito tem se discutido e mostrado o racismo vigente entre nós, o fato é que raça é ainda, e cada vez mais, um tema central em nossa agenda nacional (SCHWARCZ, 2002 p. 48)

De acordo com a autora, a partir de 1930, inicia-se um novo olhar sobre o mestiço. Antes visto como um problema e mazela da sociedade, passa a ser visto como o caminho para que novas misturas de raças a partir do mestiço embranquecessem a sociedade.

Todas e todos nos pareciam iguais. A cor da pele não parecia problema, nem espaço de discriminação e/ou preconceito. Não percebi, durante muito tempo, o preconceito implícito em pequenas atitudes, como a rejeição aos antepassados negros ou como a exaltação da ascendência europeia. Tudo isso dificultou a percepção de uma identidade negra de minha parte.

A pluralidade e a diversidade cultural e social estiveram muito presentes em nossa família. Embora não houvesse discussões mais profundas sobre questões étnicas ou de gênero das quais eu me recorde, existia uma espécie de equilíbrio em nossos relacionamentos familiares e extrafamiliares que, pelo menos a mim, mostrava o quanto não vivenciávamos o preconceito.

Provavelmente isso se dá pelo fato de nossa família representar o ideal da democracia racial e do embranquecimento. Acredito que, deste fato, algumas situações e olhares a princípio não me traziam nenhum estranhamento e hoje ao lembrá-los penso em como posso não ter percebido o olhar do outro sobre mim.

Marilena Chauí, em seu livro “Brasil, mito fundador e sociedade democrática”, me ajuda a entender melhor a “falta de estranhamento” de minha condição de mulher negra e a

crença na igualdade de condições para todos e todas, independente das diferenças do tom da pele. Trazendo para a reflexão algumas crenças presentes em nosso cotidiano, naturalizadas como verdade, tantas vezes aprendidas na escola como história oficial e que compõem o cartão de visitas que apresentamos para o mundo, a filósofa traz a discussão sobre o mito fundador¹² da sociedade brasileira:

Sabemos todos que somos um povo novo, formado pela mistura de três raças valorosas: os corajosos índios, os estoicos negros e os bravos e sentimentais lusitanos. Quem de nós ignora que da mestiçagem nasceu o samba, no qual se exprimem a energia índia, o ritmo negro e a melancolia portuguesa? Quem não sabe que a mestiçagem é responsável por nossa ginga, inconfundível marca dos campeões mundiais de futebol? Há quem não saiba que, por sermos mestiços, desconhecemos preconceito de raça, cor, credo e classe? Afinal, Nossa Senhora, quando escolheu ser nossa padroeira, não apareceu negra? (p. 03)

Ampliando a discussão, Chauí explica que um mito fundador de uma nação, como no caso brasileiro, vai além do sentido etimológico do termo (*mythos* do grego) que significava uma narração pública de fatos e feitos lendários da comunidade. Agrega-se a este o sentido antropológico, “no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade” (p. 5).

Olhando por essa perspectiva, posso entender melhor a minha *cegueira* e, talvez autoproteção, de modo a não perceber as situações de racismo e preconceito que constituíram estruturalmente a sociedade brasileira. A democracia racial que se articula ao “orgulho” de ser brasileiro por sermos um país que nasceu da mistura de raças e onde não há preconceito, entre tantas outras crenças repetidas à exaustão nas mídias, nas conversas, nas músicas, naturalizam uma narrativa que apaga a existência do racismo e do preconceito entre nós.

A experiência que tive durante minha trajetória familiar era de ser chamada de morena; não se falava de antepassados negros, a não ser minha avó paterna, que não conheci e a respeito de quem não tive acesso a nenhum tipo de registro. Me declarar como negra não havia sido uma opção até então. Percebo agora que dentro do contexto familiar em que cresci acreditava-se que ser morena ou mestiça era melhor do que se autodenominar negra.

Kilomba traz essa discussão quando analisa a trajetória familiar de Alicia, um dos sujeitos de sua pesquisa, que faz parte de sua tese de doutoramento dando origem ao livro

¹² Outros estudos apontam ainda que o mito fundador da sociedade brasileira seria a Batalha dos Guararapes, no início do século XVI, sendo este o primeiro movimento que uniu negros e negras, indígenas, portugueses e colonos em prol de um mesmo objetivo, e que nessa batalha teria sido a primeira vez que teríamos sido vistos como nação. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/workshop/W_Gondim.pdf Acesso em: 15 mai 2021

“Memórias da plantação” (2019). Nele a autora discute episódios de racismo cotidiano e faz uma análise a partir das relações e sensações das entrevistadas. Alicia, uma mulher negra, era filha adotiva de pais brancos e esses sempre se referiam a ela como Mischling, que significa mulato, híbrido ou mestiço, para não se referirem a ela como Neger (negra), já que este termo na Alemanha é pejorativo. Embora ela traga a discussão de que os dois termos trazem um teor racista e tenham origem a partir da expansão europeia, Alicia alega que Mischling ainda é mais aceitável. No entanto, uma das impressões que a entrevistada tinha é a de que os pais se referiam a outras pessoas da mesma cor que ela como Neger, mas a ela não, o que sempre pareceu estranho aos seus olhos de criança.

Categories como a palavra N. e a palavra M. proclamam uma hierarquia racial. Ao descrever como tais categorias eram usadas por sua família para se referir a pessoas *negras*, Alicia revela a vulnerabilidade de sua posição dentro do próprio lar. (KILOMBA, 2019 p. 148)

Apesar do termo mestiço e/ou mulato ter surgido dentro de um contexto de inferioridade, que busca desqualificar a pessoa negra, como também afirma Kilomba, percebe-se que esses termos acabam sendo preferidos em lugar da palavra negro, visto que na hierarquia que se estabeleceu a partir da branquitude estar mais perto do branco é melhor socialmente.

No caso brasileiro, como explica Guimarães (1995),

“Embranquecimento” passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, onde uma nova raça emergia) para absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer implicitamente a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” são, pois, conceitos de um novo discurso racista. (...) A cor das pessoas assim como seus costumes são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas “raças”. (p.39)

O convívio diário com duas das minhas sobrinhas, Gisele e Natália, aumentou quando minha irmã se divorciou e eu tinha nove anos e elas cinco e três, respectivamente. As três foram morar em nosso apartamento e logo depois em outro apartamento no mesmo prédio. Minha avó já estava muito debilitada pelas várias doenças que já a haviam acometido, logo a tarefa de cuidar das meninas passou para mim. Comecei a ser responsável por esquentar a comida feita por minha irmã ou minha mãe no dia anterior, levar para a escola que era próxima de nossa casa, preparar o lanche da tarde e mediar as brigas, brigas nas quais em muitos momentos eu era uma das protagonistas. Tanto minha mãe como minha irmã trabalhavam para sustentar as casas, ambas mães vivendo e sustentando suas famílias

sozinhas; logo, essa foi a solução possível naquele momento. Esta “solução” representava uma pequena parte da população do Rio de Janeiro na década de 1990, pois segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as famílias brasileiras chefiadas por mulheres, sem a presença de um parceiro, eram de 15,9% da população no Sudeste brasileiro na década de 1990. Éramos parte de uma estatística que estava crescendo já que, segundo o mesmo estudo, na década seguinte, esse índice era de 18,3%.

Vivemos assim até nossa adolescência e, pela pouca diferença de idade que tínhamos, não havia muita hierarquia entre nós. Eu era naquele momento muito feliz: eu gostava de ter responsabilidades, de me sentir mais velha, e hoje posso perceber o quanto essa fase ao mesmo tempo que foi prazerosa por várias razões – a companhia constante de crianças, as brincadeiras, os almoços que davam errado, os passeios e as risadas - por outro lado precisei pular algumas etapas para poder realizar algumas dessas tarefas, e algumas dessas etapas não se recuperam, o que hoje fica claro para mim.

Essa fase me traz duas lembranças de quanto o tom da pele não-branca vem atrelado ao julgamento. Com o psiquiatra negro Franz Fanon (2008) podemos perceber esse julgamento quando ele relata como os franceses lidavam com os negros vindos da Martinica, sempre tratando-os como inferiores ou como selvagens, utilizando uma linguagem pejorativa, como se essas pessoas fossem incapazes ou sem estudo.

Certa vez, ao visitarmos um bisavô paterno de minhas sobrinhas, ao deparar-se comigo, o senhor perguntou à minha irmã se eu era a empregada dela. Anos depois, ao conhecer meu marido, o porteiro do prédio que trabalhava com ele também indagou a ele se eu era empregada das minhas sobrinhas. Nenhum desses fatos me chamava atenção e nem me causava nenhum sentimento, pelo menos não conscientemente.

Pode ser que a memória, que “não tem filtro e armazena tudo”, como nos ensinou Queirós (2006), tenha guardado essas lembranças tão zelosamente esperando o momento de virem à tona, já que narrar também não deixa de ser uma forma de editar as memórias. Este momento de rememorar foi após o nascimento da minha filha, quando todas essas questões começaram a emergir. Mas essa história vamos deixar para depois, em um contexto que eu acredito que seja mais adequado para a discussão.

1.2 Quando chega a primavera: mudanças que reconstroem

E lá vou eu
 Levando o meu destino
 Nesse meu tempo
 Nesse meu lugar
 Plantando flores para colher alegria
 Não guardar em meu peito ódio e nem rancor
 Porque eu nasci com a sina de espalhar amor

*Dona Ivone Lara*¹³

Com meu olhar de hoje, ao mirar o passado como um território movediço, marcado pelas várias lembranças reconstruídas pelo trabalho interessado de quem o pesquisa (TAVARES, 2008, p. 22), percebo que, embora talvez de forma inconsciente, a cor da minha pele sempre foi um pensamento e um questionamento.

Cresci em um condomínio fechado e, embora tenha sido construído com o objetivo de auxiliar os funcionários vinculados ao sindicato a adquirir seu primeiro imóvel, sendo este um conjunto habitacional para funcionários da aviação civil, dentre as pessoas que lá moravam boa parte delas parecia não ter muito claramente consciência de classe, e se empenhavam em se estabelecer como pertencentes a classe média, embora fossem sua maioria trabalhadores e trabalhadoras de baixo poder aquisitivo. Segundo Souza (2019) a classe média é uma classe intermediária que é facilmente manipulada por querer se legitimar e manter seu lugar social, lugar este que é vulnerável e limítrofe, mas que geralmente os que a ela pertencem acreditam caminhar ao lado de quem tem o poder, e por essa razão acabam adotando seus discursos.

O mais importante aqui é entender como cada classe legitima sua vida e sua ação prática no mundo. Como a classe média é uma classe intermediária, entre a elite do dinheiro, de quem é uma espécie de “capataz moderno”, e as classes populares, a quem explora, ela tem que se autolegitimar tanto para cima quanto para baixo. (SOUZA, 2019 p.176)

A convivência que tive com as pessoas daquele lugar sempre me deixou desconfortável, mas não tinha muita clareza do motivo: aquele não era o *meu lugar*. Vi em alguns momentos o preconceito com duas meninas negras que lá moravam, mas não me

¹³ Yvonne Lara da Costa mais conhecida como Dona Ivone Lara foi uma compositora negra nascida no Rio de Janeiro, compôs vários sambas que a princípio eram apresentados como sendo escritos pelo seu primo; após se aposentar da carreira de enfermeira, dedicou-se exclusivamente a carreira artística. O trecho citado pertence a música “A vida que a gente leva”.

atentei muito para a questão, embora tenha me deixado desconfortável. Desta maneira ali estava apenas de passagem, e os momentos que passei foram um caminho para *viver o meu destino*. Na minha adolescência me deparava com as revistas para meninas em que vinham as dicas de maquiagem e penteados. Nelas nunca me reconheci. Lembro de perceber que não estava representada em nenhuma das três categorias que eram exibidas e de pensar qual seria o meu lugar. A primeira loira, uma menina branca de cabelos lisos e loiros, a segunda, as morenas, que eram meninas brancas de cabelos lisos e pretos e a terceira, exatamente nessa ordem, uma menina negra de cabelo crespo. Hoje, quando vejo essa infinidade de tons de base e maquiagem, penso se elas se sentem mais representadas. Será que essa mudança de postura de alguns nichos do mercado traz mais visibilidade para essas adolescentes? Eu sempre me perguntava qual seria a minha dica de maquiagem, e não havia resposta.

A identificação tem duas dimensões diferentes: uma dimensão transitiva, no sentido de se “identificar alguém” e uma dimensão reflexiva, no sentido de “identificar-se com alguém” (KILOMBA 2019, p. 153). Percebo hoje que naquele espaço-tempo eu não tinha um lugar, não tinha alguém para me identificar e não me apropriava de nenhuma referência. Apesar de saber que alguns espaços me provocavam desconforto, um sentimento de não pertencimento, ainda não estava claro para mim o porquê desses estranhamentos. Identidade essa que é descrita por Gomes (2002) como uma construção social e individual e que, no caso das pessoas negras, se constrói a partir da diferença cultural e histórica, logo a identificação desses sujeitos com esse corpo marcado pela africanidade, em formas de ser e estar no mundo para além da cor da pele, vai se construindo, na maior parte das vezes, sem uma identificação social positiva.

A dimensão transitiva da identificação, a busca do identificar-se, como explica Kilomba, é um processo que nos acompanha a cada momento. Em minha sala de aula, como professora, pude perceber a complexidade dessa identificação. Estávamos realizando na escola algumas atividades sobre as características físicas de crianças e professoras. Contamos nesse dia a história *A cor de Coraline*¹⁴. Após a narração da história perguntamos às crianças se existia um “lápiz cor de pele” e se este representava a cor da pele de todas as pessoas e qual seria a cor de cada uma de nós. Após chegarem à conclusão de que o lápis não era da cor de ninguém na sala, cada criança começou a falar sobre sua cor. Jamylle, uma criança negra, imediatamente respondeu: “Eu sou da sua cor, Tia Roberta”. Agradavelmente, surpreendida,

¹⁴ A história do livro *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (2017), se desenrola a partir do pedido de um lápis cor de pele feito por um colega da turma para a personagem principal. O pedido provoca muitas dúvidas e questionamentos por parte da menina, que vai tentar resolver a questão.

indaguei a seguir: “E qual é a minha cor?” Novamente, Jamylle, não teve dúvidas em responder: “Você é loira, tia!” Surpreendida novamente, mas confesso que, dessa vez, não tão feliz, retruquei novamente: “Eu não sou loira não, eu sou negra!” Com uma expressão entre surpresa e decepcionada, Jamylle, conclui: “Ah! Então eu sou negra...”

Temos trabalhado com a hipótese de que grande parte do tempo as crianças negras são convocadas a se identificarem com os referenciais da branquitude, diante da escassez de referências positivas de pessoas negras nos livros, nos filmes, nas revistas e na história do Brasil que aprendem na escola. A primeira resposta de Jamylle leva essa hipótese mais longe. Ser loira é uma referência tão forte nessa sociedade que, mesmo diante de um referencial negro positivo, representado na figura de sua professora negra como ela, com a qual tem um envolvimento afetivo e amoroso, Jamylle *não enxerga* a negritude. Um conceito trazido pela doutora em educação, negra, Eliane Cavalleiro (2020) como de *morenear*, que seria uma insatisfação com sua cor e o desejo de se tornar o outro branco. Mas é preciso reafirmar também a potencialidade da sala de aula tanto para ajudar a desconstruir as representações negativas sobre a negritude quanto para construir novos referenciais.

A luta por essa identificação vem de longe, contudo. Algumas mudanças sobre o lugar social do negro, como as políticas afirmativas e a lei 10.639/03, entre outras, só foram possíveis pela luta dos movimentos negros que começou nas décadas de 1960 e 1970.

De acordo com a autora e escritora negra Lélia Gonzalez (1982), pequenos movimentos de bairros e de centros culturais com protagonismo negro deram forma durante os anos de 1978 e 1979 ao Movimento Negro Unificado (MNU), que decorreu de várias assembleias e encontros pelo país com diferentes líderes e representantes. No final do ano de 1979 formularam a Carta de Princípios que denunciava e pedia soluções para as questões que o negro sofria (e ainda sofre) na sociedade.

Retornando às histórias que constituem meu caminhar, nesse mesmo período da adolescência conheci as melhores amigas da minha vida com quem até hoje divido meus bons e maus momentos. Um reconhecimento de almas que foi se solidificando através dos anos e hoje está marcado em nossa alma e em nossa pele. Esse foi meu primeiro contato com a escola pública, já que até então minha mãe havia pago uma escola para mim. Fiquei nessa escola até terminar o ensino fundamental, quando fiz a prova para entrar no Liceu Nilo Peçanha, situado na área central da cidade de Niterói, município do Estado do Rio de Janeiro.

Lá, encontrava-me em uma turma majoritariamente masculina e extremamente indisciplinada. *As meninas*, como nos referimos a nós até hoje: Brígida, Danielle, Leize,

Luciana e Monique; foram minhas companheiras nessa trajetória, e em boa parte, as responsáveis por muitas mudanças no que eu pensava e fazia.

Por mais que a vida em minha família fosse difícil em muitos momentos, e que não tivéssemos nada além do necessário, tínhamos alguns benefícios, principalmente no que se refere ao capital cultural. “Para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais”, Bourdieu (1999, p 71) levanta como hipótese que o bom desempenho escolar está relacionado, entre outros fatores, à qualidade e quantidade de acervos culturais que a criança tem acesso para além da escola.

Nesse sentido, segundo o sociólogo, crianças pertencentes a famílias que têm acesso a equipamentos culturais tais como museus, cinemas, parques, teatros, exposições, que viajam, que falam diferentes idiomas e outras formas de expressão cultural acumulam um capital cultural. Como a escola, majoritariamente, faz uma escolha pela cultura hegemônica, não reconhecendo culturas outras pertencentes aos grupos que não estão no centro e sim na margem, percebemos como esse diferencial coloca as crianças das classes médias altas e da elite em situação de vantagem em relação às outras crianças cujas famílias não dispõem de tais recursos. Outra questão que ele levanta é que a cultura que predomina é a das classes dominantes, o que aumenta o abismo entre as crianças das diferentes classes, desfavorecendo as crianças das classes populares que vivenciam culturas outras que, geralmente, não são valorizadas e/ou contempladas na escola. Explico o capital cultural em minha vivência através de minha mãe e, para isso, trarei um pequeno resumo de sua história e a importância de trazê-la enquanto mulher, mãe e chefe de família em uma sociedade machista, sexista e heteronormativa, que me impulsionou em pensar formas outras de estar nesse mundo. Em uma pesquisa sobre mulheres preciso escrever sobre a primeira que me fez enxergar as dificuldades e a potência de ser mulher.

Minha mãe, Adelina, sempre quis ser professora, desejo que em parte terminou quando seu pai faleceu, quando tinha doze anos. Nesse momento ela teve que parar de estudar para trabalhar, lecionando em casa para crianças (como reforço ao trabalho da escola ou alfabetizando), para o próprio sustento da família. Acho que por essa razão minha mãe, mesmo que autodidaticamente, sempre estudou, leu e incentivou isso em nós. A educação para ela é uma salvação e um caminho. Os benefícios a que me refiro vem deste fato. Sempre fomos uma família de leitoras/es e de debatedoras/es de muitos tipos de assunto. Lembro-me da estante recheada de muitos livros, dos quais eu sempre preferia o de poesias, como *A rosa do povo* de Carlos Drummond de Andrade; mas só lia as poesias pequenas. Juntava-se a isso o fato de minha mãe trabalhar em uma empresa multinacional, o que a fazia entrar em contato

com pessoas de vários países, agregando a ela e a todos nós conhecimentos diversos e o contato com outras culturas, em uma época sem acesso à internet e sem globalização.

Acrescento a essa realidade o fato de ter uma mãe que, embora não fosse militante nem tenha se empenhado em movimentos feministas, e deixado suas convicções restritas ao espaço privado, sempre nos ensinou através de suas atitudes e de sua posição frente aos problemas e as situações que a vida colocava uma postura forte, feminista e de igualdade de direitos. Aprendi, observando minha mãe, o quanto uma mulher precisa se impor e muitas vezes ser dura para que seja respeitada, seja em seu papel social, em suas escolhas ou em sua profissão. Como nos ajuda a pensar a escritora negra Chimamanda Adichie, ao explicar sobre o feminismo:

Minha bisavó, pelas histórias que ouvi era feminista (...). Ela resistiu, protestou, falou alto quando se viu privada de espaço e acesso por ser do sexo feminino. Ela não conhecia a palavra “feminista”. Mas nem por isso ela não era uma. Mais mulheres deveriam reivindicar essa palavra. (...) A meu ver, feminista é o homem ou a mulher que diz: “Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar”. (2015, p.49)

Encontro em Chimamanda um retrato de minha mãe. Embora não confrontasse diretamente os padrões estabelecidos, em suas atitudes e posicionamento percebíamos sua resistência. Uma das primeiras atitudes que me fez ter essa percepção foi a de assumir a criação dos filhos sozinha, por não ter em seus dois relacionamentos segurança para manter uma família. Percebi isto também em muitos outros momentos em que as meninas e mulheres de nossa família precisaram de ajuda, em grande parte por relacionamentos abusivos, e foi nela que encontramos o porto seguro e as armas para seguir navegando, sem julgamentos ou moralismo.

Voltando às amigas do colégio, éramos o grupo que estudava e que tinha o melhor desempenho da turma no Liceu, mas eu não era uma das melhores. Brígida, por exemplo, era brilhante e, apesar disso, apenas eu e Luciana conseguimos ingressar na faculdade pública logo após o término do ensino médio. Todas as outras tiveram que primeiro começar a trabalhar para depois começar a pagar uma faculdade particular. Eu me lembro que eu não tinha a menor intenção de prestar o vestibular. A Brígida queria ser médica e sempre me perguntava qual faculdade eu ia fazer e me incentivava, mas eu não fazia ideia do que escolher. Lembro-me de dar a ela todas as revistas sobre atualidades que minha mãe trazia para eu ler, e em troca ela conversava comigo sobre os assuntos para fazer a redação. Brígida

hoje não é médica, é farmacêutica, funcionária pública desde que se formou; antes disso trabalhou em uma rede de supermercados para pagar a faculdade.

As meninas, tirando Brígida que tem o cabelo crespo e a pele branca, são negras ou morenas¹⁵ e suas famílias também. Elas estudaram todo o ensino fundamental em escola pública e depois tiveram que ir para uma faculdade particular, pois não conseguiram notas suficientes para ingressar em uma universidade pública. Muitas delas não tiveram um incentivo familiar, até porque a faculdade era uma realidade que não fazia parte da vida daquelas pessoas até o momento. Além disso, elas precisavam ingressar no mercado de trabalho, sem tempo e nem condições financeiras para fazer curso pré-vestibular; logo acabaram adiando esta etapa, que em alguns casos terminou cerca de quinze anos depois do ensino médio. Todas elas foram as primeiras de suas famílias a terem um diploma.

Guimarães (2003) coloca em debate alguns movimentos que foram necessários para que houvesse uma maior participação dos negros nas universidades. Depois de trazer um histórico sobre os movimentos que iniciaram esse debate, como o Movimento Negro Unificado e no decorrer dos anos de outras ONG's negras, essa pauta ficou mais potente, principalmente após a Conferência de Durban na África do Sul em 2001, ele elenca alguns dos entraves para que as/os jovens negras/os não cheguem à universidade

Sintetizando, as causas da pequena absorção dos “negros” têm a ver com: (a. pobreza; (b. qualidade da escola pública; (c. preparação insuficiente; (d. pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário); (e. com a forma de seleção (o exame vestibular não dá oportunidade para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas (2003, p.259).

O autor chega a essas conclusões através de dados coletados em entrevistas com egressos de algumas universidades federais em meio as discussões para a legislação das cotas. Percebemos com essa análise que a universidade pública, como continuidade de estudos, sem inserção no mercado de trabalho era uma realidade da elite branca brasileira, onde poucos negros conseguiam entrar.

Eu não havia pensado sobre isso até muito pouco tempo, e agora essas são perguntas me incomodam. Por que somente nós duas? O que nos distanciou nesse processo? Talvez o fato de em nossas famílias terem pessoas que valorizassem ou cobrassem mais de nós essa formação, talvez a possibilidade de não precisar trabalhar. Questões que historicamente distanciam jovens de famílias desfavorecidas economicamente.

¹⁵ Neste trecho estou optando também por descrever as pessoas a partir de sua autodeclaração.

Podemos trazer ainda para essa discussão a interseccionalidade, que na definição de Carla Akotirene (2019), assistente social e militante negra *visa dar instrumentalidade teórico-metodológica* aos diversos *cruzamentos e sobreposições* que as mulheres negras vivenciam. Dessa forma as elas foram atravessadas por três questões em seu caminho, a raça, a classe e o gênero, todos eles inferiorizados e menosprezados socialmente, o que interfere diretamente na trajetória dessas e tantas outras mulheres negras.

Entender que a vida que eu tive, as pessoas com as quais eu convivi e o grande compromisso da minha mãe e minhas irmãs com a Educação fizeram com que eu tivesse alguns privilégios é algo doloroso, mas é uma das respostas que costumo encontrar. Pensar ainda que políticas públicas como as de cotas quando nós estávamos no ensino médio poderiam ter mudado essa história é uma ideia que está intimamente ligada a questões étnicas, questões estas que só comecei a perceber quando a pele negra habitou o corpo e a identidade de minha filha, Clarisse.

No Liceu aprendi também como podia ser difícil estudar. Tínhamos professoras/es muito boas/ns em sua maioria, mas condições bem básicas, resultado de um sucateamento da escola pública. O laboratório só foi visitado por nossa turma uma vez em três anos, porque não havia material para seu uso. As aulas de educação física não iam além dos jogos de futebol. A lembrança positiva dessas/es professoras/es foi de uma professora de filosofia que era maravilhosa; lembro que a última atividade da turma foi o julgamento de Sócrates. Cheguei a querer estudar filosofia. Infelizmente, algumas/ns professoras/es destoavam também, como o de física do segundo ano, que dizia em todas as suas aulas que aluno de escola pública deveria “fazer um curso no SENAC¹⁶ para ser garçom” já que, segundo ele, a faculdade não era para pessoas como nós, que não pertencíamos à classe média. Para ele, nós tínhamos que fazer um curso técnico para entrar no mercado de trabalho. Ironicamente, mostrando a complexidade da realidade, quase toda aquela turma ingressou em uma faculdade. Poucos assim que terminaram, pois a maioria ingressou depois de estar trabalhando e alguns em faculdades particulares.

Apesar desses atropelos e das questões que esse espaço/tempo me colocaram, percebo hoje como aquela escola e aquelas pessoas que dela faziam parte eram o que mais me mostrava quem eu era. A representatividade eu encontrei ali, embora não soubesse disso até então; ali era *meu lugar*, naquele momento *plantei flores* e as *alegrias* ainda estão sendo *colhidas* através dos laços que eu fiz.

¹⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Instituição brasileira de educação profissional aberta a sociedade aberta em 1946.

1.3 Aflora uma professora em mim: trajetórias da formação

Ser professora foi algo que nunca esteve em meus planos. Apesar de passar boa parte da infância sendo a professora nas brincadeiras, não era um sonho e nem um desejo, pelo menos não consciente. Eu sonhava em ser secretária como minha mãe, principalmente pelas meias-calças e sapatos de salto fino que ela tinha que usar diariamente. Prestei o vestibular para Pedagogia como uma alternativa à Psicologia, que eu já havia tentado sem sucesso, e por ser na área de humanas, que era com o que eu me identificava. Ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã, em setembro de 2000, após um período de greve. Durante a faculdade não me descobri professora, queria fazer pedagogia empresarial ou uma pós-graduação em algo que me levasse por outro caminho que não à docência.

Comecei a gostar da faculdade quando esta estava terminando, ao realizar um estágio interno complementar¹⁷, que na verdade eu procurei porque ia me casar e precisava de alguma renda. Nesse estágio eu era responsável pela organização do departamento de professores, organização dos documentos, e-mails, e seleção de professores contratados. Nessa época ficava mais próxima dos grupos de pesquisa e do funcionamento da faculdade. Nesse momento conheci muitos/as professores/as e tive um outro olhar sobre o espaço acadêmico. Fui convidada pela diretora da Faculdade de Educação, junto com minha amiga Lydia Wanderley, a fazer parte do projeto do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) que estava sendo implementado, e foi lá que comecei a trabalhar com educação como tutora à distância.

Ao mesmo tempo em que tentava entrar para a faculdade conheci meu marido, Eduardo. Nos casamos três anos depois, quando eu estava cursando a metade da faculdade, em 2002.

Em 2005 tive meu primeiro filho, Thiago, e cinco anos depois nasce Clarisse, como mencionei acima. A Clarisse veio para confrontar várias verdades, algumas que nem me pertenciam, mas que fazem parte do senso comum. Refletir sobre a construção da minha identidade racial, sobre os significados da maternidade, sobre os territórios e expectativas sociais do que é ser menina; questões que foram aflorando depois de seu nascimento. Desde cedo ela contesta as brincadeiras quando alguém as atribui para meninos e gosta de se colocar

¹⁷ O estágio Interno complementar é uma das modalidades de estágio para alunos da graduação e “compreende as atividades técnico-profissionais realizadas pelo estudante com base em projeto/plano de trabalho específico relacionado à sua área de formação, onde o bolsista realiza práticas supervisionadas visando a complementação acadêmica” (trecho retirado do site do CETREINA <http://www.cetreina.uerj.br/site/sobre.php>).

quando ocorre alguma situação que ela acredita ser injusta, seja em casa ou na escola. Comecei a perceber então uma necessidade de aprender para dar conta das questões que ela me provocava.

Clarisse bem pequena já definiu sua identidade negra, desde sempre não se intimida com os meninos e hoje, com nove anos, já questiona o sexismo. Suas falas e posicionamentos, muitas vezes trazidos a partir de questões que ocorrem na escola, sempre nos provocam, nos fazem repensar e ter um olhar mais cuidadoso. Lembro-me de um momento marcante em 2017, protagonizado pela morte de um jovem negro nos Estados Unidos. O episódio desencadeou uma série de protestos na cidade de Charlottesville, na Virgínia, onde ocorreu uma passeata de um grupo de extrema direita, que incitava o ódio e o ataque a negros, homossexuais e imigrantes. Ao ver a reportagem Clarisse falou *Mãe, estão dizendo que odeiam os negros na televisão*. Eu respondi, *sim filha, isso é muito feio, não é?* E ela me respondeu *Mãe, nós somos negros*. Essa consciência ela já revelava desde muito pequena. Quando a identificavam na escola como “bem morena”, ela imediatamente, respondia *eu sou negra!*

1.4 Novas sementes plantadas: Professora, mãe...

O conhecimento é como um jardim:
se não for cultivado, não pode ser colhido

Provérbio africano

Em 2006 fiz o concurso para o município de Itaboraí e comecei a trabalhar com Educação Infantil. Itaboraí é uma cidade situada a 50 quilômetros da capital do Rio de Janeiro, ainda possui muitas características de uma cidade rural, teve um maior crescimento urbano após o início das obras do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), que prometia muitos empregos e avanços na cidade, mas que no ano de 2017 ficou desativado e retornou há pouco suas atividades, mas com força mínima. Comecei a lecionar em um bairro do interior, em uma escola da zona rural.

Felizmente, nessa escola, embora a equipe diretiva não nos desse uma condição material e um apoio pedagógico necessários para o trabalho, além da situação da casa “adaptada” em que estava instalada a escola estar bem deteriorada, as outras professoras eram

pesquisadoras e atuantes e me ajudaram muito nesse começo no magistério, e assim fui começando a exercer a minha docência. Começo duro em termos de precariedade do espaço físico, escassez de material e de recursos, além das questões políticas que faziam com que a maioria dos funcionários fossem contratados, o que acabava silenciando as professoras concursadas em seus questionamentos, visto que as votações que ocorriam na escola envolviam toda/os as/os funcionárias/os e as/os contratadas/os, com receio de retaliações ou por amizade pela equipe diretiva, acabavam decidindo o que a direção queria em detrimento do que as professoras questionavam, mesmo que fossem questões pedagógicas onde pessoas que não eram formadas na área também podiam opinar. As professoras sempre me davam dicas e me ajudavam com os pequenos. Nessa escola conheci pessoas que voltaram a estar presentes na minha vida depois e algumas estão até hoje. Alexandra Santos sempre me ofereceu ajuda para um trabalho que não fosse mecânico e/ou de treino, sempre foi uma professora preocupada não somente com os aspectos pedagógicos da vida da criança, mas também com os sociais e afetivos. Com ela aprendi que não precisamos ser assistencialistas para termos cuidado com os pequenos. Além disso, ela me proporcionou as caronas tão necessárias até o centro da cidade. Nessa escola fui aprendendo a ser professora, fui descobrindo que essa era a profissão com a qual eu me identificava. Aprendi que lidar com as crianças nos traz uma perspectiva diferente da vida, que eles nos ensinam, entre muitas outras coisas, a beleza e as miudezas de existir.

Professores e professoras escutam com prazer as experiências que seus colegas lhes contam, pois esses ouvintes-narradores partilham de uma coletividade, de experiências comuns, o que torna o que foi dito por um compreensível para outro. A relação que se estabelece é dominada pela necessidade de conservar e partilhar o que é narrado. Ambos sabem que a narrativa que um compartilha com o outro não é apenas produto de sua voz, mas de tudo o que foi vivido e aprendido ao longo da vida. (ARAÚJO E MORAIS, 2016 p.227)

Em sua discussão, as autoras retratam a importância do convívio entre pares para o fortalecimento da formação das professoras, e defendem a importância do conhecimento construído sobre a prática pedagógica que acontece no convívio diário, a partir das relações entre docentes iniciantes e docentes mais experientes. Nessa escola pude experimentar essa vivência e essa prática, onde as relações com as docentes que lá estavam e que tinham mais experiência foi de grande importância para o início da minha atividade docente; esse momento foi de grande importância na tarefa de cultivar conhecimentos docentes.

Após dois anos fui para uma escola no centro de Itaboraí, e nela tive contato com muitas pessoas que colaboraram para minha formação e para que meu trabalho caminhasse no

sentido de criar condições para a emancipação das crianças. Uma das minhas coordenadoras nessa escola foi Jane Marchon, que nos proporcionava muitos momentos de troca de experiências e de vivências, e estes nos ensinaram a trabalhar com projetos e propor, cada vez mais, atividades significativas e contextualizadas para os pequenos.

Durante os anos em que trabalhamos juntas eu e as outras professoras que trabalhavam nessa escola fomos apelidadas de “As meninas das Estrelas” por Jane, fazendo uma referência ao livro do autor Ziraldo, intitulado “Menina das estrelas” que tem um trecho que diz:

Menina, como se sabe, não tem força de menino, mas tem a enorme coragem de se jogar, por inteiro, no poço do seu destino. Pela coragem, menina sabe ficar pequenina. E também, no mesmo instante – quando menos se espera - menina vira um gigante! (2007 p. 22)

Nós éramos naquele momento um grupo que ia contra o que ocorria na rede de uma maneira geral, e procurávamos fazer um trabalho que valorizasse o protagonismo da criança, a experimentação e principalmente a aprender brincando. Vivi nessa época uma comunidade de prática¹⁸, onde experimentávamos, trocávamos e aprendíamos em conjunto. Uma experiência de *como intervir como professor*, segundo Nóvoa, fato este que ocorre no espaço escolar.

É nesta última definição que permite compreender a importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão, num tempo em que as sociedades vão adquirindo uma cada vez maior consciência das suas responsabilidades educativas. A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção comum. (NÓVOA, 2007 p.1130)

Nesse sentido, Nóvoa nos convoca a adentrar a profissão docente cientes de nosso papel social, não somente dentro do espaço escolar, mas pensando que formamos sujeitos, de deveres e de direitos.

O trabalho com projetos foi uma proposta da rede no ano de 2011, e comecei a ter contato com esta perspectiva naquele momento. Fui aprendendo a dar significado para o aprendizado e a ouvir o que as crianças têm a dizer, realizando os planejamentos a partir desse diálogo com os pequenos. Junto à implementação do trabalho com projetos, experimentamos na rede a construção coletiva do referencial curricular para a Educação Infantil. Uma proposta da coordenação da Educação Infantil para que todas as professoras de todas as escolas da rede

¹⁸ Segundo Wenger: “Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou paixão por alguma coisa que eles fazem e aprendem a fazê-lo melhor ao interagirem regularmente.” WENGER, E. *Communities of practice; learning, meading, and identity*. 18th Printing. New York: Cambridge University, 2008.

que estivessem lecionando na Educação Infantil participassem da discussão e da elaboração desse referencial. Um processo cuidadoso, lento, que valorizou as propostas dos diferentes espaços educativos e que muito colaborou para nossa formação enquanto rede e enquanto professoras das infâncias.

Nessa mesma escola tive meu primeiro desafio na proposta de trabalhar a identidade das crianças. Nela havia uma criança negra, Vitório Zumbi, filho de mãe militante do movimento negro, que me trouxe vários questionamentos e percepções em simples conversas nas entradas e saídas das crianças e em momentos de formação que ela realizou conosco. Waldineia Teles, sempre muito sutilmente, nos fazia perguntas sobre as atividades com relação à representatividade, sugeria alguns detalhes que poderiam mudar o foco do trabalho contemplando as diferenças, sempre sugeria e levava livros e filmes com personagens negros, que sempre eram aproveitados em nossos planejamentos ou até mesmo em momentos de leitura por deleite. Essas sugestões e colocações foram mudando meu olhar e me fazendo perceber o quanto a escola não representava o negro em suas escolhas; não havia livros nem brinquedos que trouxessem essa representação, corroborando o que Araújo (2003) descreve como ambiente alfabetizador *stricto sensu*,

A ideia de ambiente alfabetizador presente nas escolas, presa ao sentido *stricto sensu*, grande parte das vezes, ainda é homogeneizadora envolvendo seleção de atividades e conteúdos relacionados às experiências das crianças das classes médias. Sem considerar as experiências, valores, lógicas, crenças das crianças das classes populares, essa prática contribui para tornar invisíveis as diferenças culturais e as discriminações sofridas a partir dessas diferenças pelas crianças das classes populares no cotidiano da escola. (p. 216)

As aprendizagens realizadas a partir das experiências vividas com Waldineia me instigam a dizer que o nosso ambiente alfabetizador além de homogeneizador era atravessado pela lógica da branquitude e da conseqüente invisibilização das crianças negras. Realidade essa que não era questionada e nem percebida por nós até aquele momento, pois seguíamos ensinando a partir da lógica em que fomos ensinados e doutrinados, uma lógica colonialista onde apenas o ponto de vista do colonizador branco era visto como o certo.

Nessa escola já vivíamos um momento de discussões sobre sexismo, sobre a importância de problematizar com as crianças os usos dos brinquedos, e começávamos também a problematizar as datas comemorativas, principalmente as cristãs, que não contemplam a maioria nem das crianças e nem das docentes. Era um momento de rompimentos com o pensamento hegemônico e as questões raciais começavam também a entrar em nossas discussões.

Vitório fez parte da minha turma em dois momentos no maternal e no segundo período. Ao mesmo tempo essa foi a época do ingresso da Clarisse na escola e ela foi para essa mesma escola na qual eu trabalhava. Foi ali que ela começou a demonstrar sua postura firme e desafiadora. E assim que aprendeu a falar já dizia que era negra, sendo que alguns anos depois aprendeu a dizer que era descendente de índios, o que ela ainda fala com muito orgulho, embora não saiba os detalhes dessa ascendência. O que sabemos é que existe uma ascendência indígena na família do meu marido, que também atribui a sua identificação racial como indígena, mas não sabemos com precisão em qual geração.

Nessa época desenvolvemos, eu e Dayanne Gomes, dois trabalhos significativos para as crianças, um com a origem da boneca que nos levou ao Egito e outra onde pesquisamos as origens dos avós das crianças e fizemos um passeio pelo norte e nordeste do país. Nestes dois momentos ressaltamos e pesquisamos a cultura afro-brasileira, além das crianças passarem a conhecer lugares da África que nós, professoras, não conhecíamos. Conhecemos algumas brincadeiras, falamos sobre os animais e as características das pessoas. Foram momentos de pesquisa, de construção e de descobertas em conjunto.

No caminhar dessas experiências e descobertas é que começo a perceber algumas atitudes antes não percebidas. Com Clarisse experimentei e ainda experimento muitas falas que trazem um *jogo de palavras doces e amargas* (KILOMBA, 2019 p. 162), que ao mesmo tempo escondem o racismo atrás de um elogio ou de uma referência aparentemente positiva, ou o revelam ao tratar a pessoa negra como objeto exótico e primitivo. *Ah, mas ela está tão morena! Pegou muito sol, ou ela é bem pretinha, mas ela é linda.* É ainda Kilomba quem afirma, “o jogo de palavras doces e amargas não apenas dificulta a identificação do racismo; ele também é uma forma de produzir racismo” (2019, p. 162) Provavelmente, frases como essas não despertariam estranhamentos em mim antes de conhecer Vitório e Waldineia, visto que não me atentava muito para o racismo. Eles me ensinaram a importância e o peso das palavras, me fizeram refletir como pequenas atitudes estão impregnadas de julgamento, de preconceito e de um discurso hegemônico que por vezes parecem inocentes, mas que ajudam a manter as distâncias culturais e sociais entre negros e brancos.

Caracterizam um racismo à brasileira, que como diz Guimarães:

Sem cara, travestido em roupas ilustradas, universalista, tratando-se a si mesmo como antirracismo e negando como antinacional a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para esse racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano). (1995, p. 42).

Esses encontros me possibilitaram uma mudança de olhar e passei a perceber melhor esses discursos, disfarçados e sem cara, alguns nos quais eu me incluo, e que tentam fazer do racismo um acontecimento de menor importância e que não estaria mais presente em nossa sociedade.

Em 2015 mudei novamente de escola e voltei a trabalhar com a professora Alexandra Santos no Centro Municipal de Educação Infantil Visconde de Itaboraí. Essa escola fica no centro comercial e histórico da cidade, próxima aos prédios públicos e com crianças vindas de diferentes realidades. Juntas desenvolvemos muitos projetos interessantes e que sempre visitava algum lugar da África ou alguns aspectos das culturas africanas. Em 2017 fui convidada a ser coordenadora pedagógica dessa escola e, como é uma escola pequena, comecei a ter muito contato com as famílias em momentos de matrícula. Fui percebendo a grande resistência que as famílias tinham em declarar a cor de seus filhos. Em sala já havia percebido a grande dificuldade que algumas crianças tinham em falar sobre sua cor, o que sempre me incomodou, porque mesmo não me percebendo negra naquele momento eu sabia que era necessário se perceber e se afirmar. Nos retratos e desenhos que faziam de si geralmente pediam o “lápiz cor de pele”, sem questionar se aquela pele era também a deles. Lembro de várias vezes em que tentei mostrar as cores que mais se aproximavam da cor de suas peles; eles não aceitavam e pintavam com o rosa claro. Poucas crianças se permitiam usar o lápis marrom ou preto. Hoje temos algumas iniciativas que criaram lápis de cor e gizes de cera mais próximos das diferentes tonalidades existentes em nosso país. Mas ainda não é muito acessível em termos financeiros e as escolas municipais não os recebem em seu material, o que dificulta o acesso das crianças a esse material.

Outra questão importante de ser pontuada é o crescimento no número de livros que debatem esse tema da cor da pele. Junto ao documentário *Dúdu e o lápis cor de pele*¹⁹, surgiram alguns livros de literatura infanto-juvenil que problematizam o uso do termo lápis cor de pele, que é utilizado pelas crianças e até por algumas/ns professoras/es de forma naturalizada. Livros como *Lápis cor de pele* de Daniela de Brito, *O lápis cor de pele do menino marrom* de Ana Paula Marini e *O menino cor de pele* de Andrea de Souza trazem em sua proposta a problematização do termo e de sua naturalização fazendo com que as crianças pensem sobre a existência de apenas um tom de pele e se apenas um lápis seria capaz de representar todos os tons de pele existentes.

¹⁹ O documentário conta a história de um menino de sete anos de classe média que recebe a orientação da professora da turma de pintar as pessoas do seu desenho com “o lápis cor de pele”. Dudu foge da escola ao ver sua mãe e a professora discutindo sobre a situação e vai em busca de uma explicação sobre o lápis.

Com relação a essa discussão, pensando na identificação reflexiva trazida por Kilomba (2019) e vivenciada pelas crianças, muitas vezes no espaço escolar, trago para esse diálogo um trecho do romance *Um defeito de cor*²⁰, da escritora mineira negra Ana Maria Gonçalves, que narra a saga de Kehinde, que se prolonga por oito décadas na busca desesperada por um filho que foi vendido. A protagonista é uma criança negra, capturada em Daomé (Benin), trazida para o Brasil com 8 anos de idade, e que roda pela Bahia, Santos, Maranhão, Rio de Janeiro, retorna à África, se torna livre, aprende a ler e a escrever, a falar inglês, participa de rebeliões, mas não consegue encontrar o filho.²¹

Uma das passagens brilhantes da história nos faz refletir sobre esse “olhar no espelho” que as crianças (e muitos adultos ainda) precisam para se reconhecer.

A Esméria parou na frente dele e me chamou, disse para eu fechar os olhos e imaginar como eu era, com o que me parecia, e depois podia abrir os olhos e o espelho me diria se o que eu tinha imaginado era verdade ou mentira. Eu sabia que tinha a pele escura e o cabelo duro e escuro, mas me imaginava parecida com a sinhazinha. Quando abri os olhos, não percebi de imediato que eram a minha imagem e a da Esméria paradas na nossa frente. Eu já tinha me visto nas águas de rios e de lagos, mas nunca com tanta nitidez. Só depois que deixei de prestar atenção na menina de olhos arregalados que me encarava e vi a Esméria ao lado dela, tal qual a via de verdade, foi que percebi para que servia o espelho. Era como a água muito limpa, coisa que, aliás, ele bem parecia. Eu era muito diferente do que imaginava, e durante alguns dias me achei feia, como a sinhazinha sempre dizia que todos os pretos eram, e evitei chegar perto da sinhazinha. (GONÇALVES, 2007 p.85)

A menina Kehinde, apesar de saber ser negra, não tinha noção da grande diferença entre sua imagem e a da sinhazinha. Foi preciso que o espelho dissesse isso para ela. Muitas de nossas crianças, apesar de saberem de sua cor, desejam ainda o branco, talvez por não terem a referência do negro em seu cotidiano como deveriam.

A intelectual brasileira negra Giovana Xavier nos fala sobre essas referências negras positivas em seus textos: *Deu no New York Times: O Pequeno Príncipe é preto e Espelho, espelho meu: Raissa Santana e uma coroa para chamar de nossa*. Ela defende a urgência de se oferecer referências negras positivas para a formação das crianças (2019 p.60) e de como o contato com esses novos referenciais podem contribuir para fazer uma diferença em relação às infâncias vividas há algumas décadas. A autora cita como exemplo a peça *O Pequeno*

²⁰ O título do livro é uma referência à lei utilizada durante o período colonial pelos portugueses, sempre que necessitavam complementar os quadros da administração e da área militar, incluindo em suas fileiras os pardos, os mulatos e, por fim os negros. Para assumir esses cargos os pretendentes deveriam assinar declaração abdicando oficialmente da cor de pele. A autodeclaração no Brasil começa pela negação.

²¹ Levanta-se como hipótese de que essa é a história de Luiza Mahin Gama, que seria mãe do escritor e advogado e abolicionista Luis Gama.

*Príncipe Preto*²², que faz uma adaptação do texto de Saint-Exupéry trazendo elementos das culturas africanas e afro-brasileiras, colocando a árvore Baobá como protagonista e sua amiga para as conversas e um redimensionamento de personalidades negras e sua importância.

No poema *Olhando no espelho* (1980), o líder negro brasileiro Abdias Nascimento discorre sobre as infâncias negras, o que fica claro no movimento entre duas passagens: no trecho inicial podemos ver um retrato de sua infância e de muitas outras, contemporâneas à dele ou não, infâncias essas com as quais ele se solidariza:

Ao espelho te vejo negrinho
 te reconheço garoto negro
 vivemos a mesma infância
 a melancolia partilhada do teu profundo olhar
 era a senha e a contra-senha
 identificando nosso destino
 confraria dos humilhados
 a povoar a terna lembrança
 esta minha evocação de Franca
 Éramos um só olhar
 nos papagaios empinados
 ao sopro fresco do entardecer
 (...)
 Lembro nosso emprego:
 lavar vidros
 entregar remédios
 fazer limonada purgativa
 limpar as sujeiras de uma farmácia
 (...)
 Um dedo irrevogável
 te apontou a porta do desemprego
 assim regressaste
 à casa que já não tinhas
 na noite anterior morrera
 tua pobre mãe que a mantinha

Podemos perceber nesse trecho um relato de uma infância simples, mas também marcada pelo sofrimento e pela humilhação sofridos nos trabalhos que precisavam exercer, na orfandade precoce, no cansaço por exercerem tarefas que não condiziam com a idade das crianças. Para essas crianças não havia perspectivas outras, não havia heróis, o caminho a ser seguido era apenas a reprodução do que estava posto. Ao final da poesia, Abdias propõe uma mudança nessa infância e convoca a população negra para trilhar esse caminho:

Assim juntos e sem nome
 devemos continuar nosso sonho
 (...)
 Reconstituo nossos nomes próprios

²² A peça *O Pequeno Príncipe Preto* é uma adaptação feita pelo ator e dramaturgo Rodrigo França e é protagonizada pelo ator Junior Dantas, estreou no Rio de Janeiro no dia 09 de junho de 2018.

Tecendo os laços firmes
 Nos quais
 ao riso alegre do novo dia
 enforcaremos os usurpadores de nossa infância
 Para a infância negra
 construiremos um mundo diferente
 nutrido ao axé de Exu
 ao amor infinito de Oxum
 à compaixão de Obatalá
 à espada justiceira de Ogum
 Nesse mundo não haverá
 trombadinhas
 pivetes
 pixotes
 e capitães-de-areia.

Terminando seus versos apontando para a possibilidade de construção de um mundo diferente, Abdias nos convida a sonhar com destinos outros para as crianças negras, referenciados pelas suas heranças culturais e ancestrais. Que os exploradores das crianças negras sejam *enforcados* para que se possa construir um mundo diferente com expectativas e possibilidades diferentes, defende o poeta.

Colocando em diálogo as reflexões de Giovana Xavier, com as proposições de Kilomba, ao afirmar que o negro é sempre o *Outro* e não o sujeito das situações cotidianas, entendendo que as mudanças que as referências positivas negras nos trazem, tanto apresentadas para as crianças como em trabalhos realizados com as professoras, pode contribuir para transformar o olhar que a infância atual verá ao mirar-se no espelho. Poderíamos ter então no lugar de um *negrinho* trabalhador, subjugado, tendo como destino a *confraria dos humilhados*, uma sociedade que construirá *para a infância negra um mundo diferente, aonde não haverá trombadinhas, pixotes, pivetes e capitães de areia*, um lugar onde a infância negra encontre novos espelhos com outras possibilidades.

Nesse sentido apostamos em levar para a escola, que precisa proporcionar um ambiente de interculturalidade, e um local onde as crianças passam a maior parte de seu tempo depois da família, e às vezes até mesmo mais tempo do que com a família, referências negras positivas, que podem contribuir para que os pequenos imaginem outros sonhos e outra sociedade, cujas imagens refletidas nos espelhos sejam imagens que tenham banido o preconceito e o racismo das nossas relações sociais. Cavalleiro (2020) levanta questionamentos sobre o silenciamento que ocorre nas escolas, tanto para uma não discussão das questões raciais que emergem em seu interior, como para a falta de preparo das docentes, para intervir nas relações interpessoais das crianças e de adultos com as crianças no que tange ao racismo. Tal proposição, salienta a necessidade de revermos determinadas práticas, contudo, cabe apontar que essa decisão não pode ser e não será uma decisão individual. Uma

escola intercultural, que respeite e permita a diversidade, é uma decisão que precisa ser coletiva e que deveria ser pautada em decisões sociais, caso contrário, ficamos com pequenos movimentos nos miúdos das salas de aula.

1.5 Nascem os frutos: encontrando-me na pesquisa

Em 2018, ao pensarmos o projeto pedagógico anual da escola em que eu estava atuando como assessora pedagógica, percebi nas falas das professoras sobre suas crianças e em conversas sobre o assunto na hora do recreio a questão da autoaceitação pelas crianças negras de suas características fenotípicas, fosse em referência à cor da pele ou tipo de cabelo. Havia também algumas crianças que não aceitavam seus nomes próprios. A questão também me alertou para a dificuldade de muitas famílias de crianças negras em relação à autodeclaração de cor/raça nos momentos de matrícula. Colocada essa questão em nossas reuniões de planejamento, o grupo de professoras decidiu elaborar um projeto sobre as origens culturais brasileiras, enfatizando as culturas dos povos indígenas e africanos. O projeto intitulado “Onde planto minhas raízes e para onde espalharei meus frutos: conhecendo nossas origens e nossa história” foi desenvolvido durante o ano de 2018 e envolveu as oito turmas da escola, contemplando crianças de três a cinco anos.

O ponto de partida do desenvolvimento do projeto foi a busca por fontes e materiais que poderiam nos auxiliar nesse movimento e nesse aprendizado. As conversas com as professoras nas reuniões de planejamento mostravam as dificuldades de todo o grupo em explorar uma história e cultura que elas não tiveram acesso enquanto estudantes. E percebemos que a lei 10.639/03, que determina o ensino da história afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, ainda não conseguiu cumprir o seu papel em muitos ambientes escolares. Nessa discussão podemos pensar no epistemicídio pensado pela filósofa, escritora e ativista, Sueli Carneiro que trata do apagamento da história e das produções dos negros, visando a manutenção de uma educação eurocentrada, que reflete apenas os valores da branquitude. Carneiro (2008, p. 324) relata que *o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual*. Dessa forma a escola não tem sido pensada como um lugar para pessoas negras.

Passamos a utilizar as horas de planejamento coletivo também para estudo. Leituras compartilhadas, rodas de conversa, vídeos e palestras, tudo isso era apresentado e conversado, organizado em volta de um tapete na sala de leitura, tentando nos aproximar cada vez mais das culturas africanas. Fomos conhecendo ou reconhecendo alguns autoras e autores negros, como Martin Luther King, Malcom X, Carolina Maria de Jesus e Chimamanda Adichie. As atividades sobre os índios ocorreram primeiro, visto que eles eram os primeiros habitantes, e para as crianças entenderem que tanto os portugueses como os africanos chegaram depois. Foram realizadas pesquisas sobre comidas com experimentação e houve também uma pesquisa sobre a razão das pinturas que os índios fazem no corpo e com quais elementos da natureza estas eram feitas. As crianças manusearam o urucum e o açafrão, fizeram as tintas e pintaram o corpo dos colegas a partir de legendas dos significados de cada pintura. Conversamos sobre a importância do cocar para os índios. Falamos também que muitas tribos já não vivem mais isoladas, que muitos indígenas se formam e são escritores, professores entre outras profissões.

Depois, foram realizadas atividades com as crianças para conhecer o Brasil a partir da invasão dos portugueses, através de vídeos, apresentação de mapas, levantamento das hipóteses das crianças sobre as razões que levaram os portugueses a invadirem nossa terra, como também as razões que motivaram os colonizadores a trazer para cá e escravizar uma parcela do povo africano. Várias atividades eram realizadas dentro dessas propostas de acordo com a necessidade das crianças. Depois cada turma foi escolhendo qual país da África gostariam de conhecer, e para isso eram feitas mostra de imagens. Depois as crianças votavam através de gráficos para fazer a escolha.

Após essa escolha, cada turma realizou pesquisas sobre alguns países africanos como Egito, África do Sul e Angola, dentre outros, pesquisando sobre costumes, roupas, tradições, lendas e as línguas faladas, entre outras informações do interesse das crianças. Ao final dessa pesquisa as crianças trocaram informações com as outras turmas do mesmo turno para mostrar o que tinham descoberto.

Após esse trabalho realizamos uma apresentação das atividades no mês de julho, onde fizemos uma mostra dos trabalhos para as famílias. Nesse dia houve oficina de turbante e de cordões indígenas, oferecemos uma feijoada e as crianças apresentaram danças inspiradas na cultura africana. Havia também uma sala com releituras feitas pelas crianças de personalidades negras e indígenas, com uma pequena biografia para as famílias conhecerem. No decorrer das atividades as famílias foram convidadas a participar em alguns momentos das propostas com as crianças. Para encerramento dessas atividades fizemos uma visita com as

crianças e as famílias ao Museu dos Pretos Novos²³, situado na cidade do Rio de Janeiro e depois ao Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista, pois uma turma pesquisou que lá estavam as múmias do Egito, e todos queriam conhecer. O passeio ocorreu onze dias antes do incêndio que destruiu o museu, em 2018.

Embora a equipe tenha conseguido realizar um trabalho bem interessante, que agregou informações importantes e experiências únicas tanto para as crianças quanto para as famílias, percebemos a grande dificuldade em conseguir alguns materiais para esse trabalho. Quando pesquisamos e retratamos as culturas indígenas, havia pouco material disponível nos locais que tínhamos acesso e percebemos nosso despreparo nesse aspecto, principalmente acerca dos livros de literatura que na escola eram bem escassos.

Quanto às culturas africanas, mesmo encontrando muitas informações em pesquisas na internet e na biblioteca, percebemos a dificuldade de trazer material para as crianças, como livros com protagonistas negros, que também não possuíamos na época do projeto e bonecas e brinquedos, sempre muito caros e quase escassos em nosso acervo. Procuramos também relacionar as heranças das culturas africanas que estão em nosso cotidiano e que por vezes não nos damos conta.

Viver a experiência do desenvolvimento do projeto na escola foi como fechar um ciclo que me levou à pesquisa. Participar desse projeto na escola e perceber algumas questões que estamos acostumados a invisibilizar, me fez desacreditar ainda mais e questionar se realmente existia uma democracia racial. Os deslocamentos que eu possuía de forma superficial se tornaram mais latentes, e a necessidade da pesquisa e da busca por mais respostas e mais perguntas foi me reorientando no sentido da pesquisa do mestrado.

Pensar sobre as questões étnico-raciais para desenvolver o projeto com as crianças abriu as portas para uma reflexão sobre autoaceitação, preconceito e sobre a construção estrutural do racismo no país. Fui me dando conta que o fato de vivermos em um país multicultural e multirracial não nos levava por si a problematizar questões sobre a convivência entre negros e brancos. Imersos numa cultura branca, ocidental, cristã e masculina que foi e continua sendo hegemônica na maior parte de nossa história nos torna cegas/os para enxergar as histórias de discriminação que vivíamos.

²³ O Museu dos Pretos Novos é mantido atualmente pela iniciativa privada, o prédio fica no bairro da Gamboa e era uma residência. Na realização de uma obra para melhoria da casa, trabalhadores descobriram a existência de ossos embaixo do contrapiso e ao chamar especialistas descobriram ser ossos de africanas/os que seriam escravizadas/os que chegavam mortas/os ou muito debilitadas/os e morriam antes de serem vendidas/os. O lugar onde deixavam os corpos era chamado de cemitério dos pretos novos. O Museu foi criado em 2005, nove anos depois da descoberta.

Fanon nos traz essa perspectiva na sociedade francesa da década de 1940. De acordo com o autor:

Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir “nossos pais, os gauleses”, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele recarrega o herói, que é branco, com toda a sua agressividade (...). Pouco a pouco se forma e se cristaliza no jovem antilhano uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos. Quando, na escola, acontece-lhe ler histórias de selvagens nas obras dos brancos, ele logo pensa nos senegaleses. (FANON, 2008 p.132)

As pessoas negras foram inseridas em um contexto social, que valoriza o branco e sua cultura e que a família, as normas e as regras sociais que os brancos vivenciam são as que devem ser mantidas e seguidas, até o ponto em que se esquece de sua identidade, “pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (KILOMBA, 2019 p. 39). Assim como, também afirma Cavalleiro (2020), que embora em casa as crianças negras sejam respeitadas, as famílias silenciam sobre os sofrimentos que virão a sofrer sobre o racismo, tanto para preservá-las como porque foi a maneira como foram ensinadas, no silenciamento. Assim como o silenciamento das pessoas brancas por estarem em uma posição confortável. Sendo assim aprendemos socialmente que o branco é bom e o negro é ruim, seja na pele, seja na cultura, na religião ou no simbolismo que a palavra veio assumindo e que hoje lutamos para que seja mudado.

bell hooks²⁴, escritora e ativista estadunidense negra, problematiza essas manifestações de superioridade nas relações que foram se formando entre mulheres brancas e negras durante a segregação. As mulheres negras, trabalhadoras domésticas nos bairros ‘brancos’, vivenciavam e sabiam todas as normas e condutas das casas dos bairros dos brancos, pois nela trabalhavam a vida toda, mas as mulheres brancas não ousariam entrar no universo das mulheres negras por se sentirem superiores a elas. Nessa relação estabelecida pelas mulheres brancas elas buscavam afirmar uma suposta superioridade sobre as mulheres negras impondo a elas, enquanto estas estavam em suas casas, o que significava a maior parte do tempo de suas rotinas, sua maneira de viver e retirando-as de seus costumes.

Vivemos em uma sociedade que continua a promover a ideologia do branqueamento, que faz com que o negro se afaste de suas origens culturais e não reconheça a cultura afro-

²⁴ O nome bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jeans Watkins, ativista estadunidense, ele é grafado em minúsculo de acordo com a vontade da autora que quer mais visibilidade para suas obras do que para seu nome.

brasileira também como sua cultura, percebendo a cultura branca como única, a mais bela, a mais erudita, a mais civilizada. O que nos causa na verdade um problema de identidade nacional e não somente da identidade negra, como se representam e são representados negros/os e brancos/os no Brasil, *quem quer ser brasileiro?* (BENTO, 2002 p. 26)

Percebemos na escola a grande resistência de algumas famílias em se assumirem como negras, assim como de conhecerem e respeitarem as culturas africanas e afro-brasileira. O que pode ser explicado pelo racismo estrutural que vivemos no Brasil e que moldou as pessoas, sejam elas brancas ou negras, a se afastar do que a cultura negra representa. Apenas o conhecimento pode mudar essa realidade. A aceitação passa por esse conhecimento/reconhecimento de nossa origem e ancestralidade. Só conseguimos respeitar o que conhecemos. Como nos fala Sousa:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona a uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. (1983, p. 77)

A autora nos ajuda a entender que ser negro no Brasil é um processo que passa pelo autorreconhecimento, é perceber-se como um sujeito e não como os estereótipos e mitos que foram criados para transformar uma realidade social que precisava trazer soluções para um país miscigenado. É preciso entender que existe uma pessoa com personalidade, ascendência, culturas e histórias. Criar mecanismos de dar protagonismo à identidade negra já nas crianças bem pequenas pode auxiliar nesse processo de reposicionamento social da população negra.

Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (GOMES, 2012 p.108).

Gomes vem defendendo que, para que os currículos e as escolas vivenciem propostas outras, seria necessário que também os lugares de poder sofressem mudanças. Para ela quanto mais se universaliza e democratiza o ensino, outros atores adentram esse cenário, com suas histórias, bagagens e culturas, que fazem com que os currículos possam ser repensados.

Esse pensamento nos remete a questionar se a escola tem potencial para fazer com que as culturas africanas sejam experimentadas com as crianças, se as falas e discussões que nela ocorrem corroboram para a cultura branca se sobrepor sobre a negra ou se as tornam equivalentes e coexistentes, se as crianças sentem-se representadas e respeitadas nesse espaço e se essas professoras tiveram uma formação que permitisse a elas alcançar uma educação que contemple a diversidade, e se isso é suficiente para uma mudança de valores e de formas de ensinar.

Jesus (2018), assim como outras/os autoras/es, nos ajudam a reconhecer o papel que a literatura tem nesses espaços e em como é importante que as crianças tenham acesso a uma literatura de qualidade, que tragam perspectivas de resistência, onde os personagens principais sejam negros e ocupem papéis sociais não estereotipados, para que seja possível que essas crianças se vejam também pertencentes ao espaço escolar e aos espaços sociais.

As escolas de Educação Infantil, que fazem parte do meu estudo e que tem como objetivo político-pedagógico ensinar as crianças ainda em processo de formação da subjetividade, poderiam reavaliar seus projetos e processos de trabalho, pensando se estes conseguem abarcar ou não diferentes culturas. Falar sobre as diferentes visões de mundo e formas de ser e estar no mundo com a mesma importância e pensar em trabalhos que envolvam e valorizem a cultura que pertence às origens dessas famílias que estão sendo atendidas são ações que podem potencializar a identidade etnicorracial do negro e possibilitar que as crianças não-negras percebam suas diferenças, não como marcadores sociais e sim como diversidade de um país plural.

O que podemos pensar também é sobre a formação dessas professoras, que tipo de formação elas vêm recebendo e se tiveram a oportunidade de vivenciar a cultura afro-brasileira para que consigam realizar um trabalho com suas crianças. Se essas professoras são brancas ou negras é uma questão a ser pensada e tratada, mas neste trabalho estarei com um grupo de professoras negras.

Jesus e Araújo (2018) nos falam sobre a potência que se cria no ambiente escolar quando as professoras afirmam sua identidade interracial:

No sentido de potencializar as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, seus *saberes-fazeres*, nossa opção tem sido pela potencialização de espaços narrativos em que as experiências pedagógicas são compartilhadas, e o que percebemos é que, a partir dos momentos em que afirmam suas identidades, as professoras passam a desenvolver práticas pedagógicas também afirmativas e potencializadoras de seus alunos e alunas. (2018, p. 264)

Confirmando a correlação entre a afirmação de sua identificação e a produção de práticas pedagógicas afirmativas, as autoras trouxeram elementos para o meu caminhar na pesquisa que buscava entrelaçar as aprendizagens construídas a partir das minhas vivências profissionais, com o meu próprio processo de autorreconhecimento de mulher, mãe e professora negra.

Tendo apresentado até aqui os percursos vividos em minhas trajetórias que contribuíram para fazer brotar em mim o interesse pelas questões da pesquisa, no próximo capítulo apresento a pesquisa de campo e faço uma breve contextualização do Município de Itaboraí, enfocando fragmentos de sua história, aspectos do atendimento à educação infantil do município e da formação continuada oferecida às docentes deste segmento.

No decorrer do texto utilizo o termo *professoras*, no feminino, por entender que estas são maioria na rede de Itaboraí e na educação de maneira geral. Os dados trazidos por Motta (2018, p.100) apontam que ‘compõem o quadro da Educação Infantil da Rede Municipal de Itaboraí duzentos e trinta e três professoras estatutárias para o cargo de Docentes II – Educação Infantil. Deste total, apenas 02 (dois) são do sexo masculino’ e que ‘com relação ao cargo de agente educativo de creche, são 82 (oitenta e dois) profissionais, todas do sexo feminino’ confirmando que a rede municipal de Itaboraí, no segmento da Educação Infantil é composta majoritariamente por mulheres.

2 TRILHAS PERCORRIDAS, ENCONTROS E DESENCONTROS

Eu descobri o segredo que me faz humano
 Já não está mais perdido o elo
 O amor é o segredo de tudo
 E eu pinto tudo em amarelo

Emicida

A pesquisa de campo que fundamentou o estudo é de natureza qualitativa, e identifica-se, metodologicamente, com os referenciais da investigação narrativa, por entender que esta perspectiva nos permite pesquisar com as participantes e não sobre elas; ouvir suas histórias, refletir e construir, assim, outras compreensões sobre nós mesmas/os e sobre nossas próprias histórias, em uma perspectiva colaborativa.

Assumir uma perspectiva de investigação narrativa pressupõe abrir mão de referenciais *teóricometodológicos* que defendem uma suposta objetividade/neutralidade como condição de conferir confiabilidade e autoridade à pesquisa, desde que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade pesquisada. Por essa perspectiva, a validade dos conhecimentos produzidos está relacionada à capacidade do pesquisador não intervir ou contaminar “os dados” com sua forma de olhar para a realidade.

Trabalhando com outros pressupostos, entendemos junto com LIMA, GERALDI, GERALDI (2015) que

A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de “contaminação” da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências. Entre os modos de enfrentar o desafio das pesquisas com envolvimento do pesquisador está a investigação narrativa. As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador. (p 20)

Dialogando com as/os autoras/es, a opção nesta pesquisa pela narrativa é a de buscar ouvir os sujeitos da pesquisa, não a partir somente do que eu trago como questões, mas, também a partir do que se torna relevante para quem está narrando. Longe de organizar dentro dos meus limites os diálogos que foram construídos, busco uma abertura para as vozes e os fatos trazidos pelas professoras, construindo os diálogos que forjam a pesquisa. No decorrer dos encontros, enquanto eu me movimentava na tentativa de melhor compreender os caminhos da pesquisa, também me compreendendo como parte do universo pesquisado, foi

emergindo uma identidade docente de professora negra, comprometida em construir junto com as crianças, práticas antirracistas e de valorização da cultura e da história afro-brasileira e africana.

Nesse sentido encontro uma outra dimensão da metodologia da pesquisa desenvolvida que relaciona-se à indissociabilidade entre pesquisa e formação, na medida em que o movimento de narrar as próprias histórias, nos coloca também como sujeito na investigação, reconhecendo-me como pesquisadora e pesquisada e à percepção de que “todo conhecimento é um autoconhecimento” (SANTOS, 1999, p.50), portanto, à medida que narramos nossas histórias e práticas e pensamos sobre elas, conseguimos tanto analisar criticamente nossos caminhos docentes, como pensar em quem somos enquanto professoras e que educação estamos ajudando a construir.

Imbuída dos princípios anteriores e em busca de investigar acerca da articulação entre a autoidentificação etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar a partir das narrativas docentes, a pesquisa elegeu como sujeito professoras negras que atuam na Educação Infantil, no município de Itaboraí, com intuito de narrarmos e refletirmos coletivamente sobre nossas práticas pedagógicas articuladas às questões etnicorraciais. Tal escolha foi motivada por dois elementos: o primeiro é a minha aproximação com a Educação Infantil, área em que atuo desde que ingressei na rede pública. O outro é minha aproximação identitária com as mulheres professoras negras, que ampliava assim, para todas nós as possibilidades formativas da pesquisa.

O trabalho de campo da pesquisa foi realizado de janeiro a março do ano de 2020, através de quatro encontros, sendo o último deles já em formato virtual. Convidamos oito professoras para participar da pesquisa e tivemos o retorno de seis professoras interessadas, sendo que uma delas não conseguiu conciliar os horários dos encontros, mas ficou no grupo de *WhatsApp* e participou de algumas conversas que tivemos pelo aplicativo, produzindo um pequeno relato sobre sua trajetória a partir de uma dessas conversas.

O processo de escolha dos sujeitos da pesquisa partiu de um convite aberto às professoras negras que trabalham com Educação Infantil na rede municipal de Itaboraí, entendendo como negras as pessoas que se declararam como tal. Para esse convite contei com a ajuda da equipe da Coordenação da Educação Infantil do município, por terem uma aproximação maior com as professoras. Esse convite inicial teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa e saber quais teriam interesse e disponibilidade em participar. Além disso, constava no convite a explicação da opção pela pesquisa narrativa, os objetivos da pesquisa e uma explicação de quais as intenções e caminhos da pesquisa.

No primeiro encontro nossas conversas tiveram como ponto de partida a apresentação de cada uma de nós, além da apresentação da proposta da investigação, da explicação sobre a metodologia da pesquisa, a partir das rodas de conversas e sobre a importância de nos reconhecermos a todas e a cada uma de nós como sujeitos da pesquisa. Também apresentei o Termo de consentimento livre e esclarecido.

Os encontros foram gravados em áudio, gerando um arquivo com sete horas de gravação que foram transcritos. Além da gravação foi solicitado que ao final de cada encontro as professoras escrevessem, da maneira que fosse mais confortável para elas, suas sensações e impressões sobre os encontros, porém essa escrita só ocorreu no primeiro encontro, nos outros encontros sempre havia a promessa do envio desses escritos, mas elas não se concretizaram. A cada encontro produzi um registro reflexivo, no diário de pesquisa, onde constava a relação das participantes do encontro, a dinâmica pensada como dispositivo gerador da discussão, algumas falas mais impactantes e as primeiras articulações com as reflexões que a pesquisa foi provocando em seu percurso.

Além dessas fontes de pesquisa o grupo formado no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, pensado inicialmente apenas como recurso para marcarmos os encontros e trocarmos algumas informações, se revelou como um potencial reflexivo, na medida em que as conversas das rodas extrapolaram o espaço da roda física e se estenderam para a conversa virtual.

Na apresentação e convite para as professoras participarem dos encontros anunciamos que a metodologia da pesquisa aconteceria a partir de entrevistas. Porém, no processo de organização das questões a serem levadas para as professoras, fui compreendendo que as entrevistas possivelmente não trariam as narrativas destas professoras de forma mais contextualizadas. Optei então pela conversa que, como apontam Ribeiro, Souza & Sampaio (2018), pode ser uma fértil metodologia de pesquisa, na medida em que possibilita dialogar com o outro e estar disponível para ouvir e pensar nos sentidos da fala.

Antes de verbo, conversar é uma postura, um posicionamento, uma abertura: ao encontro, ao diálogo. É um gesto de amor e de hospitalidade para com a alteridade. A conversa é um acontecimento., uma irrupção: aquilo que acontece borrando os contornos do esperado, desarrumando o ordenado, extrapolando pensado. É a desestabilização do ser; a ratificação do sendo. (p. 165)

Tomando a conversa como abertura é que os encontros com as professoras se apresentaram não para contestar ou aceitar lógicas, práticas ou posicionamentos, mas para pensarmos juntas sobre nossas experiências, em um processo no qual todas nós podemos

construir saberes e novas compreensões a respeito do vivido. Entendendo ainda que a opção por conversar, tanto pode se justificar por ser uma “decisão metodológica como porque é isso que as professoras gostam de fazer quando se encontram” (ALVES, 2008, p.38), sendo, ainda, uma metodologia que possibilita fazer emergir os acontecimentos cotidianos.

Ribetto & Filé (2018) entendem este espaço da conversação como uma metodologia possível quando retratamos as relações que trazem e confrontam a diferença para o debate em educação. Pensando essa pesquisa a partir do olhar de pessoas que, historicamente, vem tendo suas histórias negadas, percebo a importância de trazer uma metodologia que contemple tais histórias não em busca de uma verdade, mas na tentativa de perceber narrativas que nos apontem caminhos, que tragam pistas dos cotidianos dos espaços escolares e dos processos de *vidaformação* das professoras.

Defendendo a importância *políticoepistêmica* de contribuir com a circulação das vozes e das narrativas dessas mulheres, sujeitos da pesquisa, encontrei na opção *teóricometodológica* das escrevivências, uma outra possibilidade narrativa, inspirada nos escritos da professora escritora negra, Conceição Evaristo, de acordo com a autora o termo

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. (EVARISTO, 2020, p.30)

Portanto, uma escrita que reconhece o direito das mulheres negras de narrarem suas próprias histórias. A opção pela escrevivência como metodologia, além de Evaristo, também se baseou na leitura de outras mulheres negras as quais a dissertação me possibilitou conhecer, tais como Kilomba, bell hooks e Anzaldúa. Em “Carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo” Anzaldúa me fez pensar em metodologias outras para uma pesquisa que se pretende decolonial. A autora nos instiga a jogarmos “fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais” (ANZALDÚA, 2000 p. 235).

O conceito de práticas antirracistas com o qual trabalho apoia-se nas considerações de Djamila Ribeiro, filósofa e escritora negra, ao enfatizar que não basta nos afirmarmos como não racistas. Precisamos colocar em prática ações que mudem as perspectivas e os lugares sociais nos quais as pessoas negras foram colocadas. De acordo com a autora, “pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que os privilegia

historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los” (2020, p.108).

Outro autor que me ajudou a pensar sobre a importância das práticas antirracistas nas escolas, desde as crianças da Educação Infantil, foi o filósofo negro Renato Nogueira. No ensaio ‘Denegrindo a educação’ o autor faz uma reflexão a partir da mitologia egípcia para trazer uma nova perspectiva para o termo denegrir, retirando da palavra o sentido hegemonicamente difundido, o autor relata que:

Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc. Denegrir indica um processo de dissolução das modalidades de dominação e subalternização baseadas em critérios etnicorraciais, geográficos, de gênero, na orientação sexual ou exercícios de sexualidade, etc. Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes. (NOGUERA, 2012, p.69)

Nesse sentido denegrir, traz uma ideia de fazer coexistir no espaço escolar narrativas e saberes plurais, em que eles não estejam em disputa, mas sim, contribuindo para uma educação que vivencie diferentes experiências e saberes.

Em seus estudos Nogueira e Trindade (2019) refletem sobre a necessidade de, sendo a escola um dos primeiros espaços sociais frequentados pelas crianças, criar um ambiente que possibilite “educar as crianças para uma realidade racial” (NOGUERA, TRINDADE, 2019, p.32) em que crianças negras se reconheçam e crianças brancas respeitem as diferenças.

Tomando como base essas perspectivas e voltando meu olhar para a escola, percebo que se esta foi, e alguns espaços ainda têm sido, um espaço de reprodução de uma lógica colonialista e racista, alimentada historicamente, porém hoje vem se tornando um espaço onde a “educação para uma realidade social”, não só pode acontecer, como acontece. Várias experiências e práticas pedagógicas narradas ao longo dessa dissertação confirmam isso.

E nesse sentido é que optei por tomar a pesquisa narrativa como caminho de pensar a educação das infâncias. Sendo assim, minha intenção nesta pesquisa foi construir um diálogo com as mulheres professoras negras que, historicamente, não estão presentes nos centros das discussões. Ao concretizar essa intenção e ao revisitar esses diálogos no período pandêmico²⁵, inspirada pelas falas e escrituras de Conceição Evaristo e das músicas do rapper Emicida, fui percebendo os elos que me entrelaçavam com essas mulheres negras, ao dialogarmos

²⁵ Em 31 de dezembro de 2019 foi descoberto o vírus Sars-Cov 19 na cidade de Wuhan, na China, que rapidamente se espalhou e em março de 2020 no Brasil iniciamos o isolamento físico necessário para tentar conter o avanço da doença. Durante o período do isolamento passei a acompanhar as *lives* que a autora Conceição Evaristo realizava em seu Instagram e a ouvir o álbum do Emicida lançado no final de

sobre nossas trajetórias de *vidaformação*. Reconhecia-me nas histórias narradas coletivamente. Assim como elas, compartilhava de um mesmo sentimento que poderia ser traduzido pelo *amarelar*²⁶ dos versos de Emicida. Sentimentos que nos permitem reencontrar e nos reconectar aos elos que um dia foram tirados de nós e de nossas histórias. Sentimentos que nos ajudam a reconstruirmos nossas identidades de mulheres negras e de professoras negras. Ao narrarmos nossas próprias histórias, pudemos mostrar nossos pontos de vista, lugares sociais e intervenções no espaço escolar, saindo das margens da história para o centro.

Ressalto também que, assim como fui percebendo em minha trajetória o meu papel de mulher não branca (como me via naquele momento), passei a buscar caminhos na tentativa de realizar um trabalho cada vez mais próximo da decolonialidade. A partir das narrativas das professoras negras da rede de Itaboraí, busquei compreender como tem sido esse caminho em nossas trajetórias profissionais.

O conceito de decolonialidade que trago para dialogarmos é trazido pelo sociólogo negro Bernardino-Costa. Após discutir a colonialidade de poder, saber e ser que os povos indígenas, africanos e outros sofreram após a expansão colonial europeia, o autor pensa possibilidades outras para estes povos.

Diante deste complexo e longo processo de dominação é que se apresenta o projeto decolonial ou giro decolonial, que se constitui numa estratégia epistêmica e política de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser, simultaneamente à tentativa de estabelecer um novo diálogo entre os sujeitos que experienciam o lado mais escuro e as consequências mais nefastas da modernidade eurocentrada. O projeto decolonial aponta para uma dimensão da resistência e reexistência política que vai além dos processos de independências e descolonizações que ocorreram nas Américas no início do século XIX e na segunda metade do século XX na África, Ásia e Caribe. Em outras palavras, o giro decolonial tem como horizonte político concluir o processo incompleto da descolonização, seja dos países latino-americanos, seja dos países africanos, asiáticos e caribenhos (BERNARDINO-COSTA, 2018, p.123)

Dialogando com as considerações do autor, podemos inferir que o Brasil é um dos exemplos vivos de processo de descolonização incompleto, na medida em que continuamos sendo objeto de uma colonização de poder, saber e ser centrada nas formas europeias de ideal de sociedade, no qual saberes e conhecimentos (afrodescendentes, indígenas) não identificados com a cultura europeia são invisibilizados e subalternizados. Nas palavras de Moraes, Santos e Reis (2020, p.52) “o saber do colonizador é um saber branco, que se dá

²⁶ O álbum de 2019 do rapper Emicida tem como título Amarelo, na música intitulada Principia, o rapper traz uma poesia que faz uma relação entre o amarelo e as relações que nos fortalecem.

enquanto caminho usado no processo de dominação para um projeto colonizador, em que se discursa para uma consciência que interioriza esse projeto nos povos colonizados”.

Bernardino-Costa defende a decolonialidade no sentido de uma existência universal que permita a coexistência da pluralidade, onde não existam forças dominantes e dominadas, mas sim diferentes perspectivas, caminhos e saberes que convivam e possam existir em um mesmo espaço, “um universalismo concreto supõe um projeto político que propõe relações horizontais entre as diversas particularidades” (BERNARDINO-COSTA, 2018, p.125).

Outro conceito que gostaria de trazer neste capítulo é o de identidade etnicorracial, principalmente pensando a construção de uma identidade negra que pode ser entendida como uma “construção social, histórica e cultural repleta de densidades, de conflitos e de diálogos” (GOMES, 2002, p.39) e, como tal, no Brasil foi construída em meio ao ideal de branqueamento e eugenismo como já citado no preâmbulo. Entendemos que houve um grande esforço no Brasil para construir uma identidade nacional embranquecida, mascarada pelo mito da democracia racial. Nesse cenário, as pessoas negras foram sendo desmerecidas em suas culturas, suas histórias e seus valores.

Ainda de acordo com Gomes (2002), a identidade se dá na relação e no diálogo com o outro, uma relação que é de pertencimento a um grupo que ocorre de forma individual e coletiva. Dessa forma, cultivamos em nossa sociedade a ideia de que, por sermos um país miscigenado, sofreríamos de uma confusão racial (CARNEIRO, 2011) e uma dificuldade em nos auto identificarmos, mas que, ainda de acordo com a autora, apesar dessa dificuldade, “definimos que 1/8 de sangue branco deveria ser um passaporte para brancura” (CARNEIRO, 2011 p.64).

Em diálogo com as autoras, podemos perceber como as relações sociais, o ideal de branqueamento e o racismo contribuíram para um distanciamento da pessoa negra em sua identificação racial, o que pode ser mudado através de um novo olhar sobre esse sujeito e a construção de histórias outras nos diferentes espaços sociais.

Dando continuidade à contextualização da pesquisa de campo, apresento a seguir um breve histórico do Município de Itaboraí, trazendo alguns fragmentos da história de sua fundação como cidade e aspectos do atendimento à Educação Infantil do município e da formação continuada oferecida às docentes deste segmento.

2.1 No interior do meu interior²⁷

Tens uma porta aberta para o mar
Eis a janela de nosso país
Quem vem de longe aprende a te amar
Quem nasce aqui é a tua raiz

Hino de Itaboraí

Conheci o município de Itaboraí no dia em que fui fazer a prova para o concurso no início do ano de 2007. Apesar de Niterói ser bem próximo, nunca havia estado lá. O primeiro encantamento que tive em Itaboraí foi no dia da entrega de documentos para a prova de títulos. Era o mês de maio, mês do aniversário da cidade, e depois de alguns anos de trabalho nessa cidade entendi a importância que eles ainda dedicam a esse dia, sempre comemorado com desfiles cívicos e atividades durante a semana ou o mês. Nesse dia uma banda tocava em frente à igreja de São João Batista, uma construção do século XVIII, na praça central da cidade, local com vários prédios históricos, onde ocorrem também os desfiles além de outras atividades do calendário escolar e municipal. Naquele momento me senti em uma viagem a um tempo que não havia frequentado, mas que fazia parte das memórias que tanto ouvi de minha avó. E assim, como dizem as palavras do hino, eu vinha de longe e fui aprendendo a amar a cidade, os encontros e ensinamentos que ela me proporcionou.

Itaboraí é um antigo município do estado do Rio de Janeiro, tendo sido povoado desde o século XVI, com as doações de sesmarias para ocupação das terras que tinham acesso à Baía de Guanabara como forma de proteger a região (COSTA, 2013). A cidade de Itaboraí alcançou a sua fundação como município no ano de 1833, tendo antes disso o status de Vila. Apesar de ser uma cidade antiga, não teve um desenvolvimento urbano acelerado e conserva ainda hoje características de uma cidade interiorana. A cidade ficou conhecida pelos laranjais e pelas olarias que ainda hoje estão presentes em vários pontos da cidade. Embora tivesse uma atividade grande no período colonial, acabou não evoluindo economicamente e por um tempo passou a ser uma cidade dormitório, com poucas oportunidades de emprego na região. Parte dessa desaceleração no crescimento devem-se a alguns momentos históricos, como a ocorrência de doenças que dizimaram grande parte da população, a construção de ferrovias que afetaram as atividades agrícolas e com o fim da escravidão que levou muitos fazendeiros à falência.

²⁷ O subtítulo faz alusão à música ‘Onde Deus possa me ouvir’ de Vander Lee, cantor e compositor negro.

Itaboraí é desde o século XVI uma região agrícola, tendo no início de suas atividades mão-de-obra indígena com a escravização desses, que antes viviam em aldeias na região. Nessa época realizava-se atividade açucareira e, com a grande mortandade dos índios pelo trabalho, começou a escravizar negros africanos. Costa sinaliza que Itaboraí tinha em 1821 a segunda maior população de pessoas escravizadas, em percentual, com relação a população total das Capitanias do Rio de Janeiro, ficando atrás apenas de Rio Bonito. Segundo ele:

Itaboraí possuía a segunda maior população, tendo 59,2% de cativos nesse período. Sua população absoluta alcançou um aumento de 32,5%, passando a ter mais de 4772 habitantes na região, sendo que desses, 3337 eram escravos. Assim, a população escrava de Itaboraí dobrou, pois no final do século XVIII era de 3227, passando a ter em 1821, 6564 cativos, o que representou um aumento de 50,8%. (COSTA, 2013 p.79)

A região que corresponde hoje ao município de Itaboraí possuía mais de vinte fazendas que produziam açúcar e aguardente, e podemos perceber com esses dados o quanto essa produção estava baseada na exploração do trabalho escravo, já que quase dois terços de sua população era de pessoas escravizadas. Com esses dados percebemos que a formação da cidade, assim como de muitas outras no Sudeste brasileiro, é composta em sua maioria por pessoas negras.

No ano de 2006 o governo federal anunciou a instalação do Complexo Petroquímico do estado do Rio de Janeiro (COMPERJ²⁸) em uma das regiões que ficou inabitada desde a Febre do Macacu²⁹ e que levou a óbito a maior parte da população. Essa instalação levou a um crescimento populacional a partir de 2008, devido à grande procura por emprego (MOTTA, 2018). Inicialmente a cidade foi se estruturando para receber uma quantidade maior de pessoas, porém quanto à oferta de vagas nas escolas essas mudanças não ocorreram como deveriam e o número de vagas não aumentou de acordo com o aumento populacional.

²⁸ O COMPERJ é um complexo para refinamento de petróleo e seria o maior do estado do Rio de Janeiro, o local escolhido era estratégico visto que tinha acesso pelo porto para Macaé e Rio de Janeiro e fácil acesso para São Gonçalo.

²⁹ A Febre do Macacu foi uma epidemia de febre amarela que matou grande parte da população em 1928.

2.2 Sobre a Educação em Itaboraí: alguns apontamentos

Quanto à Educação Infantil de Itaboraí, podemos perceber nos estudos realizados por MOTTA (2018) que antes do ano 2000, quando foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Itaboraí, só havia três escolas que atendiam a esse público e tinham um caráter assistencialista, estando inclusive ligadas a Secretaria de Desenvolvimento Social. Aos profissionais que atendiam nas unidades não era exigido formação pedagógica. O passar dos tempos e o crescimento da demanda por maior oferta maior de vagas, contudo, não fez com que o município construísse novas unidades escolares para as crianças pequenas. Até o momento atual, 2020, portanto vinte anos depois, grande parte das escolas que atende a Educação Infantil no município de Itaboraí estão alocadas em casas ou espaços alugados adaptados para o funcionamento das escolas.

A tabela a seguir mostra a evolução de atendimento das crianças na rede municipal. Gostaria de ressaltar que o número de escolas aqui compreendidas como de Educação Infantil, em alguns casos, são escolas que atendem o Ensino Fundamental e que possuem uma ou duas turmas de Educação Infantil, o que pode explicar a pouca diferença entre o total de professoras concursadas da rede e o número de escolas, além de termos professoras contratadas que não entraram na contagem da pesquisa citada acima realizada por Motta.

Tabela 1 - Relação entre número de escolas e crianças atendidas³⁰

Ano	Número de Escolas	Número de crianças atendidas
2010	53	3.100
2012	63	4.000
2018	68	4.900

Fonte: Motta, 2018

A partir dos dados da tabela acima podemos perceber a evolução do número de escolas e de crianças atendidas na rede de Itaboraí nos últimos dez anos. Nos dois primeiros anos tivemos um aumento de 10 % no número de escolas, enquanto o número de crianças teve um aumento de aproximadamente 29 %. Já nos últimos oito anos, o número de escolas aumentou em 9 % e o de crianças atendidas em 20%. Embora em um período maior o número de escolas

³⁰ Esses dados foram retirados do site <https://www.qedu.org.br> acessado em 08 de janeiro de 2020.

não aumentou sua demanda ao mesmo passo em que esta cresce na cidade. Segundo dados da dissertação de Thaís Motta (2019), esses números vêm crescendo a cada ano e o número de crianças que não têm seu direito à educação respeitado só cresce. Na tabela abaixo podemos acompanhar esses dados.

Tabela 2 - Estudo de demanda de Educação Infantil de Itaboraí

Distrito	Bairro	Creche				Pré-escola			
		Nº de solicitações não atendidas	Déficit no atendimento	Quantidade de Turmas a serem formadas	Construção de Salas	Nº de solicitações não atendidas	Déficit no atendimento	Quantidade de Turmas a serem formadas	Construção de Salas
1º Centro	Ampliação	50	781	56	28	24	308	14	8
	Centro	76	309	12	6	11	28	2	1
	Nova Cidade	46	325	23	12	7	91	5	3
	Outeiro	106	205	15	8	10	1	1	1
	Três Pontes	4	52	4	2	12	29	2	1
	Esperança	75	629	45	24	0	106	6	3
	Retiro São Joaquim	6	496	35	17	19	149	8	4
	Joaquim de Oliveira	2	336	24	12	10	126	7	4
	Areal	13	295	21	11	23	37	2	1
	Rio Várzea	7	259	18	9	10	10	1	1
Sossego	-	230	16	8	-	95	5	2	
	Subtotal	385	3.917	269	137	126	980	53	29
3º Itambi	João Caetano	12	408	29	15	-	117	7	4
	Grande Rio	8	310	22	11	-	62	4	2
	Gebara	1	182	13	6	-	67	4	2
	Subtotal	21	900	64	32	-	246	15	8
5º Visconde	Itamarati	49	127	9	4	-	15	1	1
	Visconde de Itaboraí		116	8	4	-	60	3	2
	Subtotal	49	243	17	8	-	75	4	3
6º Cabuçu	Cabuçu	9	138	10	5	-	15	1	1
	Vila Verde		133	10	5	-	60	3	2
	Subtotal	9	131	10	5	-	15	1	1
7º Manilha	Manilha	39	445	32	16	3	187	10	5
	Novo Horizonte		390	28	14	-	183	10	5
	Santo Antônio	7	375	27	13	14	132	7	3
	Vila Brasil		341	24	12	-	66	4	2
	Aldeia da Prata	12	269	19	10	-	55	3	2
	Monte Verde	5	249	18	9	-	0	0	0
	Subtotal	63	2.069	148	74	17	623	34	17
	Total geral	527	7.260	508	256	143	1.939	107	58

Fonte: MOTTA, 2019

Podemos acompanhar nos estudos de Motta que existiam aproximadamente 9.199 crianças aguardando vaga na rede municipal no ano de 2017, de acordo com a estimativa realizada pelo IBGE com os dados do censo de 2010. Dessas, 7.260 seriam crianças de zero a dois anos e 1.939 para turmas de três a cinco anos. Considerando que o município atende cerca de 4.900 crianças, percebemos que em termos percentuais o município precisaria ampliar seu atendimento em mais de 100 %.

Uma outra questão que percebemos com esses dados e que atravessa a educação das crianças pequenas em Itaboraí é a oferta de vagas para crianças de zero a dois anos. O

município só atende crianças a partir de três anos e em muitos casos em horário parcial. Podemos ver segundo dados de Motta que:

Tabela 3 - Vagas e demandas nas turmas de pré-escola

Grupos	Turma	Atendimentos
G1	0	0
G2	19	264
G3	49	784
Total	68	948

Fonte: MOTTA, 2019

Constatamos com esses dados que, se o município deveria atender cerca de 7.260 crianças a mais do que tem atendido, o número de vagas atual corresponde a cerca 12 % do total que deveria estar sendo oferecido.

Ainda hoje os números denunciam a carência no atendimento às crianças pequenas, especialmente as de zero a três anos. Estas perderam ainda mais suas já escassas oportunidades de vagas, quando o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 através da Lei 13.005 ampliou a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos. A meta 1 no anexo da Lei, determina:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, e ampliar a oferta de educação em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças até 3 anos até o final de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

O movimento que ocorreu em alguns municípios para atender a essa demanda foi a de diminuir as vagas de zero a três anos e não a de ampliar o número de vagas e de escolas para atender a esses novos números, visto que a emergência eram as crianças de pré-escola.

Quanto ao perfil dos profissionais de educação de Itaboraí, professoras regentes, professores de apoio especializados e agentes educativos, o município, historicamente, vem mantendo uma tradição de trabalhar preferencialmente com contratos temporários a trabalhar com profissionais com vínculo permanente. O último concurso realizado data de 2012, e mesmo assim nem todas/os aprovadas/os foram convocadas/os. As vagas são preenchidas a partir de cadastro de reserva.

Uma das consequências mais diretas de uma política pública como essa é, em primeiro lugar, uma grande rotatividade de professoras/es, cujos contratos, por vezes, duram dois anos

e não são renováveis; outra consequência é a dificuldade na criação de um vínculo mais orgânico com as escolas por parte dessas/es profissionais. Nesse contexto a formação continuada a ser oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura torna-se fragilizada e funciona como uma medida que acaba se tornando paliativa, na medida em que não consegue fortalecer uma identidade teórico-metodológica na rede.

O município de Itaboraí vem oferecendo formação continuada para os/as profissionais desde 1989. Até esse momento a formação era vinculada às políticas federais e/ou estaduais. A partir de 2008/ 2009, após a criação da Divisão de Educação Infantil, a formação passa a ser iniciativa do próprio município, tornando-se mais frequente (MOTTA, 2018). Em 2013, a divisão passou a se chamar Coordenação de Educação Infantil, quando as formações se tornam periódicas para as professoras da primeira infância (REIS, 2016).

De acordo com Reis, em sua dissertação de mestrado defendida em 2016 pela Universidade Federal Fluminense, o município de Itaboraí costuma oferecer algumas ações de formação que ocorrem durante o ano letivo e algumas já fazem parte do calendário escolar e outras vão ocorrendo de acordo com a demanda das escolas.

Duas dessas ações envolvem toda a rede, sendo direcionadas tanto para os docentes como para os discentes. São elas: a Maratona Multicultural – A vez da escola; e a Feira Literária da Cidade de Itaboraí (FELICITA). A primeira consiste em apresentações de trabalhos realizados durante o ano letivo, que tiveram visibilidade e trouxeram bons resultados para a comunidade escolar. As inscrições são feitas por todas as escolas da rede e são apresentadas como culminância das atividades do projeto da escola; já a Feira Literária consiste em mostra de trabalhos e apresentações de escolas sobre os autores homenageados durante o ano letivo. Esses trabalhos são realizados durante o ano inserindo os homenageados nas atividades do projeto. Além disso são realizados cafés literários, apresentações de música, teatro entre outros para as crianças e workshops. Este ano essa atividade vai realizar a sua 27ª edição. Geralmente conta com a presença de autores e tem como marca homenagear um artista da região.

Outros eventos marcam a história da formação de professora/es do município. Dentre elas a Formação Permanente, a Formação Continuada, a Abertura Oficial do Ano Letivo, o Simpósio de Educação de Itaboraí e a Jornada Pedagógica da Educação Infantil (JOPEI).

A Formação Permanente é uma formação que ocorre durante o ano letivo em dias previamente combinados, por adesão, fora do horário de trabalho. Geralmente, com encontros quinzenais. Existe uma agenda de atividades a ser cumprida e os temas são sugeridos pelas próprias professoras da rede em avaliações de encontros anteriores.

A Formação Continuada costuma ocorrer em encontros bimestrais, dentro do horário de trabalho com propostas de trabalhos para o ano letivo a partir das demandas percebidas na rede. Essa formação teve de ser suspensa desde o ano de 2016, momento em que o município passou por vários problemas de queda da arrecadação do município e uma redução significativa de investimento nos serviços públicos com redução significativa dos funcionários da rede e da Secretaria de Educação e Cultura. A partir dessa conjuntura a Coordenação de Educação Infantil passou a fazer formações pontuais a partir de solicitações das escolas ou da percepção por parte da equipe de uma necessidade de intervenção.

A Abertura Oficial do Ano Letivo é uma cerimônia que conta com a presença de educadores convidados e apresenta o Projeto Pedagógico pensado pela Secretaria de Educação e Cultura e envolve toda a rede de professora/es. Essa foi mais uma das atividades que teve uma interrupção depois dos problemas financeiros ocorridos no município, mas voltou a ocorrer neste ano de 2020.

O Simpósio de Educação de Itaboraí foi instituído no ano de 2004, e era realizado no mês de julho ou de agosto, marcando o início ou o retorno do recesso. O evento contava com palestras, Grupos de Trabalho, mesas redondas, Talk-shows e mostras pedagógicas. Tinha como objetivo oferecer formação continuada para os profissionais da rede e possibilitar momentos de trocas, de aprendizagens e de um repensar as práticas pedagógicas. Essa foi outra atividade interrompida, apesar de ser uma dinâmica consolidada na rede e de grande adesão pela/os professora/es.

A Jornada Pedagógica da Educação Infantil (JOPEI) é uma atividade, como o nome traz pistas, para o protagonismo das professoras das infâncias da rede. Ocorre em um dia letivo no qual todas as crianças são dispensadas, o que já está previsto no calendário anual, para que todas as funcionárias possam participar do evento. Tem como seu maior objetivo dar visibilidade aos trabalhos realizados nas CEMEI's durante o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, com a apresentação realizada pelas professoras que se inscrevem para apresentação oral. Traz também uma perspectiva dos trabalhos realizados nas CEMEI's de maneira geral através dos pôsteres que são enviados para o evento por todas as unidades que oferecem essa etapa de ensino. Conta além disso com educadores e/ou artistas convidados para palestras. Esse evento começou no ano de 2013, após discussões que ocorreram nos Grupos de Trabalho realizados durante o Simpósio de Educação do ano anterior e vem se consolidando e tendo a cada ano mais professoras inscritas para narrar suas experiências. Eu pude participar desse movimento durante todos os anos em que estava alocada como

professora, e é uma experiência muito gratificante e que move a perspectiva quanto à importância do trabalho realizado com os pequenos.

Minha experiência na participação dos processos de formação da rede no município como professora começou a partir do ano de 2007, quando participei de alguns encontros esporádicos e do Simpósio. Em 2009 esses encontros começaram a ficar mais sistematizados e a ocorrer por bimestre, e naquela ocasião o encontro ocorria no horário de trabalho. Em 2013 começou no município a implementação do 1/3 de planejamento. A lei 11.738 de 2008 versa sobre o piso salarial e o parágrafo 4º diz que “a composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. A experimentação do 1/3 de horas de planejamento começou ocorrendo em quatro horas divididas durante a semana, quando professores substitutos de áreas diversificadas se revezavam nas turmas enquanto as professoras regentes se ausentavam da sala para planejar dentro da escola. A complementação do horário era um planejamento coletivo de duas horas que ocorria nas quartas-feiras no horário entre os dois turnos, para que todos participassem juntos. Depois de uma experiência de dois anos, mudaram os professores de áreas diversificadas para professores substitutos que atendiam as turmas em diferentes dias, possibilitando que as professoras regentes se ausentassem da escola nesse dia. O horário complementar passou a ser as sextas-feiras na metade do período de encontro com as crianças, quando essas eram dispensadas mais cedo. Os encontros formativos bimestrais, oferecidos pela Coordenação de Educação Infantil, passaram a ser frequentados pelas professoras nesse dia em que eram substituídas. Essas formações eram oferecidas de segunda-feira a quinta-feira, possibilitando que as professoras pudessem ir em seu dia de planejamento.

Em 2016 os professores que eram contratados para fazer a substituição dos professores regentes começaram a ser dispensados, e a possibilidade de liberação e de realização desses encontros começa a não ser mais possível. Ainda hoje a coordenação procura maneiras de organizar formações dentro das limitações impostas pelas políticas de governo.

Apesar deste histórico de formação e de empenho da Coordenação de Educação Infantil, nos momentos em que participei dessas formações recordo-me apenas de um momento em que tivemos um debate sobre a África e de como podemos abordá-la com as crianças pequenas para além das imagens midiáticas a que somos apresentadas cotidianamente. Entendo como frequentadora dos espaços formativos que algumas questões mais urgentes ainda precisam ser tratadas nas formações, como o uso constante de atividades estanques, que são realizadas por razões de datas comemorativas e a presença de atividades

com viés religioso, tão comuns nas escolas de Educação Infantil. São questões debatidas desde muito tempo, mas que ainda não alcançaram grande parte dos docentes e das equipes de direção. Percebo também a dificuldade que as redes possuem em organizar movimentos formativos, visto a escassez de material, verba e os impedimentos desde a locomoção até os espaços a serem utilizados para essas atividades. Estabelecer momentos formativos que contemplem as práticas antirracistas nas escolas ainda é uma luta um pouco distante. A necessidade de que professoras negras se coloquem nesse lugar de fala e a busca por espaços que contemplem a formação de pessoas e de profissionais preparadas/os para dialogar com a diversidade é urgente.

Retornamos aqui a lei 10.639/03, em seu texto ela diz que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Um ano antes da lei, Gomes (2002) já relatava a necessidade de mudança nas perspectivas educativas para crianças e jovens negras e negros, para além das cotas em universidades, outro fator levantado pela autora é que nas universidades ainda havia uma defasagem nas narrativas e estudos sobre a população negra, e que dessa forma, as escolas básicas também vivenciavam a mesma situação. De acordo com a autora:

Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos/raciais (GOMES, 2002, p.46)

Apesar de ter vivenciado no município de Itaboraí diversos momentos de formação em diferentes movimentos, em apenas um momento a perspectiva das narrativas sobre o

continente africano foram levantados, durante toda a trajetória como docente. Esse olhar trazido por Gomes, nas relações com a história e cultura africana e afro-brasileiras poderiam ter sido trazidas para o debate com as professoras das infâncias, de acordo com Noguera (2010) incentivar uma educação afrocentrada, no sentido de se posicionar o apagamento das narrativas dos povos africanos. Essa realidade nos sinaliza o quanto ainda precisamos nos movimentar para repensar perspectivas coloniais de educação.

O cotidiano também nos forma e acabamos encontrando meios de nos ajudarmos em uma rede entre docentes que se mostra em grupos de redes sociais, nos corredores escolares, nas salas de professores entre um lanche rápido ou em um pequeno almoço antes do segundo turno de trabalho. Percebemos que todos esses espaços e movimentos são importantes para o nosso processo de crescimento profissional, e é nesses espaços que vemos surgir esses diálogos sobre o corpo negro e as dificuldades de interação e exploração desse corpo nas atividades escolares. Percebemos o hábito e o lugar comum que se tornou falar sobre a identidade das crianças a partir da lógica do branco. E é nesse contexto que podemos também explorar discussões que façam pensar sobre a necessidade de atividades e projetos escolares antirracistas.

No decorrer desses anos de docência com as crianças pequenas, percebi após a implementação da lei 11.738/08 e dos espaços de diálogos que essa nos proporcionou o quanto a escola cresce quando temos uma aproximação semanal com nossos pares. Reafirmar a importância do movimento de formação que acontece no interior da escola vem acompanhado, contudo, pela denúncia de que o projeto neoliberal, que orienta as políticas públicas da educação hoje, tem nos colocado cada vez mais em uma situação limite após muitos momentos de perdas, em que só sobrou para o encontro na escola pequenos horários de planejamento coletivo.

A experiência que tivemos com relação ao projeto *Onde planto minhas raízes e para onde espalharei meus frutos: Conhecendo nossas origens e nossas histórias* me fez ver a importância de estarmos unidas em um movimento para realizar atividades e pesquisas para uma educação antirracista. Os momentos de planejamento coletivo semanal eram momentos de trocas, de encontros, de muitas ideias e, também, de descobertas. Professoras que se uniram em um movimento de melhorar a qualidade de seus trabalhos para formar nas crianças uma consciência outra.

Penso que não podemos deixar de citar que é um dever dos municípios, estados e do governo federal promover momentos de formação para os professores e que não devemos deixar de lutar e reivindicar por esses direitos, mas isso não nos impede de continuar a buscar

nos espaços escolares e nos espaços de encontros com pares momentos de aprendizado e trocas.

Nas trajetórias que percorri como professora e nos espaços em que atuei pude perceber a importância da formação continuada, sejam em espaços formais de educação ou em movimentos outros que substituem esses espaços na necessidade de busca pelo conhecimento. Encontrar parcerias e movimentos que contribuam com nossa formação e que possam fazer com que a nossa realidade na escola cresça em seu potencial nos dão pistas de que ainda temos muito o que crescer em movimentos formativos.

3 VIVER, EXPERIMENTAR, ESCREVER: AS TRILHAS QUE ME LEVARAM À ESCREVIVÊNCIA

A Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso... O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá... No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. (EVARISTO, 2020 p. 38)

No terceiro e último capítulo desta dissertação trago as vozes dos sujeitos convidados a refletir conosco acerca do autorreconhecimento etnicorracial; as experiências com o racismo; e seus desdobramentos em nossas práticas pedagógicas cotidianas, em um processo no qual pudéssemos construir novas compreensões a respeito daquilo que foi vivido.

Pensados como roda de conversas, que são tão presentes nas rotinas das escolas de Educação Infantil, como trazido no início do texto e que representam também um dos valores civilizatórios afro-brasileiros trazidos pela educadora e escritora negra Azoilda Trindade, os quatro encontros realizados buscavam atender a uma demanda: a de que os textos selecionados, vídeos e propostas de atividade fossem disparadores de memórias e lembranças, de modo a nos permitirem conversar sobre nossas identidades, representações e como estas se relacionavam com nossas práticas cotidianas em sala de aula com crianças da Educação Infantil. Não havia um roteiro fechado de perguntas a serem respondidas, mas sim a criação de um clima de acolhimento que favorecesse o compartilhamento das narrativas.

Recuperar o processo vivido nos encontros e construir um diálogo entre as narrativas das *mulheres professoras negras* que acolheram o convite para participar da pesquisa me posicionou diante das opções teórico-metodológicas que guiariam minhas reflexões na última etapa da pesquisa. A escrevivência como método de investigação e de escrita acadêmica (MACHADO & SOARES, 2017, FELISBERTO, 2020, FONSECA, 2020) revelou-se como um caminho que potencializava as vozes negras através dos escritos de outras mulheres negras.

Construir novas latitudes teóricas tem sido uma reparação epistemológica e uma verdadeira revolução, e o percurso de trazer as escrevivências para o mesmo pódio dos outros gêneros de textos acadêmicos concede a distinção de convocar a autoria a se fazer presente em primeira pessoa, sem modalizadores, fazendo com que essas novas produções sejam textuais, mas também sensoriais, pois têm som, têm cheiro,

têm paladar, têm aconchego, mas também têm dor, e expurgar a dor é fazer as pazes com o presente. (FELISBERTO, 2020, p. 173)

Ao discutir as possibilidades epistemológicas da escrevivência Felisberto me animou a seguir em frente, na medida em que eu me dava conta de que o caminho percorrido até aqui veio atravessado por tantas características apontadas pela autora. Ou seja, ao resgatar a minha trajetória como mulher, mãe, filha, professora negra, também fui convidada a fazer as pazes com o passado para ressignificar o presente. Ao descobrir/reconhecer dores trancadas nas gavetas do esquecimento, ao trazê-las para o presente e narrá-las, estas contribuíram para redescobertas sobre quem sou e sobre o quanto eu fazia parte do universo no qual as mulheres professoras negras sujeitos desta pesquisa existem.

Definida por Conceição Evaristo (2020), escrevivência é uma escrita que fala de corpos, rostos e histórias muitas que se entrecruzam e se potencializam através de uma narrativa. São histórias de vida, que apesar de individuais em seus acontecimentos, representam e são vivenciadas por outras pessoas que carregam os mesmos marcadores sociais, sendo principalmente histórias de mulheres, negras, vindas das classes populares. Essas vivências são sobretudo acerca de formas de resistir e reexistir.

A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos. Sim, porque ali, quando lançamos nossos olhares para os espelhos que Oxum e Iemanjá nos oferecem é que alcançamos os sentidos de nossas escritas. No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos. (EVARISTO, 2020 p. 38)

Nas palavras de Nogueira (2019) o espelho de Oxum é uma forma de ‘ver o que está atrás dela, seu passado, as circunstâncias, os desafios e, a partir do contexto, olha para si mesma’, não é um espelho somente para refletir e se auto admirar, é um espelho que amplia a autocompreensão.

Nas narrativas atravessadas ao longo desse texto, tanto as produzidas a partir de minha história de *vidaformação* como as narrativas compartilhadas durante os encontros que

produziram os dados desta dissertação, um dado foi se revelando: as histórias singulares de cada uma de nós, ao serem narradas, iam se mostrando como histórias da coletividade, de potência, de vidas que se assemelham; mulheres negras que comungam do desejo de mudar o curso de suas histórias e das outras mulheres e crianças que caminham ao seu lado.

Outra constatação da qual fui me dando conta ao decorrer das conversas foi a de perceber como os episódios de racismo, além de outras situações tangidas pela questão da negritude vividas por cada uma de nós (em outras palavras, a questão do autorreconhecimento etnicorracial) tomavam centralidade nos diálogos, tornando fundamental a necessidade de narrar e de reconhecer os processos estruturais que produzem a discriminação racial. Isto muitas vezes nos desviava do caminho inicial pensado para a pesquisa, que tinha a prática pedagógica como a referência central da reflexão.

Narrar os encontros da pesquisa buscando conservar as alegrias, as tristezas, os engargos, os olhos brilhantes e as descobertas dolorosas foi um desafio dessa *investigaçãoformação* que a escrevivência enquanto caminho metodológico me possibilitou seguir. Caminharam comigo nessa experiência outros/as autoras/es que muito se aproximam dessa perspectiva subjetiva, que busca olhar os sujeitos da pesquisa sob uma perspectiva que não os torna objetos de estudo, e tais autores me ajudam a trilhar esse caminho com mais leveza e certa de que não estarei só.

Nesse sentido, optei por organizar esse capítulo em cinco sessões, as primeiras quatro seções correspondendo a cada um dos encontros. Início cada seção contando a história de uma das professoras negras sujeito da pesquisa. Tais histórias iam sendo narradas em forma de pequenos relatos, em diferentes momentos de cada um dos encontros. Fragmentos/retalhos de uma colcha, que aos poucos fui montando. Pequenos episódios, relatados sem uma preocupação cronológica, que foram compartilhados nos intensos momentos vividos nos encontros, embalados pelo movimento da rememoração.

Na tentativa de organizar os acontecimentos em uma sequência cronológica desde suas infâncias até as vivências enquanto professoras da Educação Infantil, fui costurando os relatos, tentando não deixar escapar os sentimentos que cada um deles ia despertando no grupo. Essas histórias representam, portanto, costuras de fragmentos de memória que foram reacomodados para contar um pouco mais sobre essas *mulheresprofessorasnegras*. Importante dizer que o texto foi apresentado e aprovado pelas protagonistas das histórias.

Na última seção trago um breve relato sobre uma das participantes que não pôde estar nos encontros presenciais, mas nos encontrou de forma virtual através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, tornando-se importante nesse processo.

Outra escolha cuja contextualização se faz necessária é aquela acerca da forma como tratei as falas das professoras neste texto. Tratarei as falas como narrativa, por entender que, mesmo que em alguns momentos as professoras estejam apenas tecendo um comentário sobre algum acontecimento, ou sobre situações cotidianas já naturalizadas; e em outras, as falas representem um depoimento em todas as falas parece haver uma necessidade de serem ouvidas; uma expectativa de que, ao reviverem aquelas histórias, suas feridas possam se cicatrizar.

3.1 Primeira roda: falas que transbordam emoção, ou quando a represa dos sentimentos se abre

Mulher negra de 32 anos, professora, amiga. Gosto muito de expressar minhas opiniões, mas sempre disposta a ouvir. Tenho orgulho da minha negritude mesmo nesta sociedade preconceituosa, procuro nos espelhos as minhas raízes, na sinceridade do olhar e não aceito comparações e com orgulho de ser negra³¹.

Suziane Barros

Nascida em São Gonçalo, Suziane cresceu em uma família negra; filha única, amada e criada com muito carinho por sua mãe e com consciência das situações pelas quais poderia passar em um país que ainda defende a existência de uma democracia racial. Sua família sempre foi zelosa em relação a sua formação e a alertava que, durante sua trajetória, ela precisaria sempre se esforçar para ser muito boa em tudo. Desde cedo Suziane se inquietava com essa ideia e deixou-a guardada em sua caixinha de advertências e autocuidado.

Agitada e cheia de energia durante sua infância, ficava o dia inteiro envolvida em atividades escolares ou extracurriculares, pela manhã em uma escola particular perto da casa de sua avó no caminho do trabalho de sua mãe, e à tarde em uma explicadora. Em alguns dias da semana fazia balé (para o qual, segundo ela, não levava muito jeito, já que a dança exigia disciplina demais). Sua mãe dizia que o excesso de atividades escolares era para um melhor aprendizado, e que não confiava tanto assim somente na escola. Porém Suziane desconfia que “a agenda cheia” fosse uma forma de tentar conter seu excesso de vontade de viver, sua curiosidade e a vontade de peraltear pela vida.

³¹ As apresentações das professoras que aparecem nas epígrafes de cada seção foi uma solicitação minha no grupo. A proposta foi a de que elas escrevessem como gostariam de se apresentar para as pessoas que lessem a pesquisa.

Tanto seu pai como sua mãe trabalhavam muito para poder oferecer a ela o acesso à educação que eles não tiveram, e se empenhavam em pagar uma escola particular acreditando ser essa a melhor escolha, possivelmente muito influenciados pelo discurso de desvalorização da escola pública.

Na escola privada que estudava, Suziane era minoria. Em sua turma era a única aluna negra e, apesar de vivenciar experiências positivas de referenciais negros em seus laços familiares, tanto na escola quanto no seu bairro ela vivia o outro lado dessa realidade. Lado este vivido por pessoas negras, o que ainda reconhece hoje em espaços como: restaurantes, lojas, shopping, etc.

As experiências de racismo começaram cedo, agravadas pela falta de referenciais negros na mídia e indo de encontro com o que ela havia aprendido até então. Estas, mais tarde, fizeram da espevitada menina uma fiel defensora de sua imagem e cor. Seu cabelo, de que tanto gostava, precisou estar no padrão das amigas, o que significou alisá-los, embora deixá-los soltos fosse sua real vontade; seu corpo alto era um chamariz para o olhar do outro; a cor de sua pele por muitas vezes foi motivo de preconceito e julgamentos.

As experiências vividas por ela na escola falam mais de coação e medo do que de diversão e aprendizado, fato que fez com que ela sempre se lembrasse que sua mãe e seu pai não estavam tão errados assim quando diziam que ela precisaria se esforçar muito por ser negra. As marcas desse tempo ela ainda carrega em si, em momentos que se resguarda para não reviver experiências ruins e na sua incansável vontade de mostrar para suas crianças que a escola pode ser um lugar de estímulo, de espaço para curiosidade, de pesquisa e de bons referenciais para todas as crianças - principalmente para as crianças negras, cujas experiências muitas vezes são dolorosas. Talvez tenha sido essa a razão maior para a sua escolha de se tornar professora das infâncias.

Suziane cresceu com as amigas de seu bairro, todas brancas, o que dificultava o seu processo de aceitação. Talvez por isso ainda hoje precise se colocar em um lugar de fortaleza para superar o olhar maldoso que a interpelou por toda sua trajetória. Por outro lado, a professora das infâncias conservou a mesma energia da menina espevitada. Há dez anos, enquanto professora negra, Suziane faz questão de autorreferenciar-se etnicamente para as crianças, em busca de favorecer vivências que rompam com o racismo para que este não seja uma experiência vivenciada por suas crianças da Educação Infantil no espaço escolar.

Cotidianamente, Suziane tenta fortalecer a autoimagem positiva de meninos negros e meninas negras, ressaltando seus cabelos naturais, valorizando seus traços e suas singularidades. Sob esta perspectiva ela constrói sua prática antirracista.

Foi assim que, ao deparar-se com um episódio em uma de suas turmas da Educação Infantil, no qual percebeu um olhar depreciativo das crianças sobre si mesmas, propôs para a turma um pequeno projeto sobre a vida e obra do cantor Michael Jackson. O projeto começou com Suziane levando um clipe do Michael Jackson para exercitar lateralidade com as crianças. As crianças se apaixonaram pela música e pelas coreografias, instigando a professora a apresentar para o grupo outras obras do cantor. Empolgadas, as crianças comentaram em casa suas descobertas e retornaram para a escola com a informação de que Michael Jackson era “o preto que queria ser branco”.

Essas falas mexeram com Suziane e a alertou sobre questões que extrapolavam o “conteúdo curricular” e iam muito além da lateralidade. Como já era prática da escola, ela elaborou um pequeno projeto envolvendo a vida do cantor. O excesso de atividades e de trabalho ao qual Michael Jackson foi submetido desde criança, a exploração do trabalho infantil, a falta de tempo para brincar e o fato de ter um pai agressivo e abusivo foram expostos. As crianças conheceram também a trajetória do cantor na música; conheceram seus discos, suas músicas mais famosas; aprenderam algumas coreografias; discutiram sobre o fato dele ter ou não uma doença que clareasse sua pele, a existência dessa doença e como ela age no corpo.

As famílias também foram convidadas a participar das rodas de conversa com a professora, a fim de repensar estereótipos e entender o processo o qual as crianças estavam vivendo.

Suziane narra que, ao perceber a sua possível influência como uma professora negra das infâncias, foi deslocada do lugar que ocupava anteriormente, no qual a preocupação central era com uma prática pedagógica que não se indagava sobre as diferenças raciais, de classe, de religião, dentre outras. O Projeto Michael Jackson a fez repensar sobre o seu papel como professora negra na escola, instigou-a ao autorreconhecimento de sua negritude e da importância que essa percepção trazia para suas crianças.

Para ela a ridicularização, o menosprezo, o questionamento e as rejeições à figura de Michael Jackson eram uma expressão de racismo. O mesmo racismo sofrido por negros e negras quando ascendem socialmente, numa sociedade marcada pelo estereótipo e padrões ditados pela cultura branca. Para ela essas eram expressões de racismo em relação a um negro que ascendeu socialmente, demonstrando que pessoas negras que quebrem com essa lógica invariavelmente começarão a ser questionadas. Suziane foi percebendo, através de suas vivências, experiências e práticas, principalmente na relação com as crianças das turmas em

que trabalhou, a necessidade de pensar práticas para as crianças negras que as coloquem no protagonismo, no centro, e não à margem da história.



Figura 1 - Convite enviado pelo WhatsApp



Fonte: Acervo pessoal

Niterói, noite de 27 de janeiro de 2020, segunda-feira de verão, véspera da primeira roda de conversa da pesquisa com as professoras de Itaboraí. Comecei a organizar os materiais, o corpo e a mente para os encontros que iriam se iniciar no dia seguinte. Alguns “mimos” já haviam sido preparados durante a semana: um caderninho com *post-its*, caneta e marcador de texto, que buscavam ser um convite à escrita, das sensações, das impressões, das marcas e reflexões que surgiriam dos encontros. Naquela noite preparei um bolo que, desde pequena, tem sido minha forma de agradecer aos que por mim passam, e que às vezes ficam ou, outras vezes, estão só de passagem. Separei a toalha escolhida para a mesa, os pratos, os talheres, os guardanapos. Procurava, deste modo, criar um clima de afeto e amorosidade que alimentasse tanto nosso corpo quanto nossa alma durante os encontros.

Com estes carinhos eu desejava agradecer a disponibilidade daquelas mulheres em viverem a experiência da pesquisa comigo naquele *espaçotempo*, que, de certa forma, poderia estar atropelando o final das férias ou mais um dia atribulado de trabalho em suas vidas. Nesse sentido, além de pensar com cuidado nos elementos disparadores da conversa, tentei pensar as propostas para aquele encontro produzindo um ambiente e um clima que

remetessem aos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005) inspirando-me nas oficinas promovidas por Regina de Jesus³²:

(...) A “oralidade”, tão cara em nossas práticas, se faz presente todo o tempo no compartilhar de experiências em que a “memória” vai revelando nosso passado que se entrelaça com o presente e anuncia futuros; a “circularidade”, tanto na fala, no discurso, como na própria forma de nos sentarmos em roda nos olhando e compartilhando saberes pesquisadoras e professores/as participantes (...) (JESUS, 2013, p. 118)

Assim como Jesus, busquei promover nos encontros espaços para a oralidade, pensando em temas amplos e cotidianos da vida de mulheres negras, com intuito de fazer a palavra circular naquela roda. Rememorar situações vividas, trazer à tona lembranças adormecidas pelo tempo, pela dor, pelo passar da vida, e refletir sobre os ecos dessas experiências para a produção de novas práticas e novos caminhos para as crianças negras.

Separei os materiais, fiz as pautas, salvei os vídeos, imprimi as cópias dos textos. Pesquisei em um site de busca diferentes formatos, cores e estilos de bocas, narizes e olhos para fazermos uma dinâmica de apresentação. Olhos azuis, *ok*, olhos verdes, *ok*, olhos castanhos, *ok*: olhos negros... Olhos negros... Olhos de terror, olhos de personagens, olhos com expressões malvadas... Olhos negros? Parece que não temos olhos negros. *Olhos azuis bondosos, olhos negros malvados.*

A pesquisa de imagens confirmava uma questão que tem sido explorada nas discussões sobre racismo. De acordo com o site Notícia Preta³³, em geral, os sites de busca tendem a ratificar o padrão de beleza como branco. Assim, nas buscas por mulheres e homens bonitas/os, a taxa de respostas com imagens de pessoas brancas fica em torno de 75 por cento. Isso nos dá pistas de que os mesmos problemas vividos socialmente são reproduzidos no mundo virtual. Da mesma maneira como tive dificuldades em realizar esta pesquisa e coletar este material para os encontros, as professoras vivenciam essa dificuldade enquanto buscam material para realizar trabalhos com as crianças.

A expectativa para o dia seguinte era grande: curiosidade, insegurança, medo. Tudo se misturou e impedia o sono de chegar. Enviei para as professoras um lembrete do encontro

³² As oficinas realizadas por Regina de Jesus intituladas de micro ações afirmativas tinham como base os valores civilizatórios apontados por Azoilda Trindade (2005). Primeiro a proposta era que a conversa ocorresse em formato de roda, e dividiam-se em três momentos. O primeiro da apresentação, para trazer outro valor que é a oralidade. No segundo momento propõem-se dinâmicas para repensar estereótipos e atitudes racistas e, por último, ocorrem as propostas de práticas pedagógicas antirracistas a serem levadas para a escola. Esse movimento não era fixo e poderiam ocorrer variações de acordo com os temas que surgissem na roda.

³³ Reportagem disponível em: <https://noticiapreta.com.br/mecanismo-de-busca-do-google-reforca-o-branco-como-padrao-de-beleza/>

pelo *WhatsApp*. Coloquei o alarme para despertar e poucas horas me separavam desse primeiro dia.

Às nove horas do dia 28 de janeiro de 2020, em um dia quente de verão, acordei sem a necessidade do alarme, embora houvesse revisitado a marcação do horário várias vezes. Fiz o café para levar para o encontro e segui para Itaboraí, cidade na qual atuo como professora de Educação Infantil e onde tive meu primeiro trabalho como docente; lugar onde, como já narrado anteriormente, há um histórico de promover encontros de formação para as professoras de Educação Infantil. Na rede de Itaboraí, além de participar de encontros de formação continuada com as professoras das infâncias³⁴, passei a atuar como formadora ao ocupar o cargo de Assessora Pedagógica.³⁵

A caminho do encontro com as professoras eu refletia sobre a mudança de perspectiva que aquele momento, que entendo como formativo, trazia tanto para mim quanto para elas. A condição de professora e pesquisadora atravessava o meu olhar. E as professoras, como olhariam para mim? Será que conseguiríamos ultrapassar possíveis barreiras colocadas a partir da diferença entre lugares que ocupávamos? Seria possível construir uma relação de horizontalidade respeitosa e amorosa que nos aproximasse, que nos possibilitasse (re)conhecermo-nos melhor enquanto professoras negras e que, ao mesmo tempo, possibilitasse investigar e reconhecer como as questões étnico-raciais vem atravessando o cotidiano escolar?

Passei na padaria para comprar alguns últimos quitutes. Restava cerca de uma hora até a hora marcada com as professoras. Saí do carro com minhas três grandes sacolas e todos os sentimentos que costumam me acompanhar em novos momentos: frio na barriga, calor, mãos trêmulas, muitas perguntas e nenhuma resposta, muitas expectativas: o que será que me esperava? As certezas construídas até aquele momento esbarravam nas incertezas do que estava por vir. A primeira delas: as professoras viriam? Planejamento, dinâmica e projeto estavam tatuados na mente, nas mãos e no coração, mas havia sempre o imprevisível e suas traquinagens.

Ao chegar ao prédio anexo da Biblioteca Municipal João Manoel de Macedo no centro de Itaboraí, me comuniquei com a pessoa responsável pelo agendamento da sala, feito por Jane Marchon, coordenadora da Educação Infantil do município, amiga e cúmplice no

³⁴ Refiro-me aqui a minha participação como formadora local no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil (PNAIC) do município de Itaboraí no período de setembro de 2017 a outubro de 2018

³⁵ Na rede de Itaboraí Assessoria Pedagógica refere-se ao cargo oferecido para as professoras concursadas que são desviadas de função quando existe carência de coordenadores pedagógicos. Essas professoras são indicadas pela direção da escola e/ou pela secretaria de educação.

processo de pesquisa. A pessoa me encaminhou para o segundo andar, a uma sala que já havia sido de informática e que atualmente era utilizada também para reuniões. Havia muitas mesas e computadores desligados e um ar-condicionado bem fresquinho.

Figura 2 - Foto do café-acolhimento



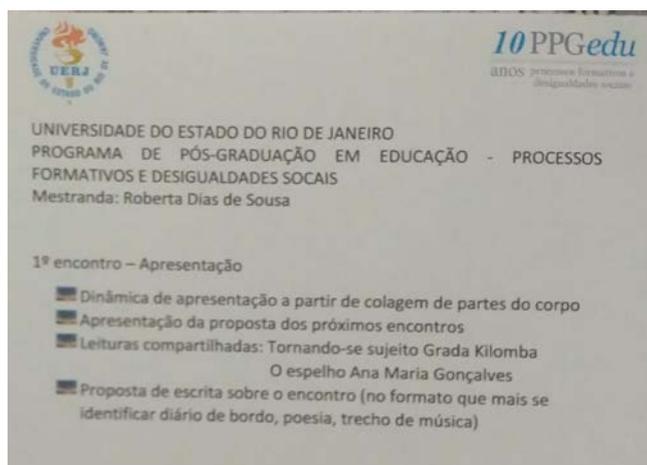
Fonte: Arquivo pessoal

Separei uma mesa para fazer o café-acolhimento e estendi minha toalha de mesa, que possui grandes referências amorosas, pois foi costurada por minha mãe em tecido comprado por Eduardo, meu companheiro, em sua viagem à Angola. Cestas artesanais para o lanche, café, livros infantis e aqueles utilizados nos meus estudos, e por fim os “mimos” a serem entregues. Arrumo as cadeiras em roda como costume fazer em meu cotidiano com as professoras em nossos encontros de formação. Azoilda Trindade (2005) nos fala que “a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade” (TRINDADE, 2005 p. 34). Desejosa de que tais processos pudessem acontecer na pesquisa, esforcei-me para cuidar de cada detalhe.

Pouco antes do horário marcado, Jane e Gabriela, ambas coordenadoras da Educação Infantil na Secretaria de Educação e Turismo de Itaboraí, chegaram à sala para participarem desse primeiro momento, especialmente para apresentar as professoras que haviam sido convidadas por Jane³⁶ para participar da pesquisa.

³⁶ Como citado anteriormente, Jane Marchon auxiliou nesse processo, pelo fato de conhecer mais amplamente a rede e as professoras.

Figura 3 - Pauta do encontro



Fonte: Acervo pessoal

Coração acelerado, recebi a notícia que duas professoras entre as oito convidadas e entre as cinco que participaram dos encontros da pesquisa não poderiam comparecer. Nove horas e ainda não havia chegado ninguém; nove e cinco, comecei a ficar com medo de que ninguém chegasse; nove e dez, finalmente, Cátia e Suziane, entram juntas na sala, pois haviam combinado de se encontrarem no ponto de ônibus. Começamos a conversar sobre o tempo, o calor, tomamos um café enquanto aguardávamos as outras professoras que não chegaram. Nesse primeiro encontro do grupo que permaneceu na pesquisa, portanto, éramos três professoras além de Jane e Gabriela, que nos acompanhavam.

Depois de quinze minutos, começamos a conversar sobre a proposta do encontro. Jane iniciou as apresentações e falou sobre a potência das formações e da necessidade de falarmos sobre as questões raciais, principalmente porque não havia sido algo feito pela rede até então.

Recordando-me da perspectiva de Machado e Soares (2017), de que um corpo negro nunca fala só de si e sim de um coletivo que o atravessa e o constitui em uma sociedade racializada, iniciei uma breve reflexão sobre a importância de ouvir professoras negras compartilhando histórias e experiências.

Pretendia começar com a dinâmica do autorretrato; porém, rapidamente, meu *script* foi atropelado. O clima de conversa e camaradagem que foi se instalando entre nós – denunciando uma certa incoerência entre haver um roteiro definido para o encontro e, ao mesmo tempo, pretender uma conversa franca e aberta, pautada no “compromisso ético e político com a escola” (RIBEIRO, 2019), nos conduziu para caminhos outros, nos quais ensaiávamos “vivenciar uma experiência singular de alteridade”.

Na busca por relações dialógicas e decoloniais, acreditamos na conversa como forma possível para a tessitura e (re)significação do conhecimento escolar e para além dele. Trata-se de compreender o educar (e a formação) como uma *conversa* (SKLIAR, 2017) na qual podemos exercitar o compromisso ético e estético de nos relacionarmos com o outro enquanto uma experiência singular de alteridade [...] (RIBEIRO, 2019 p.23)

Assim o caminhar da pesquisa, que ia encontrando seus próprios caminhos, me ajudava a entender melhor o movimento de me deslocar do meu lugar para ouvir o outro, exercitando um olhar decolonial, que coloca no centro do debate as narrativas docentes e suas experiências sobre o *saberfazer* da escola no cotidiano, tendo como referência práticas antirracistas.

Aproveitei uma pequena interrupção na conversa para me apresentar e apresentar a pesquisa, explicitando sua metodologia pautada pela e na conversa. Compartilhei igualmente meu desejo de que pudéssemos construir uma relação de horizontalidade a partir de algumas condições que nos aproximavam: sermos mulheres negras e professoras da Educação Infantil da escola pública de Itaboraí, embora os encontros fizessem parte de uma pesquisa por mim conduzida. Os rumos da conversa foram se desenhando por conta própria e comecei a perceber nesse momento que não adiantava haver um roteiro, pois bastavam apenas intencionalidades que iriam se confirmar ou não; afinal, aquela era uma conversa. Jane e Gabriela que, a princípio, só apresentariam a proposta dos encontros comigo, acabaram ficando até o final e construindo aquela conversa conosco.

A *apresentaçãodiálogo*, nascida no fiar das histórias que fomos narrando, trouxe para a roda várias temáticas que, em meus planejamentos, eu acreditava abordar nos próximos encontros. A possibilidade ou talvez, ainda além, a necessidade de narrar simplesmente, sem um roteiro predefinido do que dizer, como dizer, quando dizer ou porque dizer provocou um *desaguar* de vivências, sentimentos, emoções, decepções e percepções que surgiam fala após fala. Naquele *espaçotempo* podíamos contar nossas histórias, viajar no tempo e abrir os baús da memória, provavelmente porque estávamos entre iguais, porque reconhecíamos umas nas outras uma coletividade, no sentido trazido por Evaristo, onde a história contada por uma de nós representa a história de todas; esta não se encerra em quem narra, mas se amplia (EVARISTO, 2020).

Éramos professoras negras pertencentes a uma rede pública de educação que, como muitas outras, inseridas em uma sociedade que perpetua um racismo estrutural, não vê os corpos negros que nela estão presentes. A representação hegemônica em paredes, murais, corredores, salas de aula em escolas, cuja maioria de estudantes é negra, continua a manter

uma perspectiva centrada no branco. A herança cristã, masculina e heteronormativa continua a se apresentar como cultura e como história única. Não sem muitas tensões e sem também que a multiplicidade de culturas, valores e lógicas se confrontem no cotidiano.

O interesse em participar dos encontros, por exemplo, foi explicitado imediatamente: além da predisposição de participarem de processos formativos promovidos pela secretaria, a temática da proposta era o atrativo principal do convite. Dentre os fios tecidos emergiram temáticas relacionadas: aos sentimentos de agrado/desagrado com os cabelos; aos desafios dos relacionamentos amorosos sendo alguns deles interracialis; representatividades experimentadas ou não nos espaços escolares, como professora ou como aluna e em outros ambientes sociais, relações com amigos e familiares, aceitação e autoestima, entre outros.

Nos momentos iniciais da conversa, onde e quando podíamos ainda pensar em primeiras aproximações, já emergiam sentimentos, concepções e vivências reveladoras de lógicas racistas presentes na sociedade, embora nem sempre percebidas como tal. São exemplos a autodepreciação ou a naturalização de como o negro precisa se esforçar mais porque é sempre colocado como inferior ao branco. Ao mesmo tempo, surgiam também formas de reagir aos desafios da sociedade racista: ora não se incomodar com a opinião do outro, ora tentar superar a expectativa do outro.

Eu sempre tive que me impor, porque sempre vai ter comparação, entendeu, porque, você pode chegar com a mesma blusa que eu, mas se você for mais magrinha, se você for mais clarinha, aquela blusa ela muda, entendeu, então assim, eu sempre tive que sair de casa bem, para chegar ali, oh! (informação verbal)³⁷

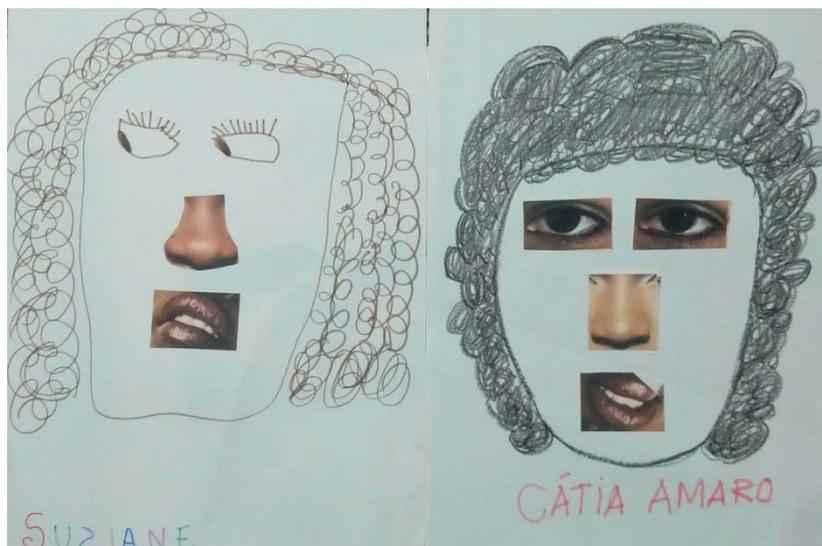
Ah eu sou uma camaleoa, eu faço trança, meu crespo é maravilhoso, que cabelo que pode fazer o que eu faço? Eu fico loira, eu fico cacheada, eu fico ruiva, eu fico trançada, daqui a pouco deixo o meu cabelo com meu *black*, eu chegava na escola as crianças – “ai tia seu cabelo é lindo, é tão fofinho, parece um algodãozinho preto” – aí eu - “É muito gostoso mesmo” até eu passava a mão no meu cabelo e pensava ‘ah meu cabelo é tão gostoso (risos). Eu ousa, com meu cabelo eu faço o que eu quero. (informação verbal)³⁸

Com o avançar das horas, e percebendo as contribuições da dinâmica pensada previamente para o encontro, como provocadora e ampliadora das discussões propus a dinâmica do autorretrato. Trouxe para a roda as imagens de bocas, olhos e narizes, pesquisadas no *site* de busca e propus que cada uma fizesse o seu retrato. Importante dizer que a proposta do autorretrato também tinha como objetivo refletir sobre a proposição de atividades como essa com as crianças da Educação Infantil.

³⁷ Narrativa de Suziane, 28/01/2020.

³⁸ Narrativa de Cátia, 28/01/2020.

Figura 4 - Autorretrato de Suziane e Cátia



Fonte: Acervo pessoal

Naquele momento narrei minha dificuldade para encontrar olhos negros durante a pesquisa que fiz pela internet. A conversa fluiu para a dificuldade mais ampla em encontrar materiais variados para trabalho com representatividade negra com as crianças pequenas, e fluiu também para reflexões sobre os padrões impostos socialmente.

São os padrões né, cria-se um padrão branco, europeu, e tudo que é diferente fica de lado a margem, (...) a gente não tem voz para gente expor o que a gente gosta e o que a gente é, e a gente acaba muito reproduzindo, reproduzindo o que tá na mídia, reproduzindo o que dizem que é bonito, e o que eu acho que é bonito eu não posso, eu não posso me vestir do jeito que eu acho, escolher a cor? Como gente? (informação verbal)³⁹

Batom vermelho⁴⁰ (informação verbal).

Eu por um tempo, não usava nada, porque batom vermelho lembrava muito dois tipos de mulheres: as prostitutas ou as mulheres do espiritismo⁴¹ (informação verbal)⁴².

Dessa conversa outros assuntos foram surgindo, como sobre as cores de roupa que pessoas negras não deveriam usar, usar o cabelo seguindo um padrão branco, entre outras discussões. A falta de imagens que as representassem fez com as professoras optassem por combinar recorte-colagem e seus próprios desenhos. E quando atividades como essas são

³⁹ Narrativa de Gabriela, 28/01/2020

⁴⁰ Narrativa de Roberta, 28/01/2020

⁴¹ Gostaria de ressaltar que nesse trecho as professoras estavam se referindo a forma pejorativa e ao preconceito que as pessoas negras sofriam naquele momento histórico e as regras que eram impostas socialmente para essas pessoas que acabavam internalizando essas regras. Logo após falaram sobre a relação diferente que elas têm hoje com essas lógicas.

⁴² Narrativa de Cátia, 28/01/2020

propostas às crianças? Como elas respondem? Compartilhando minhas próprias experiências, comentei na roda que, como docente na Educação Infantil, sempre tentei buscar ao máximo imagens que se aproximassem mais da aparência das crianças. Mesmo com certa dificuldade, conseguíamos encontrar. Ainda assim algumas crianças optavam por se identificar com o fenótipo branco.

Volto a narrar a experiência que tive com uma de minhas turmas da Educação Infantil, que comecei a contar no primeiro capítulo e que tem relação com essa discussão. Após a contação da história *A cor de Coraline*, na qual começamos a conversar sobre a identidade das crianças, realizamos outras atividades no intuito de construirmos com elas uma identidade etnicorracial positiva. Alguns livros infantis com protagonistas negras e negros foram trazidos para as rodas de conversa. Realizamos um gráfico em que havia imagens de cabelos crespos, ondulados, cacheados e lisos, todos eles utilizando três cores: preta, castanha e loira. Nesse gráfico, as crianças eram convidadas a escolher a cor e o tipo de cabelo que mais se aproximavam com os delas. Propomos que as crianças fizessem alguns desenhos, questionando as crianças sobre quais as cores de lápis ou giz de cera eram os mais próximos do tom de suas peles. A última proposta fala dessas imagens para as crianças se representarem. A atividade consistia em realizar buscas em revistas por pessoas com as quais elas se identificassem fenotipicamente. A princípio tivemos dificuldade em encontrar imagens de pessoas negras, pois nas revistas que tínhamos na nossa sala não havia pessoas negras. Tivemos a colaboração de uma colega, professora negra da escola, que tinha revistas com as imagens que ajudariam nossas crianças. Percebíamos que algumas delas resistiam em se identificar com pessoas negras. Sempre fazíamos intervenções no sentido de questionar as características com as quais elas estavam se identificando. A partir dessas perguntas, grande parte das crianças escolheram figuras com características próximas a suas imagens, mesmo as que a princípio haviam escolhido pessoas brancas para se representar.

Cabe ressaltar que as revistas doadas pela colega eram de uma publicação de cultura afro. Logo, só conseguimos essas imagens porque existe uma revista específica falando sobre pessoas e cultura negra, caso contrário não teríamos conseguido, ao menos com as que dispúnhamos naquele momento.

Após esse momento apresentei o livro *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, e fiz uma pequena sinopse da obra. Então distribuí um recorte da sessão *Descobertas* onde Kehinde, a protagonista, narra a sua autodescoberta como uma pessoa negra ao se confrontar com o espelho. Junto ao descobrir-se negra, em contraponto à sinhazinha branca de olhos

azuis, a menina também “aprende” que “os negros são feios”. Ao final dessa leitura houve um silêncio, o silêncio de quem rememora já ter vivido isso.

Falamos sobre os sentimentos e a dificuldade da criança negra em se reconhecer em uma sociedade centrada na branquitude, que valoriza a estética, a cultura e a história dos brancos. Pude perceber que as palavras faltaram e as reflexões foram traduzidas em expressões como estas:

Você vê que é um choque para ela, ela quer depois transformar a sinhazinha (informação verbal).⁴³

Ela quer enfeiar⁴⁴ né. Mas vê a importância do espelho para criança até hoje. Você vê que muitas crianças não se veem no espelho, eu acho super importante (informação verbal).⁴⁵

Conversamos sobre a experiência de Kehinde: o quanto deve ter sido doloroso o choque de se ver no espelho? Quantas crianças continuam a passar por essa experiência? Quantas crianças negras, ainda hoje, não conseguem se ver, seja no outro, seja em um espelho? Tais questões se tornaram objeto de reflexão do encontro: desde a dificuldade de encontrar material para realizar oficinas de autorreconhecimento etnicorracial com crianças negras, como também sobre as implicações da falta de representação de referenciais positivos da negritude na construção da subjetividade para as crianças negras.

Último momento do encontro: registro das impressões. O retorno veio sobre forma de um texto de Suziane e a poesia de Cátia.

⁴³ Narrativa de Cátia, 28/01/2020

⁴⁴ No romance, após descobrir-se “negra e feia”, Kehinde “vinga-se” da sinhazinha, a patroa cuja idade era semelhante à sua, penteando-a de forma a torná-la feia.

⁴⁵ Narrativa de Suziane, 28/01/2020

Figura 5 - Impressões de Suziane

28/05/20

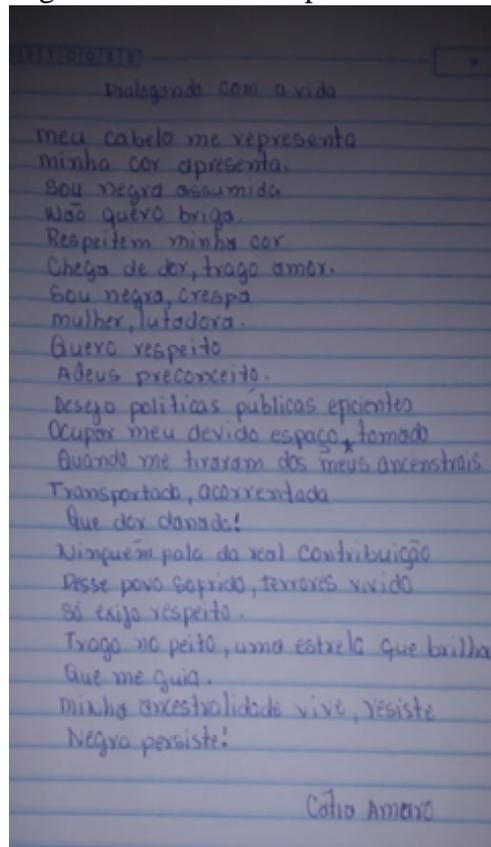
Ola foi a professora
Suziane Barros.

A nossa primeira conversa
me fez refletir e pensar e
lembrar, da minha infân-
cia, como menina negra e
me fez entristecer de lem-
brar de todos os pré-conceitos
que sofri, minhas faltas
de referências das brincadeiras
de mau gosto e das coisas
que aprendemos "culturalmente".
Porém me considero uma
pessoa mais forte, ouvindo as
histórias das colegas, aprendi
que estamos em transformação.

Fonte: Arquivo pessoal

“(...) A nossa primeira conversa me fez refletir e pensar e lembrar, da minha infância como menina negra e me fez entristecer de lembrar de todos os pré-conceitos que sofri, minhas faltas de referências, das brincadeiras de mau gosto e das coisas que aprendemos “culturalmente”. Porém me considero uma pessoa forte, ouvindo as histórias das colegas, aprendi que estamos em transformação”. (Suziane Barros)

Figura 6 - Poesia feita por Cátia Amaro



Fonte: Arquivo pessoal

“Dialogando com a vida

Meu cabelo me representa
 Minha cor me apresenta
 Sou negra assumida
 Não quero briga
 Respeitem minha cor
 Chega de dor, trago amor.
 Sou negra, crespa
 Mulher, lutadora
 Quero respeito
 Adeus preconceito
 Desejo políticas públicas eficientes
 Ocupar meu devido espaço tomado
 Quando me tiraram dos meus ancestrais
 Transportada, acorrentada
 Que dor danada!
 Ninguém fala da real contribuição
 Desse povo sofrido, terrores vividos
 Só exijo respeito
 Trago no peito, uma estrela que brilha
 Que me guia
 Minha ancestralidade vive, resiste
 Negra persiste!”

Cátia Amaro

3.2 Segunda roda: Entre tranças, cachos e químicas um reencontro de nós

Vó, professora, 50 anos, apropriando-me da minha negritude e ancestralidade há pouco anos, Educação Infantil é meu lugar de desafios, busco fazer da Educação Infantil um diferencial no respeito a qualquer tipo de diferença.

Cátia Amaro

Da primeira vez que vi Cátia, a impressão que tive era de estar encarando uma rainha negra. Nela, além da maravilhosa cor da pele, havia atitude, postura, luz, cores e empoderamento. Ao olhar para ela temos a certeza do orgulho que ela possui de sua cor.

Cátia é uma mulher assumidamente negra. É apaixonada pelo seu cabelo e pelas possibilidades de mudanças que ele lhe dá. Como ela própria gosta de ressaltar, “sou uma camaleoa”. Suas falas sobre si própria estão sempre a valorizar sua cor da pele e suas características fenotípicas. Com a mesma ênfase, defende que a docência na Educação Infantil precisa estar comprometida em oferecer referenciais étnico-raciais positivos para as crianças negras.

Cátia é dessas pessoas que não passam despercebidas mesmo não falando muito. Possui uma potência e uma presença que atrai tudo e todos que estiverem no mesmo espaço. Traz tanto em seu estilo de ser como em sua alma a ancestralidade negra.

Mas nem sempre foi assim. Cátia ainda pequena foi morar com a avó que pertencia a uma religião cristã. Ela narra que, em sua infância, ela era muito calma e de poucas palavras, estudando em uma escola pública em Itaboraí quando pequena. Afirma ter sido feliz nesse lugar e lembra com carinho das professoras que lecionavam para ela.

Cátia costuma dizer que na escola, enquanto aluna, não sofreu preconceito, e como ela diz “*se alguém tentou não a afetou*”. Por outro lado lembra dos vários impedimentos que lhe eram impostos por ser negra: a proibição contra roupas coloridas, unhas vermelhas, batons fortes e cabelos soltos são alguns exemplos de cerceamentos sofridos em nome do “não ficar bem em pessoas negras” - aos que ela, obedientemente, se submeteu. Estes cerceamentos, que a princípio poderiam ser vistos como moralistas, nos mostram o que está escondido nessas “regras”: o racismo estrutural que tenta o apagamento das pessoas negras. Diferentes maneiras de tentar controlar e apagar essas pessoas.

Enquanto adulta continuou seguindo as religiões cristãs protestantes, algumas segundo ela muito rígidas, o que acabou fazendo com que ela se afastasse do convívio diário com a igreja, ainda que não com a fé. Sua vivência na igreja favoreceu a demora para que Cátia se

interessasse pela cultura africana e afro-brasileira, por considerar que alguns daqueles caminhos se aproximavam do que a igreja sempre havia condenado, colocando-os em um lugar estigmatizado e marginal, distantes dos caminhos do Deus cristão.

Aos vinte anos mudou-se para Niterói, onde casou e teve dois filhos e uma filha. Construiu sua casa e criou sua família trabalhando em uma instituição filantrópica de Educação Infantil. Quando se tornou obrigatório o ensino superior para professoras/es Cátia foi estudar pedagogia e, logo que se formou, assumiu a direção daquela instituição. Alguns anos depois, foi trabalhar em Itaboraí como professora concursada da Educação Infantil.

Durante seu caminhar Cátia mudou seu olhar sobre sua ancestralidade e sobre a cultura africana e afro-brasileira. A primeira mudança foi nela mesma: cores, estampas e coloridos passaram a fazer parte de quem ela é. Começou a se interessar pelas histórias negras, a ver as religiões de matrizes africanas com respeito e não com receio, procurou formar-se e ir ao encontro de movimentos que a aproximassem da cultura e história de seus ancestrais. Apesar desta relação ter chegado um pouco depois em sua vida, Cátia passou para seus filhos e filha essa dimensão de pertencimento étnico, da importância de ter e ser representatividade na vida de outras pessoas negras. É desta mesma maneira que realiza seu trabalho com suas crianças.

Contando oito anos de magistério como professora de Educação Infantil da rede pública de Itaboraí, Cátia relatou em nossas conversas não ter desenvolvido com as crianças da Educação Infantil nenhum projeto específico cujo objetivo fora trabalhar a cultura e história afro-brasileira. Por outro lado, sua forte presença, sua luta contra as desigualdades sociais e a favor da autoafirmação etnicorracial das crianças negras na escola exemplifica as pequenas ações e gestos cotidianos que também são fundamentais na luta antirracista.

Como parte “dos pequenos gestos e das pequenas ações” Cátia relata que, começando a trabalhar em uma escola que funciona em tempo integral em Itaboraí, passou a aproveitar o tempo maior que tinha com as crianças para valorizar seus cabelos como parte da rotina. Diferentes penteados eram feitos em suas crianças, negras e não negras, pensados a partir de imagens de princesas negras. Cátia possibilita, a partir disto, diálogos com suas crianças sobre identidade, cria maneiras para que se expressem e digam quem são, expressem suas características fenotípicas e suas diferenças e similaridades. Isto inclui murais, placas, brinquedos, propostas de atividades que contemplem a representatividade negra na escola.

Além da ação direta com as crianças dentro da escola Cátia tem questionado a gestão escolar quanto às datas comemorativas que só lembram das pessoas negras em novembro, problematizado a falta de discussão de temas como a lei 10.639/ e sua implementação nas

escolas; reivindicado cursos e encontros de formação para as professoras que contemplem a discussão do racismo; cobrado a proposição de projetos que envolvam a escola como um todo para pensar as questões raciais. E, além disso, a professora tem questionado à equipe pedagógica as razões pelas quais ela se tornou o referencial negro na escola. Cátia questiona por quê, apesar de haver outras pessoas negras na escola, as crianças veem apenas nela um referencial de negritude. Percebe que outras pessoas negras não se colocam nesse lugar e que a escola como instituição não tem pensado formas de problematizar a questão. Ela entende que a luta antirracista deve ser pensada pela sociedade, mulheres e homens negros/os e brancos/os, e por isso os caminhos que a equipe com a qual trabalha vem trilhando poderiam ser repensados.

Além de sua presença única, singular e representativa, Cátia vem aos poucos buscando, provocando e questionando a equipe para que repense seu papel enquanto parte de uma instituição de ensino; que esta deixe de ser um lugar de perpetuação e continuidade de práticas racistas cotidianas e que reconheça tanto crianças como adultos como pessoas negras que pertencem e tem direito a esse espaço de forma plena.

A conversa com Cátia nos ajuda a pensar as várias facetas da luta antirracista: uma face miúda que se dá nos pequenos gestos, no olhar carinhoso, de aprovação, na escuta, na valorização das crianças. Uma outra face na luta no plano institucional, que caminha para deslocar os sujeitos que fazem parte da instituição escolar do lugar cômodo e comum que não procura problematizar a questão racial, com a velha e falsa alegação de que não existe racismo em nossa sociedade. Cátia nos mostra que pequenas ações também são maneiras de ser antirracista.

Percebe-se com ela que não são apenas os projetos anuais, com propostas grandiosas e de forte discussão, que contribuem para uma luta antirracista. Na miudeza, nos pequenos gestos diários, cotidianos, rotineiros, alcançamos também movimentos que deslocam os pensamentos, que reveem práticas e que podem contribuir para uma formação afirmativa e plural das nossas crianças da Educação Infantil.



Niterói, terceiro dia do mês de fevereiro, noite de uma segunda-feira de verão. Como no encontro anterior, recomecei minha organização para o dia seguinte: pautas, impressões, textos, vídeos salvos. Arrumei minhas grandes bolsas de organização, desejos, curiosidades, expectativas e propostas. Será que as professoras voltam? Será que as outras chegarão?

Vamos seguir combinados? Não sei... Teremos um caminho reto e direto? Estou quase certa de que não. Provavelmente a ânsia e o desejo de narrar nossas histórias vá prevalecer mais uma vez - *ô, sorte!* - como dizia o sambista Wilson das Neves.

Itaboraí, quarto dia do mês de fevereiro, terça-feira de uma tarde de verão. Segui para o encontro com minha garrafa de café e afeto e, novamente, faço uma parada na padaria do centro da cidade, mas desta vez já não tenho tanto tempo antes do horário marcado. Entrei no mesmo prédio do encontro anterior, porém, para minha surpresa, a sala não estava agendada. Conversei com a responsável, que não já não é a mesma do último encontro; mostro as conversas por mensagens de texto e, depois de alguma negociação, ela me deixa ficar por duas horas. Suziane e Cátia novamente foram juntas e já estavam na entrada quando cheguei. Mesmo com o tumulto inicial elas me ajudam com as bolsas e subimos. Começamos o encontro.

Apesar deste pequeno contratempo, tenho a impressão de que a vontade de falar continua forte, um indício de que os planos não serão seguidos novamente. Antes mesmo de nos sentarmos, já começamos nossas conversas sobre nossas vivências - antes mesmo de que eu pudesse ligar o gravador, ou ler a pauta do dia.

Arrumei a mesa enquanto elas organizavam as cadeiras em roda, e já iniciamos nossa conversa cúmplice. Enquanto nos organizávamos Suziane, com um olhar cansado e a expressão um pouco tensa, me diz que foi muito bom participar do encontro anterior; mas que, por outro lado, como é difícil lembrar! Alguns acontecimentos narrados, que já faziam parte da gaveta do esquecimento, foram reabertas pelas conversas e a acompanharam durante o tempo entre os dois encontros. O relato indiciava para mim a relevância do caminho que estávamos seguindo, mas me remetia também às leituras de Kilomba, sobre a dor provocada pelos episódios de racismo, quase cotidianos, os quais as pessoas negras experimentam. Pequenas dores que vão sendo reprimidas para os fundos dos armários da memória. A observação de Suziane me fazia pensar nas escrevivências: O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos (EVARISTO, 2020 p. 38).

Geiza foi a quarta a chegar, enquanto ainda estávamos nos organizando. Apresento Geiza ao grupo, visto que eu já havia trabalhado com Geiza há alguns anos em um CEMEI.

Apesar de não compartilharmos o mesmo horário de trabalho, tínhamos muitos momentos de formação em conjunto - Geiza também é uma menina das estrelas.⁴⁶

Iniciamos a conversa com o vídeo *Felicidade por um fio*⁴⁷, do qual selecionei apenas os primeiros cinco minutos. Começamos então a conversar sobre as questões que envolvem o cabelo e logo Fernanda também chegou. Éramos cinco no grupo, àquela altura.

Suziane, toma a palavra e relembra os momentos em que alisou o cabelo, em busca de aceitação pelo grupo de amigas do qual fazia parte, composto por meninas brancas, com cabelos lisos ou alisados. Geiza narra para as outras professoras como foi seu processo de transição capilar, tendo sido incentivada pelas pessoas da família e pela “praticidade” em cuidar do cabelo. Geiza começou a alisar seu cabelo, por volta dos vinte anos de idade. Dez anos depois, optou pela transição.

Eu não tive muita rejeição, porque eu acho que se eu tivesse sofrido muita rejeição das pessoas, eu acho que eu chegava ali ao ponto de voltar a alisar, mas como eu não sofri, todo mundo falou assim ' Geiza você tá linda, você tá ótima'. (informação verbal)⁴⁸

Esta narrativa de Geiza repercutiu fortemente no grupo, provocando reflexões e desdobramentos. As conversas sobre as diferentes maneiras com as quais cada uma cuidava do cabelo invadiram o grupo. Junto com as trocas vieram as questões: seria a praticidade a razão mais forte da opção pelo alisamento? Seria de fato o cabelo liso mais bonito? Ou há uma imposição social que determina um padrão de beleza? Deixar de utilizar métodos de alisamento ou relaxamento significa estar mais próximo de sua ancestralidade ou de um autorreconhecimento etnicorracial?

O encontro, a conversa, o diálogo entre sujeitos que vão descobrindo suas identidades produzia uma pesquisa que tomava estradas, ruas e becos inusitados...

Cátia e Geiza incentivaram as outras professoras a tentar conhecer seus cabelos de forma mais natural, provocando inquietações que extrapolaram o encontro físico. Os ecos da

⁴⁶ Conforme dito anteriormente no primeiro capítulo, o nome de ‘Meninas das estrelas’ foi atribuído por Jane Marchon a um grupo de professoras da Educação Infantil da qual fiz parte, em uma CEMEI.

⁴⁷ Esse filme está disponível em um canal de Streaming e conta a história de uma mulher que passou toda sua vida até então tendo o cabelo alisado por sua mãe, que tinha uma extrema obsessão por seu cabelo liso. A personagem acaba passando por uma série de situações que a levam a cortar seu cabelo e se redescobrir. No trecho destacado, a personagem, ainda criança, mergulha em uma piscina mesmo contra a vontade da mãe e seus colegas começam a debochar de sua imagem ao ver seu cabelo natural.

⁴⁸ Narrativa de Geiza.

conversa se estenderam para o aplicativo de mensagens. Fernanda também entra na conversa e Somália⁴⁹, que não conseguira participar de nenhum encontro presencial, entra na conversa.

[Fernanda] Deixando natural decidi sair do Beleza
 [Cátia] Lindo, Orgulhosa
 [Geiza] Aaaaeeeeeee Amei amei
 Cátia envia uma foto sua
 [Cátia] O meu crespinho, tirei as tranças
 [Fernanda] Lindo como sempre
 Geiza envia uma foto sua
 [Cátia] Seu cabelo é lindo
 Somália Compartilha uma experiência que tem tido com suas crianças da Educação Infantil com algumas fotos
 [Somália] Apaixonada pela oportunidade de ser a referência que eu não tive! O 'black' influencia, as tranças também... Sim! Há meninas gostando de ser negras por nossa causa!
 Fernanda coloca fotos suas depois de um período sem os produtos que utilizava
 [Fernanda] Ainda bem que tenho vocês que entendem de verdade a importância da gente se reconectar com a nossa origem a nossa naturalidade. Que é linda também. A sociedade não quer a gente em todos os lugares a gente ainda incomoda muito.⁵⁰

Os diálogos tecidos no grupo e seus desdobramentos, em conversa pelo aplicativo *WhatsApp*, revelavam para mim como a pesquisa vai tomando um caminho próprio. As narrativas, as histórias de *vidaformação*, as experiências de racismo e rejeição mostravam para todas nós, enquanto coletivo e sujeitos da pesquisa, que as experiências que acreditávamos pessoais/singulares eram parte de uma estrutura de sociedade. Percepção esta que nos provocava a repensar quem somos nessa sociedade e como podemos nos mobilizar para rompermos com padrões subalternizadores e colonialistas. As trocas entre nós, os diálogos que nos davam força para lembrar e ampliar nossa compreensão nos falavam também de uma pesquisa que é movimento, que contribui para repensar nossas ações, nossas escolhas, nossos caminhos na luta contra o racismo, contra as forças hegemônicas que ainda regem a escola e interferem na formação de crianças negras.

Kilomba (2019) analisa essa ligação entre pessoas negras como um caminho para a cura do trauma colonial, como se todos pertencessem a uma grande família. De acordo com autora, “africanas/os do continente e da diáspora foram forçadas/os a lidar não apenas com o trauma individual, mas também com o trauma coletivo e histórico do colonialismo, revivido e reatualizado pelo racismo cotidiano” (KILOMBA, 2019 p. 211). Compartilhar experiências em movimentos como o proporcionado pela pesquisa geram um sentimento de identificação,

⁴⁹ Somália Jeane é uma professora que pretendia participar dos encontros, porém teve problemas com o horário devido aos compromissos de trabalho. Mesmo assim ela sempre participou das conversas que tínhamos no grupo.

⁵⁰ Transcrição de trecho de conversa do WhatsApp com sujeitos da pesquisa.

semelhante àquele dos pequenos gestos tais quais chamar de irmã ou irmão colegas negras e negros. Isto pode contribuir para a superação do trauma individual e coletivo, favorecendo a construção de formas de pertencimento.

Romper com as políticas do cabelo, como afirma Kilomba, parece ser uma perspectiva fundamental para autoaceitação e fortalecimento de um grupo étnico, especialmente quando se trata de mulheres. Silva (2013) afirma:

Compreendo com Gomes (2005) que o modo como a sociedade brasileira, historicamente, emitiu opiniões negativas acerca dos negros/as, muitas vezes, deixa marcas dolorosas em suas/nossas identidades. Entretanto, hoje venho tecendo uma compreensão a partir dos recentes estudos que me levaram a outras reflexões acerca das questões aqui abordadas. Assim, compreendo que não se assume ser negro/a somente pelo uso do cabelo crespo, entretanto, entendo igualmente que uma estética negra afirmada potencializa a coletividade, a luta por uma identidade positiva e afirmada na diferença. (SILVA, 2013 p.26)

Nos relatos e experiências que foram tecidas naquele momento da conversa falamos sobre as razões que fazem com que as mulheres alisem o cabelo; a importância de termos referências para assumir o cabelo crespo como mulheres; e o quanto as opiniões negativas de pessoas próximas podem nos levar a afastarmos-nos deste processo de autoaceitação das características fenotípicas. Como nos fala Camila Lima (2019), professora negra, “(...) o cabelo crespo une nossas histórias, emaranha sensações e sentidos culturais sobre ser negro”. Talvez por este motivo esse tenha sido um dos temas que mais povoou nossas conversas, mesmo quando a centralidade não estava neles. Um cabelo que muitas vezes “não encontra hospitalidade no próprio corpo em que se enraíza, no próprio corpo que o nutre” (LIMA, 2019, p. 211).

Esses diálogos sobre os cabelos nos acompanharam para além dos encontros físicos e adentraram nossas vivências pessoais, auxiliando Fernanda em seu processo de transição, fortalecendo em Geiza a posição de manter seu cabelo natural e respeitando a opção de Suziane em não querer passar pela transição. Mas até que ponto a pesquisa poderia se separar de nossas vidas? Será que pode existir esses dois seres: sujeitos da pesquisa e sujeitos sociais?

Em diálogo com Bragança, pude refletir um pouco sobre esse transbordamento da pesquisa. “(...) Mesmo quando o objetivo consiste no desenvolvimento de uma proposta de investigação, o fato de narrar a vida produz, potencialmente, um movimento de (trans) formação que envolve a todos investigador/a e participantes” (2018). Logo, não seria possível nos limitarmos ao espaço pensado como espaço da pesquisa. Aqueles *temposespaços* das salas em horários combinados não esgotariam nossas conversas, porque elas nos

potencializam, nos fazem refletir sobre nossas trajetórias e nos transformam. Não seremos as mesmas depois desses diálogos, ainda em diálogo com Bragança.

Visualizamos, assim, um primeiro transbordamento de pesquisa para *pesquisa-formação*. A narrativa, em seus diversos modos de expressão – oral, escrita, imagética, videográfica – mobiliza processos reflexivos, conhecimentos e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha, tendo como fios dessa formação as questões de estudo tematizadas (2018, p.69).

Para além da pesquisa que, naquele momento e espaço, era a força que nos unia, outras forças passaram a fazer parte daquele processo. Eu percebia que nossos encontros não poderiam ser só de investigação e pesquisa, eles eram de formação, de pesquisa-formação, de *vidaformação*.

Geiza compartilhou um dos projetos desenvolvidos com a turma de Educação Infantil, a partir do qual pode perceber a mudança de postura das crianças em relação à identificação etnicorracial. Algumas estratégias usadas pela professora foram: trabalhar com livros de literatura cujos/as protagonistas são crianças negras, tais como: *Cadê Clarisse?*, *Como é bonito o pé do Igor* e *Lá vai o Rui* de Sônia Rosa⁵¹ e *Meninas Negras*, de Madu Costa⁵²; trazer imagens da internet de crianças negras com diversos modelos de penteados; conversar sobre processo de transição capilar e mostrar fotos de seu próprio cabelo em crescimento. Com ar de satisfação, concluí a narrativa dizendo que após o projeto duas crianças, que já haviam passado por alisamentos aos cinco anos de idade, pediram às mães para cortarem o cabelo. Alguns familiares deram uma devolutiva para ela de que as crianças – meninos e meninas- chegavam em casa falando sobre o fato de serem negras e negras positivamente. Esses relatos são importantes para pensarmos nas possibilidades que se ampliam para formamos crianças que tenham uma percepção positiva de suas imagens.

Para ampliar a discussão, fizemos a leitura compartilhada de trechos do livro da Grada Kilomba, *Memórias da Plantação*, que falavam sobre políticas de cabelo. O trecho destacado narrava a história de Alicia, uma mulher negra adotada por uma família branca. Enquanto criança e adolescente, as pessoas com as quais convivia tinham a tendência a querer tocar no seu cabelo e a questioná-lo constantemente como um cabelo diferente. Apesar de Alicia conversar diversas vezes com a mãe sobre como se sentia nesse processo, a mãe não tentava

⁵¹ Esses três livros da autora têm como título o nome de seus filhos, são personagens negros em cenas do cotidiano, pensados para crianças bem pequenas.

⁵² O livro "Meninas negras" trabalha a identidade afrodescendente na imaginação infantil. Faz parte de uma coleção que fala a partir de uma composição sensível, de textos curtos e poéticos, associados a belas ilustrações, de modo lúdico tenta reforçar a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura e de sua cor.

impedir as pessoas e afirmava que a filha era diferente e por isso causava curiosidade. Nas palavras de Alicia essa experiência era traumática;

Eu realmente odiava quando as pessoas tocavam o meu cabelo: “Que cabelo lindo! Ah, que cabelo interessante! Olha, cabelo afro..” E o tocavam. Eu me sentia como um cachorro sendo acariciado...como um cachorro que está sendo tocado. E eu não sou um cachorro, sou uma pessoa. (KILOMBA, 2019 p. 121)

Ao final da leitura houve um silêncio doloroso, carregado, triste, os olhares demoraram a abandonar o papel. Geiza foi a primeira a romper o silêncio. *Forte, muito forte!* A palavra foi sendo repetida por cada uma das professoras da roda. A leitura foi bastante impactante e trouxe lembranças dolorosas para algumas delas.

Tomando a palavra, Suziane refletia: “pois é, só quem entende é quem passa. Eu ‘adoro’ quando eu escuto as pessoas brancas falarem de racismo. Eles não passam, não sabem”. Como Suziane, Kilomba (2019) também questiona como a fala das pessoas negras tem sido “representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e em nós” (p. 51). Fanon, ao fazer uma análise da obra de Octave Mannoni *Psychologie de la colonisation*, também problematiza a questão. Na obra, Mannoni sugere que as pessoas negras já teriam em sua personalidade uma tendência a sentir-se inferior, o que possibilitaria as relações coloniais e o racismo, ao que Fanon responde:

Acredito sinceramente que uma experiência subjetiva pode ser compartilhada por outra pessoa que não a viva; e não pretendo jamais sair dizendo que o problema negro é meu problema, só meu, para em seguida dedicar-me a seu estudo. Mas me parece que Mannoni não tentou sentir de dentro o desespero do homem de cor diante do branco. (FANON, 2008 p.86)

As experiências de racismo e suas consequências só podem ser narradas por quem as vive ou já viveu, mas a pauta e os debates sobre o racismo precisam ser prioridade de todas e todos que defendem uma sociedade igualitária e democrática.

Uma das pautas que tiveram espaço nessa conversa tem relação com um saber construído a partir das experiências de racismo, uma colocação comum e recorrente entre as pessoas negras e que foi citada por Suziane logo no primeiro encontro: a de que pessoas negras precisam se esforçar muito mais, em qualquer atividade que façam, para mostrarem que são boas e dignas de estarem no espaço em que ocupam. No documentário do *rapper*

Emicida, *AmarElo – É tudo para ontem*⁵³, este traz uma fala que representa um pouco desse sentimento.

Sabe quando as nossas mãezonas, as nossas tiazinha memo de quebrada, as veia mano as nega veia falo para nós assim ó “cês já é preto mano, cês vai ter que fazer dez vezes melhor para você ser visto como igual” tá ligado e eu acho que isso continua valendo, e a gente tem que pensar a gente precisa estudar dez vezes mais porque a gente vai jogar num campo minado aonde sua vida vale menos (AMARELO, 2019).

Outro exemplo de conhecimento construído a partir da experiência do racismo é narrado por Carolina Maria de Jesus, escritora negra, em seu livro *Diário de Bitita*. Trazendo episódios da infância e da adolescência, a escritora ao mesmo tempo rememora e questiona o sentimento de inferioridade que a mãe apreendeu na/da relação com os brancos: “minha mãe era do ventre livre e dizia que os brancos é que são donos do mundo. Ela aprendeu a dizer aos brancos **apenas**: - Sim, senhora, sim senhor”. (JESUS, 2017 p.136)

As falas de Emicida e Carolina Maria de Jesus, dois artistas-intelectuais negro/a, com uma distância de quase um século entre elas, confirmam que o sentimento de inferioridade, impingido histórica e estruturalmente às pessoas negras, continua influenciando espaços, falas e vivências. Ainda delimitam espaços a serem alcançados e possibilidades.

Em um dado momento, Cátia relata:

Eu entrei lá (em um hospital particular) toda molhada (da chuva), cheia de sacola de mercado. Quando eu pisei, todo mundo arrumado de bolsa cara, (...) eu me senti mal, olha que eu não sou de me sentir mal, mas naquele dia eu senti. Depois conversando com minha filha pensei eu pago o mesmo que eles, mas também quando eu descer não vou com essas sacolas. (informação verbal)⁵⁴

Apesar de Cátia ter uma postura firme sobre sua identidade e no cotidiano não se colocar no lugar da subalternidade, a dúvida sobre estar ou não estar no “lugar certo” ainda se instala. E, naquele momento, estar molhada, entrar com sacolas de supermercado num lugar onde as pessoas, possivelmente todas brancas, estão arrumadas, aciona o sentimento de alerta: *ser negra contribui para aumentar o sentimento de inadaptabilidade?* O grupo não teve dúvidas em responder que sim – todas já passaram por experiências de serem vigiadas nas lojas, especialmente de shopping center, em bares ao demorarem para serem atendidas, etc.

⁵³ O documentário *AmarElo* além de trazer o show do novo álbum do cantor, que estreou no Teatro Municipal de São Paulo em 2019, traz um resumo dos principais acontecimentos da história negra brasileira do último século. Está disponível no canal de Streaming Netflix.

⁵⁴ Narrativa de Cátia, 04/02/2020

A caixa de Pandora fora aberta e as experiências com o racismo circulavam pela sala. As histórias da infância invadiram a roda: os penteados que duravam uma semana, as tranças que ficavam grudadas na cabeça e ‘puxavam o olho’, a sensação de liberdade na primeira vez que usaram o cabelo solto. “Eu usava muita trancinha quando era pequena”. “Eu usava trança e aqueles rolinhos que não fazem mais”. “Eu usava aquelas tranças que eram grudadas na cabeça, puxavam tanto que meu olho ficava pequeno” (informações verbais).⁵⁵

O ideal de branqueamento confirmava-se presente na sociedade trazido pela fala de Fernanda, cujo filho, fruto de uma relação interracial, era desejado com estereótipos brancos pelas pessoas que iam visitá-lo.

Meu marido é branco de olhos verdes e cabelo liso (...) quando meu filho nasceu, ele nasceu de sete meses, então o olho demorou (para abrir) e ficava aquela expectativa, todo mundo que ia visitar perguntava qual a cor dos olhos dele (informação verbal).⁵⁶

Em outros depoimentos a questão relacionava-se à representatividade. As narrativas traziam a falta de referenciais negros em suas infâncias e adolescências tanto na escola, nas mídias, como em outros espaços onde circulavam. Foram elencadas as poucas referências negras em posição de destaque social, político, artístico que conheceram ao longo da vida e que, ainda assim, alguns/as eram pessoas negras de pele clara e/ou negros/as embranquecidos/das. A escolha de profissões, o ambiente de trabalho, o espaço da mídia, o campo das artes - enfim, múltiplos espaços sociais atravessavam a conversa:

A falta de referência fez na minha infância eu me comparar, eu chorava por causa da minha boca, porque ninguém tinha a boca igual a minha. Até hoje na televisão, a Maju (apresentadora de um telejornal) não tem nada a ver comigo (informação verbal)⁵⁷

Eu estava assistindo a professora falando sobre o projeto da escola, ela disse que estava conversando com uma criança e no decorrer da conversa uma criança de quatro anos disse que ‘eu vou trabalhar na boca porque eu sou preto’, é muito forte, como se ele dissesse é o que me resta. (informação verbal)⁵⁸

Eu me lembro que quando criança só havia um amigo negro no trabalho da minha mãe, o Dudu (informação verbal)⁵⁹

⁵⁵ Narrativa de Cátia, 04/02/2020; Narrativa de Fernanda, 04/02/2020; Narrativa de Suziane, 04/02/2020, respectivamente.

⁵⁶ Narrativa de Fernanda, 04/02/2020

⁵⁷ Narrativa de Suziane, 04/02/2020

⁵⁸ Narrativa de Cátia, 04/02/2020

⁵⁹ Narrativa de Roberta, 04/02/2020

Mas isso também passa pela educação, as pessoas negras não tinham tanto acesso, eu mesma sou a primeira da minha família a fazer uma faculdade (informação verbal)⁶⁰

A segunda leitura do encontro foi a de um outro texto de Grada Kilomba, intitulado *Políticas de pele* (2019 p. 145). Embora também tenha causado uma reação de incômodo, essa leitura foi mais bem aceita que a anterior. Cátia narra uma experiência de quando era diretora em uma escola em Niterói, e o quanto o julgamento pela cor da pele tenta estabelecer lugares e papéis sociais.

Chegou uma mãe querendo fazer matrícula e pediu para chamar a diretora, o porteiro foi lá e me chamou. Eu fui ao portão e falei: “Pois não?” Ela disse: “Eu quero falar com a diretora.” “Você pode me adiantar o assunto?” “Não, somente com a diretora.” “Pois não, eu sou a diretora.” Ela me olhou assim (*fez um gesto olhando dos pés à cabeça*). Ela estava esperando uma pessoa branca. (informação verbal)⁶¹

Figura 7 - Autorretrato de Geiza



Fonte: Acervo pessoal

Após esse momento assistimos a dois vídeos. O filme *Hair Love*⁶², um curta de animação que mostra a história de uma menina tentando fazer seu próprio penteado e contando com a ajuda do pai, que não tinha muita habilidade para isso. Esse curta venceu a premiação do Oscar em 2020. Assistimos também um vídeo com o influenciador negro Spartakus, falando sobre colorismo. A discussão trazida pelo vídeo provocou um certo incomodo em Geiza. A professora preocupa-se com a questão do racismo, trabalha as questões étnico-raciais com as crianças, afirma que sua família é interracial, mas não se

⁶⁰ Narrativa de Fernanda, 04/02/2020

⁶¹ Narrativa de Cátia, 04/02/2020

⁶² *Hair Love* é um curta-metragem estadunidense de 2019 escrito, produzido e dirigido por Matthew A. Cherry. Conta a história de um homem que deve pentear a filha pela primeira vez. O filme venceu o Oscar de melhor curta metragem de animação.

percebe negra. Minha identificação com Geiza está articulada a esse sentimento: sua pele é branca e o cabelo crespo; eu tenho o cabelo enrolado e pele 'marrom'. Também para mim perceber-me negra foi um processo. Apesar de sentir-me representada nas leituras, em programas, em falas de intelectuais, perfis nas redes sociais - enfim, repensei minha identidade durante o mestrado e não conseguia me colocar como negra, embora experiências trazidas em meu memorial mostrem inúmeros episódios nos quais fui reconhecida como negra e como tal discriminada.

Percebi em Geiza um caminho parecido. Ela vem pensando essa relação de outro lugar, de uma ancestralidade negra que não se reflete em suas características fenotípicas, excetuando-se seu cabelo. Mais uma vez podemos conversar com as escritoras como algo que “extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado” (EVARISTO, 2020 p.38); histórias que se encontram e que nos ajudam a sermos compreendidos e a nos compreendermos, que é construída por um sujeito atravessado de um coletivo. Como a fala de Fernanda nos apontou, é importante saber que temos pessoas que entendem a importância dessas questões que são exclusivas de um povo.

De acordo com Sueli Carneiro, essa identidade racial que não consegue ser descrita ou que demora a ser percebida vem sendo tratado como algo inerente a nossa sociedade e não como uma construção histórica, pois “a nossa identidade se definiria pela impossibilidade de defini-la” (CARNEIRO, 2011 p.63). Ainda segundo a autora, os diferentes nomes atribuídos às pessoas que não possuem a pele negra retinta, tais quais morena, marrom-bombom, entre outros, existem pelo fato destas pessoas terem “sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente não desejam ser o que são” (CARNEIRO, 2011 p.67).

Encontramo-nos eu e Geiza em um descobrir-se negra; em nossos traços, em nossas heranças, em nossas histórias. Como narra a escritora negra Bianca Santana em seu livro intitulado '*Quando me descobri negra*', “(...) tenho 30 anos, mas sou negra há apenas dez. Antes era morena” (SANTANA, 2015 p.13.). Esta sensação que me habita é talvez a mesma sensação que esteja provocando Geiza a pensar sobre si mesma.

Podemos pensar mais um pouco sobre as estruturas e a sociedade que forjou em nós esse sentimento. Não à toa pessoas como nós demoram a perceber sua não branquitude. É talvez uma sensação de não-pertencimento, mas não uma percepção real de quem somos, de todas as estruturas que tentaram ao máximo colocar o negro de pele escura em um lugar social inferior, colocando os negros de pele clara como expectativa de migrar para um mundo

branco, demarcando lugares e separando caminhos. Nas falas de Lima (2019) e de Carneiro (2011):

A experiência de ser negra/negro nos aponta, em diferentes momentos da vida, que não está bem em ser o que se é, uma vez que essa experiência é marcada pela invisibilidade – apesar de ser a cor algo visível, é ela mesma a fundamentação e justificativa para torná-la invisível, colonizada e inferior (LIMA 2019 p. 198).

Vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; (...). Aqui, aprendemos a não ser o que somos e, sobretudo, o que devemos querer ser (CARNEIRO, 2011 p. 64).

Figura 8 - Foto do segundo encontro



Fonte: Acervo pessoal

Aprofundar estas questões ainda é um grande desafio. Questionar a falsa democracia racial em que vivemos desde os tempos de *Casa Grande e Senzala* e denunciar o racismo em todas as suas facetas é uma luta permanente que diz respeito a negras, negros, brancas e brancos. Uma luta profundamente imbricada com o cotidiano escolar.

3.3 Terceira roda: Encruzilhadas, passado e representação

Apaixonada pelo nome, 29 anos, filha, educadora infantil, que se mistura no meio das crianças durante suas descobertas. Entendeu há pouco tempo sua negritude e como é bom ser negra. Arteira por Natureza, faz do seu Hobby uma Arte e seu vício diário.

Geiza Leite

Uma menina pequena, magrinha e tímida; essa era Geiza. Uma criança que amava os seus cachos e que cresceu com uma irmã, em uma família trabalhadora e feliz no interior do estado do Rio de Janeiro.

Como sua mãe era funcionária de escolas públicas, Geiza logo ingressou em uma delas. Lembra-se pouco dessa época, o que a deixa triste, já que é apaixonada por sua profissão. O período da alfabetização lhe recorda seu afastamento da sala de aula, após ter contraído catapora. Como sua mãe precisava trabalhar e não tinha quem cuidasse dela em casa, Geiza ia para a escola com a mãe e ficava em uma pequena sala separada, fazendo as tarefas que a professora lhe enviava. Geiza lembra-se do choro diário para ficar na sala, já que havia descoberto as outras possibilidades que a escola lhe dava.

Geiza, que ainda era quietinha e silenciosa no Ensino Médio, aprendeu a também se divertir na escola e a falar. Daquela época se lembra de muita coisa e de muitas pessoas que a ajudaram a trilhar seu caminho como professora. Fazer o curso de formação de professores não era sua primeira escolha, porém sua mãe dizia que ‘pobre tem que fazer formação de professores para poder trabalhar cedo’. Geiza já trabalhava nessa época em lojas e mercados, mas a docência era para ela, assim como para muitas outras famílias das classes populares, um caminho mais seguro e estável, especialmente quando se trata da escola pública.

No Ensino Superior suas opções eram um curso de artes ou de moda; porém ela era jovem demais para atravessar dois ou três municípios sozinha a fim de estudar, e seus pais não permitiram. Optou, então, pelo Curso de Letras, por acreditar que o Curso de Pedagogia, a outra única opção que havia para ela, era “a mesma coisa” que a formação de professores.

Geiza fez concurso público para lecionar em Itaboraí e começou sua carreira na escola pública como professora de Educação Infantil há oito anos, onde faz um trabalho no qual respeita suas crianças, onde busca condições melhores para sua turma e seus pequenos. Conciliou o começo da carreira docente com a Faculdade de Letras.

Geiza já realizou com as crianças vários projetos que envolveram a cultura afro-brasileira. Sua formação em Letras a instigou a trazer para as crianças diferentes livros que tenham o protagonismo negro e as culturas africanas e afro-brasileiras em seus enredos.

Um dos projetos que ela relata teve início quando uma criança que havia sido adotada levou a questão da adoção para a escola. O tema sobre as histórias e origens de cada criança começou a ganhar espaço, porém, como havia muitas crianças negras na sala, a temática racial foi logo se tornando o principal eixo do projeto.

A professora e as crianças fizeram um “passeio” pelo continente africano através de vídeos e imagens, e escolheram alguns países para conhecer. Pesquisaram sobre as diferentes

paisagens, conheceram diferentes ritmos musicais africanos e os que nós herdamos. Falaram sobre as palavras que vieram com os povos africanos. Experimentaram culinárias africanas. Conheceram a savana africana e os animais que pertencem a ela, sempre trazendo literatura, música e filmes para a ilustração dos temas.

Ocorreu também o momento de pensar sobre o cabelo, pois durante sua transição capilar ela já lecionava para esta turma, e as crianças acompanharam o processo. Duas crianças, que aos cinco anos já passavam por processos de alisamento, acabaram querendo cortar seus cabelos também. Geiza levou alguns livros infantis para conversar com as crianças sobre o tema. Tendo aquela professora como referência, que apesar da pele clara conhecia aquele processo muito bem, as mães concordaram. Ao final do ano, três crianças não alisavam mais o cabelo.

Outro episódio relatado por Geiza que desencadeou um projeto antipreconceito aconteceu a partir da resistência de uma criança a uma música africana. A professora lia um livro cuja história tinha como eixo diferentes ritmos musicais. Enquanto lia, a professora colocava o ritmo para tocar. Ao tocar uma música africana, a criança reagiu - *tira isso tia, isso é música de barracão!* Questionada sobre o que seria música de barracão, a criança explicou que era “música de macumba”. Na continuidade do relato, Geiza complementa dizendo que a reação da criança a inspirou um novo projeto que falasse de música, poesia e literatura, tendo como eixo a cultura afro-brasileira. No entanto tais planos tiveram que ser interrompidos devido à interrupção das aulas presenciais.

Geiza é uma professora que vê na sua profissão uma maneira de tocar o outro. Faz tudo isso com dedicação, pesquisa e seriedade, mas seu lado de menina arteira continua presente e de vez em quando ela enfeita o mundo com sua arte.



Niterói, décimo primeiro dia do mês de fevereiro de 2020, um dia de verão. Depois de um dia quente de sol, choveu torrencialmente no Rio de Janeiro ao final da tarde. Vários pontos de alagamento pela cidade e eu já antecipava que os planos para o terceiro encontro poderiam ir por água abaixo junto com a chuva. Mesmo assim, organizei minhas companheiras de estrada - as sacolas - e me preparei para o dia seguinte.

Itaboraí, décimo segundo dia do mês de fevereiro, tarde de um verão. O dia amanheceu chuvoso, mas sem sinais de temporal. Cátia, Geiza e Suziane confirmam presença; Fernanda teve um imprevisto e não conseguiria participar. Segui para Itaboraí, nosso encontro estava marcado às 15 horas. Dessa vez o local combinado era a sala de aula de Geiza, em uma

escola que fica no centro da cidade. O horário combinado é o horário em que as professoras estão em planejamento. Como ainda é início de ano, elas costumam usar esse tempo para organizar as salas. Pelo caminho dou carona para Cátia, que trabalha em uma escola que fica na estrada, e vamos adiantando conversas.

Ao chegarmos, organizamos a nossa costumeira roda, dessa vez com as cadeiras que são utilizadas na Educação Infantil. Com a mesa do café pronta, começamos as conversas. Para iniciarmos o encontro naquele dia, levei um vídeo do influenciador digital negro AD ⁶³ ⁶⁴ falando sobre racismo estrutural.

A escolha pelo vídeo se deu pela importância de trazer para a conversa alguns acontecimentos históricos que contribuíram para o racismo estrutural que persiste em nossa sociedade. Como ainda estou me familiarizando com tais discussões, optei pelo vídeo, já que este traz uma linguagem clara e objetiva sobre o assunto. Dentre as informações trazidas pelo vídeo estão o surgimento do movimento eugênico; como a escravidão contribuiu para o racismo que persiste até os dias atuais; as políticas de incentivo de imigração das pessoas brancas para um clareamento da população brasileira; o surgimento do mito da democracia racial; e a tentativa de extermínio do povo negro. O vídeo termina com a provocação e sugestão de outro vídeo que traz as políticas de cotas para negros.

Em um dos trechos do vídeo, quando fala sobre a imigração europeia, AD Junior relata que “o Brasil sabia que os negros estavam vivendo em situação de total pobreza e ele acreditava que através desse sistema o empobrecimento levaria a morte e ao extermínio dessas pessoas até o final do século XX, o Brasil sabia muito bem o que estava fazendo” (JUNIOR, 2017). Provocada pelas discussões do vídeo, Cátia, após um suspiro, faz um *relatodesabafo*:

Misericórdia! É muito forte quando fala né? Eu, se eu mostro um vídeo desse para o meu neto... Ele se aceita na raça dele, mas se eu falo para ele essa história do negro ter sido acabado... (informação verbal)⁶⁵

A última palavra é pronunciada com um misto de rancor e raiva, ao que Geiza complementa: “Exterminado né?” Cátia segue:

⁶³ Nesse vídeo AD Junior narra os processos eugênicos, racismo científico e o racismo estrutural de forma resumida. O vídeo faz referência a várias personalidades e intelectuais da época que apoiavam o eugenismo e posterior branqueamento da população. Disponível em: <https://youtu.be/983Ffgj_gBw>

⁶⁴ Adilson dos Santos Júnior conhecido como AD Júnior é influenciador digital, especialista em Marketing Digital e fundador da empresa SuperWeb Inc. Em suas redes trata de assuntos como racismo estrutural e formas de superá-lo, além de questões raciais para empresas no Brasil e na Alemanha. Disponível em: <<http://simaigualdaderacial.com.br/jantar/index.php/member/ad-junior/>> Acesso em: 26 jan. 2021

⁶⁵ Narrativa de Cátia, 12/02/2020

(...) exterminado... se eu falar isso para ele, ele bloqueia. Ele é muito sensível ainda, se eu converso com ele sobre uma coisa dessas... ele não está preparado, ele vai dizer ‘vovó, vão matar a gente, vão acabar com a gente’(informação verbal).⁶⁶

A fala de Cátia nos levou a conversar sobre as marcas que episódios de racismo deixam nas crianças que os vivenciam. Ainda impactadas pelas discussões trazidas pelo vídeo, falamos sobre as diferentes e sucessivas teorias racistas pensadas por intelectuais da época e muitas vezes avalizadas pelo governo. Falamos também sobre a importância de conhecermos esses processos para podermos fazer uma discussão antirracista embasada. Um dos exemplos utilizados são as críticas às cotas em universidades públicas, que de acordo com Silva e Carmo (2017, p. 18) são tidas como uma lei que “foi imposta de chofre, não dando à sociedade a oportunidade de discuti-la mais intensamente”. Essa conversa faz com que Cátia relembre e narre a história de seu filho, que apesar de não ter entrado na faculdade pelas cotas, era estereotipado por um de seus professores.

Meu filho, ele estudou artes visuais na UFRJ, mas não entrou com cotas. Ele de comunidade, negro. Só que lá ele sempre tirou boas notas, e aí ele ficava chateado porque tinha um professor que sempre falava ‘vocês têm que ser igual ao M., porque ele é negro, mas ele tira boas notas’. Ele disse que teve que falar com o professor que ele não se sentia bem do professor falar assim. (informação verbal)⁶⁷

A fala do professor reflete pelo menos duas atitudes racistas. A começar pelo ‘mas’, uma fala que reflete os opostos, como se a pessoa negra não pudesse ter características positivas. “É negra, mas é bonita”, “É negro, mas é educado”, falas que persistem em cenas cotidianas. Kilomba (2019) afirma que “esse é um jogo de palavras doces e amargas que dificulta a identificação do racismo” (p. 155), uma palavra que tenta mascarar o racismo e a outra que o confirma. Um outro ponto que podemos pensar é a tentativa de desqualificar os colegas que entraram pelas cotas, colocando o filho de Cátia como o exemplo de como pessoas negras poderiam estar na mesma condição que ele. Ou seja, utilizando um exemplo isolado como parâmetro para toda uma população que vem sofrendo anos de negações e marginalizações, entre elas o direito igualitário a educação.

Sueli Carneiro, refletindo acerca das políticas de ação afirmativa, afirma que

A reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativas não desqualifica o grupo negro. Ao contrário, representa sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua condição de credor social de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não ofereceu nenhum tipo de

⁶⁶ Narrativa de Cátia, 12/02/2020

⁶⁷ Narrativa de Cátia, 12/02/2020

reparação aos negros na abolição e permanece lhe negando integração social por meio das múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas (CARNEIRO, 2011 p. 102).

A repulsa ao diálogo e uma estrutura social racista auxiliam na construção de um imaginário onde as pessoas negras teriam vantagens com as cotas, isto é, configurando uma tentativa de inferiorizar quem delas tem direito, desmerecendo e distorcendo toda uma trajetória de luta e busca por igualdade que vem sendo trilhada por décadas. “(...) A recente visibilidade do tema deve-se também à uma longevidade alcançada na sua gestação, promovida a partir do movimento negro organizado e por suas lideranças, principalmente após a ditadura Vargas” (SILVA & CARMO, 2017 p. 18). Como ainda afirma Gomes “não fosse o Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização [...] muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido” (2017, p. 18).

A segunda leitura do encontro foi um trecho da introdução do livro *O espetáculo das raças* de Lilia Schwarcz, no qual ela narra a miscigenação e a tentativa do embranquecimento da população brasileira em fins do século XVIII. A leitura foi interrompida na metade, no trecho que fala sobre a possível seleção natural que levaria o Brasil a ser branco. Nesse momento Cátia diz ironicamente “infelizmente isso não aconteceu”, ao que Geiza imediatamente responde, quase revoltada, *felizmente*. A pausa inicia uma conversa calorosa sobre representatividade, empoderamento e sobre uma possível mudança da população ao se autodeclarar negra.

[Cátia] Ao contrário, ele está mais negro

[Geiza] Tá mais negro

[Suziane] Mais negro e mais empoderado, as pessoas estão se empoderando mais, eu acho que as pessoas hoje se enxergam melhor, se aceitam. Porque tinha muito disso de não se aceitar, as pessoas hoje se aceitam, as pessoas têm orgulho de dizer, até quem não é negro está querendo ser para poder dizer que tem esse orgulho (em tom irônico)

[Geiza] Esse cabelo é trança que fala? As pessoas se apropriam né?

[Cátia] É trança o nome é Box Braids. Eu tenho uma aluna loirinha do olho azul, o cabelo liso escorrido, (...) ela colou em mim, ela quer ficar na cor, tô vendo. E eu tenho uma aluna que chegou ontem com o cabelo trançado, dela mesmo porque o meu é alongamento. Ela ficou olhando para a menina, eu pensei, ela ficou encantada com essas tranças. Falei para ela hoje, ‘amanhã eu vou fazer trança no seu cabelo’. Falei isso de manhã. Aí ela disse ‘não quero não’. Na hora de ir embora ela me chamou no portão e disse ‘você vai trançar meu cabelo?’ Ah vou! vou colocar vários coloridinhos. Ela vai ser a loira trançada.

[Suziane] A auto aceitação de hoje acaba fazendo muito bem até para a próxima geração. Porque as crianças conseguem se espelhar.⁶⁸

⁶⁸ Transcrição da conversa entre as professoras sujeitos da pesquisa.

A discussão girou em torno da Lei Aurea e da luta das negras e negros pelo fim da escravidão. Outro debate foi sobre os absurdos pensados pelos intelectuais do século XVIII para defender um possível embranquecimento. Falamos também sobre a ancestralidade negra e como ela sofreu um apagamento e uma marginalização desde a escravidão com a imposição e cristianização da população negra. Neste momento Cátia faz um relato de como tinha rejeição às religiões de matrizes africanas e a algumas tradições culturais afro-brasileiras.

Eu não aceitava de jeito nenhum a minha ancestralidade em relação a cultura afro. Há vinte anos atrás me chamaram para uma roda de jongo e tinha também maculelê. Eu falei 'eu não vou não, isso é macumba' Eu nem prestava atenção nisso. Primeiro porque minha vó que me criou, a mãe da minha avó era escrava, a minha vó era bem velhinha. A minha bisavó escrava e minha vó presenciou muita coisa. Ela foi morar numa casa, nessas fazendas que eram brancos e tinham sua religião e minha vó foi criada por eles dentro daquela religião. Aí depois teve meu pai aquela coisa toda, e ela (a avó) eu ficava muito com ela. Só que ela tinha aquela religião, vamos dizer assim essa religião branca, cristã, e aí eu fui criada assim. Casei e continuei com essa religião. Hoje em dia eu não tenho religião (...). Eu só fui gostar, entender, depois, eu tive que aprender. Eu tive que aprender que o jongo é uma coisa linda, uma dança. (...) mas isso há uns dez anos atrás, aí que eu fui entender e respeitar tudo isso. O branco fez a gente acreditar que a religião do negro é ruim. (informação verbal)⁶⁹

A conversa sobre religião continuou. Suziane falou de como ela considera importante seguir alguma religião ou ter fé, e de que em sua opinião todas as pessoas precisam de uma religião ou precisam acreditar em algo. Geiza falou sobre sua curiosidade com as religiões de matrizes africanas e que gosta de perguntar ao tio, que é praticante do candomblé, sobre os rituais e a história da religião. Cátia narra ainda sua experiência quando fez uma visita a algumas cidades de Minas Gerais, e do quão difícil foi para ela ver os resquícios da escravidão. Suziane relaciona a perpetuação das religiões de matrizes africanas a dor das pessoas negras escravizadas, que estavam distantes de sua casa, de sua cultura, de sua língua materna e passando por situações desumanas.

A tentativa de demonização das religiões de matrizes africanas por religiões cristãs é denunciada por Carneiro após uma ação de líderes de igrejas evangélicas visando retirar da televisão aberta uma novela que tinha como tema uma religião africana. Segundo a autora, o manifesto assinado pelos líderes de igrejas evangélicas

(...) revela seu alvo fundamental: o tradicional ataque aos cultos afro-brasileiros e, nesse caso específico, ao candomblé, sobretudo a Iemanjá, a bola da vez da ira e da intolerância evangélica. (...) Preenhe na defesa de direitos, mas não do direito constitucional que outras modalidades religiosas não cristãs têm de existir, de se expressar e gozar da mesma visibilidade nos meios de comunicação que as religiões

⁶⁹ Narrativa de Cátia, 12/02/2020

cristãs, mesmo não detendo o poder econômico e político delas. (...) (CARNEIRO, 2011 p. 184)

Figura 9 - Frases utilizadas na dinâmica ‘Você pode trocar essa frase por...’



Fonte: Twitter: #papopreto. Disponível em <<https://www.twitter.com>>. Acesso em: 10 jan 2020.

A desvalorização e até mesmo a demonização das religiões de tradição africana, vem ganhando mais força na mesma medida em que as religiões evangélicas vêm crescendo, como diz Carneiro. Um fenômeno crescente que só vem encontrando resistência quando pensado para além da religião como uma tradição cultural. As falas das professoras retratavam esse interesse pela história e cultura dessas religiões, até mesmo em uma tentativa de um resgate de suas ancestralidades, como nos narrou Cátia.

Após essa conversa fizemos a dinâmica “você pode trocar essa palavra por...”, que consistia em pensar como poderíamos substituir alguns termos pejorativos sobre o negro por outras palavras e conhecer o significado delas.

Por último assistimos um vídeo realizado com dois grupos de funcionários de recursos humanos de uma empresa com imagens de pessoas brancas e negras realizando a mesma tarefa. Cada grupo assistia as imagens e opinava sobre o que estariam fazendo e quem seriam aquelas pessoas. Todas as imagens de pessoas brancas eram associadas a posições socialmente superiores e as de pessoas negras a subalternização e em alguns momentos a marginalidade. Esse vídeo não pôde ser muito discutido pelo avançar da hora, mas relembramos alguns episódios de racismo, como o caso de um rapaz que estava sendo entrevistado por um repórter de um canal de televisão aberto na estação do metrô. Quando o âncora do jornal é informado pelo rapaz que seu destino era um clube da Zona Norte de São Paulo, logo pergunta ao rapaz se ele irá ‘pegar bolinhas’ em uma alusão aos trabalhadores que

resgatam as bolinhas de golfe que ficam soltas durante o jogo. O rapaz, negro, era um atleta do clube.

3.4 Quarta roda: as janelas que nos aproximam e nos representam

Esposa, mãe, professora, amo o que faço e lutei muito para chegar até aqui, hoje vivo as coisas que um dia eu sonhei, muitos não acreditavam, mais aqui estou. E hoje sou referência na vida de muitas crianças. Por isso reconhecer a minha identidade com mulher negra faz toda a diferença nessa construção.

Fernanda Costa

Em um parquinho de uma escola pública no centro de Itaboraí, sentada em um giratira, está uma menina de cinco anos. Poderíamos pensar que está ocupada com as *desimportâncias* de Manuel de Barros: o caminho das formigas, as flores que surgiram no quintal, o desenho das nuvens.... Mas, para algumas crianças, principalmente as de pele negra, até o direito de usufruir da imaginação ou exercitar o ócio lhes é retirado desde muito cedo. Ela pensava em como viveria sem a presença do pai.

Sua mãe trabalhava incansavelmente para que as duas filhas pudessem ter um destino diferente do seu. E do seu olhar de criança que já pensa coisa de adulto, Fernanda observava o empenho e as dores que sua mãe passava como mulher negra, que havia sido privada de uma educação que, por muito tempo, foi pensada apenas para pessoas brancas.

Depois que seus pais se separaram, sua mãe começou a trabalhar em escolas públicas como merendeira. Seu olhar de criança começou a prestar atenção em outras coisas que não eram as coisas de criança; agora eram as da escola. Uma das coisas que lhe chamava atenção era a maneira como as professoras da escola eram tratadas tanto pelas alunas e alunos, como pelo governo. Será que ser professora era uma boa escolha, ou toda a desvalorização afetava aquelas pessoas?

Entre as lembranças da escola Fernanda não se recorda de rotinas escolares, professoras ou experiências que tenha vivido nas turmas que participou. Ela se lembra do papelão que usava para descer a pequena inclinação na área externa da escola que tinha uma grama convidativa. Se lembra das funcionárias, amigas de sua mãe, que sempre davam um jeito de transgredir regras para deixá-la mais tempo na escola, dar um lanche fora de horário e realizar as tarefas que seriam de casa. Nos corredores e biblioteca da escola Fernanda fazia

seus trabalhos escolares e continuava gostando mais dos vazios do que dos cheios, como diria Manoel.

Em sua adolescência Fernanda começa a perceber que o mundo não parecia pertencer tanto assim a ela, que alguns obstáculos existiam e que provavelmente eles estavam lá por causa de suas características. Apesar de ter amigas que a incentivavam a se valorizar, que falavam da beleza de seus cabelos e de suas diversas qualidades, os olhares, os julgamentos e as falas vindas de direções não tão amigáveis diziam a ela que não era bem assim. E para jovens mulheres negras o mundo não é tão atraente. Pode ser até mesmo cruel.

Um outro aprendizado que Fernanda teve desde cedo, através principalmente das mulheres de sua família, foi o de valorizar o trabalho. Com elas aprendeu que o trabalho dignifica, e aprendeu também o quanto as mulheres, muitas vezes, apesar de serem subjugadas, são as responsáveis pelo sustento de suas famílias. E aos poucos aprendeu também que é preciso dosar o tempo e o lugar da mulher, da mãe, da profissional e da esposa.

Fernanda cresce certa da profissão que não queria seguir e, ao contrário da vontade de sua mãe, faz um ensino médio em formação geral, cursos profissionalizantes, e trabalho no contraturno, sem tempo para pensar muito sobre suas decisões e seus caminhos. Foi tratando de viver. Nessa vivência foi se encontrando rotineiramente com o racismo estrutural quando passava por processos seletivos de empresas que não esperam por pessoas negras em seus caminhos. Não desistiu e, de tanto tentar, tornou-se recepcionista, mas os caminhos que nós planejamos nem sempre são os desenhados.

Fernanda perdeu sua mãe e começou a pensar no sonho dela de ter uma filha com um diploma. Ao procurar por um curso em sua cidade, a única opção noturna era o Curso de Pedagogia. Ela fez o curso e gostou tanto que, ao concluir, fez imediatamente uma pós-graduação. Em seguida foi aprovada em concurso público para ser professora de Educação Infantil.

Começou sua caminhada como professora e, mesmo sem se dar conta, o interesse pelas questões raciais já se colocava em seu horizonte. O trabalho de conclusão de sua pós-graduação foi sobre o tema. Encontrou muita dificuldade, tanto em encontrar um/a orientador/a como em encontrar o material para sua pesquisa. Foi deixando a ideia no seu “cantinho de guardados” e, de vez em quando, a professora visitava esse “cantinho” para pensar suas práticas com as crianças da Educação Infantil.

Nesta caminhada encontrou seu companheiro e, juntos, começaram a experimentar os *despropósitos* de olhares outros para um relacionamento interracial. Olhares curiosos que

indicavam ora aprovação, ora reprovação. O ideal de branqueamento à espreita, com a chegada do primeiro filho: *vai ser branquinho como o pai?*

Com a maternidade alguns pensamentos afloram, e Fernanda não queria que seu filho passasse por esses despropósitos, nem tampouco as crianças da Educação Infantil com as quais trabalha. Começou a pensar em como poderia modificar suas práticas para fortalecer identidades negras.

Fernanda costuma dizer que suas práticas com as crianças negras na Educação Infantil nem sempre tiveram o caráter antirracista que hoje defende. Percebe que poderia ter feito tudo diferente, mas que a falta de referenciais, de leituras e de reflexões sobre as questões étnico-raciais corroboraram para que suas práticas não fossem comprometidas com tais questões.

Porém, assim como Cátia, Fernanda foi fazendo pequenas revoluções diárias, pequenas ações e práticas cotidianas que muito influenciam na formação de crianças tão pequenas. O cabelo, sempre um referencial importante para crianças negras, sempre foi falado e valorizado. O uso constante do espelho, ou deixar que as meninas soltassem os cabelos que sempre iam presos, eram a forma de enaltecer esse cabelo sempre tão aprisionado e julgado socialmente.

Em uma escola que ainda é pensada com base em datas comemorativas, e que a história do povo negro só é lembrada em novembro, Fernanda pensou em possibilidades outras para suas crianças, trouxe diferentes referenciais positivos para sala, falou de princesas de países da África, do ex-presidente dos Estados Unidos, entre outras figuras que pudessem mostrar para as crianças quantos caminhos poderiam seguir.

A professora passou também a pesquisar sobre sua história, seus antepassados e sobre práticas antirracistas, para assim poder fazer um novo tipo de trabalho na escola, um passo que a pandemia deixou em suspenso, mas que em breve irá se concretizar.

Niterói, décimo terceiro dia do mês de março de 2020. Tarde de verão. Sim! Era uma sexta-feira treze que já começava estranha; ou talvez, hoje olhando para trás e vendo tudo que estamos passando, eu a imagino estranha. Trabalhei pela manhã com minha turma de Educação Infantil, crianças que adoravam a literatura e aos cinco anos já ensaiavam pequenas leituras e escritas. Mas esse dia seria o nosso último encontro físico.

Os telejornais não se programaram para exibir reportagens falando de superstições da sexta-feira treze, que para uns representam azar e para outros sorte. No lugar das amenidades, estavam as preocupações com o vírus descoberto em dezembro de 2019 e que se espalhava

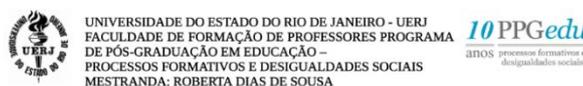
rápido demais pelo mundo. À noite desse mesmo dia todos os grupos do aplicativo de mensagens tocavam insistentemente, as aulas estavam suspensas por quinze dias; recesso do mês de julho antecipado; a epidemia do novo coronavírus havia chegado ao Brasil. E eu, que gosto de acreditar em planejamentos, me preparei para aguardar quinze dias para o próximo encontro.

Desde nosso último encontro, que aconteceu no dia doze de fevereiro daquele ano, havíamos combinado que o próximo seria em março. Não tínhamos fechado nem data, nem hora, nem local, ainda estávamos nos organizando. O isolamento social decretado pela pandemia acabou definindo dia, hora e local. O retorno presencial à escola não aconteceu até o final do ano de 2020; mas o encontro sim.

Vinte e três dias do mês de março de 2020, 15 horas da tarde de um começo de outono ainda quente, nos encontramos pela plataforma de vídeo chamada *Skype*. Nesse dia não precisei arrumar minhas bolsas, fazer o café ou organizar as cadeiras para a roda de conversa. Apenas um computador, janelas virtuais, imagens e vídeos para compartilhar. Se não desse certo, poderíamos repetir o encontro. Afinal, apesar de não sabermos, era só o começo de um ano à distância.

Naquele momento ainda não experimentáramos as “vantagens dos encontros virtuais”: não ter o tempo e o gasto do deslocamento; não precisar se organizar com os filhos para poder sair; não ter que dar conta de tantos compromissos virtuais, como fomos sendo demandadas depois. De certa forma, naqueles primeiros momentos, tínhamos tempo. E era tempo demais para quem já tinha o estranho hábito de viver acelerando.

Figura 10 - Pauta do quarto encontro



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS
MESTRANDA: ROBERTA DIAS DE SOUSA

10 PPGedu
ANOS processos formativos e
desigualdades sociais

4º encontro – Práticas antirracistas

- Vídeo: Não seja racista continue criança
- Leitura: Espelho, espelho meu: Raissa Santana e uma coroa para chamar de nossa
Deu no New York Times: o Pequeno Príncipe é negro
Giovana Xavier
Na minha Pele: trechos do livro de Lázaro Ramos
- Atividade: O gato e o Rato (brincadeira do Congo)

Fonte: Arquivo pessoal

Começamos nosso encontro saudando a tecnologia que havia nos proporcionado a possibilidade de nos reencontrarmos, mesmo que virtualmente, além de gastarmos mais de quinze minutos tentando ajustar todos os aparelhos, som etc.

Fernanda e Geiza participaram comigo. Cátia e Suziane não conseguiram entrar na reunião. Pela primeira vez eu consegui ler, no início do encontro, a pauta que preparei com antecedência. Talvez a tecnologia tenha nos impelido a um encontro mais formal. Iniciamos a conversa mostrando fotos da infância na escola, combinado que já havíamos feito antecipadamente pelo aplicativo. A partir das fotos começamos a narrar as nossas experiências escolares desde a Educação Infantil até a Faculdade. Falamos sobre as marcas deixadas pela escola e sobre o fato de não lembrarmos tanto assim da Educação Infantil ou de nossas professoras e professores. As lembranças mais fortes que circularam entre nós remetiam ao Ensino Fundamental. Éramos muito pequenas? As práticas não estimulavam nossa imaginação? Teríamos vivido uma Educação Infantil preparatória, cheia de folhinhas para colorir, que não deixou marcas? Não sabemos.

Figura 11 - Captura de tela do encontro virtual



Fonte: Arquivo pessoal

Das memórias do Ensino Fundamental temos em comum o fato de sermos alunas medianas, silenciosas, que ‘não davam trabalho’. Fernanda relata que, hoje, ao pensar sobre a escola, lembra-se de olhares que lhe diziam muito sobre o incômodo pela presença dela. Lembrei-me de uma colega de turma branca que era a referencial de beleza, cuidado, higiene e inteligência, sempre ressaltadas pelas professoras, o que, por um lado, era ótimo para a menina que não queria falar. Ao lado dela, sentia-me invisível.

Eu cheguei a enfrentar questões na escola de... Não falavam diretamente para mim, mas a gente entende, *"Ah você não faz parte aqui, você não serve para essa situação"* Aí você entende né, que é por causa da cor, quando a gente problematiza, a gente entende que era por isso. (informação verbal)⁷⁰

⁷⁰ Narrativa de Fernanda, 23/03/2020

Esse momento da conversa me remete a Cavalleiro (2020) no livro *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar*, e suas narrativas de episódios de racismo naturalizados pela escola e muitas vezes ocultado pelas famílias, que já entendiam a estrutura racista a que pertenciam e da qual tentavam salvar suas crianças. Em um dos episódios, uma professora chama uma criança da turma de ‘suja’. “ (...) Ao chegar em casa, a menina quebrou o costumeiro silêncio e contou a família, que optou por não tomar nenhuma atitude” (CAVALLEIRO, 2020 p.87). A irmã dessa criança chega a justificar essa fala da professora para a entrevistadora dizendo que, naquele dia, a irmã não deveria estar ‘bem arrumada’. Estes episódios são tratados pela equipe escolar como comuns, rotineiros, isentos de ocupar espaço em reuniões e planejamentos.

De acordo com Cavalleiro:

Os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretenso conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas. (...) Assim, vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar de forma bastante preconceituosa. (CAVALLEIRO, 2020, p. 58)

Percebemos como a família opta por não querer discutir o assunto na escola. A autora defende que as escolhas feitas pelas famílias falam muito de uma blindagem, que acreditam ser possível criar ao não falarem sobre racismo com suas crianças. A fachada da democracia racial, citada pela autora, por muitas vezes nos impede de diferenciar e/ou perceber o que é racismo.

Depois desse momento passei o vídeo intitulado *Ninguém nasce racista*⁷¹, um vídeo em que crianças deveriam atuar de forma racista com uma mulher negra. Fizemos a leitura de um trecho do livro de Lázaro Ramos intitulado *Na minha pele*, em que fala da escola e da necessidade de cursar o Ensino Médio em escola técnica para poder entrar para o mercado de trabalho. Esta fala representa tanto Geiza como Fernanda, que tiveram esta mesma postura por parte de suas mães. Uma realidade que representa grande parte da nossa juventude negra, que muitas vezes precisa dividir seu tempo entre a escola e o trabalho, e outras vezes precisa abandonar a escola para auxiliar financeiramente em casa. Fernanda relata que:

(...) esse aspecto do ser negro para mim, se mostra muito na questão do trabalho. Na minha relação com o trabalho, na minha construção de indivíduo com o trabalho, na

⁷¹ Esse vídeo foi realizado com crianças de diferentes idades. Elas deveriam fazer a leitura de frases racistas para uma atriz negra que estava sentada a frente delas. As crianças não eram atrizes. Quase todas as crianças interromperam a leitura por não se sentirem a vontade com suas falas. Disponível em: <<https://youtu.be/FsVnlWd1Zrs>>

questão da força do trabalho e da superação através do trabalho. O trabalho tem um peso muito grande na minha vida. Tem muito a ver com minha família, com a minha mãe, quando ela se separou do meu pai e minha infância toda, minha educação foi com minha mãe e ela sempre valorizando muito o trabalho e eu sempre junto acompanhando, cresci, comecei a trabalhar muito cedo de carteira assinada. Então na hora de pensar uma formação acadêmica a questão do trabalho pesou mais do que a educação em si, de fazer faculdade, da pesquisa, do ensino superior. A questão do trabalho e da superação das dificuldades é bem forte. Eu posso dizer que a força do trabalho é o que me representa. (informação verbal)⁷²

A partir da fala de Fernanda e também da fala de Geiza, podemos pensar que, para uma família com poucos recursos financeiros, o trabalho passa a ser uma questão de sobrevivência. Um filho que só estuda representa um gasto que, na maior parte das vezes, não se pode ter. A escolha pela formação de professores ou por um Ensino Médio Técnico muitas vezes representa a necessidade de aumentar a renda familiar. Um pouco desta discussão já foi trazida no “Memorial”, capítulo um, quando narrei experiências do Ensino Médio e que também compuseram parte desse encontro com Geiza e Fernanda, quando relatei para elas minhas experiências escolares.

Trago para esta discussão uma fala do artista MV Bill⁷³ que, em entrevista ao programa de televisão Altas Horas⁷⁴ em 2008 falou, neste sentido, sobre a juventude negra, a necessidade de trabalho e as cotas. Perguntado sobre a necessidade das cotas, ele afirmou que:

Não é verdade que todos os brasileiros tem condições de entrar na faculdade, não por incapacidade mental, mas todos eles não estão concorrendo em igualdade, primeiro porque o jovem negro preto que mora em favela, a primeira coisa que ele tem que fazer é tentar dividir, conciliar estudo e trabalho. Eu fui vítima disso e minha mãe esboçava um sorriso muito maior quando eu chegava com o dinheirinho que eu arrumava na feira, que eu arrumava tomando conta de carro, quando eu vendia jornal do que quando eu mostrava meu boletim com boas notas para ela. Por conta do histórico dela de não conhecer nenhum outro parente, nenhuma outra pessoa com o meu biotipo que tivesse ascensão através do estudo, ela coitada, ela achava que aquilo não era bom, ela preferia muito mais me ver com carteira assinada do que me ver com boas notas, com a carteira assinada eu ajudava em casa (MV BILL, 2008).

A fala do rapper traduz um pouco da realidade de jovens e, muitas vezes, também de crianças negras, de acordo com estudo de Carneiro (2011). No ano de 2004, o IBGE divulgou um estudo que afirmava que a média de anos de escolaridade exigidos pelo mercado de

⁷² Narrativa de Fernanda, 21/04/2020

⁷³ O artista Alex Pereira Barbosa, conhecido artisticamente por MV Bill é um cantor, compositor, rapper, escritor, ator, apresentador de TV e Rádio, cineasta-documentarista. Nasceu na Cidade de Deus, favela-bairro do Rio de Janeiro e participa de movimentos sociais e ONGs que auxiliam jovens de comunidades a mudarem suas realidades. Disponível em: <<https://dicionariompb.com.br/mv-bill/biografia>> Acesso em: 28 jan 2020

⁷⁴ O programa Altas Horas é um programa de televisão de um canal aberto que tem atrações musicais e debates sobre temas do universo jovem.

trabalho para novas vagas era de onze anos. A autora ainda afirma que a média nacional entre brancos é de 6,6 anos de estudo; entre negros, de 4,4. Com estes índices podemos perceber que os relatos acima falam de uma realidade excludente. Como afirma Carneiro:

(...) Assim, as atuais exigências educacionais para a alocação de mão de obra no mercado de trabalho formal não apenas conformam-se como um instrumento para a seleção dos profissionais mais qualificados, mas também operam como um filtro de natureza racial (2011, p. 114).

A autora afirma ainda que essa discrepância corrobora para a manutenção das desigualdades sociais. As dificuldades de acesso e de permanência na educação para crianças não ocorre por acaso e vários são os fatores que contribuem para essa realidade.

Depois desse momento apresentei dois textos curtos de Giovanna Xavier, o primeiro intitulado *Raissa Santana e uma coroa para chamar de sua* e *Deu no New York Times, o Pequeno Príncipe é preto*. Ambos falam de representatividade; o primeiro fala sobre duas mulheres negras que conquistaram o título de Miss Brasil, com trinta anos de diferença entre elas; o outro fala sobre as possibilidades de representação racial que vêm se ampliando para as crianças negras.

Falamos sobre as professoras e professores da escola e a falta de representatividade negra. Um fato em comum foi que só tivemos professoras negras ou professores negros no Ensino Médio ou na faculdade. Geiza relata que o professor negro que lecionava literatura afro-brasileira não era levado a sério pelas alunas e alunos. Fernanda fala sobre como as questões de representatividade não eram muito faladas em sua juventude:

Antigamente a gente quase não via muito isso né, de falar de estudos de falar sobre representatividade, conscientização, não se falava sobre isso, falava-se sobre racismo, falava-se pouco sobre racismo e pronto, só se falava, "Ah você não pode ser racista, pronto, acabou" não se tinha discussão sobre, então é até complicado a gente falar que antigamente não tinha, eu falo antigamente falo mais na minha época que eu não tinha professores, porque não era falado na escola. (informação verbal)⁷⁵

Conversamos um pouco sobre as práticas de cada uma na escola, sobre como temos pensado os projetos e as práticas cotidianas para as crianças e se elas têm sido pensadas para as crianças negras ou trazem representatividade negra.

Eu já trabalhei, mas eu vou te falar, muitas vezes, hoje principalmente depois que a gente começou a conversar e tudo, eu vi que foi de uma forma equivocada, que poderia ter sido feita com mais propriedade, com mais delicadeza, com mais

⁷⁵ Narrativa de Fernanda, 23/03/2020

respeito, dando mais ênfase, muitas vezes a gente, eu fiz por fazer, mas não de repente, esmiuçando bem, essa questão, e de repente mesmo perdendo esse olhar de ter uma criança ali e a partir dessa questão dessa criança trazer um projeto para vivenciar ali com a turma e tudo mais, acredito que a partir de agora o meu olhar está bem mais criterioso para isso, mais atento né, mas sensível para essa questão. (informação verbal)⁷⁶

Até mesmo a mente né, eu acho assim, abertura de mente, e a cada conversa parece que a nossa mente se abre mais né, a gente começa a se despertar para outras coisas, para outros fatos, então, antigamente a gente não tinha isso realmente, as coisas mudaram muito. (informação verbal)⁷⁷

O diálogo de Fernanda e Geiza confirma para nós o caráter formativo da pesquisa. As reflexões sobre nossas práticas provocadas pelos temas que vão emergindo nos encontros, que transbordam os planejamentos iniciais, ao mesmo tempo nos apresentam dados – o que acontece nas escolas dizendo respeito às práticas étnico-raciais também se configura como práticas formativas. “Acredito que a partir de agora o meu olhar está bem mais criterioso”, diz Fernanda. As conversas vão nos dando pistas sobre a importância de estarmos em coletivos, o que também é um valor civilizatório, para nos questionarmos e repensarmos nossas práticas enquanto sujeitos.

Os textos de Lázaro Ramos, *Quero ser médico e Entre o laboratório e o palco*, ambos do livro *Na minha pele*, foram trazidos para a roda. No primeiro trecho, Ramos fala sobre os programas infantis de sua infância e lembra de querer ser o Jairzinho, por se reconhecer nele. Fala também sobre não ter um herói negro no qual se espelhar. No segundo trecho, ele fala sobre a escolha de seu pai por uma escola que tivesse a formação de ensino técnico. Como Ramos queria fazer teatro, entrou para a escola Anysio Teixeira, que tinha ensino profissionalizante e aulas de teatro (RAMOS, 2017) Falamos um pouco sobre representatividade, sobre quais pessoas negras nós lembrávamos da nossa infância, e sobre como tínhamos poucos referenciais:

Ele (Lázaro) fala muito disso da representação, o Jairzinho também era muito da minha infância, de Fernanda também de Geiza já nem tanto (informação verbal).⁷⁸

Com certeza, ah adorava Jairzinho. Até hoje eu acho ele lindo (informação verbal).⁷⁹

Este foi um tema que já havia sido trazido no primeiro e no segundo encontro. Kilomba fala dessa relação em que “a criança é forçada a criar uma relação alienada com a

⁷⁶ Narrativa de Fernanda, 23/03/2020

⁷⁷ Narrativa de Geiza, 23/03/2020

⁷⁸ Narrativa de Roberta, 23/03/2020

⁷⁹ Narrativa de Fernanda, 23/03/2020

negritude, já que os heróis desse cenário são brancos e as personagens negras são personificações de fantasias brancas” (2019, p. 154).

No primeiro encontro, Suziane lembrou-se das poucas referências que teve, apesar de ser um pouco mais nova que as outras:

As crianças não se viam na TV. Em Chiquititas tinha uma pretinha que era a Pata e a gente ficava tentando se comparar com a Pata, mas não dava porque a Pata tinha um cabelão e o meu cabelo nem cresce. (informação verbal)⁸⁰

No segundo encontro, debatemos sobre como hoje já temos uma representação maior na televisão com artistas negras, em função das lutas e das denúncias dos movimentos negros, o que oferece uma possibilidade maior para o autorreconhecimento etnicorracial, ainda que muitas/os artistas negras/os que ganham destaque sejam os/as de pele mais clara e/ou fenotipicamente mais próximas da branquitude.

Para gente que tem entre trinta e quarenta anos não tinha quase referência de pessoas negras na televisão (informação verbal)⁸¹

Para mim então, só tinha as escravas (informação verbal)⁸²

E quem queria ter referência nas escravas? eu queria ter referência nas mocinhas, todo mundo queria. (informação verbal)⁸³

As apresentadoras eram todas loiras (informação verbal)⁸⁴

Gente eu queria ser paqueta, como que eu podia ser paqueta? (informação verbal)⁸⁵

A discussão sobre a questão da representatividade, tanto no campo educacional como nas mídias de maneira geral, tem se intensificado nas últimas décadas, como apontam Cogo e Machado (2010). Contudo, as conversas com as professoras que participaram dessa pesquisa revelam como é lento o processo de incorporação dessas reflexões no cotidiano escolar:

Nos últimos anos, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros ou órgãos correlatos têm sido criados em várias áreas do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior do país. Na área da comunicação, a temática tem ganhado mais espaço em grupos de estudo e pesquisa específicos sediados em universidades de diferentes regiões brasileiras. Desde 2000, a Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) promove o Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros(as) – COPENE,

⁸⁰ Narrativa de Suziane, 28/01/2020

⁸¹ Narrativa de Fernanda, 04/02/2020

⁸² Narrativa de Cátia, 04/02/2020

⁸³ Narrativa de Suziane, 04/02/2020

⁸⁴ Narrativa de Fernanda, 04/02/2020

⁸⁵ Narrativa de Suziane, 04/02/2020

dando visibilidade à produção do conhecimento sobre relações étnico-raciais, incluindo aquelas vinculadas às mídias (COGO E MACHADO, 2010 p.8)

As autoras fazem um histórico de como os movimentos sociais como o Movimento Negro Unificado (MNU) e lideranças negras vêm denunciando, desde o surgimento da imprensa, o apagamento das pessoas negras do cenário social e constante exaltação das pessoas brancas.

A necessidade de repensar a visibilidade de pessoas negras na mídia e no campo educacional também é debatido pela pesquisadora negra Rosane Borges (2012), ao retratar tanto as diferentes formas de manutenção de estereótipos em que pessoas negras são retratadas pelas mídias como o empenho com o qual as lideranças negras vêm trabalhando para ressignificar o lugar das pessoas negras socialmente e como construir uma identidade social positiva. De acordo com a autora,

(...) em perspectiva proativa, tal crítica defende a necessidade premente de instauração de outras narrativas capazes de abordar dimensões variadas sobre esse grupo racial, o que confere à discussão uma dimensão política. Pesquisadores, intelectuais, ativistas dos movimentos sociais negros vêm dispensando especial atenção a esse mote, e num gesto coletivo, assinalam a potência transformadora de novos/outros discursos para reposicionar o lugar simbólico e real da população negra no mundo (BORGES, 2012 p. 178).

A falta de representatividade na mídia em suas infâncias, adolescências, e o quanto ainda hoje vemos poucas pessoas negras representadas em papéis de destaque, na televisão ou no cinema foi retratada pelas professoras em vários momentos dos encontros. Essa realidade é discutida por Moraes, Santos e Reis (2020) ao pensarem com Freire a reprodução de uma lógica colonial na escola, de acordo com os autores⁸⁶:

Juntamente com autores africanos, Freire pensa a escola colonial como colonizadora, uma escola colonialista que reproduz a ideologia do colonizador. Um dos pontos, que ele observa, é de quanto os saberes que nos são transmitidos e impostos nas escolas acabam por promover uma desafricanização. (MORAES, SANTOS & REIS, 2020, p.53)

Estas questões já traçam um caminho de discussão, mas ainda vem tentando alcançar um espaço maior de debate. Nas escolas, a falta de referências negras em brinquedos, literaturas e murais, entre outros, ainda é presente. Não é raro encontrarmos imagens em murais e placas de crianças brancas com seus penteados de cabelos lisos espalhados por toda a

⁸⁶ Marcelo Moraes Filósofo e Doutor negro, Patrícia Santos Educadora e Doutora negra

escola, assim como as datas comemorativas que trazem pessoas brancas em seus estereótipos de modelo familiar.

A narrativa de Geiza vai desvendando as sutilezas das opções cotidianas que também contribuem para alimentar um não-reconhecimento etnicorracial identificado com referenciais positivos de negritude.

Hoje que minha mente está se abrindo para essas questões, até mesmo de religião, questões religiosas, mas isso também assim, tem que ser trabalhado no município de Itaboraí a questão da religião, a questão religiosa, tem muitas religiões africanas, então as pessoas ainda tem esse preconceito com as religiões africanas, e as vezes a gente tem uns livros na escola que fala do jongo, fala da capoeira, a gente não pega porque é de macumba, a gente não pega porque vai ser mal visto, então a gente tem que também é começar a pegar esses livros, começar a incentivar essa literatura e a gente como professora a gente não faz isso, a gente vai lá e pega o livro da Roseana Murray, a gente pega o livro da Ruth Rocha, mas a gente não pega o livro da Sonia Rosa, porque os livros da Sonia Rosa falam dos negros (informação verbal).⁸⁷

A reflexão de Geiza instigou o grupo a pensar sobre escolhas cotidianas que envolvem as práticas pedagógicas e o currículo que parecem neutras, mas que acabam muitas vezes por nos afastar de lutas imprescindíveis, como o antirracismo. A fala do cineasta negro Joel Zito em entrevista a Rio Mídia complementa essa discussão:

(...) Enquanto a criança negra tem vergonha de sua negritude, de sua origem racial, porque cresce em um ambiente social e educacional de recusas que promovem uma autoestima negativa, a criança branca cresce super paparicada e com uma impressão de que é superior a todas as outras. Portanto, a sociedade – com o seu racismo – provoca distorções tanto nas crianças negras quanto nas crianças brancas. (ARAÚJO, 2007).

As reflexões do cineasta confirmam que pensar práticas antirracistas nos cotidianos das turmas de Educação Infantil pode ser um caminho para favorecer o rompimento com estereótipos e contribuir para a visibilidade das pessoas negras. Propor situações em que crianças negras também sejam protagonistas, resgatar/contar/estudar com elas suas origens e história assim como tem sido assegurado historicamente às crianças brancas, favorece a criação de um ambiente menos desigual, que redistribui os papéis sociais de forma mais igualitária.

Ainda sobre o impacto de tantas reflexões e provocações que o terceiro encontro nos provocou, fomos encerrando as discussões na expectativa de retornarmos em breve para um último encontro presencial, que estava previsto na proposta da pesquisa. Uma promessa ficava

⁸⁷ Narrativa de Geiza, 23 de março de 2020

no ar: uma oficina de turbante promovida por Jane Marchon, a especialista entre nós em lidar com tecidos e fazer os nós especiais que os turbantes requerem.

O que não sabíamos, contudo, é que muitas mudanças ainda estavam por vir em 2020, a começar pelos quinze dias que foram se ampliando lentamente e que hoje totalizam um ano de pandemia. O isolamento social se prolongou, e trouxe com ele novas perspectivas de trabalho para as professoras que tiveram que se adaptar a videochamadas, áudios, vídeos do *Youtube* e *Facebook* para conseguirem um contato mais próximo com as crianças. Por hora, este grande encontro ainda não pôde acontecer, mas assim como tantos outros encontros, comemorações, confraternizações, recomeços e abraços, *quem sabe um dia a gente vai se encontrar.*

3.5 A roda que se reinventou: história de um (des)encontro

SOMÁLIA! Era esse o seu nome! Era essa a marca que levaria durante toda a vida.
Era essa a janela que lhe faria olhar o mundo de um jeito diferente...

Somália 2020

Ao iniciarmos os encontros, havíamos convidado oito professoras da rede de Itaboraí. Desse grupo, três professoras não conseguiram conciliar os horários ou não demonstraram interesse, e não fizeram parte das rodas de conversa. Uma delas, Somália Jeane, que não conseguiu ir ao primeiro encontro, aceitou o convite para participar do grupo de *WhatsApp* para combinarmos os próximos; porém os horários não eram compatíveis e ela não conseguiu participar de nenhum dos encontros.

Mesmo assim Somália esteve sempre conosco no grupo, participou de várias conversas e trocas de mensagens. Falamos sobre alguns assuntos que apareceram na mídia e foi forte incentivadora, junto com Geiza e Cátia, no processo de transição capilar que Fernanda considerou fazer no decorrer das conversas e encontros que fomos promovendo.

Em um desses episódios no grupo de *WhatsApp*, conversávamos sobre sororidade, que veio acompanhado do conceito de dororidade⁸⁸, uma adaptação da professora Vilma Piedade ao termo. Para esta, as dores vivenciadas pelas mulheres negras são próximas e revelam pelo

⁸⁸ Nas palavras de Vilma Piedade, *Dororidade* contém “as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta” (p.16). Interpela a noção de sororidade que pretende unir, irmanar, mas que “Não basta para Nós – Mulheres Pretas, Jovens Pretas” (p.17). Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/dororidade-a-possibilidade-de-lutar-dancando-2/> Acesso em: 11 fev. 2020.

menos duas interseções, raça e gênero. A partir desta conversa provoquei as professoras a fazermos relatos, em formas de texto, áudio ou poesia, para falarmos sobre essa experiência interseccional que é ser mulher e ser negra.

Os relatos das outras professoras estão inseridos nas histórias costuradas no começo de cada seção ou nas discussões realizadas nos encontros. O relato de Somália, no entanto trarei nessa seção em separado, por entender que sua presença está mais vinculada aos momentos virtuais de nossas conversas, e por não terem feito parte das discussões dos quatro encontros que foram narrados anteriormente. A opção de Somália para se apresentar foi a de fazer o seu retrato como se fosse contar uma história para crianças, já que trabalhar com literatura infantil é uma de suas opções preferenciais como docente. Segue sua história transcrita.

Menina do nome triste

A personagem dessa história teve uma infância feliz... Feliz? Não! Muito, muito feliz! Nasceu em uma comunidade - aquilo que as pessoas chamam de favela, sabe? Ali ela aprendeu as brincadeiras mais legais. Seus maiores amigos eram seus primos e vizinhos. Nos fins de semana, férias ou apenas naquelas noites quentes de verão, enquanto eles brincavam muito na rua, suas mães, avós e tias, enquanto os vigiavam, passavam o tempo conversando e reforçando seus laços de amizade, construídos pela proximidade de suas histórias de vida, construção das famílias, lutas, dores e sonhos.

Um dia, a menina estava em sua casa, na companhia de sua família e, um pouco antes do jantar, enquanto assistiam ao jornal da TV, uma coisa muito importante lhe chamou a atenção: ouviu seu nome em uma reportagem! 📺

Imagine só, como seria legal pra você, ouvir uma reportagem inteirinha sobre o seu nome na TV, não é? Pois para a nossa menina, não foi! 😞

Ela parou para assistir, ela prestou muita atenção, ela se surpreendeu e se entristeceu. Ela chorou, chorou muito, se desesperou!

Sim, ela descobriu que seu nome significava muito mais que apenas a sua identidade. Seu nome contava a história de um povo. Um povo sofrido. Uma história que lhe faria enxergar a vida por uma nova perspectiva...

SOMÁLIA! Era esse o seu nome! Era essa a marca que levaria durante toda a vida. Era essa a janela que lhe faria olhar o mundo de um jeito diferente...

A menina, até então chamada pela família, amigos e até mesmo na escola (onde sua mãe era uma das professoras), de Jeje ou qualquer outro apelido que fizesse referência a seu segundo nome - Jeane, mudou de escola. Agora, ela teria novos amigos, novas professoras, sua mãe não estava mais lá. E então, como você já deve imaginar, ela passou a ser chamada pelo seu "verdadeiro nome"!

Talvez esse tenha sido o tempo mais difícil na vida escolar da nossa personagem. Ela sempre torcia para que a chamada fosse feita pelos números e não pelos nomes, ela começou a sentir na pele o que hoje chamamos por um nome *diferentão* e que até então, não era conhecido, o *bullying*.

Com o tempo, ela pôde perceber que, as brincadeiras de mau gosto, não eram destinadas somente ao seu nome, mas também à cor de sua pele, ao seu cabelo crespo, que quando trançados por sua mãe, eram motivo de ainda maior crueldade por parte de outras crianças e/ou adolescentes que haviam aprendido com a vida que aquilo era normal, que fazer com que o outro sofresse por suas características, era aceitável.

Hoje, a menina se tornou uma mulher, mulher preta, com outras questões que poderiam ser problemas em seus relacionamentos e principalmente, na sua maneira de se enxergar, como sua altura, seu peso, seu cabelo, sua timidez, dentre muitos

outros. Mas ela decidiu que todas essas características se tornariam acessórios e instrumentos de construção da força que ela precisa ter todos os dias. Da alegria que ela tem em ver que é uma referência para tantas crianças, adolescentes, colegas de trabalho, amigas do coração.

Ela hoje é Professora!

Professora da infância, professora que escuta, que orienta, que dá o abraço necessário em muitos momentos, que traz à discussão, assuntos que ajudem a pensar sobre o RESPEITO! - Essa palavra que tem tanto significado e que pode fazer toda a diferença em nossas vidas, em nossa sociedade e, porque não dizer EM NOSSO MUNDO!

E sobre o nome que era triste?

Ah! A menina aprendeu a conviver com ele, deu a ele um novo significado, começou a se interessar mais pela história daquele povo e da história daquele continente, que é também a sua história. Hoje, o nome que era triste, tornou-se motivo de orgulho para a menina... SOMÁLIA JEANE LINO DA SILVA - Prazer, eu! (DA SILVA, 2020)

Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens. O provérbio africano me instiga a construir alguns diálogos com a bela narrativa de Somália, desde a confirmação do racismo estrutural que se impõe até na escolha do nome de cada pessoa, passando pelos movimentos de olhar para trás e, ao buscar entender de onde se vem, encontrar forças para seguir adiante. Acredito que a importância de Somália para o grupo e para a pesquisa foi sua representatividade, sua autoafirmação como mulher, professora e negra, que nos inspirou e nos ajudou a seguir nesse caminho que nos levou ao passado, que reabriu cicatrizes, que curou outras dores: um caminho que é quase impossível de se percorrer sozinha.

4 AS DESCOBERTAS QUE ME TRAZEM RECOMEÇOS

Tudo gira e eu renasço menina
vestido curto na alma de dentro...
Deixo no mar os velhos adereços
a velha cristaleira, os velhos vícios
as caducas mágoas.
Nasce a mulher-menina de se amar
com água no ventre e no olhar.

Elisa Lucinda

Uma hora a pesquisa precisa acabar, o texto precisa receber um ponto final. Mas as questões que me trouxeram ao texto vão apenas tomando outros formatos, se vestindo com novas roupagens e mostrando outros caminhos. Muitas certezas que eu vinha carregando ao iniciar esta pesquisa foram sendo deixadas durante a caminhada e não me trouxeram respostas, mas sim outras maneiras de pensar as possibilidades de se ver o mundo. Inclusive pensar sobre outras descobertas que outras abordagens de pesquisa poderiam ter me proporcionado.

Lembro-me de que, ao terminar de transcrever as gravações de cada encontro, bem como ler e reler dezenas de vezes o material que tinha em minha frente, a cada leitura fiquei retomada pelas emoções, questionamentos, conexões provocadas por todo o processo, e uma desconfiança crescia em mim: por mais que tentasse dialogar com todo aquele material vivo, por mais envolvida e comprometida que estivesse com a pesquisa, não ficaria isenta dos equívocos, dos aligeiramentos, até mesmo da incompreensão com a fala do outro. Com esta desconfiança começo a perceber que o olhar e a escuta atenta precisam ser companheiros nesse caminhar. Um caminhar que é coletivo, pois é constituído por outras e outros que me antecederam e que me dão suporte nesta escrita, e em estudos futuros. Desconfiar e investigar devem ser companheiros nessa caminhada.

Nesse sentido posso afirmar que no processo da pesquisa fui fazendo descobertas. Não no sentido de descobrir algo que ninguém soubesse ou tivesse descoberto antes, mas no sentido de des-cobrir, tirar a coberta, a venda, algo que impedisse a visão de algo que sempre esteve ali e que não conseguimos ver. Von Forster, em seus estudos sobre visão e conhecimento, leva mais longe minha percepção quando explica que “(...) ver equivale a um *insight* em que se chega à compreensão com o auxílio de todas as explicações, metáforas, parábolas que estão à disposição”. Mais adiante, o autor conclui que não se vê com os olhos,

mas com o cérebro. “Devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos” (1996:71).

No diálogo uma com as outras, e com o conhecimento produzido sobre as questões etnicorraciais, fomos des-cobrimo alguns véus que encobriam as nossas formas de olhar para nós mesmas e para o mundo. Como nas palavras de Von Foerst, ampliamos nossas compreensões para que pudéssemos enxergar com mais clareza o racismo estrutural que nos atravessa. Como disse Geiza, em um dos encontros, “parece que a cada conversa minha mente se abre”. Hoje eu diria a ela que na verdade a mente não abre, ela se deixa des-cobrir, ela se permite ver aquilo que antes não era possível, ela consegue se encontrar em narrativas outras que antes não nos haviam sido contadas.

As descobertas foram muitas e serão trazidas neste encerramento, mas a maior descoberta que fiz como *professorapesquisadora* é que sou errante. Embora este não seja para mim um lugar de conforto, provavelmente por ter passado por espaços formativos que não utilizavam o erro como aprendizado, hoje consigo me perceber por outra ótica: sou *professorapesquisadoraaprendente*. Devo aprender a partir de minhas falhas, olhar para os meus erros e equívocos com mais generosidade e não pretender ter respostas imediatas, definitivas, derradeiras. As perguntas sempre nos levam a melhores lugares, aprendizado que experimentei com as crianças da Educação Infantil, que com suas curiosidades e perguntas nos fazem sempre pesquisadoras.

Certa vez estávamos sentadas em roda no pátio descoberto e as crianças queriam saber o que faríamos se começasse a chover. Parecia uma questão tão simples para responder: não havia nuvens indicativas de chuva no céu! Aquela não era uma dúvida pertinente! Contudo, para as crianças, a resposta não foi suficiente. Elas quiseram saber muito mais. Queriam saber o que provocava a chuva, queriam saber sobre o universo, sobre os planetas, as estrelas, e juntos, como uma professora brincante e curiosa instigada pelas crianças pequenas, fomos estudar para descobrir. Com as crianças pequenas comecei a perceber-me *professorapesquisadora*, a princípio para dar conta das curiosidades que elas traziam, mas a seguir para aperfeiçoar/dar mais sentido às minhas práticas cotidianas. Com as crianças aprendi que não saber é o melhor caminho para aprender e pesquisar.

A primeira descoberta que gostaria de trazer vem da compreensão da incompletude e construção. Compreender e aceitar que estar imersa nas leituras sobre racismo, estar conversando com mulheres negras, dialogar com autoras negras e autores negros não excluirão leituras errôneas da realidade e análises equivocadas de situações, afinal as marcas de quem venho sendo e de como fui formada socialmente se mostram presentes e me mostram

que precisamos estar e continuar em desconstrução. Em 2000, quando se “comemorava” os quinhentos anos da colonização portuguesa no Brasil, Milton Santos, (2000) jornalista e escritor negro, escreveu em sua coluna +501 D.C., no jornal Folha de São Paulo:

(...) no pensamento de autores como Florestan Fernandes e Octavio Ianni, para quem, entre nós, feio não é ter preconceito de cor, mas manifestá-lo. (...) ser negro no Brasil o que é? Talvez seja esse um dos traços marcantes dessa problemática: a hipocrisia permanente, resultado de uma ordem racial cuja definição é, desde a base, viciada. Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições. Tais refrões cansativos tornam-se irritantes, sobretudo para os que nele se encontram como parte ativa, não apenas como testemunha. Há, sempre, o risco de cair na armadilha da emoção desbragada e não tratar do assunto de maneira adequada e sistêmica. (SANTOS, 2000)

Santos nos alerta para as questões que são enfrentadas pelas pessoas negras no Brasil e que são tratadas como inexistentes pela sociedade, em especial pelo grupo hegemônico branco. O racismo cotidiano, as desigualdades sociais, o direito à fala em poucos momentos, como no Dia da Abolição e que hoje se estende também ao mês de novembro são algumas das questões retratadas. Como ele resgata de outros autores, “o Brasil tem preconceito de ter preconceito” (SANTOS, 2000). Ser formado por essa sociedade e não ter acesso a pautas raciais contribui para que a reprodução de falas estereotipadas e o discurso de igualdade racial continue se perpetuando, ou seja, “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre” (RIBEIRO, 2019 p. 38).

Nesta descoberta vejo a necessidade de estudo, leitura e debate. Precisamos continuar ampliando o diálogo sobre o racismo e principalmente sobre práticas antirracistas, sejam elas miúdas ou em grandes projetos, o que me leva para a próxima descoberta.

Quando na qualificação fui provocada pela Professora Doutora Patrícia Santos a adentrar mais nas práticas antirracistas, comecei a ficar com uma grande expectativa sobre como seriam os encontros com essas práticas e o que elas me revelariam. Ao transcrever, ouvir e reviver os encontros, percebia-me sempre à espera do como eu poderia contribuir para a luta ao trazer essas práticas para a discussão.

A escolha pela escrivência das histórias de cada uma das professoras me fez perceber que as práticas antirracistas estavam presentes em vários momentos, mas elas não se davam da maneira como eu esperava encontrá-las. Muitas delas estavam no miúdo, em pequenas ações que falavam muito da preocupação de cada uma das professoras com suas crianças negras da Educação Infantil, o que mais uma vez eu precisei des-cobrir. E esta

descoberta veio através das inúmeras conversas com minha orientadora Mairce Araújo. Aos poucos fui descobrindo que um desfile pensado por Fernanda, de crianças que podem soltar, enfeitar e amar seus cabelos, presos cotidianamente, não aceitos em muitos espaços, é sim uma prática antirracista. Quando Cátia se coloca tanto para suas crianças como para o corpo docente como uma mulher negra e busca por formas de representação negra nesse espaço marcado por uma cultura branca hegemônica, isto também é uma prática antirracista. Somália, fazendo de sua presença e de seu cabelo representação para sua turma, criando penteados para reproduzirem, mostrando outras possibilidades e outras falas - estas também são práticas antirracistas.

De acordo com Jesus (2010) essas seriam “micro ações cotidianas”, que ocorrem nos miúdos das salas de aula e tentam oferecer “referenciais de identificação positivos” para crianças negras. São práticas cotidianas, que não são pensadas a partir de um projeto e nem para uma data ou mês comemorativo (e é melhor que não seja). São ações que se revelam potentes, que mostram lugares sociais que pessoas negras ocupam, que trazem novas perspectivas para as crianças da Educação Infantil e que poderão acompanhá-las como memórias positivas de suas infâncias.

Por outro lado, as práticas de Geiza e de Suziane trazem a perspectiva de projeto, e dão pistas de como podemos pensar um pequeno projeto de dois ou três meses até atividades que se desdobram por um ano. Ambas trouxeram disparadores que não foram inicialmente a questão etnicorracial. Suziane, ao trazer um cantor negro para as crianças e ao ouvir, através das crianças, as falas pejorativas dos pais, começa a pensar com essas crianças sobre a questão e a explorar com eles falas e perspectivas outras para narrar uma história. Geiza, ao perceber que suas crianças não se reconheciam como negras, utiliza seu próprio cabelo para falar sobre ancestralidade e trazer para a temática da identidade a valorização das características das crianças. Ela utiliza a literatura com autoras negras e autores negros e/ou protagonistas negras e negros para trazer essa perspectiva. Estas histórias levam suas crianças a terem curiosidade sobre o continente africano e, juntas, professora e crianças da Educação Infantil pesquisam e descobrem novos olhares sobre antigas narrativas. Projetos possíveis e necessários que podem trazer narrativas outras para os espaços escolares. Jesus (2018) também nos fala sobre a importância na mudança de perspectiva a partir da literatura:

A literatura infantil protagonizada por personagens negras nos enleva e enleva crianças, elevando suas autoestimas e potencializando identidades em suas diferenças. Nos encontros com as crianças, reencontramos nossas infâncias e aprendemos juntos/as; professora, orientadora, alunos/as em formação, professoras da escola e os/as pequenos/as – crianças das turmas da Educação Infantil. (...)

Crianças, em sua maioria, negra, que até muito pouco tempo, não se viam representadas nos livros Literatura Infantil (JESUS, 2018, p.75).

Portanto, assim como Jesus, Geiza se apropria dessa literatura para provocar novos olhares em suas crianças da Educação Infantil, propondo referências positivas com o protagonismo negro, em uma literatura que não é baseada em estereótipos, pensando em um novo lugar social para pessoas negras.

A terceira descoberta que trago para esta conversa é sobre autoidentificação. Uma das minhas expectativas ao iniciar esta pesquisa era perceber como a autoidentificação poderia contribuir ou não para práticas antirracistas nos espaços escolares. Percebo agora que não tenho uma resposta. Na verdade, não poderia tê-la, sendo esta uma pesquisa qualitativa e não quantitativa, neste movimento que faço em valorizar mais as histórias narradas do que o que delas posso retirar. Apesar disso, acho importante marcar que pude perceber que todas as professoras sujeitos da pesquisa, que sempre se souberam negras e que tiveram uma prática no sentido de afirmar essa posição em seus espaços de trabalho, tiveram práticas antirracistas em seu caminhar, mesmo que na maior parte das vezes essa prática não estivesse sendo pensada com esse olhar e mais como talvez uma intuição, ou através de um olhar de quem já passou por uma escola que não percebia as presenças negras que nela habitavam. No caso de Geiza, que reconhece sua família como interracial, mas carrega em si estereótipos brancos e vem construindo sua autoidentificação, essas práticas estiveram presentes em muitos momentos.

Percebo mais uma vez em mim as características de Geiza. Assim como ela, apesar de não me perceber negra, sempre trouxe elementos da cultura africana ou afro-brasileira para as conversas com as crianças. A história da boneca cuja origem é o Egito, o samba quando falamos do Rio de Janeiro, em atividades sobre a Bahia; de alguma maneira sempre procurava levar para as crianças as culturas de origem afrodescendentes, talvez indícios de que uma mulher negra mora dentro de mim. Esse perceber-se afrodescendente e identificar-se com essa característica e essa estrutura nos é narrado por hooks (2013):

E me dei conta de que, para as pessoas negras, a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem descolonizadas) ou como somos vistos, é tão intensa que isso nos estraçalha. Isso destrói e arreventa as costuras de nossos esforços de construir o ser e de nos reconhecer. Com frequência, ficamos devastados pela raiva reprimida, nos sentimos exaustos, desesperançados e, às vezes, simplesmente de coração partido (HOOKS, 2019 p. 35)

As experiências sociais que vivenciamos nos indicam o que o caminho que nos afasta de uma identidade negra, seja ela marcada em nossa pele ou em nossa ancestralidade, será um caminho com menos dificuldades. Perceber-se negra ou afrodescendente e assumir as experiências que são atreladas a essa percepção nos é mostrado, através de outras experiências, como um caminho difícil.

A escrita do pré-projeto para o ingresso no mestrado trazia uma experiência vivenciada por mim, enquanto assessora pedagógica, participando de um projeto pedagógico que falava sobre raízes africanas e indígenas. Esse projeto me trouxe muitas curiosidades e vontade de saber mais, e ele não acabava junto com a curiosidade das crianças. O que eu não imaginava era o grande mundo de autoras negras e autores negros que eu não conhecia, a literatura infantil de protagonismo negro que eu buscava e não encontrava, as discussões que hoje me são tão importantes e fundamentais e eu não conhecia. Essa des-coberta talvez tenha sido a que mais próxima de mim estava e eu não conseguia retirar a coberta, a venda. Vivendo este processo de aprendizado percebo a grande quantidade de discussões em diferentes áreas sobre as questões étnico-raciais, e como elas contribuem para uma lógica decolonial, que se propõe a tirar da margem as/os afro-brasileiras/os. Trazer essa visibilidade da luta do movimento e das lideranças negras e promover momentos de trocas que tragam esse debate entre as professoras nas escolas pode contribuir para fortalecer pautas antirracistas e experimentar nas escolas falas outras.

A última descoberta que gostaria de deixar aqui nos leva de volta ao começo, ao momento em que *eu ainda não tinha cor*. Deixo esta descoberta por último, para fecharmos um ciclo, juntar as pontas das rodas que foram abertas desde as discussões sobre identificação etnicorracial até as rodas que foram construídas com as professoras negras, tão importantes para que eu me percebesse, como e com elas, parte de uma camada majoritária da população que sofre discriminação racial e com elas *nasço mulher-menina* com a alma mexida.

A reconstrução de minha história a partir do memorial me fez perceber que as experiências vivenciadas, os espaços ocupados, as relações construídas com os/as pares mais próximos, aliados a uma sociedade estruturalmente racista cuja pauta racial na maioria das vezes é discutida superficialmente, contribuíram para que eu *crecesse como uma pessoa sem cor*, portanto, podada em uma das minhas identidades (HALL, 1999)⁸⁹.

⁸⁹ Identidades múltiplas – conceito trabalhado por Stuart Hall, sociólogo negro britânico-jamaicano, que coloca o sujeito tendo sua identidade cultural formada e modificada a partir da relação com a história, a cultura e o poder, seriam as formas *de nos posicionarem e de nos posicionarmos em relação as narrativas do passado*.

Fazer essa des-coberta e me ressignificar como uma mulher afro-brasileira é um processo em construção e, como bem diz Silva (2013 p. 36), “essa tomada de consciência foi se constituindo de forma dolorosa”. Em alguns momentos parece-nos que não se aprofundar nas discussões poderia ser melhor, visto que “o conhecimento pode trazer sofrimento” (SILVA, 2013). Apesar disso, é uma experiência que nos altera de forma permanente, e por isso precisamos assumir a responsabilidade, as dores e alegrias dessa nova identidade.

Como professora das infâncias, das crianças da Educação Infantil, venho compreendendo a importância de levar novas narrativas para elas, para os espaços escolares em que atuo. Estar em diálogo com outras professoras negras das infâncias me mostrou a potência e a importância dessa presença negra nesses espaços e o quanto que uma identidade negra positiva pode trazer referenciais de autoafirmação étnico-raciais para elas. Um espaço que possui diversidade, que traz em si inúmeras histórias que devem ser ouvidas, acolhidas, narradas.

A diversidade e a multiplicidade existem em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade. Estes grupos são fundamentais para a construção de uma nova humanidade, que o trabalho com a **EDUCAÇÃO INFANTIL**, com os recém-chegados seres humanos de zero a seis anos, demanda, exige. Uma humanidade sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo. Em se tratando de uma educação para o amanhã, tecida no hoje, com o legado do ontem (*grifo da autora*. TRINDADE, 2010 p.14)

Na perspectiva trazida por Trindade, é importante que possamos acolher as diferenças, pensar em um futuro sem deixar de ouvir o passado, pensar nas crianças pequenas e em fazer uma nova educação no hoje que possa trazer mais humanidade.

Resgatando as descobertas que fui realizando durante a pesquisa, espero que juntas elas possam trazer novos horizontes para quem delas fez parte e para quem a elas terá acesso. Isto tudo compreendendo que as questões trazidas até aqui ainda estão em construção e desconstrução e de que, como sociedade, ainda precisamos avançar nos debates das questões étnico-raciais.

E, POR FIM, A VIDA ME FEZ NEGRA, ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS

A vida me deu uma negra
 Para eu fazer poema nesta manhã com cheiro de infância
 No tempo em que ninguém sabia como era a outra face da luz
 Ouvi um samba bonito que quase de dor chorei
 A negra, a lua, o samba
 É trindade amolecida,
 Palavrão santificado,
 Marcação de uma vida

Solano Trindade

Iniciei esta dissertação colocando no papel questões que inquietaram minha prática docente com crianças pequenas, especialmente, as questões ligadas a não aceitação e a dificuldade de autoreconhecimento etnicorracial das crianças e famílias do CEMEI em que atuava na época. Contudo, ao aprofundar sobre os questionamentos que me trouxeram para a pesquisa fui percebendo a partir da escrita, dos estudos, da investigação e dos diálogos tecidos e construídos durante os dois anos de mestrado, que eu mesma ainda não me autoidentificava como mulher e docente negra. Se “todo conhecimento é autoconhecimento”, como nos diz, Santos, pude perceber, a posteriori, que a pesquisa não só me permitiu conhecer melhor os processos de racismo inerentes à escola e à sociedade, como também me direcionou ao autoconhecimento. Um processo que foi doloroso, confuso, repleto de idas e vindas e que me fez compreender melhor os processos vividos por todas as famílias negras que antes me causavam estranhamentos e me surpreendiam, Viver em uma sociedade que distorce, oculta, inviabiliza o acesso ao conhecimento da história e das culturas africanas e indígenas, que estão na base de nossa constituição como povo, com certeza, produz um grande obstáculo para o autorreconhecimento de negros, negras, indígenas e afrodescendentes.

O contato com as leituras e principalmente com as professoras negras que me ajudaram a construir essa pesquisa, me fizeram negra, no pertencimento, no reconhecimento e na ancestralidade. Rememorar minha história com outras mulheres negras, fez com que eu me reconhecesse nas histórias delas e com elas, e dessa forma, fui me reconhecendo negra.

O movimento das professoras com as quais dialoguei na pesquisa foi muito semelhante ao meu: eu pensava e praticava ações antirracistas na escola, sob forma de microações cotidianas, porém, o autorreconhecimento como mulher professora negra ainda não se colocara para mim. Da mesma forma, as mulheres professoras negras com as quais construí a pesquisa também estavam comprometidas em contribuir para que as crianças

negras vivessem experiências de reconhecimento, valorização de suas identidades etnicorraciais, ou seja, essas professoras também cultivavam práticas antirracistas. Estavam mobilizadas em favorecer para as crianças negras vivências positivas sobre si mesmas e sobre suas características fenotípicas, em possibilitar o acesso a um conhecimento positivo sobre a ancestralidade dessas crianças, das histórias e da cultura negra, que por muitos anos ficaram longe do chão da escola. Porém, pude perceber, que esse compromisso com a prática antirracista, não estava atrelado, necessariamente, ao autorreconhecimento como negras. O desejo, muitas vezes não explicitado, mas insinuado nas entrelinhas, deixou a ver um esforço para poupar as crianças de vivenciarem histórias por elas vividas, enquanto alunas, em uma escola que as invisibilizavam e/ou discriminavam.

Para o poeta Solano Trindade a vida deu uma negra, no meu caso, fui presenteada por meninas e mulheres negras. Primeiro quando nasceu minha filha e depois quando me fez encontrar com outras mulheres negras que foram importantes em minha trajetória de autorreconhecimento. Ao iniciar a pesquisa e no decorrer dela a vida foi me proporcionando muitos encontros com muitas dessas mulheres, as professoras que fizeram parte da pesquisa, as escritoras e ativistas que conheci nessa caminhada e as professoras que me acompanharam nesse processo. Com todas e com cada uma delas aprendi a *ver a outra face da luz, a marcação de uma vida*, de diferentes maneiras, a professora negra que sou hoje percebe que precisamos nos assumir nos espaços escolares enquanto professoras negras, contar novas histórias e fazer possível novas trajetórias para as crianças sejam elas negras ou brancas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE. Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo. Editora Pólen, 2019.

ALMEIDA, Andreia Gonçalves de. *A Roda de Conversa na escola da infância: (re) pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma unidade municipal de Educação Infantil*. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

ALMEIDA. Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo, Editora Jandaira, 2020.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2008.

AMARELO. Direção de Fred Ouro Preto. São Paulo: Produção Evandro Fióti, 2020. Disponível no canal de *streaming* Netflix.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis – SC, ano 8, n. 1, 229 – 236, jan – jun, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 20 jun 2020.

ARAÚJO, Joel Zito. Criança negra na televisão brasileira. Rio de Janeiro: Rio Mídia, 2007. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=2047>>. Acesso em: 10 fev 2021.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro, Editora: DP&A, 2003.

_____. Com a roupa encharcada e a alma repleta de chão: processos formativos entre redes e coletivos docentes. In: SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina**. Rio de Janeiro, Editora: EdUERJ, 2018.

ARAÚJO, Mairce da Silva.; JESUS, Regina de Fátima de. Alfabetização, interculturalidade e questões étnico-raciais no cotidiano escolar: diálogos com Paulo Freire. In: OLIVRIRA, E. F. R.; GABARRA, L. O.; PROENÇA, L. **Construindo pontes: Paulo Freire entre saberes, projetos e continentes**. Fortaleza, CE: Ed. EdUECE, 2018.

ARAÚJO, Mairce da Silva.; MORAIS, Jacqueline. Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto)biográficas como processo formativo. In: PEREZ. C. L. V. (ORG.) **Experiências e narrativas em educação**. Rio de Janeiro, Editora: EDUFF, 2016. p. 211 – 232

ARAÚJO, Mairce da Silva.; MORAIS, Jacqueline; ABREU, Rutyê de. Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes. In: **Revista Linha Mestra**, v. 30, pp. 43-48, Associação de Leitura do Brasil, 2016. Disponível em: <https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/02/lm_16_12_a1.pdf>. Acesso em: 07 nov 2019.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ORG.) **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167 – 212.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo, Editora: Leya, 2010.

BRASIL, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 20 dez 2019

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: _____; CARONE, Iray (Orgs.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branqueamento e branquitude no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25 – 58. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 03 mar 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros:em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília – DF, v. 33, n. 1, p. 119 – 137, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v33n1/0102-6992-se-33-01-117.pdf>. Acesso em: 05 mar 2021.

BORGES, Rosane da Silva. Mídia, racismo e representações do outro. In: BORGES, Rosane da Silva; BORGES, Roberto Carlos da Silva. (Orgs.). **Mídia e Racismo**. Petrópolis – RJ: DP et. Alii; Brasília DF: ABPN, 2012. p. 180-205.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Sousa. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; CUNHA, Jorge Luiz da.; BÔAS Lúcia Villas. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos teórico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 65 – 81.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutoramento em educação. Universidade de São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Editora Contexto, 2020.

COGO, Denise.; MACHADO, Sátira. Redes de negritude: usos das tecnologias e cidadania comunicativa de afro-brasileiros. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 33, 2010, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Intercom. p. 1 – 16.

COSTA, Gilciano Menezes. **A escravidão em Itaboraí: uma vivência às margens do rio Macacu. (1833 – 1875).** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História. 2013.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte. Editora Nandyala. 2008.

_____. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Editora Mina Comunicação e arte. 2020. p. 26 – 46.

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

FELICIDADE por um fio. Direção de Haifaa al-Mansour. Califórnia – EUA: Produtora Netflix, 2018. 1 vídeo (1:38 min).

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Editora Mina Comunicação e arte. 2020. p. 164 – 180

FOERSTER, Heinz Von. Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: Dora Fried Schnitman (Org.) **Novos Paradigmas, Cultura e subjetividade.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrevivência: sentidos em construção. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Editora Mina Comunicação e arte. 2020. p. 58-72

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUERRA, Denise. AIÚ: A herança africana dos jogos de mancala no Brasil. **Revista África e Africanidades.** Rio de Janeiro, Edição nº 6, ano 2, ago 2009. Disponível em: <www.africaeafrikanidades.com> Acesso em 13 set 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. Aletria: **Revista de Estudos de Literatura,** [s.l.], v. 9, p.38 – 47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>>. Acesso em: 29 set 2019.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, nº 1, p. 167-182, jan-jul 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>> Acesso em 22 set 2020.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>> Acesso em: 20 set 2020.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

GONZALEZ, Lelia. & HASENBALG, Carlos. A. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro, Editora: Marco Zero LTDA, 1982.

GUIMARÃES. Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros a universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**. Editora Fundação Carlos Chagas. n. 118, p. 247-268, mar 2003. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208651>> Acesso em: 15 set 2020.

_____. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Revista Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo. Edição nº 43, v. 3, p. 26 - 44 nov 1995. disponível em: <<http://novosestudios.uol.com.br/produto/edicao-43/>> Acesso em: 07 out 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAIR Love. Direção de Matthew A. Cherry e Bruce W. Smith. Califórnia – EUA: Produtora Sony Pictures Animations, 2019. 1 vídeo (6:47 min). Disponível em: <https://youtu.be/kNw8V_Fkw28>. Acesso em: 15 jan 2020.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: Raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Regina de Fátima de. Projeto construindo e contando histórias infantis: personagens negras protagonizando histórias. In: BRANDÃO, Ana Paula.; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de brincar: caderno de atividade, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 37-43.

_____. Co-construindo caminhos para a implementação da lei 10.639/03 nas escolas públicas gonçalenses. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia – MG, v. 2, n. 1, p. 105 – 130, nov, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24063>. Acesso em: 17 nov 2020.

_____. Microações afirmativas na educação infantil. In: CARREIRO, Heloísa Josiele Santos.; TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 75 – 87.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP, 2017

JUNIOR, Adilson dos Santos. **Entendendo o racismo estrutural e a eugenia no Brasil**. 1 vídeo (14:50 min). Publicada pelo canal AD Junior. Disponível em: <https://youtu.be/983Ffgj_gBw>. Acesso em: 10 jan 2020.

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

LIMA, Camila Machado de. Formação docente e negritude: infâncias do cabelo crespo...In: GONÇALVES, Rafael Marques.; RODRIGUES, Allan.; RIBEIRO, Thiago (Orgs.). **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2019.

MACHADO, Paula Sandrine; SOARES, Lissandra Vieira. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política** [on-line], São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203 – 219, mai – ago, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set 2020.

MORAES, Marcelo José Derzi. SANTOS, Patricia Eliane Pereira. dos; REIS, Ana Cristina Figueiredo. Estariam os negros presentes na obra de Paulo Freire? **Revista UniFreire**, São Paulo, ano 8, ed. 8, p 43-56, dez. 2020. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista_unifreire_2020.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

MOTTA, Thaís da Costa. **A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí** 24/01/2019 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, abril. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2019.

MV BILL. **Altas Horas**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2008. Programa de TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YNdNJRBI1Dt4>>. Acesso em: 25 jan 2021.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** - RESAFE. Brasília, n. 18: maio-out, 2012, p. 62-73. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231208865.pdf> Acesso em: 10 mar 2021.

_____. Afrocentricidade e educação:os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades**. Rio de Janeiro: Ano 3, n. 11 novembro 2010. Disponível em: https://africaeaficanidades.net/documentos/01112010_02.pdf Acesso em: 10 mar 2021

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. NARRATIVA PEDAGÓGICA E MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: ESCRITA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?. **Revista Teias**, [S.l.], v. 12, n. 26, p. 11 pgs., dez. 2011. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24216>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo.; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação**: quando as memórias narram a história da formação.... Unicamp. 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf> Acesso em: 10 set 2020.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Antes do depois**. Rio de Janeiro, Editora: Manati, 2006.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2017.

REIS, Gabriela dos. **Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da educação infantil.** 28/03/2016 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca
Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

RIBEIRO, Tiago.; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago.; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2018, p. 163-180.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo. Editora Companhia das Letras. 2019.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2015.

RIBETTO, Anelice.; FILÉ, Valter. Boca de lixo: o outro, o nome e o encontro. **Leitura: teoria & prática**. Campinas, São Paulo: v. 36, n. 73, p. 33 – 49, 2018.

SALOMÃO, Wally. **Algaravias**: Camara de Ecos. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1996.

SANTIAGO. Spartakus. **O pardo é negro? - Colorismo, Passabilidade, Eugenia: O que é ser negro de pele clara no Brasil**. 1 vídeo (7:58 min). Publicada pelo canal Spartakus. Disponível em: <<https://youtu.be/iv5inBkEMK4>>. Acesso em 10 jan 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 mai 2000. Seção Brasil 501 D.C. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>>. Acesso em: 10 fev 2021

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 64, n. 1, p. 48-55, Jan 2012 Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000100018&lng=en&nrm=iso>Acesso em: 04 Jan 2020.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: Cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Editora: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Joselina da.; CARMO, Nicácia Lina do. 1945/1988/1997 – Cotas para negros no Brasil: uma conversa que vem de longe. **Revista O Social em Questão** [on-line], Rio de Janeiro, ano 20, n. 37, p. 17 – 36, jan – abr, 2017. Disponível em: <<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=511&post%5Fdata=user%3Dnil%26UserActiveTemplate%3Dnil%26sid%3D52&sid=52>>. Acesso em: 10 fev 2021

DA SILVA, Somália Jeane Lino. **Menina do nome triste.** WhatsApp. 01 maio. 2020. HORA. 1 mensagem de WhatsApp.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso.** Rio de Janeiro: Editora: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro, RJ. Ed. Edições Graal, 1983. Disponível em: <<https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/tornar-se-negro-neusa-santos-souza.pdf>>.

TAVARES, Maria Tereza Goudart. Percursos e movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In: BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza; ARAUJO, Mairce da Silva, ALVARENGA, Marcia Soares de; MAURICIO, Lucia Velloso (orgs) **Vozes da Educação, memórias, histórias e formação de professores.** Rio de Janeiro, DP&A 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. **Valores civilizatórios brasileiros.** Programa 2, TV escola – Salto para o futuro. MEC. p. 30 – 36, 2005.

_____. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: _____.; BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de brincar: caderno de atividade, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11 – 15.

TRINDADE, Bianca Cristina da Silva.; NOGUERA, Renato. As Artes Visuais: O autorretrato e a identidade racial na educação infantil. In: COSTA, Alvaro Daniel (Org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas 2** [recurso eletrônico] Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 26-37. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/9052> Acesso em: 10 mar 2021.

ZIRALDO. **Menina das estrelas.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

SITES:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13223-asi-ibge-detecta-mudancas-na-familia-brasileira>

https://www.qedu.org.br/cidade/2762-itaborai/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos-2/

APÊNDICE - Autorização



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo
MESTRANDA: Roberta Dias de Sousa

Eu, _____, carteira de identidade nº. _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das narrativas orais e escritas, bem como das imagens realizadas no contexto da investigação intitulada **“Pertencimento étnico-racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de educação infantil”** explicitadas através dos encontros que irão ocorrer entre os meses de janeiro e junho, para a Professora Roberta Dias de Sousa, aluna do Mestrado da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores UERJ-FFP e professora da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, Matrícula nº. 14.759, com objetivo de sua utilização, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, para sua Dissertação de Mestrado, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

Autorizo, ainda, a publicação em livros, artigos e trabalhos científicos do texto integral das conversas dos encontros escrito pela referida professora, do qual tomei conhecimento.

Assinatura