



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidade**

**Faculdade de Formação de Professores**

**Geni de Oliveira Lima**

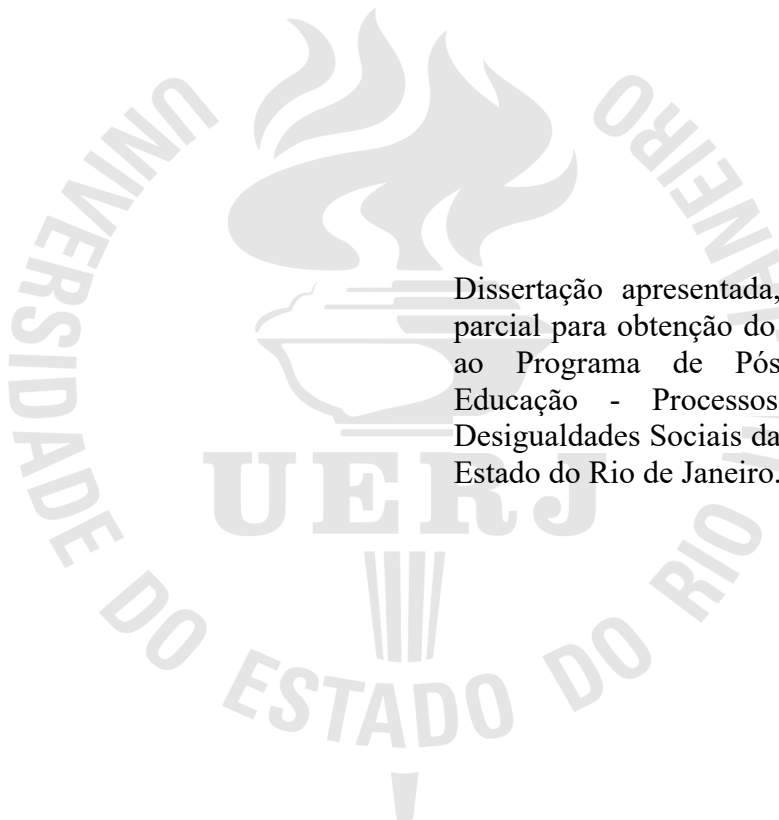
**Memórias, saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras do Município de  
São Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com o  
cotidiano escolar**

**São Gonçalo**

**2024**

Geni de Oliveira Lima

**Memórias, saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras do Município de São  
Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar**



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.<sup>a</sup> Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2024

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

L732  
TESE

Lima, Geni de Oliveira.

Memórias, saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras do Município de São Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar / Geni de Oliveira Lima. – 2024. 141f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mairce da Silva Araújo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Negros – Educação – Teses. 2. Racismo – Teses. 3. Antirracismo – Teses. 4. Genealogia – Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

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

Geni de Oliveira Lima

**Memórias, saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras do Município de São  
Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar**

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.

Aprovada em 28 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. José Valter Pereira

Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana do Carmo Correa Gonçalves

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Gomes da Silva

Instituto Nacional de Educação de Surdos

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Elaine Pereira dos Santos

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Arlinda de Oliveira Lima.

Que honra nascer do seu ventre!

“Salve, salve essa nega (...)

Minha mãe, poderia tomar como meus os versos da canção que diz que “de todo amor que eu tenho, metade foi tu quem me deu”. Mas não seria verdade. Metade do amor que tenho a senhora me deu, a outra metade recebi por herança de que é feita da cabeça aos pés.

Te amo, te amo e te amo!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio de tudo, a força que me orienta, sustenta e me ajuda a (re) existir.

A minha mãe, Arlinda Lima, protagonista da mais linda história de amor que já vivi. Bendita seja para sempre. Te amo! Te amo! Te Amo!

Ao João José, meu esposo, o amor da maturidade, que não envelhece. Obrigada por caminhar comigo.

A Elenice Lima, minha irmã, um suporte fundamental para que eu consiga dar conta de tantas atividades.

A Minha orientadora, minha amiga, Professora Dra. Mairce de Araujo, pelo reencontro com a pesquisa, pelo reencontro comigo mesmo. Mairce orienta pelo/com afetos e eu fui afetada por sua generosidade, compromisso ético, político e sobretudo pela sua humanidade.

As amigas- irmãs, Claudia Malta e Adriana Correa

Aos meus amigos Waldir Pedro e Jorge Arruda

As Professoras da Escola Municipal Irene Barbosa Ornellas, minha gratidão pela parceria. Que alegria fazer pesquisa com vocês!

As crianças da Escola Municipal Irene Barbosa Ornellas, que bordam a vida com fios do presente, do passado e do futuro

Ao meu grupo de pesquisa ALMEFRE, expressão de potência, que com acolhimento singular faz compartilhamentos e proposições através de orientação coletiva e de uma estrutura que se mostra na escrita individual-plural. Aprendizado do grupo: Ninguém escreve sozinho!

Trazendo comigo o dom de meus antepassados,  
eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.

E assim, eu me levanto

Eu me levanto

Eu me levanto

*Maya Angelou*

## RESUMO

LIMA, Geni de Oliveira. *Memórias, saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras do Município de São Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar*. 2024. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta dissertação de mestrado, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP) e à Linha de Pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. De caráter qualitativo, esta pesquisa tem como intenção compartilhar a implementação das práticas pedagógicas antirracistas de professoras alfabetizadoras elaboradas coletivamente, com a participação ativa das crianças, do Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas, localizada no bairro de Jardim Catarina em São Gonçalo/RJ. A pesquisa toma como ponto de partida a ancestralidade, tendo como escolha duas mulheres que me antecederam, com as quais se manifesta nos laços de consanguinidade, minha bisavó Marcionilha e minha mãe Arlinda. As histórias narradas pela minha mãe, evocam a presença da minha bisavó Marcionilha e da sua reivindicação ao direito a ela negado da escrita. Sou inspirada pelo provérbio yorubá que diz que “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”, que anuncia a reversibilidade do tempo. Encontro na concepção do tempo espiralar, a compreensão de que não há início, meio ou fim, mas uma ação determinada. Desse modo, até o passado pode ser reinventado. Ouso escrever uma pesquisa memorialística, que investiga o vivido e se anuncia como Pesquisivência, já iniciada por elas e tantas outras mulheres pretas, que construíram uma história que não ficou guardada no passado, mas se anuncia no presente e no futuro, como pedra que mira o pássaro em pleno voo. Minha mãe, a quem eu identifico como minha principal doadora de memórias movimenta reflexões sobre: questão migratória do povo preto, trabalho doméstico, etarismo, matripotencia, infâncias negras, reivindicação da escola como espaço formativo e de resistência, interseccionalidade, escrita na experiência, morte/vida, modos outros de existir e (re)existir. Compartilhadas através de minhas escrevivências, a escrita do eu-nós nos manifestamos, convidando professoras e crianças a contarem suas histórias, que se encontram com a minha história, pelo atravessamento da experiência do racismo. Com as rodas de conversas e a prática da escuta sensível como metodologias, nasce o “manualzinho antirracista”, um pronunciamento das crianças sobre as causas, os efeitos e os modos de enfrentamento do racismo. Escrevo a minha história e convido a escrita, as professoras e as crianças, porque temos muita história para contar.

Palavras-chave: ancestralidade; escrevivências; práticas antirracistas; racismo.

## ABSTRACT

LIMA, Geni de Oliveira. *Memories, knowledge and practices of literacy teachers from the Municipality of São Gonçalo*: the construction of anti-racist proposals woven into everyday school life. 2024. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This master's thesis is linked to the Postgraduate Program Training Processes and Social Inequalities at the Faculty of Teacher Training at the State University of Rio de Janeiro (UERJ-FFP) and the Research Line Teacher Training, History, Memory and Educational Practices. Qualitative in nature, this research aims to share the implementation of anti-racist pedagogical practices by literacy teachers developed collectively, with the active participation of children, at Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas, located in the Jardim Catarina neighborhood in São Gonçalo/RJ. The research takes ancestry as its starting point, choosing two women who preceded me, with whom the blood ties are manifested, my great-grandmother Marcionilha and my mother Arlinda. The stories narrated by my mother evoke the presence of my great-grandmother Marcionilha and her claim to the right to write denied to her. I am inspired by the Yoruba proverb that says “Exu killed a bird yesterday with a stone he only threw today”, which announces the reversibility of time. I find in the conception of spiral time, the understanding that there is no beginning, middle or end, but a determined action. In this way, even the past can be reinvented. I dare to write a memorialistic research, which investigates the lived experience and announces itself as *Pesquivivência*, already initiated by them and so many other black women, who built a history that was not kept in the past, but is announced in the present and the future, like a stone that looks the bird in full flight. My mother, whom I identify as my main donor of memories, moves reflections on: the migratory issue of black people, domestic work, ageism, matrifotence, black childhoods, the demand for school as a formative and resistance space, intersectionality, writing in experience, death /life, other ways of existing and (re)existing. Shared through my writings, the writing of the I-we manifests itself, inviting teachers and children to tell their stories, which meet my story, through the experience of racism. Using conversation circles and sensitive listening as methodologies, the “little anti-racist manual” was born, a statement by children about the causes, effects and ways of confronting racism. I write my story and invite writing, teachers and children, because we have a lot of stories to tell.

Keywords: ancestry; writings; anti-racist practices; racism.

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                                       |     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 –  | Sankofa. Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro ..... | 35  |
| Figura 2 –  | Escola Abrigo Filhos do Povo .....                                                    | 38  |
| Figura 3 –  | Escola Abrigo Filhos do Povo em (re) construção.....                                  | 38  |
| Figura 4 –  | A Redenção de Cam .....                                                               | 81  |
| Figura 5 –  | Dona Arlinda, minha mãe.....                                                          | 84  |
| Figura 6 –  | Escrava Anastácia e a boca interditada .....                                          | 91  |
| Figura 7 –  | A menina que habita em mim.....                                                       | 98  |
| Figura 8 –  | O Manualzinho antirracista .....                                                      | 109 |
| Figura 9 –  | A história dos navios tumbeiros .....                                                 | 112 |
| Figura 10 – | Giz de cera Tons de Pele .....                                                        | 121 |
| Figura 11 – | Ser negra/o .....                                                                     | 121 |
| Figura 12 – | Turbante é coroa de princesa .....                                                    | 122 |
| Figura 13 – | Negro é a raiz da liberdade!.....                                                     | 122 |
| Figura 14 – | ‘Gente preta é bonita, tem que bota isso na cabeça!’.....                             | 123 |
| Figura 15 – | Grandes mulheres.....                                                                 | 125 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|         |                                                                                             |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALMEFRE | Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais |
| FFP     | Faculdade de Formação de Professores                                                        |
| PPGEDU  | Programa de Pós-graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais                    |
| UERJ    | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                                                    |
| ALMEFRE | Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais |

## SUMÁRIO

|       |                                                                                                                         |            |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|       | <b>ANCESTRALIDADE: PONTO DE ENTRADA, PERCURSO E RETORNO AO PONTO DE PARTIDA.....</b>                                    | <b>14</b>  |
| 1     | <b>NARRAMOS AQUILO QUE SOMOS E PARA SABER QUEM SOMOS.</b>                                                               | <b>21</b>  |
| 2     | <b>CAMINHOS, VEREDAS, ATALHOS, LABIRINTOS DA PESQUISA....</b>                                                           | <b>60</b>  |
| 2.1   | <b>Inventariando os procedimentos da pesquisa.....</b>                                                                  | <b>65</b>  |
| 2.2   | <b>Situando o campo da pesquisa.....</b>                                                                                | <b>72</b>  |
| 2.3   | <b>A pesquisa na escola: os ecos do racismo na escola e no mundo – cadernos de memória.....</b>                         | <b>73</b>  |
| 2.4   | <b>Outras reverberações das questões etnicorraciais na escola.....</b>                                                  | <b>79</b>  |
| 3     | <b>REVERBERAÇÕES DA ESCRITA DA PESQUISA NA EXPERIÊNCIA</b>                                                              | <b>84</b>  |
| 3.1   | <b>Carta à minha mãe.....</b>                                                                                           | <b>87</b>  |
| 3.2   | <b>Só vale o escrito?.....</b>                                                                                          | <b>92</b>  |
| 3.3   | <b>Uma história puxa outra, quem quiser que conte outra.....</b>                                                        | <b>100</b> |
| 4     | <b>PESQUIVIVÊNCIAS: TESSITURAS DE POSSIBILIDADES.....</b>                                                               | <b>104</b> |
| 4.1   | <b>O “Manualzinho antirracista”: uma proposta coletiva de ação antirracista na escola.....</b>                          | <b>107</b> |
| 4.2   | <b>CAMINHANDO SE FAZ O CAMINHO: a gestação do manualzinho.....</b>                                                      | <b>109</b> |
| 4.2.1 | <u>Um passo de cada vez: apresentando a proposta do Manualzinho para as crianças.....</u>                               | <b>110</b> |
| 4.2.2 | <u>Um passo após o outro: construindo as bases teóricas para a produção do Manualzinho.....</u>                         | <b>111</b> |
| 4.2.3 | <u>Um passo para trás, mas não é retrocesso: navios tumbeiros, revendo o passado para ressignificar o presente.....</u> | <b>112</b> |
| 4.2.4 | <u>Um passo à frente: o protagonismo do negro nas lutas.....</u>                                                        | <b>115</b> |
| 4.2.5 | <u>Passos firmes: quem pavimentou o caminho?.....</u>                                                                   | <b>116</b> |
| 4.2.6 | <u>Passos Compartilhados: eu não ando só!.....</u>                                                                      | <b>119</b> |
| 4.3   | <b>Pequenos e grandes passos: a importância do Manualzinho na luta antirracista.....</b>                                | <b>120</b> |

|       |                                                                                                                       |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3.1 | <u>Algumas atividades desenvolvidas com as crianças como parte do processo que levou à construção do Manual</u> ..... | 120 |
| 4.3.2 | <u>Ouvindo as crianças para produzir o Manual</u> .....                                                               | 126 |
|       | <b>ENSAIANDO ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES</b> .....                                                                         | 131 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                                                              | 135 |

## ANCESTRALIDADE: ponto de entrada, percurso e retorno ao ponto de partida

Você não sabe o quanto eu caminhei  
 Pra chegar até aqui  
 Percorri milhas e milhas antes de dormir  
 Eu nem cochilei  
 Os mais belos montes escalei  
 Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei  
*A Estrada, composição de Bino Farias / Lazão / Paulo Gama / Toni Garrido*

Tendo a ancestralidade como ponto de entrada, percurso e retorno ao ponto de partida, este texto é entoado pela voz que ecoa de um homem negro, Toni Garrido, da banda Cidade Negra<sup>1</sup>. Cantar *percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei!* traduz para mim a ideia de percurso e levanta uma proposição acerca de o quanto já foi percorrido, apesar dos desafios.

Assim, comecei meu texto de qualificação, mas fui instigada pela banca a pontuar melhor sobre o que estava chamando de ancestralidade. Explico, então, que nesta pesquisa tomo a ancestralidade como importante referência afetiva, o meu interesse é explorar a categoria a partir de um viés acadêmico-filosófico-poético, centrado no Brasil africanizado, em diálogo com costumes afros, recebidos e reconstruídos pela experiência diaspórica brasileira. Dentre as heranças, trago o sentido da ancestralidade, que movimenta a construção do texto. Compreendo, assim, a ancestralidade como continuidade, como presença (sentida pela materialidade ou não), que se manifesta externa ou internamente, pelas marcas no plano fenótipo ou genótipo, asseverando nossa raiz de matriz africana.

Embora a discussão sobre ancestralidade ultrapasse o vínculo consanguíneo e abranja a seres não humanos, como por exemplo, Pachamama, a mãe Mãe Terra em quechua, que representa a natureza da qual somos parte, é meu interesse apresentar uma discussão baseada no contínuo que se estabelece por laços consanguíneos. A ancestralidade não se limita à consanguinidade, porém, não significa dizer que tais laços não a evidenciem. Nesse caso, tratamos da ancestralidade nas dimensões culturais e educacionais que pautaram as relações femininas dentro de uma família. Ao falar do contínuo tracejado pela relação ancestral, trazemos à tona o que em nós está introjetado. Trata-se de um momento íntimo, no qual, abrimos a caixa preta. E no Brasil africanizado, marcado pelo racismo estrutural, ainda que essa

---

<sup>1</sup> *Cidade Negra* é uma *banda* brasileira, originária do reggae, mas com outras influências como soul e o pop rock, formada no final da década de 80.

relação ancestral, no teto, esteja circunscrita pela relação consanguínea, sabemos que ela focose impõe a tantas outras mulheres negras, que no movimento da ancestralidade nos representam e são por nós apresentadas.

Compreendemos que a ancestralidade se expressa como uma abertura íntima, já que expomos pelas nossas escrivência um pouco do EU-NÓS, quando compartilhamos as relações e histórias de mulheres pretas. Esse EU-NÓS, pelo peso conceitual que carrega dentro da discussão da escrivência é uma possibilidade de compreendermos a ancestralidade, uma vez que, que marca um movimento coletivo que tange a constituição da identidade e das experiências de mulheres pretas.

É assim, é com a “escrivência” de nossos antepassados que conseguimos chegar onde chegamos, afinal só somos o que somos porque somos, porque sentimos, porque ouvimos, porque escrevemos. Somos as vozes dos nossos antepassados, somos as vozes das mulheres que foram silenciadas, somos as dores dos povos que foram violentados, somos a escrita de quem ainda precisa de nós como inspiração. (PAIN, 2023, p.112)

Neste texto, forjado dentro dos trâmites acadêmicos, o termo ancestralidade evoca uma licença acadêmica, nos moldes que estamos habituados a compreender a licença poética. Não nos cabe, neste trabalho, conceituar ancestralidade dentro de um ou outro quadro teórico, nosso esforço é concebê-la como movimento de existência, experiência, presença e continuidade, que atravessa o Brasil pela diáspora. Não se trata de falar sobre ancestralidade, mas evidenciar, segundo a autora Leda Maria Martins (2021) que é por ela que se dá o resgate da memória sequestrada, trazida em nosso corpo e evocada pela ação de rememorar práticas, conhecimentos e valores de múltipla natureza, de múltipla grandeza.

Rememoro o meu passado, evidenciando a força das mulheres pretas da minha família que me antecederam. Sou auxiliada por Sueli Carneiro (2023) a entender a dinâmica do feminismo negro, em seus processos de emancipação e resistência, num processo histórico epistemológico de opressão de gênero e de classe. Eu e nenhuma das minhas mais velhas precisamos reivindicar o direito ao trabalho, nunca fomos tratadas como frágeis. Esboço a tentativa de compreender melhor o que fui me tornando, para ampliar também minha compreensão sobre quem vamos constituindo neste movimento, individual enquanto mulheres negras, num país onde a escravização do povo negro, legalizada pelo Estado, durou trezentos e cinquenta anos.

Ao som da voz de Toni Garrido, permito-me seguir a bússola do afeto, e produzo uma pesquisa atravessada por outros valores civilizatórios africanos<sup>2</sup>, consagrados por Azoilda Trindade (2005), a saber: circularidade, memória, afetividade, energia vital, religiosidade., além da ancestralidade.

Também afirmo que muita gente não sabe, o quanto caminhei para chegar até aqui, num percurso que não foi solitário, pois quando “a mulher negra se move, com ela movem-se tantas outras negras”, como me ensinou a grande ativista negra americana, Ângela Davis (2013). Na rememoração de minha trajetória trago uma coletividade comigo de homens e mulheres negras, contudo, sem dúvida, são as mulheres negras que marcaram de forma mais contundente a minha história. A história dessa coletividade me fala sobre os tentáculos do racismo estrutural, que segundo o intelectual Silvio Almeida (2019, p.49), é um processo em que as condições de organização da sociedade atuam em prol da subalternização de determinados grupos que são identificados racialmente como inferiores. Para esta pesquisa, as autoras e autores, em sua maioria negras e negros, foram citados pelo nome e sobrenome, sem o significado de uma simples desobediência ao modelo acadêmico, mas expressou sobretudo um movimento de reparação, ao propiciar visibilidade aos/as autores negros/as em contraponto ao cânone etnocêntrico.

Cheguei à sala de aula, sem precisar usar o trabalho doméstico remunerado como atalho, porque a minha bisavó, a minha avó e a minha mãe fizeram esse percurso por mim, pavimentaram o caminho. Pisaram nesse chão devagarinho, como dizem os versos do samba, “Alguém me avisou (1980)” de composição de Dona Ivone Lara, para que eu pudesse pisar firme, segura de que não estou só. O percurso de muitas mulheres negras, como eu, para chegar à universidade ainda tem como meio de chegada, o trabalho como empregadas domésticas.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>3</sup>, que refletem a situação contemporânea da população negra, confirmam a atualidade dos nossos desafios. Enquanto os pretos e pardos representam 56% da nossa população, a proporção deste grupo entre todos os brasileiros abaixo da linha de pobreza é de 71%, já a fração de brancos é de 27%. Em relação a extrema pobreza, a discrepância quase triplica: 73% são negros e 25% brancos. Entre as pessoas ocupadas, o percentual de pretos ou pardos em ocupações informais chegou a 47,4%, enquanto entre os trabalhadores brancos foi de 34,5%. A população ocupada de cor ou raça branca ganhava em média 73,4% mais do que a preta ou parda. No que diz

---

<sup>2</sup> O tema dos valores civilizatórios africanos e sua relação com a pesquisa será retomado posteriormente.

<sup>3</sup> Fonte: Dados do Censo 2022, do IBGE ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)). Acesso em: 17 abr. 2024.

respeito à moradia, 45,2 milhões de pessoas residiam em 14,2 milhões de domicílios com algum tipo de inadequação. Desta população, 13,5 milhões eram de cor ou raça branca e 31,3 milhões pretos ou pardos. A taxa de encarceramento entre negros permaneceu significativamente mais alta do que entre brancos, com uma proporção de aproximadamente 64% de negros na população carcerária em 2021.

A partir dos dados alarmantes das desigualdades, violência e mortalidade que afligem o povo preto <sup>4</sup>no Brasil, pergunto: é possível esquecer o passado escravocrata e o processo de colonização que insistem em aprisionar negras e negros? Os dados censitários das favelas e dos presídios brasileiros permitem que o passado seja esquecido?

Em sociedades nas quais a estrutura é racista, quando o tema é racismo, afirmamos que o passado é presente, só não desejamos que o futuro ainda o seja, haja vista a potência da luta antirracista, que no caso desta pesquisa se firma e reafirma pela educação.

Afirmo que a luta antirracista se faz pela educação, mas não estou pensando apenas na educação que acontece na Escola Básica ou na Universidade. Este texto se movimenta também em diálogo com a educação recebida em minha família, ao constatar que há uma dimensão ancestral na luta antirracista, confirmando que, apesar da pouca ou nenhuma visibilidade de mulheres negras de ontem e de hoje, muitas criaram suas estratégias para combater e enfrentar o racismo.

O meu caminho não faço só, sigo movimentada pela ancestralidade. No meu percurso trago a coletividade de negros e negras, mais de negras. Uma coletividade que é quantitativa quando os legados são atribuídos pelo racismo estrutural.

Como afirma Grada Kilomba:

Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem a minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este também é o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade (KILOMBA, 2019, p. 58 e 59).

---

<sup>4</sup> Uso indiscriminadamente e como sinônimo os termos preto/a e negro/a. A opção pelo termo “preta/o”, tem por base o pressuposto de Rocha (2010), com a afirmativa de que “*Em princípio o termo “preto” surgido por volta do século X designava pessoas de pele escura originárias da África. Entretanto, com a escravidão no século XV a palavra “negro” passa a ser adotada pelos portugueses.*” Ou seja, o uso da palavra negro faz referência a dimensão ideológica e mercantil da escravidão. Ainda que, o movimento negro unificado no Brasil, tenha procurado ressignificar o termo “negro”, como estratégia de luta. Dito isto, quero ressaltar que no Brasil, a influência do colorismo, desconfigura a luta de busca de identidade. Vale ressaltar que a minha escolha é de me designar como uma mulher preta.

Assim como Grada Kilomba, teorizo de dentro, trabalho com teorização que vem da *carne mais barata do Brasil: a carne negra* <sup>5</sup>. E é teorização coletiva, que se movimenta junto com a de tantas outras mulheres negras; por isso, o caminhar nunca é só, pelo contrário, é coletivo. O caminho está atravessado pela ancestralidade, eu sou o que tantas outras negras são e foram e outras serão.

Na intenção de contribuir com essa teorização coletiva sobre práticas antirracistas no cotidiano escolar apresentei ao Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais a pesquisa *Memórias, saberes e fazeres das professoras alfabetizadoras do município de São Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com/no cotidiano escolar*.

A pesquisa traz como objetivo geral investigar com as professoras alfabetizadoras, sendo eu uma delas, do Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas, no bairro de Jardim Catarina/SG, a construção e implementação de práticas antirracistas no cotidiano escolar. Algumas questões iniciais deram direção à pesquisa: Como professoras alfabetizadoras do município de São Gonçalo o que podemos narrar sobre nossas experiências de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar? Que práticas antirracistas têm sido elaboradas e implementadas por nós no dia a dia da escola? Que lições estas experiências têm trazido para nós? Que atravessamentos pessoais e coletivos se colocam na construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar? Que contribuições as ações antirracistas cotidianas podem trazer no enfrentamento ao racismo estrutural?

Ouvir e dialogar com narrativas orais e escritas registradas *num caderno coletivo de memórias* por professoras alfabetizadoras pretas, sobre suas práticas, expectativas e experiências no enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar, uma de nossas fontes de pesquisa, objetivou contribuir para romper com o silenciamento, fruto e alimento do racismo. Grada Kilomba (2019) chama a atenção para este silenciamento e questiona: *por que deve a boca do sujeito negro ser amarrada?* (p.41). Negro e negra no Brasil, não têm só a boca silenciada, têm o corpo interditado, têm o consciente e o inconsciente acometido pelo racismo, como nos ensina Frantz Fanon (2008, p. 142). *É na corporeidade que o negro é atingido*.

A pesquisa que tem como foco o cotidiano escolar e as práticas antirracistas não perderam de vista a inseparabilidade estrutural entre o racismo, capitalismo e heteropatriarcado, produtores de sistemas de opressão que perpetuam o racismo e a pobreza, impactando a escola e seus sujeitos e dificultando o acesso e a apropriação da leitura e da escrita.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos e os apontamentos finais:

---

<sup>5</sup> Citação da letra da música “A carne”, composta por Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisse Cappelletti, na década de 1990, e ficou popularizada pelas interpretações da cantora Elza Soares.

Na compreensão de que a pesquisa está intimamente ligada à minha história de vida, assumo uma pesquisa memorialística e produzo uma narrativa de *vidaformação*<sup>6-7</sup>, uma *escrevivência*, que transborda e atravessa todo o percurso da dissertação. Intitulo o primeiro capítulo como **Ancestralidade: ponto de entrada, percurso e retorno ao ponto de partida**, no qual narro a história de uma mulher preta, que tem as suas origens reveladas na sua ancestralidade. Uma história protagonizada pela matripotência<sup>8</sup> de mulheres pretas, em muitos movimentos de migração, resistência, empoderamento, construção-libertação, ocupação e reivindicação da escola como um lugar que nos pertence. Como afirma o escritor Alberto Manguel (2008), *narramos aquilo que somos e para saber quem somos*.

No segundo capítulo, intitulado **Caminhos, veredas, atalhos, labirintos da pesquisa**, narro os caminhos percorridos para construção dessa pesquisa, narrada e vivida na corporeidade das pessoas negros, evidencio as feridas coloniais, através das perspectivas acerca da construção da subjetividade atravessada pela experiência do racismo e as dinâmicas de falta de representação e silenciamento. Fiz um inventário dos caminhos que me trouxeram até aqui em diálogo com alguns/mas autores/as que me deram suporte na reflexão sobre memória, tempo espiralar, interseccionalidade e os valores civilizatórios afro-brasileiras entrecruzadas com histórias de vidaformação das professoras, onde me incluo e dos estudantes do Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas. Neste capítulo, dediquei-me ainda a explicitar melhor os procedimentos da pesquisa, que entrelaçou os caminhos da *escrevivência* (EVARISTO, 2007),

---

<sup>6</sup> A aglutinação de palavras, ao longo do texto, como em *vidaformação*, tem a intenção, inspirado pelos estudos do/com/no cotidiano de problematizar dicotomias e binarismos, que aparecem no plano da linguagem, mas que a nosso ver não se confirmam na materialidade cotidiana, conferindo outro sentido às expressões.

<sup>7</sup> O termo *vidaformação* faz referência ao conceito que vem sendo elaborado por Bragança (2018), baseada nos estudos autobiográficos, defendendo que “viver a pesquisa em educação como experiência com muitos outros traz limiares entre as abordagens metodológicas (auto)biográfica e narrativa (...) Assim, em diálogo com Connelly; Clandinin, (2015) a autora considera que em uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, os “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 165 apud BRAGANÇA, 2018, p. 69).

<sup>8</sup> A Matripotencia é um conceito cunhado em 1997, pela nigeriana Oyèrónke Oywùmí, no livro *A invenção das mulheres*, traz a figura da mãe para o centro da análise para pensar as cosmo percepções incorporadas a vida social daquela cultura. A figura da mãe é o centro emanador das potencias e o organizador da sociedade no âmbito político, social, cultural e espiritual. Segundo a filosofia Yorubá, “a Matripotência descreve os poderes, espiritual e material, derivados do papel procriador de Ìyá. A eficácia de Ìyá é mais pronunciada quando considerada em relação a sua prole nascida. O ethos matripotente expressa o sistema de senioridade em que Ìyá é a sênior venerada em relação a suas crias. Como todos os humanos têm uma Ìyá, todos nascemos de uma Ìyá, ninguém é maior, mais antigo ou mais velho que Ìyá. Quem procria é a fundadora da sociedade humana, como indicado em Oseetura, o mito fundador iorubá. A unidade social mais fundamental no mundo iorubá é o par Ìyá e prole. Como apenas as anafêneas procriam a construção original de Ìyá não é genericizada, porque seu raciocínio e significado derivam do papel de Ìyá como cocriadora, com Èlédàá (Quem Cria), dos seres humanos (OYÈWÚMÍ, 2016, p. 60).

com estudos com o cotidiano (FERRAÇO,2007), a conversa como metodologia (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) e a escuta sensível (BARBIER, 2007).

No terceiro capítulo, intitulado **Reverberações da escrita na experiência**, me desafio a *escrever* a experiência em processo a partir de uma carta endereçada à minha mãe, a quem denomino como minha principal doadora de memórias, que mobiliza cosmopercepções africanas sobre morte/vida, etarismo e o poder do afeto. Trago ainda a discussão sobre interdições da fala, o valor da oralidade, textualidade escrita e oral e estética negra

No quarto capítulo, intitulado **Pesquivivências: tessituras de possibilidades**, apresentei uma história que oferece a possibilidade de reconhecer nos cotidianos, a amálgama de uma diáspora na produção de sentidos da enunciação entre diferentes gerações, a partir das histórias que nos foi contada e do reconhecimento dos valores recebidos como herança, como por exemplo, o respeito a memória e a sabedoria dos mais velhos ou seja aqueles que me antecederam. Chego ao entendimento que a pesquisa está articulada à vida e à narração. Viver é pesquisar! Não existe vida sem pesquisa, não existe vida sem narração. Orientada pela *escrevivências* de Conceição Evaristo (2007), o termo *pesquivivência* é concebido. As *escrevivências* das professoras, nas rodas de conversas, movimentam diferentes tempos do trabalho, articulando memórias-oralidade-escrita e socialização de saberes e fazeres. Inspiradas no *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro, nasce a ideia da construção do *Manualzinho antirracista*. A produção do *Manualzinho antirracista* foi organizada fundamentalmente com o protagonismo das crianças, desta forma, as crianças, tal como as professoras, foram consideradas copesquisadoras, expressando suas experiências, a partir das conversas, das oficinas, contação de histórias e produções artísticas sobre os movimentos de luta e resistência do povo preto.

Por fim, em ***Ensaando algumas (in)conclusões*** elenco apontamentos e lições finais, mas sempre provisórias, que a pesquisa trouxe para mim destacando que a proposta desta *pesquivivência* poderia ser entendida para além de um movimento *políticopedagógico*, como um movimento de descolonização do currículo, instrumentalizado pela insubmissão de contar as nossas histórias e nesse processo descobriremos caminhos e alternativas não só para a construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar, como também para alimentar a utopia de uma outra escola e uma outra sociedade possível, livre das amarras do racismo estrutural e institucional.

## 1 NARRAMOS AQUILO QUE SOMOS E PARA SABER QUEM SOMOS

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32)

Eu sou Geni de Oliveira Lima, mulher preta, professora, filha de Dona Arlinda e de Seu Silvestre. E bisneta de Marcionilha. Antes de mim, vieram tantas outras mulheres que estão presentes, mas não serão anunciadas; neste texto a enunciação é para Arlinda e Marcionilha. Mulheres encantadas. “Procuramos mostrar que as Mães continuam presentes e interferem em tudo que está no universo” (FERNANDEZ, 2022, p.11) . Ao falar sobre quem veio antes, movimento não só a ancestralidade, mas a memória e outras histórias de vidas marcadas pelo racismo estrutural brasileiro. Minha bisavó e a minha mãe representam o poder feminino, as mães como seres supremos, dado o poder gerador. Nascidas da terra, que é ventre e é túmulo, geradas e geradoras de memórias.

Minha família é uma família de pretos retintos, oriunda da cidade de Salvador, Estado da Bahia, tendo migrado para o Rio de Janeiro em 1953, como muitos nordestinos/as, em busca de emprego e da crença que no Sudeste conquistariam melhores condições de vida. Angela Davis (2013) disse que quando *a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela*, assim o movimento realizado pela minha bisavó materna, Marcionilha Maria da Paixão foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Minha mãe, Arlinda de Oliveira Lima, sempre fez questão de revelar o seu amor pelo mundo da leitura. A aquisição da leitura e da escrita, no caso da minha família, é uma questão vinculada à herança. Ler e escrever se colocou para nós como uma condição *sine qua non* de ser e estar no mundo. As mazelas do racismo impuseram a urgência da leitura na história da minha família. Nascida no final da década de 20, do século passado, a história de vida das mulheres da minha família se assemelha a de tantas outras mulheres pretas, pobres de periferia que são vítimas dos atravessamentos sociais demarcados pela interseccionalidade de gênero, raça e classe. Algumas de minhas antecessoras não tiveram acesso à escola, outras como Arlinda, minha mãe, teve um acesso restrito, sua escolaridade não foi além do ensino primário, como era chamado em sua época. Às mulheres não era reservado investimento intelectual, pelo contrário, eram subjugadas às políticas de submissão. Enquanto as mulheres negras eram alvo da aprendizagem doméstica ou preparo para casamento, os homens negros, no caso da minha

família, naquela geração, conseguiam acesso ampliado à escola, não por acaso, dois irmãos de minha mãe tornaram-se professores e a ela foi reservado o destino da “profissão do lar” e a maternidade. Uma realidade diferente das gerações futuras, onde as mulheres conseguiram permanecer por mais tempo na escola e inauguraram espaços na universidade, reivindicando o direito a este território e o enfrentamento ao que bell hooks(1995), define como dupla inferiorização, dada a condição feminina e racial.

Cresci ouvindo minha mãe dizer, com muito orgulho, que em sua família apenas a sua avó paterna, a Bisa Marcionilha, não era alfabetizada. Depois que conheci Paulo Freire, entendi que a Bisa apenas não tinha o domínio da escrita e da leitura como tecnologias do processo de escolarização, mas era capaz de fazer a leitura do mundo<sup>F</sup>. A população negra teve acesso negado a escola por diversos mecanismos legais de impedimento na história do Brasil. A Bisa Marcionilha faleceu em 1941, provavelmente com mais de 100 anos, quando minha mãe tinha 12 anos. Minha bisavó era originária de Canudos, do sertão baiano, migrou para cidade de Salvador, não costumava falar muito sobre os seus antepassados, mas dizia ter visto a guerra de Canudos (1896-1897)<sup>9</sup>, viveu o período da Abolição da Escravidão e da Proclamação da República, acontecimentos que não foram comentados por ela, pelo menos não deixaram vestígios nas memórias de minha mãe.

Em 1897, depois de três derrotas sucessivas das tropas governamentais, um exército de 8 mil homens massacrou praticamente toda a população de Canudos, poupando somente mulheres e crianças, que foram levadas para as cidades a fim de trabalhar como “criadas”. Esse foi um dos episódios mais vergonhosos da história do nosso país. (GLEISER, 2011, p. 87)

Provavelmente a minha bisavó foi uma sobrevivente do genocídio da guerra de Canudos. Não sabemos ao certo, se ela nasceu no Arraial de Canudos, mas sabemos que de Arraial foi para Feira de Santana por um curto período de tempo e, posteriormente, para a Cidade de Salvador. Minha mãe contava que ela foi levada para Salvador para trabalhar como doméstica. Existia muito silêncio em torno da sua vida pregressa. Demonstrava uma memória prodigiosa, mas dizia que não podia esquecer do que nunca poderia ser lembrado.

A Bisa Marcionilha, mulher preta analfabeta, que viveu o período pós-abolição, profetizava que nela se encerraria a geração de pessoas de sua família que não sabiam ler e escrever. Podemos dizer que a Bisa fez um prenúncio, sem ao menos saber, que além de

---

<sup>9</sup>A Guerra de Canudos foi um conflito armado ocorrido entre 7 de novembro de 1896 a 5 de outubro de 1897, no arraial de Canudos, sertão da Bahia, entre tropas do governo e homens e mulheres liderados por Antônio Conselheiro. Tanto o conflito quanto o movimento que o gerou estão magnificamente descritos em *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Ver <euclidesite.com.br/obras-de-euclides/os-sertoes/a-terra-1/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

aprender a ler e a escrever, uma de suas bisnetas levaria a cabo o compromisso com a formação do leitor/a na educação pública e a luta por uma educação antirracista.

Não temos nenhuma informação sobre a infância de minha bisavó, presumimos que sua mãe, minha trisavó, tenha vivido na condição de escravizada e tenha se perdido dela. Não sabemos nada sobre seus/suas antepassados/as. Quem eram? De onde vieram? Como viveram? Para todas essas questões, encontramos resposta no silêncio, que denuncia um dos horrores da escravidão: famílias eram separadas, laços quebrados e negação do direito à memória familiar. Revela o apagamento das nossas histórias como projeto político-ideológico de racismo.

Minha Bisa foi criada como doméstica, desde criança, na casa de uma família de médicos ditos comunistas, com quem compartilhava o segredo da fuga e do posicionamento político. Ela contava que foi esta família que financiou os estudos do meu avô, pai da minha mãe, Levino Tomé de Oliveira e dos seus filhos mais velhos, irmãos da minha mãe, visto que na época não existiam políticas públicas para o financiamento da educação.

As narrativas de minha mãe, sobre as histórias de minha bisavó, revelam rastros dos lugares reservados às mulheres negras, que articulam a organização da sociedade pós-escravidão, com a sociedade racista estrutural, haja vista, que até nos dias atuais, segunda década do século XXI, lugares de destaque e status social para mulheres negras, ainda representam duras conquistas, fruto de muita luta organizada e coletiva.

Minha mãe não conheceu o seu avô, nunca viu nenhuma fotografia dele, algo caro na época, sabia apenas o seu nome: Miguel Tomé dos Anjos. Dizia desconfiar que a sua avó não era casada, pois não tinha nenhum sobrenome comum com seu avô, como também não sabia explicar de onde veio o sobrenome Oliveira de seu pai, mas sabia que este sobrenome foi adquirido, quando ele já era adulto.

Sobre seu pai, tem poucas memórias, pois ele faleceu quando ela tinha apenas três anos de idade. Era um negro de pele clara, cabelos crespos e olhos verdes. Associada a tais lembranças, guarda as narrativas de pessoas que conheceram o seu pai, um homem considerado orgulhoso, por se afastar levemente do estigma socioeconômico, político e cultural destinado às pessoas pretas. Eles moravam em uma casa grande e confortável, ele tinha um emprego e uma boa remuneração. Entretanto, quando morreu, não deixou pensão para o sustento de seus dependentes (na época não existia seguridade social) e a família ficou desassistida. Perguntei a minha mãe sobre a origem da casa onde moravam e se o seu avô era negro retinto, como a sua avó. Ela disse que nunca ouviu nenhuma descrição física do seu avô, nem mesmo uma comparação do tipo a cor dos olhos, a cor da pele, o tipo de cabelo, descrições muito comuns à época, onde a fotografia era um luxo não permitido aos negros de classes populares, descrições

que permitiam às vezes, recuperar heranças genéticas para referenciar alguém da família. Ela também não sabia explicar - se a casa tinha sido uma doação, pois com certeza, ele não teria condições econômicas para adquiri-la ou construí-la.

Hoje, aos 93 anos, mamãe consegue narrar partes importantes de sua história, bem como da minha. Apesar disso, sentimos alguns vazios, alguns trechos são relatados sem maiores explicações; no entanto, como bem informou Conceição Evaristo (2022, p.7):

[...] se contar o acontecido já é uma traição com o vivido, pois, muitas vezes, se trata de uma reconstrução malfeita das lembranças, recontar o que ouvimos pode ser uma dupla traição. Por isso, recontar é um trabalho perene, infindo. É preciso voltar sempre no afã de buscar os pedaços da história que ficaram perdidos.

No afã de buscar os pedaços perdidos de sua narrativa, em alguns momentos, com muito cuidado, respeito e sutileza, indago sobre a origem da casa boa e espaçosa, assim como do emprego que rendia um bom retorno financeiro. Mas minha mãe não soube responder, não se recorda de relatos que justificassem a ascensão econômica de seu avô. Um dado bem marcado em sua memória e recorrente em sua narrativa diz respeito à posição de sua família, com relação à negação de assumir como saída financeira para mulheres o trabalho doméstico.

O trabalho foi apresentado pela minha família como um importante valor, associado a dignidade, valorização e emancipação. Entretanto, existia grande resistência em relação ao campo do trabalho de empregada doméstica. Minha mãe disse que meu pai chorou quando viu pela primeira vez um quarto de empregada. Chorou, talvez, pelo que se conta dele, pelo presente que via naquele momento, pelo passado que produzira os “*quartos de empregada*” e pelo futuro que temia. Parecia ter lido o que Lélia Gonzalez (2020) escreveu sobre falta de dignidade que são submetidas as empregadas domésticas e da “inferioridade” que lhes foi imputada por uma sociedade racista, sexista e classista. Desejou que nós, mulheres de sua família, tivéssemos a possibilidade de sair do quartinho, sem janela, daquele espaço a nós reservado por muitas gerações. Alertava para a falácia do dito “*benefício*”: de sermos consideradas “*quase da família*” ou ainda: “*membros da família*” dos patrões. Como nos advertia um dos ditados de minha bisavó, “*desconfie sempre da bondade do homem branco.*” A relação de familiaridade, induzida pelo uso dos termos “quase da família” ou “membros da família” dos patrões, segundo a antropóloga Suely Kofes (2001), não soa como verdadeiro, mas como uma estratégia para escamotear a aceitação de uma pessoa socialmente estranha dentro de casa, compartilhando a confiança da família, mas em condições de desprestígio e a desigualdade, quando comparadas a qualquer membro legítimo da família.

Coube também a minha avó Marcionilha desempenhar o papel de “mãe preta”, uma representação de doadoras de vida para as elites, encarregada do cuidado e educação dos/das filhos/as dos/das patrões/patroas, seus/suas futuros/as opressores/as. Segundo a minha mãe, sua avó demorou a se casar e constituir a sua família. Possivelmente serviu de inspiração para a criação da personagem Tia Nástacia, imortalizada na obra *Sítio do pica-pau amarelo*, de Monteiro Lobato. Uma negra devotada, que cuida das crianças e é considerada como “quase da família”. A relação amorosa não garantia que o seu intelecto não fosse depreciado. Tal qual Tia Anastácia que cozinava, mas o livro de receitas e a contadora são de Dona Benta (a matriarca da história). A bisa era reservado o lugar de apenas ouvir e não se pronunciar, um exercício de subserviência, que impõe o silenciamento. O pronunciamento de uma mulher negra é muitas vezes visto atrevimento e a fala classificada como agressiva. Dizia que acreditava que os patrões gostavam dela, que se ela estivesse no lugar deles também gostaria, mas que jamais acreditou que fizesse parte daquela família. Ademais, ao desempenhar o papel de mãe-preta demonstrou resistência de muitas maneiras até mesmo sem perceber, de forma passiva, como defende Lélia Gonzalez (2018, p. 23). Contava que foi ela que ensinou os filhos dos patrões a “ser gente”. Não sei quais foram as bases deste ensino, mas imagino que as histórias contadas pela minha bisa também incomodaram “os sonos injustos da casa grande”, preconizado por Conceição Evaristo (2022). Histórias que poderiam estar transmitindo valores africanos e afro-brasileiros para as crianças brancas por ela cuidadas. Histórias contadas para a minha avó e recontadas pela minha mãe.

A ironia estava sempre presente nas conversas de meu pai, aguçando a minha subjetividade de menina preta, curiosa e *perguntadeira* em construção. Em uma das histórias contadas por meu pai ouvíamos que, em certa ocasião, perguntaram para a dona da casa, onde prestava serviços de marcenaria, se a empregada trabalhava ali há muito tempo e foi corrigido, pela senhora. - *Empregada não, ela “faz parte da família!* Ele retrucou: - *Onde ela dorme? Com os pés para o lado de fora do quartinho?! Ao contar essa história nas conversas de família, entre risos repetia: - Isso porque a nega velha era da família, hein?!?*

Muito tempo depois percebi que a narrativa do meu pai era mais que uma conversa para fazer rir. Ele não ria do processo de subalternização histórica a que fomos submetidas/dos. Na verdade, ele se valia da linguagem da ironia, para questionar e refutar a realidade que percebia, utilizando-se de uma mensagem ambivalente, que dizia exatamente o oposto do que queria dizer. Com sua narrativa buscava escancarar o que estava sendo encoberto: os pés que ficavam pra fora denunciavam o tamanho do “quarto da empregada”, chamando atenção para as condições sub-humanas que viviam as empregadas domésticas, para além do espaço físico, os

pés denunciavam as marcas da colonização, com a manutenção dos papéis sociais reservados as mulheres negras.

Nunca soube se essa história era verdadeira, talvez fosse uma metáfora para nos provocar a pensar sobre os lugares sociais que uma sociedade estruturada sobre o racismo reservava para nós. A “*piada*” dos pés do lado de fora, talvez fosse um sinal, um alerta, um chamado para que não aceitássemos aquele lugar e para romper com a lógica de subalternização.

A Bisa Marcionilha desconhecia a categoria *reparação histórica*, mas dizia que as benesses recebidas pelos patrões não pagariam o que ela viveu e ou deixara de viver. Dentre suas histórias, uma delas contava ter falado um dia para o Dr. Marback, chefe da família, que ele não precisava ficar atemorizado ou receoso, caso alguém conversasse com ela sobre a identidade ideológica da família<sup>10</sup>, pois estava certa de que nenhuma suspeita seria levantada a partir de seus relatos, já que aprendera nas conversas ouvidas na casa do médico que na residência de um comunista de verdade não poderia ter uma pessoa analfabeta. Confirmando que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra escrita, como menciona Paulo Freire (2021), e a força da oralidade como modo de compreensão da realidade, a Bisa denunciava a falta de coerência entre os discursos ideológicos e as práticas cotidianas: comunistas de verdade, não deveriam ter empregados/as analfabetos/as.

Ia mais longe com essa história, nos trazendo seus saberes da experiência feitos, os *que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico homens – mulheres - mundo*, como definiram Nilton Bueno Fisher e Vinicius Lima Lousada (2019, p. 422), em diálogo com o conceito freiriano.

Dizia ela que sempre precisou ouvir mais do que falar e quando falava percebia que não sabia bem sobre o que estava falando. Assim, entendia que a melhor opção seria ficar em silêncio. Porém, um dia foi a sua fala que provocou silêncio e, a partir daí, começou a se dar conta do poder das palavras. Emergia aí, naquele momento, uma leitura crítica da realidade por ela vivida. Segundo Bisa Marcionilha palavras *eram paridas, cresciam, muitas vezes eram abortadas e morriam*. E, sem conhecer os/as teóricos/as que estudo hoje, minha bisavó abordava a relação palavra-contexto, ao defender que palavras são construídas dentro de um

---

<sup>10</sup> As pesquisas que realizei sobre o surgimento do Partido Comunista do Brasil na Bahia (PCB), apontam o início da década de 30, especificamente 1933, como o período em que as atividades políticas do partido não eram legalizadas e, portanto, eram mantidas em sigilo, para escapar da perseguição policial. Minha bisa Marcionilha, viveu num período anterior à fundação do Partido Comunista e já estaria bem velhinha nessa época. Minha mãe nasceu sete anos depois da chegada do Partido comunista no Brasil, quatro anos depois o PCB é fundado na Bahia.

contexto social, portanto, o sentido do texto\palavra está alicerçado no meio no qual foi gestada, como Freire, minha Bisa, também entendia as palavras como geradoras.

Da mesma forma, que Freire a afroperspectiva de Eduardo Oliveira (2021) a respeito da palavra, sem dúvida, a agradaria

A palavra atua como criadora do universo, expressão de Força Vital, organizadora de esfera política, tanto em relação à comunidade quanto em relação às famílias. Ela gera e movimenta a energia, o que demonstra o seu poder de transformação. É constituinte de quaisquer transformação de tempo, seja ele sagrado ou profano. É energia primordial para o transcorrer da vida ( OLIVEIRA, 2021, p.60).

Desse modo, compreendemos que as palavras e os enunciados são sempre determinados pelo uso, pelos contextos históricos e interações sociais. Bisa Marcionilha, como Eduardo Oliveira (2021) considerava a força vital da palavra, de acordo com as cosmogonias africanas, uma força capaz de gerar e movimentar a vida. A palavra surge como uma reivindicação política de inscrição histórica e instrumento de saber.

Histórias preciosas como essas, fazem parte das narrativas de minha mãe, que ainda diz *que tem pouca história para contar, pois esses assuntos eram proibidos e colocavam em risco a família inteira*. Minha mãe conta que nesta época, em sua infância, não era comum que os ditos *assuntos de adulto* fossem compartilhados com as crianças, mas que a sua avó sempre contava histórias e tinha sempre um ditado para dizer, como o já trazido anteriormente, *desconfie sempre da bondade do homem branco*, não muito bem compreendido por ela, mas sempre prazeroso de ouvir.

Essa desconfiança não foi incorporada por acaso; pelo contrário, os dados históricos, sobre o processo de escravização justificam a impossibilidade de confiar na branquitude. Na época da bisa, essa desconfiança e esse medo se constituíram, em função da violência física, psicológica e sexual imposta aos corpos negros. E na atualidade, se analisarmos o pacto da branquitude, os corpos negros necessitam manter - se em alerta a desconfiança.

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal” (BENTO, 2022, p. 18).

Ao ouvir repetidas vezes de mamãe a advertência que a bisa incansavelmente fazia, em relação ao homem branco, Cida Bento (2022) e toda sua discussão acerca do pacto narcísico da branquitude tomam conta dessa escrita, pois a autora, de certa forma, nos faz uma advertência,

sobre as relações impostas e postas social e estruturalmente dos brancos sobre os pretos, mesmo quando não foram conscientemente tramadas. Na contemporaneidade, o termo *pacto da branquitude*, embora carregue uma violência psíquica grave, é um pouco mais sofisticado no seu *modus operandi*, perto das formas explícitas de violências sofridas por negras e negros, no período da pós-abolição, entretanto não se tornou mais suave. Neste sentido, Grada Kilomba (2019) afirma que o racismo manifesta três aspectos simultâneos. a construção de/da diferença por meio de um processo discriminatório, os valores hierárquicos e as estruturas de poder sócio-históricas, políticas e econômicas, assim considera que “o racismo é a supremacia branca. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder” (p. 76). Não por acaso, como forma de proteger e defender sua descendência, a bisa firmemente advertia a todas/os para que ficassem longe de homens brancos.

Eram contados muitos causos de crimes cometidos, encobertos pelos privilégios da branquitude. Aprendi desde cedo que deveria me proteger, pois as suspeitas de alguma coisa errada poderiam recair sobre mim, aprendi a ser desconfiada. Papai falava sobre os abusos que as empregadas domésticas sofriam, das formas que as moças negras eram iludidas e se tornavam mães solteiras ou “amigas” (lê-se amantes), dos homens brancos, porque não eram vistas como opção para o casamento. Alertava aos meus irmãos para andarem sempre arrumados e com documentos de identificação e ensinava a todos/as nós a não aceitar nada de estranhos. Volta e meia contava um causo, mostrando que era necessário ficarmos atentos. A falta de atenção, ou por melhor dizer, de desconfiança, fez com que ele assinasse um documento sem ler e perdesse todos os direitos trabalhistas de uma empresa que trabalhava. Meu pai disse que se sentiu humilhado porque o patrão lhe falou que era um “bravo na serra e um covarde na caneta”. Para além da humilhação, meu pai foi atravessado pela percepção de um conhecimento de mundo que denunciavam a cisão entre os que dominam a escrita e mandam no mundo e os que não dominam a escrita e têm que obedecer. Foi a fala do patrão, sobre a sua covardia que o motivou estudar mais um pouquinho e a abrir a sua própria marcenaria, “Marcenaria Rompe Mato”. Muito tempo depois descobri que o nome da marcenaria fazia referência as entidades, os caboclos rompe mato, que trabalham na abertura de caminhos, rompendo o que nos atrapalha a seguir o caminho que desejamos ou precisamos na vida. Meu pai contava que falou para o último patrão que ele realmente era bravo na marcenaria e na carpintaria, que iria usar as ferramentas para sobreviver. Lembro de ele dizer que sonhava que minha irmã mais velha fosse professora e que mostrasse no ensino a transformação e a beleza da marcenaria. Para nossa família sempre ficou claro, que uma pessoa negra não poderia ser racista, embora pudesse reproduzir atitudes racistas em razão do auto ódio, que lhe foi ensinado. E que a experiência

que carregamos na pele, nunca poderia ser esquecida. Existem coisas que só quem é preto vai saber, vai sentir, vai experimentar.

Em função das estratégias do racismo estrutural, a mulher preta, de ontem e de hoje, precisa desconfiar da bondade do homem branco; não é possível apagar do processo de escravização o modo como o corpo da negra foi e ainda é objetificado. Apesar de minha mãe não ter relatado o motivo da advertência, evidências históricas, como as trazido por bell hooks (2018), sobre o uso e abuso do branco com o corpo da mulher negra sugerem que essa advertência foi criada ou adotada para preservar as mulheres da sua família dos privilégios da branquitude sobre o corpo negro.

Desde os tempos da escravatura que as gentes brancas estabeleceram uma hierarquia social assente na raça e no sexo que punha os brancos em primeiro lugar, as brancas em segundo, ainda que por vezes no mesmo patamar dos negros, que encontram - se em terceiro, e as negras em último lugar. O que isto quer dizer, no contexto da política sexual da violação, é que se considera mais importante e significativo uma branca ser violada por um negro que milhares de negras serem violadas por um só branco (HOOKS, 2018, p. 93 e 94).

Antecedendo as lutas pelas ações afirmativas no bojo da urgência da equiparação e reparação histórica, minha mãe conta, que a bisa sempre falava, que o pagamento que os brancos atribuíam aos negros pelos serviços prestados nunca chegou perto do que de fato era devido. O valor atribuído não pagava o que povo dela sofrera e tudo o que deixaram de viver.

Narrativas como essas de minha Bisa, reafirmam decisivamente a importância das políticas de ação afirmativa, mesmo constatando que estão muito aquém de reparar a dívida histórica. Uma dívida que atravessou a população escravizada em sua dimensão humana, que transformou seus corpos em mercadoria. Neste contexto, em função da sobrevivência, as mulheres negras foram empurradas para exercer trabalhos diversos nas casas de família, onde passaram pela exploração sexual, uma das interfaces da estrutura escravocrata.

Lélia Gonzalez (2020) aponta que o estereótipo da mulher negra como trabalhadora doméstica, nos faz permite perceber como a mulher negra é vista na sociedade brasileira, “um corpo que trabalha e é superexplorado” (p. 170). Reforçando a crença do ditado racista que diz que “Preta pra cozinhar, mulata pra fornicar e branca pra casar,” a exploração econômica e sexual macula a dignidade das mulheres negras.

Apesar de tantos aprendizados trazidos por minha mãe, a partir da rememoração das narrativas de minha Bisa, ela ainda afirma que não tinha maiores informações sobre as histórias da família porque como criança era preservada de participar de algumas conversas. Embora algumas informações tenham se perdido, minha mãe guardava as memórias de sua infância, a

partir de uma lógica não muito cartesiana, narra acontecimentos, desde seus três anos de idade, demonstrando como Hampâté Bâ, a capacidade de memorização

Como é que a memória de uma homem de mais de oitenta anos é capaz de reconstruir tantas coisas principalmente, com tal minúcia de detalhes? É que as pessoas da minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia como em cera virgem. Tudo estava lá nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até as roupas (HAMPÂTÉ BÂ, 2013, p.11)

Provavelmente minha bisavó Marcionilha havia treinado a memória de minha mãe, de igual forma, sem que eu percebesse, minha mãe treinou a minha memória através das histórias contadas e recontadas muitas vezes. Desconfio que a impaciência de ouvir mais uma vez a mesma história, trouxe um grande prejuízo para a cultura ocidental.

As memórias e os esquecimentos que minha mãe compartilha comigo reafirmam o que foi anunciado por Waly Salomão<sup>11</sup>, no poema *Carta aberta a John Ashberye* cantado pelo grupo Rappa, com a letra de música *Vinheta*, “a memória é uma ilha de edição”. Evocar uma memória é oportunizar uma experiência gerada a partir de uma lembrança. Desta forma Marica Cristina Franco Ferraz (2008) afirma que a memória não pode ser concebida como cristalização e sacralização do passado.

[...] trata-se de não esquecer o passado, ou de suspender o esquecimento – força plástica e ativa fundamental para a saúde e a felicidade (como pensou Nietzsche) – em favor da ação presente, da não repetição indefinida, do passado, abrindo o campo para a invenção de novos presentes[...] (FERRAZ, 2008, p. 189)

Consciente de que a lembrança que traz do passado, foi atravessada pela experiência vivida na sua infância, minha mãe diz que só hoje consegue entender a potência de alguns discursos.

Minha bisavó dizia ter trazido do sertão, coragem, ousadia e fé. Como mulher, preta e intelectual compreendo que essas qualidades já estavam com ela, desde os navios tumbeiros<sup>12</sup> que trouxeram seus ancestrais para o território brasileiro. Trouxe consigo, lá do sertão, uma pequena imagem de Nossa Senhora da Conceição e um livro, mesmo sem saber o que nele estava escrito, no entanto, valorizava o registro e poder da leitura e, conseqüentemente da

<sup>11</sup> Waly Dias Salomão (1943-2003) baiano da cidade de Jequié, filho de imigrante sírio com uma sertaneja, foi poeta, letrista, escritor ator, articulador cultural, artista visual.

<sup>12</sup> Os navios que faziam o tráfico de negros pelo Atlântico, eram chamados de tumbeiros, dado o número de mortos durante a travessia.

escrita, não à toa carregava um livro, mesmo sem dominar a leitura e a escrita. Uma de suas justificativas para carregar o livro, se ancorava nas lembranças que tinha de pessoas que encontravam soluções com o livro nas mãos.

Por muito tempo pensei nesse livro. O que estava escrito neste livro? Seria um clássico? Seria um livro de rezas? O livro de São Cipriano? <sup>13</sup> Jamais saberemos. Todavia, sabemos que este livro tal como a imagem de N. Sra. da Conceição, como objetos biográficos<sup>14</sup>, atravessaram gerações, não pelo que estava escrito no livro, mas por remeter a uma história que ainda não havia sido escrita, porém, estava encarnada na memória dos corpos, dos gestos, das falas, das expressões e lições cotidianas, circulava e chegava até nós, quarta geração da família.

O livro e a imagem da santa, guardados por minha bisavó durante muito tempo, contavam uma história que ilustrava e interpretava o seu percurso pessoal. Após guardá-los, por um bom tempo, um dia resolveu despachá-los na praia, pedindo para que as águas levassem aquele passado e prometendo que se encerraria nela, a história das pessoas de sua família que não sabiam ler e escrever. Sobre a opção religiosa de minha avó, minha mãe disse que ela era católica, pois assim se anunciava, ao mesmo tempo, porém, minha mãe recordava que toda a família era adepta do Candomblé. O que chama a atenção, é que, embora se classificasse como católica foi para as águas do mar que entregou o livro e a imagem da santa e fez sua promessa, o que demonstra que de certa forma, havia nela a necessidade de preservar as suas crenças, pois podemos compreender que os objetos biográficos seriam uma “oferenda” para as águas e às divindades a elas associadas. Leda Maria Martins (2021, p.37), enfatiza que “no candomblé permanece visível a justaposição de dois panteões e de dois códigos religiosos e distintos, o nagô (africano-iorubá) e o católico (cristão -ocidental).” Desta forma, esse jogo estratégico utilizado pelos negros que clandestinamente cultuavam seus deuses, utilizavam a dupla significância, mas mantém os atributos e fundamentos sagrados de suas divindades.

Iury Abreu Tavares Batista (2019), em sua dissertação de mestrado, “*Gente de todas as classes*”: diversidade sociorracial no candomblé de Salvador (1900-1920), oferece um fio que delineia no período conhecido como “pós-abolição” no Brasil, marcas de violentas tentativas de eliminação das manifestações religiosas da população afro-brasileira e, por conseguinte, o silenciamento e a negação dos adeptos do candomblé em relação a sua profissão de fé. No

---

<sup>13</sup> Segundo Barreto (2021), o livro de São Cipriano traz receitas de feitiços, orações, exorcismos, formas de ler o futuro nas cartas e nas palmas das mãos (cartomancia e quiromancia). A crença popular considerava perigoso lê-lo, o associando aos arquétipos do mal.

<sup>14</sup> Sobre as contribuições dos objetos biográficos para a produção de uma memória de si, Leite (2012) aponta que os objetos biográficos (cartas, diários, fotografias, filmes) se constituem como objetos mnemônicos que ilustram um percurso de vida e um entendimento pessoal sobre esse percurso como vontade de memória (p.31).

sincretismo religioso, visto como uma forma de enfraquecer as tradições originais, as divindades recebem os nomes aceitos pelas culturas dominantes. Nossa Senhora, da Conceição, nas religiões de matriz africana é reverenciada como Oxum, orixá das águas doces e da maternidade. É pra Nossa Sra. da Conceição-Oxum que a Bisa Marcionilha faz a promessa que se encerraria nela, a história das pessoas de sua família que não sabiam ler e escrever. Uma promessa falada. Aí está a beleza do rito.

Cada palavra proferida é única. A expressão oral renasce constantemente; é produto de uma interação em dois níveis: o nível individual e o nível social, porque a palavra proferida é para ser ouvida, ela emana de uma pessoa para atingir uma ou muitas outras; comunica de boca a orelha a experiência de uma geração à outra, transmite o aze concentrado dos antepassados a gerações do presente (SANTOS, 1988, p. 49)

Tomada pelas histórias de Bisa Marcionilha, “de boca a orelha” contadas pela minha mãe e bebendo nas fontes da narrativa, que vai se insinuando de forma despretensiosa e insurgente, encontro o matriarcado como uma prática ancestral e contemporânea. Uma prática de preservação da memória, na qual as novas gerações se apoiam nos repertórios das mais velhas para ampliar suas compreensões de mundo.

No movimento das águas, pelo gesto de (com) partilhar<sup>15</sup> a palavra e os ritos de fé, na luta pela alfabetização como direito a ser acessado pela população afro-brasileira, nascia ali esta pesquisa. Escrevo uma história de natureza coletiva, a história de minha bisavó, minha avó, minha mãe e de tantas outras mulheres pretas. Narrar minha história proporcionou uma ampliação da pesquisa, evidenciando sua natureza política, como afirma Grada Kilomba (2019)

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. (...) enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Neste sentido, eu me torno oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (p.28)

Neste sentido, me ancoro na reflexão teórica de Cheikh Anta Diop (2015) que discute os pressupostos epistemológicos da estruturação da humanidade em torno de duas linhas opostas, uma delas é a estrutura matricêntrica, confinada ao hemisfério Sul, (berço meridional) e outra em oposição, chamada estrutura patricêntrica (berço setentrional). Em torno desses dois berços fundamentais teriam origem as sociedades antigas da África, do Oriente médio e da

---

<sup>15</sup> Segundo de PARS, “parte”, ter ou tomar parte. o dicionário etimológico Nova Fronteira (1986, p.584), a palavra compartilhar, se forma do latim COM, “junto com” mais PARTICULA “parte pequena,” diminutivo.

Europa. Com a teoria dos berços matriciais Diop<sup>16</sup> destruiu a premissa de um patriarcado universal. Dito isso, entendo que o matriarcado é uma chave de leitura importante para entender o trabalho das mulheres afrodescendentes, que evidencio nesta pesquisa. O protagonismo do trabalho de mulheres pretas que mantém essa estrutura matricêntrica, herdada do berço meridional do continente africano, mesmo com a imposição de um modelo patriarcal, imposto pela colonização. A afroperspectiva ressalta a força criadora da mulher, como a origem e o centro de todas as coisas e de todos os seres.

O gesto de (com)partilhar a história de vida é iniciado pela minha mãe, no gesto de memoriar o protagonismo de sua avó e o reposicionamento da leitura e da escrita, até então consideradas como privilégio, atualmente adquiridos como direito. A leitura e a escrita na minha família, para além do caráter utilitário, sempre foi muito valorizada. Eram contadas histórias de constrangimentos passados por pessoas que não sabiam ler, de como a falta de leitura, a que caíssemos em golpes e fôssemos enganados e até culpados do que não fizemos. Mas era falado também da beleza da poesia, das histórias. Minha mãe contava de cor os textos de histórias escritas nos seus livros” que estudou, papai recitava “Navio Negreiro de Castro Alves,” ambos contavam histórias que não estavam escritas, mas inscritas na memória. Falava que um dia alguém poderia escrever essas histórias. A alfabetização de cada criança da nossa parentela, sempre foi motivo de muita alegria e a oportunidade de lembrar a trajetória e movimentos de luta e (re)existência de toda nossa ancestralidade.

*Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje*, ditado iorubá, mostra a possibilidade de reverter o tempo, através da narrativa é possível reescrever o passado. Essa pedra precisa ser lançada todos os dias, por meio de movimentos de insurgências e de resistência. Ao entender um pouco de mim, a partir da potência das mulheres ou dos úteros que me antecederam, é perfeitamente compreensível, que Exu possa matar um pássaro ontem, com a pedra que atirou hoje, já que é sobre isso a história de minha vida no magistério e na pesquisa.

Como mulher preta, bisneta de uma negra que não admitiria pessoas analfabetas em sua família, nas novas gerações, eu sou a geração que extrapolei, pois, além de aprender a ler e a escrever, segui na carreira contribuindo para que crianças negras, periféricas também

---

<sup>16</sup> Cheikh Anta Diop derrubou o racismo científico, ao provar que o Egito antigo era uma civilização negra. Cheikh Anta Diop (1923-1986) foi um polímata senegalês formado em Física, Filosofia, Química, Linguística, Economia, Sociologia, História, Egptologia, Antropologia, versado em diversas disciplinas como o racionalismo, a dialética, técnicas científicas modernas, arqueologia pré-histórica... enfim, um homem que estudou as origens da raça humana, e a cultura africana pré-colonial. Ainda hoje ele é considerado como um dos maiores historiadores africanos do século XX. E foram estes conhecimentos que Diop utilizou para dar base à tese que iria defender mais tarde, que fala do Egito antigo, como uma civilização composta por pessoas negras. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/cheikh-anta-diop-derrubou-o-racismo-cientifico-ao-provar-que-o-egito-antigo-era-uma-civilizacao-negra/>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

enveredassem pelo caminho da leitura e da escrita. Portanto, Bisa Marcionilha, conseguiu muito mais do que pediu ao mar. Tenho nas mãos a pedra no presente, que mira o passado, com olho no futuro, em busca de potencializar as novas gerações de crianças, jovens, adultos/as negros/as na luta antirracista.

As águas trouxeram muitos movimentos, trouxeram de navio, meu pai, minha mãe, dois irmãos e uma irmã, para o Rio de Janeiro. Foram cinco dias de viagem. No Rio Janeiro nasceram mais três meninas (uma delas sou eu) e um menino. Meu pai como carpinteiro e marceneiro e minha mãe como dona de casa, cozinheira e bordadeira. Iniciaram uma empreitada pela sobrevivência, alcançando o sonho da casa própria, tornaram-se uma base de apoio, como tantos/as outros/as migrantes nordestinos/as, para a parentela que ficou no Nordeste.

Em diálogo com Graça Reis (2023, p.9), penso que minha família trouxe consigo a possibilidade de ampliar o presente, evitando o desperdício de experiências, ao considerar *o presente no passado (memória), o presente do futuro (espera) e o presente do presente (percepção/visão)*. Em outras palavras a concepção de tríplice presente, com a qual Leda Maria Martins (2021) fundamenta sua discussão sobre as performances do tempo espiralar. Partindo dessa concepção de que

A ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instancias presente, passado e futuro, como experiencias ontológica e cosmológica que tem como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento (MARTINS 2021, p.23).

Procurо argumentar nesta pesquisa que, o tempo não obedece a divisão compartimentada, como nos foi ensinado pela tradição europeia. A compreensão filosófica africana de tempo é constituída no corpo e nas experiencias. Desse modo, a narrativa se apresenta como uma ferramenta capaz de atravessar o tempo e promover um diálogo com memórias silenciadas, pelas experiências de escravização.

Dessa maneira, a imagética do pássaro Sankofa (*san*, que é “retornar; para retornar”, *ko*, que significa “ir”, e *fa*, que quer dizer “buscar; procurar”). Pode ser traduzida como “**Volte e pegue**”. A **imagem do pássaro mítico** é apresentada com os pés fincados no chão, a cabeça inclinada para trás, segurando um ovo com o bico. Segundo do dicionário de símbolo, “o ovo simboliza o **passado**, demonstrando que o pássaro voa para frente, para o futuro, sem esquecer – se do passado”. Somente no presente é possível recorrer as memórias e avançar para o futuro.

Figura 1 - Sankofa. Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro



Fonte: <[https://stock.adobe.com/br/search?k=sankofa&asset\\_id=511414536](https://stock.adobe.com/br/search?k=sankofa&asset_id=511414536)>.

O movimento inicial de minha bisavó, do sertão da Bahia para Salvador e a migração do meu pai e da minha mãe para a cidade do Rio de Janeiro, foram condições para que eu (e toda descendência deles/as) escrevesse uma história diferente da história por eles/as vivida. Escavando essas histórias, a partir das narrativas de histórias de vida de minhas ancestrais, seleciono em minha memória e nas memórias democraticamente compartilhadas pela minha mãe, fatos, acontecimentos e experiências de um passado, sempre em reconstrução, tendo como referência a cosmovisão africana de tempo.

Dá-se mais ênfase ao passado que ao futuro quando se trata de concepção de tempo na cosmovisão africana. A referência *mor* é o passado. [...] O passado como referência primordial da concepção de tempo africana não dá margem a imobilidade das sociedades deste continente. Muito pelo contrário! A concepção de tempo africana é dinâmica e sujeita a reformulações e mudanças. Vive-se no tempo atual. A tradição é continuamente retomada e atualizada. A “voz” do passado é ouvida e merece muita atenção, mas sempre na intenção de orientar e organizar o presente. Vive-se o agora, o hoje. O futuro tem alguma importância, é claro. Mas é o tempo atual a base do tempo vindouro (OLIVEIRA, 2021, p. 61).

Leda Maria Martins, afirma que “Antes de uma cronologia, o tempo é uma ontologia, uma paisagem habitada por infâncias no corpo (p.21)”. A afirmativa da autora traz a ideia de infância, para além de uma categoria geracional, nos leva a compreender que a infância como um estado, guardado dentro de nós, independentemente da idade. E o que existe de mais antigo em nós não seriam as nossas infâncias? As infâncias são as guardiãs das memórias. Cito a narrativa de Hampâtê Bâ, quando descreve a experiência, do Amkoullel, o menino fula, convidado desde cedo a ouvir histórias, para confirmar o que “nossa experiência do presente depende do nosso conhecimento do passado” (OLIVEIRA, 2021, p. 40)

Apropriando-me de a categoria espiralar para demonstrar que minha opção de pesquisa, é uma possibilidade de ação de reversibilidade temporal, busco através de movimentos simultâneos no presente, no passado e no futuro, na memória e nas experiências vividas, contribuições para ampliar a compreensão sobre o meu processo de formação de uma professora preta pesquisadora do/com cotidiano antirracista, que também busca contribuir com a formação de outras mulheres negras.

Muitas vezes ouvi minha mãe falando dos seus esforços para manter meus irmãos e minhas irmãs na escola, com o dinheiro das cocadas, que fazia para vender. O dinheiro do meu pai garantia a alimentação, que era priorizada e a manutenção da casa. Minha mãe assumia, quase que integralmente, os custos com uniforme e material escolar. Sempre fez questão que todos/as estivéssemos/as limpos/as e bem cuidados/as, mas por vezes recebia críticas e opiniões de pessoas que diziam que ela deveria tirar-nos da escola e colocar-nos para trabalhar. Algumas pessoas se sentem afrontadas quando uma pessoa preta vai a escola e buscam interferir no seu processo de emancipação social e política, pela instrução, subtraindo-lhes um direito humano inalienável.

Tá vendo aquele colégio, moço?  
 Eu também trabalhei lá  
 Lá eu quase me arrevento  
 Fiz a massa, pus cimento  
 Ajudei a rebocar  
 Minha filha inocente  
 Vem pra mim toda contente  
 Pai, vou me matricular  
 Mas me diz um cidadão  
 Criança de pé no chão  
 Aqui não pode estudar  
 (Cidadão, Lucio Barbosa Dos Santos)

Os versos da letra da música “*Cidadão*,” nos remete as ausências encontradas na trajetória de quem trabalha para construir bens e serviços na sociedade brasileira e deles não pode usufruir. O caso de minha família e de muitos retirantes nordestinos. O caso dos estudantes pretos/ase pobres na escola, que ao ingressar na escola, mobilizam um espaço de lutas e enfrentamentos contra uma sociedade racista, que se movimenta no sentido de desmobilizar estruturas políticas e nos excluir, nos eliminar, de combinar a nossa morte, como preconiza Conceição Evaristo. Mobilizamos para frustrar os intentos racistas e (re)existir.

Quando eu nasci (sou a caçula da família), minha mãe já não fazia cocadas para vender. Meus irmãos e minhas irmãs haviam crescido e com o tempo a economia da família se

organizou. Porém as histórias sobre as cocadas estavam presentes nas conversas de família e no lamento dos/as vizinhos/as e antigos/as clientes.

Minha mãe cozinhava com amor e dedicação. Eu estava sempre ao seu lado, na cozinha ouvia histórias e conhecia um pouco da cultura baiana. Ela me mostrava os ingredientes, falava sobre as quantidades e mandava que eu desenhasse o que ela estava fazendo, lembro que comecei a copiar as letras das embalagens e tempos depois comecei a escrever as receitas. O saber de experiência feito herdado na cozinha de minha casa, na infância, encontra ancoragem na Pedagogia da Autonomia, quando Paulo Freire (1996) preconiza

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (p. 12).

Ela não permitia que eu cozinhasse, falava dos perigos dos objetos cortantes e das chamas do fogo, mas dizia que existia uma forma de cozinhar com os olhos (observando) e com o lápis (escrevendo e desenhando). Como resultado desse processo também aprendi a cozinhar e a escrever as receitas que minha mãe aprendeu a fazer com sua avó. Cozinhar é também uma forma de preservar a memória dos nossos ancestrais.

Minha mãe contava suas experiências no Abrigo Filhos do Povo<sup>17</sup>, localizada no bairro da Liberdade, na cidade de Salvador/BA. Dizia, que naquela época, os meninos e as meninas ficavam separados. Na escola havia uma ala para as meninas e outra para os meninos, de maneira que não se encontravam, eram duas escolas em uma. A casa da diretora ficava no terreno da escola, uma casa bonita com escadas. Gostava muito de estudar, gostava das professoras, falava também da diretora, Dona Jove,<sup>18</sup> conhecida pela sua severidade, mas que

---

<sup>17</sup> A Escola Abrigo Filhos do povo, atual E.M. Abrigo Filhos do Povo, foi inaugurada em 23 de junho de 1918, como instituição filantrópica, com a finalidade (FRECHEIRAS, 1921 apud PACIENCIA) (...)educar, instruir e assistir meninos e meninas, pobres e desamparadas, oferecendo-lhes o ensino primário elementar e técnico e a assistência médica; disciplinar, proteger e prevenir os riscos relativos à vadiagem, à criminalidade e à imoralidade; inspirar "o verdadeiro sentimento de amor a Deus, à Pátria e à família, dando-lhes a noção exata dos direitos e deveres do homem na sociedade"; promover os valores do trabalho, da temperança, da economia e da previdência; fundar uma biblioteca de uso comunitário; realizar eventos públicos, culturais e educativos; promover o ensino religioso católico; fundar oficinas para o aprendizado de carpintaria, marcenaria, ferraria, ourivesaria, serraria, alfaiataria, agricultura, costura, culinária, lavanderia, floricultura e costura de roupas e calçados; e promover o ensino de música e ginástica."

<sup>18</sup> Segundo a dissertação de Renilson Miranda Paciência, "O Abrigo dos filhos do povo: entre os labirintos do arquivo e das salas de aula," apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em março de 2019, foi possível identificar que a diretora "Dona

se casou com um rapaz chamado Júlio, ex-aluno, aproximadamente vinte anos mais novo que ela, que atuava na escola como se fosse um monitor.

Figura 2 - Escola Abrigo Filhos do Povo



Fonte: DIAS, Trajano. Residência da Família Frexeiras e sede do Abrigo dos Filhos do Povo, 1920, Salvador BA/FCRB

Figura 3 - Escola Abrigo dos Povos em (re)construção



Fonte: A autora, 2023.

Revisitar a Escola Abrigo dos filhos do povo, em uma viagem à Salvador em 2023, me fez encontrar uma escola em obras. Rever a fotografia tirada da escola, posteriormente, me ofereceu uma articulação entre imagem-memória-imaginação, desde a construção da escola até os dias atuais. Na fotografia, homens negros trabalham na (re)construção da escola. Provavelmente foram também homens negros, como estes, que edificaram o prédio original.

---

Jove”, se tratava da diretora Joventina de Alves de Souza Valverde, viúva de Raimundo Frexeiras e casada em segunda núpcias com o ex-aluno Júlio Valverde.

No presente, como no passado, o povo negro, ainda não tem garantido o direito constitucional à escolarização obrigatória...

O uso dos castigos físicos e a prática de humilhação compunham o dia-dia da escola. Um ditado popular dizia “a palmatória não doía mais do que a ignorância”. A questão do analfabetismo sempre a tocou profundamente, motivada pela vivência da Bisa Marcionilha e das diversas situações em que algumas pessoas eram colocadas por não saber ler e serviam de chacota, sendo portador/as de mensagens escritas, que escarneciam e vilipendiava o/a mensageira. Falava que ouvia sobre o constrangimento de não assinar os documentos e traz a memória de ter ensinado um vizinho, adulto, a escrever seu nome completo, para que ele pudesse tirar os documentos e foi recompensada com uma boneca.

A escola lhe apresentou um mundo desconhecido. Pergunto -me: que mundo a escola apresentou para minha mãe? Qual história do Brasil lhe foi ensinada? A justificativa para a escravidão indígena baseada na falta de alma dos índios? A naturalização da escravidão dos negros pois só serviam para os trabalhos braçais? E os livros didáticos? Que imagens priorizavam? Que pistas traziam sobre tais questões? Ainda que eu não tenha resposta para essas perguntas, encontro algumas pistas, pela demonstração de uma aprendizagem que foi ressignificada ao longo dos anos, das suas interações com as leituras e os diferentes contextos da vida. Minha mãe dizia, que a gente aprende o tempo todo e que na verdade a escola não forma ninguém, que sempre é tempo de aprender até mesmo o que a gente pensa que sabe.

Minha mãe sempre gostou muito de ler, sabia de cor as histórias e descrevia algumas ilustrações dos seus livros, que eram cedidos pela escola, na condição de empréstimo, ao fim do ano letivo, deveriam ser devolvidos em perfeito estado, senão seriam castigados. “*Quem não tem cuidado com os livros, não tem cuidado consigo mesmo*”, eram o que diziam no Abrigo. Eu não sei se ela aprendeu isso no abrigo, mas tratava os livros como se fossem sagrados, acariciava-os e me ensinava algo que não havia ensinado aos meus irmãos: que devíamos deixar nossas marcas nos livros. Foi com ela que aprendi a pintar com lápis de cor, os fragmentos ou as partes dos textos que chamavam a minha atenção. Dizia que agia diferente comigo porque pensava diferente quando os meus irmãos eram pequenos.

Foi minha mãe quem me apresentou aos livros e me ensinou a valorizá-los, com amor e cuidado, mas com liberdade e autonomia, para riscar, marcar e fazer anotações. Diferente, portanto, das experiências vividas por ela no colégio. O método da *decoreba e da repetição*, utilizado pela escola, exigia dos/das estudantes, que respondessem às questões formuladas, de acordo com o conteúdo apresentado pelo/a professor/a, na lousa ou nos livros e/ou tabuadas, sob a pena de castigos para quem não desse a resposta certa. Na escola aprendeu a bordar,

costurar e cozinhar. Era uma escola para pobre. Como relata a Dissertação de Mestrado de Ronilson Paciência (2019, p.77), ao transcrever uma reportagem do Jornal O imparcial, publicada em 08/03/1919.

Entramos. O edifício, grande e antigo, tem ao lado duas largas varandas: e nestas que funcionam as classes escolares. [...] Na ala direita do prédio estavam os meninos e, na esquerda, as meninas. Contamo-las: eram em número aproximado de trezentos e cinquenta. [...] Uma infinita piedade dominou-os desde logo. Era bem um abrigo dos filhos do povo daquela casa. Não podemos dizer que havia ali de todas as classes, porque ali não havia ricos ou remediados. Era bem de pobreza absoluta a moldura daquele quadro de inocência. Algumas de tamancos, muitas com os humildes vestidinhos sobre a pele. Em vários dos habitantes do “Abrigo”, observamos nós, habituados a observar, o estigma da miséria doméstica, os sinais evidentes da penúria, os sintomas do depauperamento pela falta de conforto, e sabe lá Deus, quantas vezes, de pão!

Até hoje minha mãe diz que era impossível não aprender alguma coisa no “Abrigo”. Quando a questioneei se a evasão escolar era muito expressiva, ela respondeu que era muito grande e que muitas pessoas não suportavam, acreditavam que a escola não era lugar para elas, que não tinham “*cabeça*” para estudar. Contava sempre a história de Clarice, uma amiga de infância, que trabalhava num comércio e realizava todos os serviços domésticos de sua casa. Clarice sempre era repreendida e castigada por não realizar as atividades escolares ou não responder corretamente as perguntas dirigidas a ela. Um dia, após ser penalizada com a palmatória, disse entre lágrimas que viva muito cansada, mas que ia para escola para ver as colegas e brincar um pouco, mas que não aguentava mais apanhar, estava decidida a não voltar mais. Minha mãe disse que perguntou a Clarice se ela já havia conversado com a mãe dela e a colega lhe respondeu que a mãe já tinha dito que o importante era continuar trabalhando para ajudar em casa, até arrumar um casamento, pois já sabia ler e escrever e era o suficiente. Clarice não voltou mais a escola e como ela, muitos outros não voltaram. Minha mãe, contava que conseguiu concluir o ginásio, “aos trancos e barrancos”, um termo que usava para expressar as dificuldades, porque seus pais haviam falecido e ela havia ficado na dependência financeira de sua avó e do seu irmão mais velho. O uniforme e os materiais escolares eram de inteira responsabilidade do estudante, desta forma, os estudantes negros e pobres, em nome da sobrevivência eram precocemente cooptados para o trabalho, sendo forçados muitas vezes a abandonar os estudos.

Convidando bell hooks (2017, p.25) para essa conversa, que em diálogo com Paulo Freire, constata que *a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender*, não apenas quem suportasse, vejo a força de uma ideologia na crença de minha mãe, de que muitos abandonavam a escola por não terem “*cabeça para estudar*”, que

desconsiderando as condições materiais e sociais postas, atribuía ao sujeito o peso de seu fracasso.

Minha mãe respirava profundamente e confessava que não era fácil suportar aquela rotina. Às segundas-feiras era o dia da “*faxina*”, os estudantes eram submetidos a uma revista corporal, a fim de constatar o asseio, não sendo admitido roupas sujas e amarrotadas, cabelos com piolhos, crosta de sujidade na pele e nas unhas. Os estudantes que não estivessem dentro do padrão estabelecido, eram submetidos à “*faxina*”, ou seja, a higienização completa e seria castigado com a palmatória, ficando de pé durante toda aula. Às quintas-feiras tinha aula de religião, nos meses de maio, um padre ministrava as aulas. Quando pergunto o que ela aprendeu na aula de religião, ela entoava o trecho de uma canção que diz repetidas vezes o verso “*São José, São José vem nos proteger!*” e sorria, confessando que não gostava muito da aula de religião, preferia participar do caruru,<sup>19</sup> servido nas festas de terreiro, principalmente nas celebrações de Cosme e Damião, que ocorrem todo mês de setembro.

Este era o cenário da escola filantrópica, a escola que abrigava os filhos do povo preto e pobre, no contexto da primeira e da segunda República no Brasil, na Era Vargas. O pai dos pobres, como Getúlio Vargas foi conhecido, não reconheceu a paternidade dos menos favorecidos, transformando-os em filhos ilegítimos, sem direito a herança. Entretanto, a intelectual Nilma Lino Gomes (2022), afirma que os negros do Brasil, são filhos legítimos do seu próprio trabalho e que nada devem a ninguém. A letra do samba enredo da Mangueira (2019), afirma nos seus versos que *Não veio do céu, nem das mãos de Isabel*. Foi o sangue negro derramado neste solo, que fertilizou a prosperidade da riqueza do país, que insiste em excluir o povo preto. Temos uma dívida com a ancestralidade negra, com a (re)construção de uma sociedade que seja orientada pela humanidade, pela luta por equidade racial e pela igualdade de direitos de gênero e classe social, do qual o país tem o dever de reparação histórica. Certamente a escola que recebeu minha mãe em 1936, cinquenta e dois anos após a abolição da escravidão no Brasil, não tinha como referência a educação como prática de liberdade, segundo Freire (2008), pelo contrário, perpetuavam as práticas de dominação, como um favor aos desvalidos, com a dura missão de carregar sobre os *ombros o fardo do homem branco*.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Uma típica comida de origem africana, muito famoso na **culinária baiana**, preparado com quiabo, azeite de dendê, camarão seco, gengibre, cebola, amendoim e castanha de caju.

<sup>20</sup> A expressão corresponde ao poema: “O fardo do homem branco” (The white man’s burden), do poeta britânico Rudyard Kipling, de 1899, é considerado um símbolo do imperialismo europeu do final do século XIX. O homem branco é o europeu e, mais especificamente, o colonizador britânico. “O fardo do homem branco” é um eufemismo que mascara a exploração da África e da Ásia realizada pelos países industriais europeus. Estes foram os grandes beneficiários da exploração dos recursos naturais e do trabalho forçado das populações africanas e asiáticas, restando a essas o verdadeiro “fardo”: miséria, fome, rompimento de laços sociais e políticos seculares, conflitos

A opção que a minha mãe fez foi de compartilhar a sua história, fazendo o recorte de que sua experiência estava relacionada a um determinado tempo, por isso dizia *na minha época*. Sempre disse que na vida nada é bom ou ruim o tempo todo, às vezes é bom e ruim ao mesmo tempo, mas que o tempo vivido na escola era bom e que se a vida lhe desse oportunidade gostaria de ter ficado por muito tempo na escola. Minha mãe viveu uma história de amor com a escola. Ouvindo suas histórias, desejava viver a minha história de amor com/na escola, sem as dores e as humilhações que ela viveu. Quando uma mãe preta coloca sua/seu filha na escola, coloca também a esperança de reescrever uma história marcada pelo racismo.

O início da minha escolarização foi um importante marcador na minha trajetória de vida. Ingressei na escola como ouvinte, em razão de não ter completado sete anos (idade mínima exigida), precedente concedido pela diretora, amiga pessoal da minha mãe, que se movimentou no sentido de auxiliá-la a administrar o nosso luto. Meu pai havia falecido, vítima de um desastre de carro, a caminho do trabalho. Eu fiquei muito triste, nada me consolava, a expectativa da entrada na escola trouxe entusiasmo e alegria.

Minha primeira escola foi a Escola Estadual Cruzeiro do Sul, localizada no Bairro de Nova Cidade, na cidade de São Gonçalo/RJ, onde os/as pretos/as são a maioria. Entretanto, a escola não era um ambiente acolhedor para nós, crianças pretas.

Na escola, tive o desprazer de conhecer o racismo e a perversa relação de poder, que desfavorece, inferioriza e culpabiliza o povo preto. Os escárnios e apelidos depreciativos como *nega do cabelo duro*, *macaca/o*, *cabelo de bombрил*, *carvão*, *galinha de macumba*, *saci* e tantos outros relacionados às crianças pretas eram comuns no cotidiano da escola. Essa experiência de dor, que magoa, fere e marca de forma assoladora as/os estudantes pretos/as, não pode ser minimizado ou considerada um inocente brincadeira. Isso é racismo!

Como mulher preta (nascida na década de 70), guardo em minha coleção de memórias, a imagem de minha mãe sentada na cadeira, e eu, sentada no chão entre suas pernas, enquanto ela trançava os meus cabelos. O cheiro do óleo de coco e os movimentos dos pentes estavam associados aos movimentos ágeis dos dedos de minha mãe. Os modelos das tranças se alternavam, de acordo com o evento. Não tenho memória de ter ficado com os cabelos soltos. O padrão de beleza daquela época invisibilizava as pessoas negras e mestiças, o modelo eurocêntrico era preponderante. Desde a minha infância, era comum ouvir mulheres pretas, afirmando que não era a cor da pele o que mais as incomodava, mas o fato de não suportarem

---

entre nações, destruição de economias e desarranjos de fronteiras. Foi a dominação imperialista da África e da Ásia que, sob a justificativa de levar o “progresso” e difundir os benefícios da “civilização”, impôs o poder europeu sobre as colônias africanas e asiáticas.

seus cabelos. Consegui entender O que Grada Kilomba (2019) discute sobre as Políticas do cabelo, ressaltando que

Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerado pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram as formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos da negritude (p. 126-127).

Diferente da visão de Maria Carolina de Jesus, uma mulher preta, nascida em 14 de março de 1914, escritora vanguardista, que escreveu em seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, que quando menosprezada, em razão da sua origem étnica, reafirmava, positivamente, a sua negritude.

Pois eu adoro a minha pele escura e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo do negro mais educado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo do preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo do branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado (p. 32).

Aprendemos a não gostar do nosso cabelo, da sua textura, do seu volume e da sua cor. Recordo-me de expressões como: *Sou ruim e o meu cabelo ajuda*. E de uma piada que dizia que o cabelo crespo era como bandido, ou estava preso ou armado. Naquela época, as meninas pretas de cabelo crespo não ficavam com os cabelos soltos, exceto as que eram submetidas ao corte de cabelo *joãozinho*. Como supõe o nome, *joãozinho* era um corte de cabelo curto, associado ao gênero masculino, adaptado para as meninas que não tinham cabelos *tratáveis*. Os cabelos crespos seguiam a mesma estrutura de imposição feita aos corpos negros, antes escravizados; deveriam ser dominados. Das diversas estratégias de dominação a que fomos submetidas, a prática do alisamento, tinha a função de agir como uma tentativa de diminuir os traços negroides. Uma tentativa inglória.

As tranças deixavam mais à mostra o rosto, porque o cabelo crespo cresce para o alto, como uma coroa. Naquela época, ainda não tinha ouvido a bell hooks (2018), exaltando a liberdade e a beleza do cabelo crespo no seu livro, *Meu crespo é de rainha*. Os cabelos trançados não nos protegiam dos ataques racistas. A divisão das tranças no couro cabeludo era chamada de caminho de rato, ouvia os meninos comparando as tranças com chifres de bodes. Não lembro, em momento algum, ter ouvido nenhum elogio em relação ao meu cabelo. Entretanto, as

meninas brancas recebiam muitos elogios e os seus cabelos eram sempre valorizados, possibilitando que, nas festas e encenações, representassem princesas e anjinhos.

Quando estava na alfabetização, lembro-me que a professora costumava separar um dia da semana para brincar conosco. As brincadeiras eram planejadas com antecedência para que combinássemos o que deveria ser providenciado. Certo dia, a professora contou uma história sobre salão de beleza e propôs que a brincadeira daquela semana fosse com as meninas. Cada menina deveria levar um laço de fita e um pente, para brincarmos de cabeleireira. Minha mãe comprou alguns laços e me ajudou a selecionar um para a atividade. Na hora da brincadeira, me recordo que as meninas de cabelos liso e cacheados foram chamadas e os penteados e as fitas eram fixadas nos seus cabelos com cuidado. Eu e outras meninas pretas fomos ficando para depois, até que a brincadeira acabou e não fomos chamadas. Talvez, a professora não soubesse pentear cabelo crespo, o que é compreensível, pois era uma mulher branca, porém a minha expectativa infantil não suportava o tratamento desigual. Pedia que a minha mãe colocasse fitas e pregadeiras para que a professora me achasse bonita também.

A menina preta tornou - se uma professora preta. E essa professora preta, que sou eu, escolheu a docência como forma de enfrentamento do racismo, que desde muito cedo aniquila nossa estética, nossa autoestima, interdita os nossos corpos e rouba a nossa alegria. Aprendi que o cabelo crespo de fortalecimento é um instrumento importante de consciência política e de enfrentamento contra a opressão racial, desde então decidi que seria uma educadora antirracista.

Era comum a falta de intervenção das professoras, que muitas vezes ainda repreendia a/o ofendida/o. Lembro ainda que as professoras pretas não agiam de forma diferente, haviam sido “*embranquecidas*” ou comungavam de valores apregoados pelo mito da democracia racial<sup>21</sup>, aderiram o ideário do eurocentrismo, apresentando dificuldades para pensar as diferenças, a alteridade e a cultura. Na escola *coisa de preto* (nossas histórias, danças, religião e as mais diversas expressões culturais) não tinha tempo, nem lugar. Aprendi a sentir vergonha de ser quem eu era, pois a/o negra/o sempre era apresentada/o na história como inferior. Permanecia nas narrativas docentes, o que Cida Bento (2022, p.9) preconiza como a perpetuação do estigma que cria diferenças e hierarquias nas narrativas sobre negros e brancos. A brutalidade do colonizador, jamais provocava sentimento de vergonha ou menos valia ao

---

<sup>21</sup> A noção de democracia racial aparece pela primeira vez no interior da obra de Gilberto Freyre nos anos 1930, constituindo uma visão pública e oficial da identidade negra. A ideia foi apresentada como uma solução para o racismo na miscigenação, já que os/as negros/as eram considerados cidadão como qualquer outro, não estavam sujeitos a preconceito e discriminação.

grupo racial de pertencimento. As pessoas brancas não se mostravam constrangidas, pelo contrário, muitos se orgulhavam em dizer que descendiam de europeus, a fim de mostrar uma pretensa superioridade. A ausência da discussão sobre a necessidade de racialização é um privilégio, mantido pelo que Cida Bento, em sua tese de doutorado, denomina de *Pacto da branquitude*.

Logo compreendi o que Monique Evelle, jovem pensadora negra brasileira, citada por Djamila Ribeiro (2017, p. 26) disse, e tomo emprestado a mesma fala: *Eu não era tímida, eu fui silenciada*. Para sobreviver ao currículo escolar e pertencer aos grupos sociais, mesmo sem garantias de inclusão, o silenciamento se estabelecia como um imperativo, de dimensões políticas que transfere poder.

Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que o jeito mais simples de se destruir uma pessoa é contar sua história e colocá-la em segundo lugar (RIBEIRO, 2016 p. 18).

Contar a minha história é romper com o silenciamento imposto à minha bisavó, à minha vó, à minha mãe, a mim mesma e (re)afirmar para gerações futuras que nós somos autoras e protagonistas de nossas narrativas.

As memórias do meu processo de alfabetização ainda são muito presentes. Antes de ser matriculada na escola, lembro-me da curiosidade em mim despertada pelas histórias em quadrinhos, encontradas em gibis e jornais. O cheiro de cera da sala de visitas, cujo chão era composto por tacos de madeira e o jornal em cima da mesa, compunham um cenário onde as palavras e as imagens anunciavam muitos acontecimentos. Logo percebi que a leitura daquelas palavras provocava ora indignação, ora perplexidade e muitas vezes risos entre os adultos. Existia o hábito em minha casa, do que aqui vou chamar de *leitura socializada*. Minha mãe lia uma notícia no jornal, uma crônica ou até mesmo o trecho de um livro e fazia um comentário. Por vezes, alguém se antecipava e comentava, outras vezes, ela me pedia para contar para os outros, que ainda não tinham ouvido o que eu havia ouvido.

Tal como eu, muitas crianças, jovens e adultos/as, negros/as e de classes populares estão inseridos num contexto cheio de narrativas, formas, imagens, sons, cheiros, cores, sabores...

Nos jornais sempre havia uma coluna de história em quadrinhos, o que despertou o meu interesse e desejo pelos gibis (revista em quadrinhos), e proporcionou a aquisição da leitura antes do início do ensino formal.

A minha chegada a escola foi marcada por grandes curiosidades. Lembro que a professora anunciou que no dia seguinte apresentaria uma *palavra nova*, o que em mim gerou muitas expectativas. Eu não sabia qual era a palavra, mas se era nova era uma palavra que não conhecia. Chegando à casa, perguntei a minha mãe se toda palavra era uma *coisa*. Minha mãe disse que sim, que palavras eram *coisas que podiam pegar, ver ou sentir*. O que deveria ser a palavra nova?

É, foi com Arlinda, minha mãe, que pude compreender ainda criança que a alfabetização é um processo carregado de significado, por isso, as palavras precisavam fazer sentido e não eram neutras. Qual seria o tamanho, a forma, a cor, o gosto e o cheiro dessa palavra? Enfim, no dia seguinte a tal palavra nova foi apresentada. Disse a professora entusiasmadamente, a palavra nova é OVO. Então, levanto a mão, como *gesto acordado* (gesto combinado entre estudantes e professora, de reivindicação de direito a fala, a prioridade seria de quem levantasse a mão, porém a exposição só poderia acontecer a partir da permissão deliberativa da professora) e digo que aquela palavra não era nova, que eu sabia o que era ovo, que já havia comido ovo, que no quintal da minha casa tinha galinha e que elas colocavam ovo. Num *gesto de reprovação*, a professora leva o indicador até os lábios e ordena que me silencie, em seguida apresenta a silabação da palavra ovo.

Não esqueço a referência usada pela professora para localizar os espaços dos estudantes que sentavam nos fundos da sala de aula, *o pessoal da cozinha*. A cozinha era apresentada como um lugar degradante e quem estava na cozinha deveria ser repreendido. Na minha casa, a cozinha era lugar de aconchego, de acolhimento e de alegria. A cozinha era um lugar de poder. Perguntei a professora porque ela chamava de cozinha, os fundos da sala, se ela não gostava da cozinha. A professora disse que eu perguntava demais, que tinha mania de *esticar conversa*. Minha mãe chegou a ser chamada na escola por esta razão. Para não ser repreendida, evitava fazer perguntas.

Rememorar essas passagens me remeteram ao Diário de Bitita, onde Carolina Maria de Jesus (2014) compartilha suas memórias de menina preta e perguntadeira, movida pela curiosidade de conhecer o mundo. Diferente de minha história, porém, a escritora era considerada louca, chata e impertinente, pelas pessoas que com ela conviviam.

Minha mãe dizia que devemos respeitar os mortos, que eles iam para o céu, que é Deus quem nos leva, e eles não mais voltavam na terra. Eu erguia os olhos para o céu para ver se via a residência dos mortos.  
— Será que os mortos brigam, será que o salão de baile lá do céu é grande, ou está toldo? Será que as mulheres lá do céu dormem com os homens? Será que os policiais lá do céu batem nos pretos? Será que os mulatos lá do céu não gostam dos negros?

E a minha mãe se revoltava:

— Cala a boca cadela! Você quer me deixar louca! Eu não conheço o céu, eu nunca estive lá. Só depois que eu morrer, é que eu vou para o céu. Mas deve ser ruim morrer! Minha tia Claudimira, dizia:  
— Se eu fosse você, internava esta negrinha num hospício. (p.78)

Carolina Maria de Jesus tenta se convencer que “não era necessário nada a ninguém” (p.14). Continuou perguntadeira, tendo a si mesmo como principal interlocutora. Seu posicionamento questionador resultou no desconforto de espancamentos e prisões. Entretanto, a maior consequência de sua problematização da realidade vivida foi tornar-se uma de nossas maiores escritoras.

Minha mãe me contou que na escola ela também era considerada “conversadeira” e por essa razão foi castigada, a professora bateu com a palmatória em sua mão e a deixou de pé a tarde inteira. Suspirava e dizia:

Ainda bem que hoje existem leis para proteger as crianças! Estou cansada de ouvir as pessoas dizendo que antigamente que era bom. Eu que sou de antigamente, sei que não era nada bom, mas não tinha outro jeito. Hoje as coisas mudaram muito! A escola é igual a vida da gente, nem sempre a gente está certa, as vezes a gente tá errada, mas você pode conversar comigo que eu vou saber lhe ajudar a acertar. O mais importante na vida é ter com quem contar, você tem. (Narrativa oral de minha mãe)

Estas palavras com cheiro de bolo assando no forno, com gosto de doce de abóbora e de arroz doce, eram sempre ditas no aconchego da cozinha. Sempre que mamãe queria acalantar alguém, ela levava para cozinha e enquanto preparava as comidas ou passava um café, envolvia e acolhia com conversas, às vezes mais ouvia do que falava, outras vezes contava suas histórias.

Eu gostava da cozinha, mas na escola aprendi que quem estava na *cozinha* não era bem visto, por essa razão sempre buscava assento nos primeiros lugares. Enquanto escrevo sou atravessada pela lembrança desse hábito de sempre que possível, buscar assento nas primeiras fileiras.

Provavelmente, minha professora não havia lido Paulo Freire e suas reflexões sobre o processo alfabetização, cuja leitura da palavra não fosse uma ruptura com a leitura do mundo, mas sim vinculada às experiências do sujeito que aprende, de forma que a relação entre texto e contexto fosse a base desse processo. Entretanto as dimensões políticas, atravessam as dimensões pedagógicas, sem pedir licença. Todo fazer pedagógico é político. O discurso, o silêncio, os movimentos e os *gestos acordados* dentro e fora da sala de aula, na perspectiva que vivi, imobilizavam direitos, reivindicações e induziam a comportamentos, na contramão de uma

educação como prática da liberdade. Nosso desafio é articular pedagogia e política na perspectiva de mudança e conscientização.

Eu já lia e escrevia muitas palavras, então a professora me pedia para auxiliar outros/as estudantes, o que me proporcionava grande alegria e potencializava o desenvolvimento da minha alfabetização. No ano seguinte não acompanhei a minha turma para a primeira série, fui automaticamente aprovada para a segunda série. Assim, apesar dos componentes de subalternização ali presentes, a complexidade daquele território também favorecia que meu amor pela escola fosse aumentado a cada dia.

Me recordo do cuidado de minha mãe com a minha aparência, com a minha roupa. Não entendia o porquê aquele cuidado excessivo, quando a questionei ela disse que nós que somos pretos, não poderíamos andar de *qualquer maneira*. A minha blusa branca era sempre alva e bem passada, a saia era cuidadosamente engomada, o sapato engraxado, as meias impecáveis, compunham o meu uniforme. Meu cabelo era trançado todos os dias e não podia faltar o perfume.

Quando chegava a escola, era sempre elogiada pela professora e pela coordenadora. Entretanto, antes de tudo, de qualquer paramento, vestimos a cor da pele e dela não podemos nos despir.

Ao longo de minha trajetória ouvi de muitas mulheres pretas, relatos de constrangimento vividos por ser *confundida* com alguém que exercia uma função hierarquicamente inferior a função que desempenhavam. A razão da *confusão* não se dava em razão da roupa que vestiam ou do perfume que usavam, mas sim da cor da pele. Também vivi essa experiência de chegar à unidade escolar, para realização de uma visita técnica, na função de supervisora escolar e ser questionada se iria assumir a função de merendeira ou de faxineira. A *confusão* se apresenta com certezas do lugar social que está reservado para as pessoas negras numa sociedade racista.

A minha escola, tal qual a escola que a minha mãe estudou ainda preservava o pensamento supremacista branco (hooks, 2022), negando o preconceito, mas reafirmando-o na proposição estabelecida pela hierarquia racial, através das práticas, dos discursos e da ideologia da colonização. As nossas escolas, estruturadas em diferentes tempos históricos, não poderiam ser considerada uma instituição multicultural (CANEN& CANEN, 2005), que respeita a diversidade e trabalha com a inclusão social. A diferença quando não é reconhecida, oportuniza a desigualdade

Nesse sentido, argumentamos que trabalhar a tensão entre as dimensões individual e coletiva torna-se central, de modo a não se reduzir o multiculturalismo apenas à valorização da pluralidade identitária, como no multiculturalismo liberal ou, em outra

perspectiva, apenas à luta contra o preconceito contra os oprimidos, como no multiculturalismo crítico, sem perceber a dialética eu-outro, identidade-diferença, opressor-oprimido, presentes a partir do reconhecimento da hibridização identitária (p.4)

Entretanto, lembro que embora a escola fosse anunciadamente laica, haviam programações da igreja católica local que envolviam os/as estudantes da escola. Uma dessas programações era a participação das crianças, vestidas como anjos na procissão. Para o papel de anjo, as crianças selecionadas deveriam apresentar bom aproveitamento escolar e bom comportamento. Não fui selecionada e quando questioneei a diretora disse que eu não tinha o perfil. Não sabia o que era não ter o perfil, mas ainda que o racismo não possa ser traduzido em palavras, sempre pode ser sentido.

Naquela época não imaginava como *as políticas da supremacia branca criam uma estética segundo a qual a cor e a textura dos cabelos mais claros, mais lisos e mais longos equivalem a beleza e atratividade* (hooks, 2022 p. 40). Todas as meninas selecionadas para o papel de anjo, eram brancas, tinham cabelos lisos e compridos. Desde muito cedo somos afetadas/dos pelo racismo cotidiano, antes mesmo de nominá-lo, o sentimento de ser preterido/a nos desafia a desconfiar e a questionar os padrões hegemônicos.

Chegando à casa conversei com minha mãe e ela me explicou o que havia acontecido, me disse para não ficar triste, pois não ser o anjinho de procissão, que duraria só umas horinhas, mas que eu era um anjo de verdade, pois era a última filha que teve, uma filha temporã, e que com certeza eu era a melhor coisa que aconteceu na vida dela.

Quando o amor faz parte dos conteúdos, a aprendizagem não se restringe a sala de aula. A amorosidade da minha mãe me ensinou através da metodologia do afeto e do exemplo reconhecer o meu valor de menina preta e muito amada.

Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura. (hooks, 2010, p.12)

Naquele dia minha mãe me contou dois episódios que marcaram a minha vida. Disse que eu deveria prestar muita atenção, pois se tratava de algo muito importante. Contou que há muitos anos atrás havia ficado gravemente enferma e precisou ser internada em um hospital público. Durante a internação, precisou tomar uma medicação intravenosa e a enfermeira fez várias tentativas para pulsionar a veia de seu braço, causando-lhe lesões. Um médico estava

passando e a repreendeu dizendo que nem isso ela sabia fazer e ele mesmo fez o procedimento na veia e se retirou. Finalizado o procedimento, a enfermeira ordenou que minha mãe se levantasse da maca e caminhasse. Ela deu alguns passos e desmaiou. Acordou no leito da enfermaria com muita dor de cabeça e comentou com uma paciente que estava no leito ao lado do seu, sobre seu mal estar. Para sua tristeza, ouviu da paciente que o motivo da dor de cabeça é que ela havia desmaiado e tinha sido levantada pelos cabelos, causando grande horror a todas que assistiam a cena de crueldade. Disse que o medo tomou conta daquelas mulheres que temiam passar pela mesma situação. Minha mãe disse que ficou tão magoada que só contou para o meu pai quando muito tempo depois. Dizia que nos hospitais nunca reclamava de nada, para que a sua queixa não provocasse o descontentamento dos profissionais e ficasse à mercê de possíveis retaliações. O silêncio não protegeu minha mãe da violência. O outro episódio narrado, também tinha como cenário o hospital. Disse que levou minha irmã, quando era bem pequena, para um atendimento médico. Falava que como a maioria das crianças pequenas, era difícil fazer a administrar medicamentos na minha irmã, que cuspiu o medicamento e recebeu um tapa da médica. Minha mãe disse ter dito que não levou a filha ali para apanhar e sim para ser medicada, que não admitia aquela atitude. Mesmo sem saber que aquela atitude, ilustrava o que a ativista feminista, médica, pesquisadora Jurema Werneck (2016), discute na sua pesquisa sobre *Racismo institucional e saúde da mulher negra*, os diversos obstáculos estabelecidos pelo racismo, que impede a população negra de acessar à saúde como direito social fundamental. Debate a relação entre racismo e vulnerabilidades em saúde, reafirmando ser

[...] o reconhecimento do racismo com um dos fatores centrais na produção das iniquidades sem saúde experimentadas por mulheres e homens negros, de todas as regiões do país, níveis educacionais e de renda, em todas as fases de sua vida. (WERNECK, 2016. p. 540).

Disse que aquele tapa, a ofendeu profundamente e que imediatamente falou do ocorrido para meu pai, que ficou muito revoltado. Na época, meu pai trabalhava num jornal chamado *Diário Carioca*. Chegando ao Jornal, relatou o que havia ocorrido, denunciando a médica e o hospital e o caso foi publicizado.<sup>22</sup>

Minha mãe me mostrou como o racismo se manifesta. O silêncio não nos protegia. Aprendi que era necessário superar o racismo através de mobilização, de luta, de enfrentamentos. Raramente somos preferidos, na maioria das vezes somos preteridos, por causa

---

<sup>22</sup> O *Diário carioca*, foi um periódico brasileiro (1928-1965), fundado no Rio de Janeiro por José Eduardo de Macedo Soares, com a função principal de fazer oposição ao governo de Washington Luís.

da nossa cor de pele, nossa origem étnica, da nossa história. Quando um preto ou uma preta sofre racismo, a questão não é e nunca foi singular, a questão é coletiva. Não é problema de interpretação, não é fruto de nossa imaginação. As ações discriminatórias estão vinculadas as nossas experiências históricas, sociais e políticas.

Mesmo assim, eu resisti às práticas pedagógicas eurocêtricas, sobrevivi e consegui preservar o encantamento com a escola, afinal carregava um compromisso, ainda anunciado pela Bisa Marcionilha, com a leitura e a escrita. Aprender para ensinar, ensinar para aprender, aprender a aprender, aprender e ensinar como opção de vida e opção de resistência e existência. Na escola fiz amigos, descobri a alegria de aprender e o prazer de compartilhar o aprendido. A escola ofereceu-me, por meio do acesso à leitura e à escrita, a ampliação de possibilidades de estabelecer diferentes diálogos com o mundo. Escolhi me tornar professora para trabalhar com possibilidades, pois me considero resultado de uma possibilidade político-pedagógica.

História e memórias de minha trajetória de vida, acabam por fomentar o desejo pela luta antirracista e corroboraram para o fortalecimento da identidade étnica, a partir do acesso a um referencial contra hegemônico histórico, político e ideológico, que desembocaram na necessidade de romper com o silenciamento das mulheres pretas na docência. No Ensino Fundamental, tive apenas duas professoras pretas, ambas não abordavam temas relacionados a questões *etnicorraciais*.

A participação dos meus colegas da antiga oitava série, foi decisiva para minha escolha. Após a apresentação de um seminário, na disciplina de história, sobre “O processo de colonização no Brasil”, os/as meus/minhas colegas de classe, pretos e pretas como eu, disseram que eu deveria ser professora, pois entenderam coisas que até então não haviam compreendido. Um dos colegas me disse: *É a primeira vez que eu não sinto vergonha e raiva de ser negro quando estudo esse assunto. Você devia ser professora!* Se eu já tinha o desejo do magistério dentro de mim desde criança, após ouvir isto, a convicção de minha escolha se confirmou cada vez mais. Ainda penso hoje, se essa opção não conserva o espírito de minha bisavó.

Desde a alfabetização, a docência me fez um convite e o aceite foi imediato. Caminhei para/pela e com a docência, em busca de transformação da realidade que vivo, do que foi vivido e não pode ser esquecido, alimentada pelo esperar freireano de que a escola contribua para que as novas gerações alcancem a justiça social e a igualdade racial, como um direito assegurado.

A professora e pesquisadora Leda Veridiani Tfouni, em diálogo com Paulo Freire, discute a alfabetização na perspectiva do letramento a partir de dimensões políticas, que dialogam com movimentos de inclusão e exclusão de jovens e adultos no direito à leitura e a

escrita. Tais perspectivas oportunizam a inclusão dos sujeitos, que tiveram negados, em algum momento da vida, o direito à escolarização, implicando na quebra de privacidade e na negação de sua autonomia, como cidadão em diversos aspectos da vida pública. Nesse sentido, o letramento promove a inclusão social por meio da democratização, em um tempo-espaço, em que a escrita e a leitura, até então considerada privilégio de poucos, torna-se direito de todos.

Na concepção de alfabetização, trabalhada por Leda Tfouni (2006), o letramento é visto como uma ampliação possível e necessária do processo alfabetizador, definindo novas práticas dentro e fora da escola. Tomo emprestadas, as palavras do Paulo Freire ao dizer que *ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*. (FREIRE, 1987, p. 79), ousou parafraseá-lo e dizer que ninguém alfabetiza ninguém, ninguém se alfabetiza sozinho, os homens (e mulheres) se alfabetizam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Realizei o curso de Formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau (assim era nomeado) em 1991. Após o término do curso, fui chamada para participar como professora bolsista do Programa Especial de Educação (PEE), nos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, ou Brizolões, como ficaram conhecidas na época. O programa era inspirado pelas ideias de Anísio Teixeira e tinha como mentor o Prof. Darcy Ribeiro. A proposta aconteceu em dois programas de governo do PDT (Partido Democrático Trabalhista) que criaram as escolas de tempo integral no estado do Rio de Janeiro. O primeiro programa ocorreu no período de 1983-1986 e o segundo programa, do qual eu participei, aconteceu no período de 1991-1994.

Segundo Ana maria Cavaliere & Ligia Marta Coelho (2003, p. 48),

Avaliar, hoje, o programa como um todo, apresenta diversas dificuldades. A primeira delas é a precariedade dos dados e as estatísticas oficiais. A segunda é o ainda forte conteúdo político partidário que envolve esse conjunto de escolas, devido às próprias origens, o que tem dificultado as aproximações e análises isenta. A terceira dificuldade é a diversidade de caminhos entre os Cieps da rede estadual e os que foram municipalizados, e as diferenças internas, dentro de cada uma dessas redes: apesar de criadas em um programa altamente centralizado e uniformizador e de ainda mostrarem traços evidentes dessa origem, tais escolas apresentam quadros que englobam toda a gama de realidades escolares presentes nas redes públicas do estado e do município do Rio de Janeiro.

O projeto arquitetônico do CIEP foi idealizado por Oscar Niemayer, na estrutura padrão apresenta biblioteca, refeitório, centro médico, ginásio coberto e alojamentos. A proposta política - pedagógica pensada por Darcy Ribeiro previa oito horas de permanência na escola, quatro refeições e atividades integradas ao currículo estavam alinhadas à proposta de governo

do PDT, retratado como uma promessa de campanha implantar escolas de turno integral com a construção de pelo menos 500 Centros Integrados de Educação Pública.

Trabalhar no CIEP me proporcionou engajamento na luta pela escola pública de qualidade, por meio da metodologia de intervenção no sistema educacional, de escolas inovadoras e exemplares, com a articulação da proposta pedagógica e da oferta de tempo-espço para aperfeiçoamento do/a professor/a. Realizei a inscrição para concurso público no município de São Gonçalo, fui aprovada e consegui uma boa colocação, sendo logo chamada a ocupar um cargo de docente, graças à formação continuada, exigência e proposta do 2º PEE da *Secretaria Extraordinária de Programas Especiais* do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Ainda assim havia muita resistência ao programa, era disseminada a visão de inoperância justificada pela ausência de reprovação. O ideário de uma educação colonizadora, que não reconhece como válida outras culturas, era fortalecida pelo estigma do público atendido pelos Cieps, na sua maioria crianças pretas e pobres, vistas pela sociedade como crianças sem cuidado familiar ou marginalizadas.

Em 1994 fui aprovada no concurso público e me tornei professora da rede municipal de São Gonçalo. Os ideais que orientavam a proposta dos CIEPs estavam muito presentes, logo me propus a trabalhar com as concepções política e pedagógica de educação libertadora, proposta por Paulo Freire. Paralelo a isso, fui trabalhar como voluntária no projeto “Casa do Pai’ (no Lixão de Itaoca), alfabetizando adultos que realizavam um curso de panificação oferecida por essa ONG”.

Depressa percebi que precisava voltar a estudar.

Em 1995 a Uerj/FFP abriu as portas para mim, me submeti ao vestibular e fui aprovada para cursar Pedagogia. Muitas outras portas foram abertas na faculdade, pela prática da dialogicidade e da pesquisa, permitindo que eu, uma mulher preta, assumisse posicionamentos políticos contra a barbárie, a opressão e a desigualdade. Assumi - me, segundo Regina Leite Garcia (2001), como pesquisadora de minha própria prática. Nada mais era considerado natural. A ótica das leituras e das conversas amplia a minha visão e me possibilitavam ver a dimensão histórica e social da pobreza, da negação da educação como direito fundamental de todos e todas, da precarização do ensino público e da formação de professores, da baixa autoestima das crianças pretas e da ausência de propostas antirracistas. A formação pedagógica e política reorientaram minhas práticas pedagógicas de forma significativa, por meio da elaboração de propostas que dialogassem com a realidade dos estudantes.

Naquela época, final da década de 90, havia professoras que participavam de um grupo de pesquisa sobre Alfabetização das classes populares na Universidade Federal Fluminense

(UFF), o Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares, (GRUPALFA) e nos ofereciam convites para participar de encontros e conversas com o grupo. A participação no projeto de extensão “Conversas com professora alfabetizadoras”, muito corroboraram para o meu crescimento profissional. Conversas sobre a prática e formação das professoras alfabetizadoras, viabilizaram a articulação entre prática-teoria-prática.

As professoras Mairce Araújo e Tereza Goudard, naquele momento integrante do GRUPALFA, foram fundamentais para que eu me assumisse como professora pesquisadora da minha prática, não foi somente através, mas “com” elas que além de possível, era urgente a realização de intervenções no cotidiano escolar, através da revisitação das nossas práticas e de um fazer comprometido com a luta contra as desigualdades sociais. As professoras demonstravam parceria acadêmica, amizade e respeito. Na época faziam mestrado na UFF, sob a orientação de Regina Leite Garcia, estudavam, faziam pesquisa e lutavam para incorporar uma dinâmica acadêmica no cotidiano da Faculdade de Formação de Professores (FFP). As professoras chegaram ao Paraíso<sup>23</sup> e nos ofereceu o fruto do conhecimento, proibido por tantas gerações. Em suas ações, sempre esteve presente a coerência entre discurso e prática. Era fácil compreender categorias como democratização, processos formativos, desigualdades sociais, quando era possível encontrar nos gestos de recomendar a leitura e muitas vezes presentear ou emprestar o livro, o envio de um texto, a escuta acolhedora, a disponibilidade de oferecer formação em serviço em nossas escolas ou para toda rede municipal de São Gonçalo.

Na FFP/Uerj, conheci a Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Azoilda Loretto Trindade, mulher preta, ativista, conhecedora do chão da escola, a quem devo a apresentação dos temas Multi/Interculturalismo e o ingresso no Movimento Negro. Quando a professora Azoilda entrou na sala de aula, antes mesmo de se apresentar, ela já trazia um forte discurso na sua pele preta, no seu cabelo crespo, nos seus traços negróides, no seu corpo adornado como uma rainha africana, dizia para nós mulheres pretas que era possível frustrar o imaginário social brasileiro que reserva às mulheres negras espaços de subalternidade da sociedade. Conhecer a Azoilda, me mostrou que o encontro de duas mulheres pretas marca a colisão de trajetórias que entrecruzam um caminho comum, pavimentado por tantas outras mulheres que nos precederam. Encontrar a Azoilda foi reencontrar comigo mesmo nela, por ela, por mim, por nós mulheres pretas, por nossa ancestralidade. Conseguia enxergar-me nela, conseguia enxergar minha singularidade, conseguia enxergar a minha, a nossa história. Representatividade importa!

---

<sup>23</sup> “Chegar ao Paraíso” era uma metáfora muito usada para falar da localização da FFP, cujo endereço da época remetia-se ao Bairro Paraíso. Em algum momento da história, o endereço da faculdade foi alterado para Patronato, possivelmente, em referência a um Patronato de Menores que existia no local,

Falava que somos singulares e múltiplos/as, que somos muitas possibilidades, assim somos o que desejamos ser. Assim, tal qual Conceição Evaristo (2016), que produziu uma *escrita que sangra*, uma escrita que denota a criação, a fertilidade, os ciclos e as dores da vida, Azoilda produziu uma *escrita acolhedora*, uma escrita que inclui, afetiva e oferece as pessoas pretas reconhecimento, pertencimento e um lugar identitário. Acreditava que a construção da teoria e da prática só era possível por meio do afeto Azoilda, nossa Zó, demonstrava a possibilidade de resgatar a pequena África, que habita em nós.

Dessa forma, fui afetada pela representatividade da intelectual inquieta, inconformada e amorosa, que me ensinou que pensar uma educação antirracista, implica pensar em *valores civilizatórios afrobrasileiros*.<sup>24</sup>

Azoilda é o próprio baobá, essa árvore nativa da África que pertence à família das malváceas, parente dos hibiscos e da malva, com seu tronco, em forma de cone, pode chegar a 09 metros de diâmetro e a 30 metros de altura, que ela adorava, pois ela deixou sementes em diversos lugares, (informação verbal de Janete Ribeiro, APÊNDICE E). (SILVA, 2020, p.117).

Eu sou uma dessas sementes, plantada em solo fértil e regado com lágrimas, que não somente denuncia as feridas causadas pelo racismo, mas também traduz o direito negado da expressão da sensibilidade e da emoção de uma mulher preta. Escrevo também como forma de cumprir o combinado ancestral, de não morrer, mas de fazer nascer, viver e reviver.

Lembro-me de que, em um de nossos encontros, Azoilda Trindade compartilhou uma memória de sua infância. Diante do desaparecimento de um objeto na sala de aula, mesmo sabendo que não havia se apropriado do objeto desaparecido. Ela abriu a sua bolsa à procura do objeto. Essa narrativa me fez refletir sobre os sentimentos que atravessam o/a negro/a, que se enxergam sob constante suspeita. Como ser educado para sobreviver a uma sociedade racista?

Na busca por essa resposta, outras questões foram se apresentando ao longo dos anos. A importância de contar nossas histórias foi amadurecendo nesse processo.

Ao ingressar no Curso de Pedagogia, escrevi um capítulo importante na minha história familiar. Fui a primeira pessoa da minha geração a entrar numa universidade. Abri os caminhos, pois depois de mim muitas outras enxergaram e alcançaram a faculdade como uma possibilidade. O perfilhamento identitário de minha família foi alterado, todas as mulheres

---

<sup>24</sup> Azoilda Loreto Trindade nomeava como valores civilizatórios afro-brasileiros valores oriundos da diversidade entre os/as africanos/as trazidos para o Brasil, que ficaram inscritos no nosso modo de ser, na música, na literatura, na ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na pele, no coração.

realizaram cursos de nível superior. Compreendo que os movimentos feitos pelas domésticas, lavadeiras e cozinheiras da minha família, foram fundamentais para a formação das professoras, historiadoras, advogadas, enfermeiras, assistentes sociais e engenheiras.

Percebi que estava enlaçada, amarradas a essas mulheres, como diz a poesia de minha autoria, intitulada *Mulheres em Nós*

Amarro-me às muitas mulheres que sou  
 Porque sou muitas e delas não posso me desprender  
 Laços fortes me ligam às minhas ancestrais  
 As correntes que as aprisionavam ainda tentam me prender,  
 me silenciar

Amarro-me às muitas mulheres que sou  
 Para rompermos com o silêncio imposto  
 Para me libertar  
 Amarro-me às muitas mulheres que sou  
 Porque a “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra  
 que só jogou hoje”  
 O pássaro precisa ser morto todos os dias,  
 Mas hoje, só por hoje, morreu  
 Agora tenho pontaria para mirar no tempo e reinventar o passado  
 E na minha narrativa,  
 “cala boca já morreu quem manda na minha boca sou eu”

Amarro-me às muitas mulheres que sou  
 Porque a sua história atravessa a minha história  
 Porque eu sou a outra e a outra está em mim  
 Não sou a “outridade” da barbaridade, do racismo  
 Eu existo! Eu existo porque elas existiram, ainda existem,  
 por isso (re)existem,  
 As vezes inteira, às vezes ferida, muitas vezes em pedaços

Amarro-me às muitas mulheres que sou  
 Eu sou porque nós somos Cozinheiras, domésticas, professoras,  
 escritoras, médicas enfermeiras, engenheiras,  
 rezadeiras, cientistas ou babá  
 Seja puta ou do lar, Seja cis, lésbica, trans, seja pelo direito de ser  
 Seja gente, seja mulher

Amarro-me às muitas mulheres que sou  
 Porque eu não ando só, nos meus poros você está lá  
 Na história que não foi contada,  
 na memória apagada, subtraída, roubada  
 No meu DNA Mulheres que sangram, morrem e renascem  
 todos os dias  
 Mulheres que pavimentaram o caminho  
 para que a minha trajetória fosse facilitada

Amarro-me às muitas mulheres que sou  
 Para me livrar dos valores que nos venderam como a carne mais barata do mercado,  
 Para nos livrar da lógica colonial, eurocêntrica e patriarcal  
 Para nos livrar das fogueiras que insistem em eliminar a nossa existência  
 Mesmo que por “brincadeira” ou “sem intenção”,  
 pois nisso não existe mal  
 Amarro-me às muitas mulheres que sou  
 Porque não temos outra opção que não seja ser forte

De resistir para existir

Amarro-me às muitas mulheres que sou  
 Sou minha bisavó, minha vó, minha mãe  
 Sou você, sou todas elas que nos precederam  
 Porque sou singular e sou plural  
 Eu sou, ela é, elas foram (ainda são) e elas serão  
 Nós somos!  
 (GENI LIMA, São Gonçalo/RJ, 2022)

Conclui o curso de Pedagogia e logo iniciei o curso de pós-graduação em Psicopedagogia, em seguida os cursos de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Arte terapia em Educação e Saúde na Universidade Candido Mendes (UCAM). Desde então, comecei a frequentar os grupos de pesquisa, cursos de extensão, palestras e oficinas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Retornei do lugar de onde nunca me afastei totalmente, a formação em serviço. A rede municipal de educação em São Gonçalo me envolveu de forma inteira, pois tendo nascido nesta cidade e observando o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>25</sup> e as poucas possibilidades de transformação desta realidade, me dediquei a propor intervenções de favorecimento ao desenvolvimento humano, como professora. Para conciliar os meus horários de estudo e trabalho, precisei mudar de escola. Trabalhava numa escola municipal regular, com crianças da Educação infantil e do 3º ano do ensino fundamental, durante as manhãs e às tardes de segunda a sexta-feira. Fui trabalhar no turno da noite como professora alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos, os/as estudantes eram trabalhadores/as do Lixão de Itaóca/SG, identificados/as dentro da comunidade como *catadores/as* que buscavam, na época, se organizar em cooperativa. Por essa razão, buscaram por meio da associação de moradores a reivindicação da abertura da escola pública num bairro próximo, no horário noturno, para atendê-los/as. O primeiro contato com a comunidade me fez perceber que aquela era uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, procurei saber quem eram aquelas pessoas, ouvindo suas histórias. As narrativas traziam vários pontos de convergência, dos muitos retirantes nordestinos/as, negros/as, adultos/as e idosos/as que nunca haviam frequentado a

---

<sup>25</sup> Os dados de IDH em São Gonçalo mostram que em 2021, o salário médio mensal era de 2 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 10.4%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 41 de 92 e 87 de 92, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2168 de 5570 e 3377 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 34.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 49 de 92 dentre as cidades do estado e na posição 3675 de 5570 dentre as cidades do Brasil (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>).

escola. Pessoas movidas pela esperança de aprender a ler e escrever, mas presas aos estigmas sociais que as depreciavam e negavam a sua humanidade.

O primeiro trabalho que organizei foi uma roda de conversas que nomeei *Contadores de Causos*, expliquei que faria o registro escrito do que eles/elas desejassem. Iniciamos pela escrita do nome e da apresentação. Todos contaram as suas histórias, eu também contei a minha. Fiz o registro das histórias como combinado e ao final do trabalho, um estudante disse que aquele dia era muito importante, pois sua vida nunca havia sido escrita, mas que um dia ele a escreveria com a sua própria mão. Escrevíamos coletivamente um importante capítulo da nossa história de vida.

Larrosa (2005, p.25), ao evidenciar a origem da palavra experiência, do latim, *experiri*, provar (experimental), destaca que o radical *periri*, também está presente em *periculum*, perigo. Qual seriam os perigos de vivermos a experiência? Possivelmente de assumirmos o protagonismo de nossas histórias e nelas imprimirmos *que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca* (p.21|).

Lembrei-me da fala do estudante ao deparar-me com as reflexões de Maria-Nova, uma das personagens centrais do livro em “Becos da memória,” de Conceição Evaristo (2018), alter ego da escritora, numa aula de História, sobre a Libertação de escravos. Tal qual o estudante, que participou da roda de conversas dos “Contadores de Causos”, Maria Nova, responde à professora ao lhe pedir para contar a sua história:

Era uma história muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto. Assentou-se e, pela primeira vez veio-lhe o pensamento: quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado, gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente (EVARISTO, p.150-151)

Viver a experiência, nesta perspectiva, me possibilitou conhecer a amplitude da realidade apresentada, de modo a conceber a alfabetização comprometida com o desenvolvimento da autonomia e com emancipação do sujeito, por meio da democratização do ensino, em um tempo-espço de lutas, onde a escrita e a leitura até então eram considerada um privilégio. A alfabetização daquele público se tornou meu objetivo de vida.

Rememorando minha história de vida e formação e refletindo sobre o percurso percorrido, penso hoje que os estudos com os cotidianos me permitiram reconhecer a dimensão do vivido naquele *lugar*. Assim como Carlos Eduardo Ferraço (2007) entendo que ao pesquisar *com* o cotidiano, pesquisamos a nós mesmos/as e me vejo “... sempre retornando aos nossos *lugares* (LEFEVEBRE,1991), *entre lugares* (BHABHA,1998), *não-lugares* (AUGÉ,1994), de

onde, de fato nunca saímos. (p. 81)”. A minha história mostra a minha origem, os acessos reivindicados e negados pela herança da colonialidade, que determinou lugares sociais para as pessoas negras.

A formação em serviço, o exercício de ouvir, contar e recontar histórias que eu vivi e histórias outras que me atravessavam, aproximaram-me da prática de pesquisar com o cotidiano. E foi através das conversas entre pares, que num encontro da turma de Pedagogia, no dia 20 de outubro de 2019, quando celebrávamos 20 anos de formatura, e compartilhávamos histórias das nossas trajetórias, tecendo memórias e afetos, que revelei a uma amiga, que também havia realizado dois cursos de pós graduação comigo, Jane Marchon<sup>26</sup>, sobre o desejo de voltar a estudar na Uerj. Assim, Jane me orientou a fazer a inscrição como aluna especial. Submeti – me ao processo seletivo e realizei como ouvinte, a disciplina Cotidiano, leitura e escrita, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mairce da Silva Araújo.

Renasceu em mim, o desejo de encontrar com meus pares em um outro lugar de formação, de voltar para universidade e ingressar no curso de Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Identifiquei - me com a linha de pesquisa “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas” por entender que os eixos que a norteiam dialogam com a minha pesquisa: *Memórias, saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras do município de São Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano.*

---

<sup>26</sup> No momento em que celebrávamos os 20 anos de formatura Jane Marchon, uma das minhas companheiras da turma do Curso de Pedagogia da FFP, já estava no Mestrado em Educação da referida instituição e era orientanda da Prof.<sup>a</sup> Mairce Araújo.

## 2 CAMINHOS, VEREDAS, ATALHOS, LABIRINTOS DA PESQUISA

Cheguei à teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender -aprender o que está acontecendo ao redor e dentro de mim (HOOKS, 2017, p.83).

O caminho percorrido para realização desta pesquisa, nasceu da percepção de que dentro de mim há feridas causadas pelo racismo. Como a sociedade brasileira não assumiu o racismo como processo violento que compromete os corpos negros e sua subjetividade, ainda não é possível pensar em cicatrização dessas feridas, que continuam abertas e latentes.

Em cada situação ou contexto de racismo, sofridos por mim ou pela minha família, histórias, velhas conhecidas do povo negro, contadas por minha mãe, as reflexões de bell hooks (2019) se materializavam, uma vez que me ajudavam a ver a teoria como uma ferramenta para compreender-aprender as dores causadas pelas feridas racistas. Experimentar no cotidiano, as situações de racismo mexe e sangra a ferida viva, essa chaga colonial, que é o racismo na sociedade brasileira. Tudo é ainda mais dolorido, quando a situação se traduz no cotidiano escolar. Segundo a pesquisadora e escritora Eliane Cavalleiro (2022, p.34),

[...]o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros. Mas para percebê-lo, há necessidade de um olhar crítico do próprio aluno.

Entretanto, a manutenção da ideia central de democracia racial, de que não existe racismo no Brasil, além da ausência do debate social sobre o tema dificultam a construção de uma visão crítica dos/das estudantes sobre o problema.

Na dor causada pela escuta, ao ouvir crianças pretas, que na escola desde muito cedo aprendem a se depreciar e não gostar da cor da sua pele, do seu cabelo, do seu nariz e da sua boca, ressoam dores sentidas e vividas no meu tempo de educação escolar. E apesar do tempo decorrido, entre minha trajetória como aluna do ensino de primeiro grau e minha inserção crítica como docente e pesquisadora na educação fundamental, é muito devastador sentir e ouvir que os corpos negros de crianças e jovens e adultos ainda são alvo de ofensa e depreciação, em função do racismo estrutural e estruturante, que elegeu a estética da branquitude como referência.

Diante do exposto, a opção pela *escrivivência*, em diálogo com a “pujança da oralidade dos nossos ancestrais”, como percurso teórico-metodológico, nesta pesquisa, é parte de uma

escolha política comprometida com o amadurecimento de uma identidade coletiva, que emerge dos rastros e narrativas comuns nas histórias contadas por tantas outras mulheres negras, que tiveram o racismo atravessando suas identidades. Essa escrevivência, que é uma escrita de nós, reveladora de história, ao mesmo tempo, singular e coletiva, é um ato de insubordinação, como nos ensina Conceição Evaristo (2020, p.30):

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita de 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 e a escrita nos pertence também. Pertencem pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e nossos ancestrais.

Esta pesquisa aposta numa escrita que tem corpo, cor e é pulsante. Mesmo quando se anuncia nos restos, na morte ela pulsa vida. Sangra porque é viva, obedece a ciclos e a natureza. Nem sempre consegue ser contida, pois é espiralar e se alimenta de movimentos cíclicos, ao mesmo tempo retrospectivos e prospectivos que aparentemente se repetem, só aparentemente, em torno de um ponto central, aumentando ou diminuindo de tamanho à medida que se afasta ou se aproxima desse ponto.

Seja essa escrita preta ou branca é sempre pretensiosamente vermelha, porque faz sangrar, também é revolucionária. Caso seja preta é ancestral, se é branca tem a ambição de ser azul e se reconhecer nobre. Nasceu vermelha e se arriscou a viver a (trans)formação, reconhecendo sua cor e sua história. Através destes movimentos, a escrita se desloca, com a possibilidade de encontrar semelhantes e de trilhar (des)caminhos e (des)encontros capazes de gerar tamanha incompatibilidade, que precisam se lançar a morte para renascer, com outro tom, outra estética, outra natureza, outra vida.

Assim, a escrevivência, como aposta metodológica é também uma aposta política, no sentido de evidenciar mais uma mulher preta, como autora como articuladora de um movimento de resgate do protagonismo de narrativas próprias.

A escrevivência é uma escrita de nós, entendendo esse “nós” por mulheres pretas que têm a urgência de firmar sua história para existir, sobreviver e resistir. Ela tem uma relação íntima com a escravização e abarca a síntese de um sujeito coletivo, marcado pela interseccionalidade raça e gênero. Evaristo (1995) assinala que escrever não é um movimento para ninar a Casa Grande; pelo contrário, é a expressão de uma história sofrida, imposta pela escravização e pela colonização (GONÇALVES, et al., 2022, p. 3).

Nessa pesquisa que trata do racismo a partir da escrevivência, foi adotada como parte do referencial teórico-metodológico as contribuições de Azoilda Trindade (2002), quando explicita os valores afro-civilizatórios. Valores que têm trazido uma fundamentação teórica relevante no campo das discussões etnicorraciais e apontam que

Ao redescobrirmos os valores civilizatórios afro-brasileiros, podemos compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, heterossexual, hierarquizado... outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem (p. 143).

Ao redescobrirmos os valores civilizatórios, aprendemos que outros modos de fazer pesquisa em educação.

Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se renove se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria tudo se transforma,” “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “...essa metamorfose ambulante”. Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares da memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns coletivas, por processos tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não? pelo prazer de viver LUDICIDADE (BRANDÃO e TRINDADE, 2010, pág. 14, apud SILVA, 2021, p.55-56)

A ancestralidade apontada pela autora como valor é um dos eixos que conduziu a pesquisa, já que ela assume como protagonista a história de uma mulher negra que continua um legado. Portanto a ancestralidade apresenta uma possibilidade de perpetuação, um movimento importante nas discussões antirracistas. A relação do eu-nós que a escrevivência envolve ecoa nas vozes de mulheres negras, que nessa pesquisa é escrita a partir da história de tantas outras mulheres negras que marcam minha família, é justamente por ecoar que trazemos Conceição Evaristo (2017, p. 24-25) com o poema, *Vozes-Mulheres*:

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.

Outro valor de igual importância é o axé, compreendido como energia vital, para enfrentar o racismo brasileiro de todos os dias, é preciso muita energia vital, e quando esse enfrentamento ocorre no campo prático e intelectual, a demanda de energia que precisamos movimentar é ainda mais urgente e intensa, como já destacou Lélia Gonzalez (1981, p.8) *os efeitos das desigualdades raciais são ainda mais contundentes que os da desigualdade sexual*. Portanto as mulheres negras sofrem dupla opressão, sendo a questão da raça, um forte fator de exclusão, assim, a militância da mulher negra no campo intelectual é pouco ou quase nada valorizada. E no caso desta pesquisa, a intelectualidade da mulher negra é um enfrentamento ao racismo, uma vez que encontramos pequenas frestas nas estatísticas do racismo voltadas para uma parte significativa de mulheres negras. Desta forma, fraturamos com as condições impostas de subalternação, não estamos ocupando o lugar, quase que determinado para de mulheres negras em funções de trabalho doméstico, em nosso caso, ocupando a universidade pública na condição de pesquisadora.

A corporeidade como valor afro civilizatório é também incorporada nos referenciais da pesquisa. O corpo negro é atacado e invadido, não só pela questão racial e estética, expressa na condição binária de ser mulher e negra, mas também pela interseccionalidade que atravessa

esses corpos. O cabelo negro incomoda, as feições faciais e a cor de pele são alvos de depreciações e chacotas, O corpo negro na sociedade racista é o menos valorizado. Não por acaso Elza Soares ecoava, *a carne mais barata do mercado é a carne negra*. Sabemos por que essa é a carne mais barata, já que o corpo negro, em função da escravização do povo africano, é um corpo que nasce morto. Uma morte física e psicológica. Física quando as estatísticas apontam que negros são os que morrem em maior número, segundo os dados do atlas da violência de 2023, 67,4 % das mulheres assassinadas eram negras, e psicológicas em função do simbolismo que envolve as questões subjetivas que atravessam as identidades de negras e negras desde o útero.

Os baixos índices socioeconômicos que retratam as condições da maioria da população negra, desde o período pós-abolição, é um fenômeno social que atesta o grau de exploração e exclusão reinante na sociedade brasileira. Sejam nos relatos históricos ou nos mais diversos levantamentos, constata-se o quanto a população negra vem sofrendo em termos de escolaridade, mortalidade infantil, violência urbana, local de moradia, saneamento básico, mercado de trabalho, concentração de renda e outros aspectos reveladores da cidadania de um povo. Somado a isso, a comparação histórica desses aspectos com os da população branca, demonstra a persistência de uma disparidade racial em termos socioeconômicos, que nem mesmo a sensível melhora da população negra, no tocante a esses índices, nos últimos 15 anos, conseguiu reverter. (SOUZA, 2013/2014, p. 7)

Amalgamadas com os valores afro-civilizatórios, trago para discussão a relação consciência e memória, trazida por Lélia González (2020, p. 78),

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituiem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui.

Evoco essa memória viva, capaz de provocar transformações, quando dialetizada pela consciência, que não se restringe apenas às lembranças, mas também comporta os apagamentos, com o que não foi, mas pode ser resgatado. Nesse sentido, ideologicamente, uma certa consciência forja uma representação do homem negro ou da mulher negra, baseada em estereótipos, os homens negros são bons no esporte, na música, nas práticas sexuais, mas não são bons cientistas, por exemplo, as mulheres negras são boas parceiras sexuais, se destacam na dança, mas não são intelectuais. Enquanto a memória, que comporta os apagamentos, pode se constituir como o lugar da emergência da verdade: as contribuições de homens negros e mulheres negras na produção do conhecimento em vários campos do saber, por exemplo.

Desde a colonização fomos educadas/dos para esquecer, obrigados a apagar tudo o que fazia referência à dimensão do vivido, do praticado, pelos/as nossos/as antepassados/as. Essa história, contudo, não começa com a colonização. O ritual do apagamento a que negros e negras escravizados eram submetidos antes de serem confinados nos navios tumbeiros mostra isso:

Antes de deixar o porto do Ouidah - no atual Benin, África -, os negros escravizados eram levados pelos mercadores à Árvore do Esquecimento, plantada pelo rei Agadja em 1727. Lá, depois de nove voltas dadas pelos homens, ou sete pelas mulheres, perdiam-se no limbo suas origens, identidade cultural, lembranças de suas moradas e de suas localizações geográficas<sup>27</sup>. (LUZ, 2014, p. 15)

A memória como uma poderosa arma de resistência, era o princípio que fundamentava o ritual. As voltas dadas em torno da árvore promoveriam o apagamento do vivido até aquele momento: língua, crenças e práticas religiosas, hábitos culturais, costumes, localização geográfica e da liberdade. Romper com o passado era, assim, um mecanismo de subjugação, que intencionava “desenraizar” os/as escravizados/as para torná-los mais susceptíveis à subalternidade.

Ainda de acordo com Itacir Marques da Luz, em sua Tese de Doutorado “Laços da diáspora: associacionismo e educabilidade entre a população negra em Pernambuco (1800-1850)”, o ritual do esquecimento pode ser uma “tradição” construída somente no final do século XIX, embora possua alto valor simbólico na memória local.

## 2.1 Inventariando os procedimentos da pesquisa

Uma das definições sobre memória, com as quais lidamos no cotidiano, é associada à *lembrança*. De fato, a memória traz à tona imagens do passado ou do que se passou. Podemos pensar a memória como guardiã de algumas informações, fatos, acontecimentos, cheiros, imagens, sons, cores, sabores, emoções..., mas não só... Incorporando a contribuição do Professor Walter Filé ao texto de qualificação, concordo com ele ao definir que pensar sobre memória implica pensar também sobre esquecimento. Diz o pesquisador: “*A memória seria, a meu ver, uma batalha entre dois irmãos: a lembrança e o esquecimento. Nesta batalha vamos*

---

<sup>27</sup> De acordo com Silva apud Luz (2014, p. 15), um sacerdote denominado *ouekenon* seria o responsável por este ritual, a fim de que os escravizados se desvinculassem para sempre da vida anterior, antes de subirem nas canoas que levavam aos navios.

*recordando sempre o que é possível e sempre em função das circunstâncias, como uma resposta dada a determinada ocasião.”*

Na perspectiva apresentada neste trabalho, que tem uma base memorialística, as memórias não surgem apenas a partir das lembranças ou da consciência dos esquecimentos, mas como uma *escrevivência*, um ato de escrita de mulher negra para narrar nossas histórias individuais e ou coletivas.

A memória não é história! A história de cada um/a de nós é a narrativa que montamos a partir de nossa memória, a (re)construção do que lembramos e do que esquecemos, deliberadamente ou não. Segundo os pesquisadores, Guilherme do Val Toledo Prado & Rosaura Soligo, *a história é feita com o tempo, com a experiencia do homem, com as suas histórias, com suas memórias* (2007, p.45). A memória é seletiva, não nos lembramos de tudo o que aconteceu, guardamos aquilo que é significativo em nossas vidas. Sendo assim, a memória se compõe como o suporte essencial de uma identidade individual ou coletiva.

Desta forma, não consideramos memória sinônimo de história. A história é a narrativa produzida, a partir de nossa memória, que reconstitui o que lembramos. Assim sendo a memória é seletiva, pois não faz uma descrição de tudo que aconteceu, mas seleciona o que imprime sentido em nossas vidas, compondo suporte para construção de identidade individual e coletiva. A partir de um posicionamento político, destacamos as partes escolhidas num todo narrado de uma história, a fim de oportunizar novos significados ao acontecimento narrado, para além das explicações exigidas pela perspectiva da linearidade.

Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras relações, outros nexos (PRADO & SOLIGO, 2007, p. 51).

Assim, a *escrevivência* pode ser uma aposta coerente e potente não só para investigar processos formativos, como também para oportunizar reflexões sobre a própria formação, reposicionando os/as participantes da pesquisa como praticantes, mais do que sujeitos, mas como protagonistas, tal qual o/a pesquisador/a.

Nessa seção, dediquei-me a explicitar melhor e aprofundar os procedimentos da pesquisa até aqui construída, que entrelaçou os caminhos da *escrevivência* (EVARISTO, 2007), com estudos com o cotidiano, a conversa como metodologia (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018)

Começo trazendo alguns aportes sobre os desafios de pesquisar *com* o cotidiano, em diálogo com Carlos Eduardo Ferraço (2007). Faço um breve inventário dos procedimentos que possibilitaram a produção de dados: observação participante, registro de falas que circularam no cotidiano escolar de professoras/res ou estudantes, narrativas compartilhadas nas rodas de conversas e o caderno de memória. Enfatizo a expressão *produzir dados* por compreender que *fazer com, fazer junto* são ações coerente com uma perspectiva de pesquisa *com* o cotidiano.

Nesse sentido, Carlos Eduardo Ferraço nos ajuda pensar as diferenças entre pesquisar sobre e com cotidiano

Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (p. 76)

Ao passo que, os estudos e pesquisas “com” os cotidianos, “acontecem em meio ao está sendo feito. Expressam o entremeado “das relações” das redes cotidianas, nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos.” (FERRAÇO, 2007, p. 81). Assumir tal perspectiva, significa também, uma ruptura com a busca pela objetividade, neutralidade do conhecimento e linearidade presentes em métodos cristalizados de pesquisa, apresentados como convencionais.

Nilma Lino Gomes (2001) nos convida à construção de propostas educacionais que incluam a população negra, como uma tarefa *politicopedagógica*, que para além da leitura e da escrita se proponha a ler o mundo atravessado pelas relações étnicorraciais, subvertendo a lógica perversa da hierarquização de raças. Uma abordagem que será sempre inaugural, escrita partir das nossas vivências.

Em busca de construir uma pesquisa *com* as professoras do Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas, que tivesse como base de *reflexãoinvestigação* práticas cotidianas comprometidas com o enfrentamento ao racismo, apresentei ao grupo docente a proposta da pesquisa e o convite de adesão a ela. Importante lembrar que no momento da pesquisa eu exercia o cargo de Orientadora Pedagógica. A esse convite, inicialmente, responderam positivamente as quinze professoras e os dois professores. Neste grupo, onze professoras trabalham em dois turnos e seis professoras/es em um turno.

A pesquisa foi desenvolvida, assim, dentro do horário de planejamento da escola, todas as sextas-feiras, pela manhã das 09 horas e 30 minutos às 11 horas e 30 minutos e a tarde de 15 horas às 17 horas, no período de 16/03 a 20/10, por entender que o processo da pesquisa tinha em si um caráter de *investigaçãoformação*, ou seja, nossas reflexões sobre as situações que emergiam no cotidiano escolar, ao mesmo tempo representavam para grupo um processo de formação, quanto de produção do conhecimento. Desta forma, ninguém seria excluído, entretanto foi explicado que para essa pesquisa não seria possível dialogar com o material produzido pelas vinte e oito turmas. Assim optei por dar um recorte para a pesquisa contemplando as cinco turmas, do 1º segmento do Ensino Fundamental.

Um dos procedimentos metodológicos importantes da pesquisa foi a produção de um **Caderno de memórias** do grupo. A ideia do caderno de memórias, nasceu como contribuição do grupo de pesquisa ALMEFRE (Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorracial)<sup>28</sup>. O grupo de pesquisa vem elaborando uma metodologia de produção da memória da história e das reflexões do grupo, que se modificou ao longo do tempo. Inicialmente, o grupo optava por um modelo de relatório acadêmico, mesmo sem uma formatação muito fechada, de responsabilidade de um/a integrante, onde era relatado uma síntese das discussões, a pauta do dia e os combinados. Aos poucos, esta escrita foi ganhando outras características, nas quais o registro de cada encontro foi se configurando como um diálogo entre as reflexões do encontro e as impressões, percepções e sentimentos do/da narrador/a, realçando a natureza singular e poética da escrita de cada um/uma.

Um dos princípios do ALMEFRE é a coletividade, assim constatamos que ninguém escreve sozinho, a escrita é sempre um gesto coletivo e se nutre pela necessidade de reverberar a nossas pesquisas nas escolas de educação básica, onde a maioria dos/das participantes do grupo atua, em busca de promover um diálogo fluido entre a universidade e a escola.

No processo da pesquisa, inspirada pela metodologia do ALMEFRE, e frente a observação da insatisfação de professoras e professores, com o modelo de preenchimento da

---

<sup>28</sup> O Grupo de pesquisa ALMEFRE, coordenado pela Profª Mairce Araujo é vinculado ao Grupo de pesquisa Vozes da Educação, memória(s), história(s), política e formação docente e ao Programa de Pós-graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais. O grupo é composto por estudantes bolsistas (IC, Extensão, ID) de graduação, de pós-graduação mestrando/as e doutorando/as, professores/as da rede pública de São Gonçalo, Itaboraí, Maricá, mestrando/es e doutorando/es que já defenderam suas tese e dissertações. A pesquisa apoia-se teórica-metodologicamente no tripé ensino-pesquisa-extensão, objetivando contribuir com a formação de professores/as alfabetizadores/as colocando em diálogo graduandos/as da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo e docentes que já atuam em escolas públicas, investindo na parceria universidade-escola básica. Os referenciais *teóricosepistemológicos* buscam reinventar modos de viver-pesquisar-narrar- formar como “*pesquisaformação*” que emergem na interface entre os campos da formação docente; das pesquisas narrativas (auto)biográficas em educação, das pesquisas e estudos dos/nos/com os cotidianos escolares e das questões etnicorraciais.

ata de reuniões, que muitas vezes os/as deixavam constrangidos/as durante os encontros, pela estrutura burocrática e linguagem inquisidora, que comumente era utilizado para fazer cobranças aos profissionais, propus o Caderno de memórias, no qual fossem registradas narrativas do cotidiano, que envolvessem enfrentamento de questões do racismo, dúvidas sobre como criar estratégias antirracistas na escola, promover debates etc. Importante é que esses registros permitissem, posteriormente, diálogos e acompanhamentos durante o ano letivo.

Assim, propus para o grupo de docentes que aderiu à pesquisa, a elaboração de um Caderno de memórias, onde pudéssemos registrar nossas narrativas sobre as questões etnicorraciais que emergissem no cotidiano escolar, por entendê-lo como um dispositivo *investigativoformativo* para todo o grupo. O Caderno confirmou seu caráter *investigativoformativo* na medida em que contribuiu com a *investigação* ao se constituir como fonte das narrativas produzidas, ao mesmo tempo que se constituía para nós, professoras e pesquisadora, como um *espaçotempo* de formação, trazendo questões que desencadearam reflexões e proposições direcionados à educação antirracista na sala de aula.

O caderno de memórias, que tinha como objetivo o registro de nossas experiências cotidianas com as questões etnicorraciais, se constituiu como um valioso recurso metodológico de pesquisa desde a sua proposição ao grupo. Fui provocada por uma professora que questionou: *mas, se eu ainda não sei o que fazer, [referindo-se à questão das práticas antirracistas] escrever o quê, se não tenho resposta?*

Diante da pergunta que não queria calar e afetava todas nós, outras perguntas fervilhavam em minha cabeça: Será que só podemos escrever quando já sabemos a resposta? Será que escrever também não é um caminho para buscar respostas? Por quê para quê escrever? Eram os ecos da pergunta que a professora se colocava e colocava para todo o grupo:

Por que escrevo?  
 Porque eu tenho de  
 Porque minha voz,  
 em todos os seus dialetos,  
 tem sido calada por muito tempo  
 (SAM-LA ROSE, 2002, apud KILOMBA, 2019)

Questões como essas - *escrever o quê, se não tenho resposta?* nos remetiam ao conceito de *escrevivência*, como uma possibilidade de experimentar uma escrita que contemple nossas próprias experiências, dúvidas, questionamentos, acertos e erros.

Na verdade, quando eu penso em *escrevivência*, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas

histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. (Conceição Evaristo, 2022)

A escrita da experiência, favorecendo a reflexão crítica sobre ela, instiga-nos a pensar que o apagamento da memória foi e é uma prática de colonização. A escrevivência se propõe a narrar a vida e reinventá-la, produzindo sentidos outros para as nossas histórias. Com Conceição Evaristo aprendo que “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Um sujeito ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si” (2017, p.3). Nasce assim, uma escrita memorialística, de natureza (auto)biográfica que se inscreve nos corpos e memória individual e coletiva.

A ação de narrar o vivido, traz visibilidade e publicidade ao passado, melhor compreensão do presente e condições de intervir no futuro de maneira mais assertiva.

Outro procedimento metodológico, coerente com a busca de uma pesquisa com as professoras foi a conversa como metodologia da pesquisa e as rodas de conversa que surgiram a partir da interação e reflexão com os registros do caderno. Os registros provocaram um diálogo necessário, seja na intenção de acolher a questão suscitada pelas professoras e pelos professores, que após o registro, certamente esperam uma resposta ou pela necessidade da pesquisadora em aprofundar diálogos urgentes e necessários, no que diz respeito ao racismo e as práticas antirracistas.

A leitura compartilhada do registro do caderno, evidenciou o protagonismo das/dos professoras/as na construção de práticas antirracistas, oferecendo possibilidades de revisão conceitual e discussão de temas que emergiam nos cotidianos dentro e fora da sala de aula. A partir da revisão, sempre que oportuno o corpo docente era convidado à conversa, um movimento necessário para que fosse possível uma compreensão mais abrangente acerca das discussões que envolvem o racismo, formação continuada e *pesquisaformação*,<sup>29</sup> que a meu ver. Entendo que a *pesquisaformação* permite que concomitante ao trabalho investigativo, a professora e o professor se percebam em processo de formação. Retomamos, nessa perspectiva, o valor afro-civilizatório da circularidade que renova e expande energia e conhecimento, colocando professoras/as na condição de pesquisadores/as de sua própria prática pedagógica.

---

<sup>29</sup> O percurso metodológico da pesquisa trilha por caminhos que atravessam a *pesquisaformação narrativa (auto) biográfica*, como justifica Bragança (2018) em diálogo com Connelly e Clandinin; “Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 165 apud BRAGANÇA, p. 70).

A “escuta sensível” (BARBIER, 2007), chamada por mim como “escuta acolhedora” em algumas passagens do texto, foi um precioso instrumento para provocar deslocamentos em nossos próprios modos de reconhecer o racismo e as discriminações que permeiam o cotidiano escolar. O autor define como “escuta sensível”

[...]um “escutar/ver” que toma como empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências humanas, mas pende para o lado da atitude mediativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. (p.94)

A troca mútua entre pessoa a pessoa que fala e a pessoa que escuta, opera por meio de um processo empático, de aceitação do outro, sem julgamentos ou justificativas, por isso não é necessário se identificar com o que está sendo falado. Uma atitude de escuta que, a partir da confiança e do respeito, fortalecem os laços de afetividade e atualização de um corpo, se reafirma em interação com a audição, o tato, o gosto, a visão e o paladar, bastante apropriado para dialogar com as múltiplas linguagens das infâncias.

Por fim, numa pesquisa que envolve outros sujeitos professoras e crianças, se faz necessária refletir, mesmo que brevemente sobre a questão da ética. O reconhecimento das crianças como sujeitos; prova uma mudança epistemológica no desenvolvimento da pesquisa com as crianças e não sobre as crianças. Desta forma, a condição de cidadã das crianças é respeitada, sendo reconhecidas como sujeitos e não como objetos de pesquisa, podem e devem se pronunciar sobre as suas visões e suas experiências. A infância passa a nomear uma instância de poder, por isso, foram apresentadas às crianças, as etapas e objetivos da pesquisa, para que elas pudessem opinar sobre a sua participação e adesão/consentimento.

Em função de tais reflexões, em relação às professoras, considerando que eu propunha uma pesquisa com elas, no momento de apresentação da pesquisa, apresentei o termo de livre consentimento e pedi autorização para incorporar no texto falas e reflexões e me comprometi com a devolução do trabalho assim que concluído. Nesse sentido, com a concordância de cada uma delas, faço uso no texto dos nomes originais. Em relação às crianças, considerando que diante da lei, elas são representadas pelos/as responsáveis, optei por trabalhar com nomes fictícios, como forma de protegê-las.

## 2.2 Situando o campo da pesquisa

O campo de pesquisa, no caso da pesquisa narrativa, não é apenas um lugar onde vai se colher dados, buscar fontes, realizar a investigação. Trata-se, antes, de um espaço-tempo onde as conversas, ideias, ponto de vista e saberes são partilhados, narrativas são produzidas (RIBEIRO; SANCHES; SOUZA, 2016, p. 141).

Situo o *espaçotempo* onde a pesquisa está sendo realizada, como um lugar onde não se vai para *colher dados, buscar fontes, realizar a investigação*, mas para pensar e produzir coletivamente uma outra história comprometida com uma prática antirracista no Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas, localizada no bairro de Jardim Catarina. O território caracteriza a maior favela plana da América Latina, e é, segundo o IBGE, o maior bairro do município São Gonçalo

A cidade de São Gonçalo, cidade onde nasci, cresci, estudei e trabalho, está localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no Leste Fluminense, possui uma área total de 248,4 km<sup>2</sup> e uma população de 896.744 de habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2022, sendo assim o segundo município mais populoso do Estado, atrás apenas da capital do estado. Também é considerado o 3º município não capital mais populoso do país, a 6º cidade mais populosa da Região Sudeste e o 55º mais populoso do continente americano, o 2º colégio eleitoral do estado do Rio de Janeiro. Entretanto, o município apresenta uma baixa de distribuição e qualidade nos serviços públicos, principalmente saúde, educação e transporte, comprometendo o desenvolvimento e o potencial produtivo da população. O território apresenta perfil global de periferia e, por consequência, a concentração de população pobre e negra, com menor escolaridade, baixo nível de acesso a serviços e equipamentos urbanos.

São Gonçalo divide-se em cinco distritos, com noventa e um bairros, dentre eles, o bairro de Jardim Catarina, localizado no terceiro distrito da cidade é considerado o maior loteamento da América Latina e reflete problemas como pobreza e desigualdade social.

A minha experiência de moradora, nascida nesta cidade, me possibilitou perceber que muitos/as moradores/as da cidade, ao ascenderem economicamente, mudavam para Niterói. A cidade não foi planejada, desta maneira não existe áreas consideradas nobres, porém, os bairros mais próximos ao centro, apresentam maior infraestrutura. Durante muitos anos, São Gonçalo

era chamada de cidade dormitório<sup>30</sup>, em função de um grande quantitativo de habitantes que trabalhavam e estudavam em outras cidades.

O dia quatorze de junho de dois mil e seis, foi um dia memorável para o município de São Gonçalo, pela primeira vez a cidade recebera um Presidente da República, o então e atual Presidente Lula. Eu estava presente, no Clube Mauá, quando no discurso do lançamento da pedra fundamental do Pólo Petroquímico de Itaboraí<sup>31</sup> e da pedra fundamental do Centro de Inteligência de São Gonçalo, o Presidente disse que São Gonçalo deixaria de ser o “patinho feio”, das cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro. A profecia do Presidente ainda não se cumpriu.

É preciso ainda, superar um passado de exploração, um passado que ao contrário do que diz no hino oficial da cidade não se trata de um passado honroso. O passado da cidade revela uma herança de escravidão, tendo em vista o conjunto das fazendas do Barão de São Gonçalo, marcada pela exploração de negros/as escravizados/as.

### **2.3 A pesquisa na escola: os ecos do racismo na escola e no mundo – cadernos de memória**

Numa pesquisa que tem a questão racial como centralidade, São Gonçalo como território e o cotidiano escolar como campo privilegiado de construção do conhecimento, o racismo sofrido por Vinicius Junior, um jogador de futebol gonçalense, é emblemático tanto para pensarmos sobre a atualidade contemporânea do racismo, como sobre suas repercussões no cotidiano da escola.

---

<sup>30</sup> Em sua tese de doutorado, intitulada “De cidade-dormitório à centralidade da grande cidade periférica: Trabalho, consumo e vida de relações de São Gonçalo, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ)”, Daniel Pereira Rosa, problematiza a questão da cidade “ficar conhecida como cidade-dormitório, graças em grande parte pelo fato da cidade promover os maiores deslocamentos pendulares do país” (2019, p.9), e conclui sua tese defendendo “São Gonçalo é uma importante centralidade metropolitana, figurando entre as grandes aglomerações urbanas do país. Não é uma cidade-dormitório, possui uma economia diversificada, apresenta elementos da metrópole, é diversa socialmente e segue seu dilema entre ser uma das maiores cidades periféricas do país e não conseguir converter seus grandes números econômicos (PIB, arrecadação, dinamismo local) em melhorias coletivas, na medida em que no contexto metropolitano mais amplo são recriadas constantemente relações assimétricas entre as centralidades e localidades não centrais. (2019, p. 281). Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-12062019-150410/publico/2018\\_DanielPereiraRosa\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-12062019-150410/publico/2018_DanielPereiraRosa_VCorr.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2023.

<sup>31</sup> Pólo Petroquímico é uma referência usada para denominar o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj), em Itaboraí, e o Polo Industrial de Guaxindiba, em São Gonçalo.

O episódio vivido pelo jogador, que teve uma repercussão internacional, posto que aconteceu durante o campeonato espanhol, evidencia para nós como o racismo ultrapassa as questões econômicas e o brilho profissional, se perpetuando na lógica do pacto da branquitude, como destaca Cida Bento. O caso de Vini Jr nos ajuda a pensar que o prestígio social não supera o racismo estrutural.

Os ecos do ataque racista ao jogador ressoaram na escola e na sociedade a urgência de considerar os mais diversos mecanismos de homogeneização individual e coletiva, ressaltando também as discussões em prol das diferenças, evidenciando os mecanismos nos quais as crianças são vitimadas por posturas eurocêtricas, bem como a (des) articulação entre um discurso que proclama a diversidade como valor e a prática antagônica a este discurso.

*Mono! Mono! Mono! Ecoou em todo Brasil, os ataques racistas feitos a Vini Jr., no dia 21 de maio de 2023, numa disputa entre os times do Real Madrid e Valencia pelo Campeonato Espanhol, no estádio de Mestalla, localizado na cidade de Valencia, na Espanha. Os ecos dos ataques racistas romperam com os silêncios de nossas casas, de nossas escolas e da universidade. (caderno de memórias, Geni Lima, registro em 22/05/23)*

Vinicius Jr. José Paixão de Oliveira Júnior, o Vini Jr., jogador de futebol do time Real Madrid e da seleção brasileira, é um jovem negro retinto, de origem pobre, nascido na cidade de São Gonçalo/RJ, foi aluno da Escola Municipal Paulo Freire. O atleta demonstra um futuro promissor no futebol brasileiro, foi revelado pelo Flamengo e pouco tempo depois foi contratado pelo Real Madrid, integra também a seleção brasileira. De São Gonçalo para o mundo, Vinicius Jr. inspira crianças e jovens de todo país, principalmente crianças e jovens negros.

A crença de que a posse do capital econômico seria a garantia para o bem-estar social e o motor para supressão das desigualdades é amplamente difundida nos países capitalistas, inclusive no Brasil, corroborando, inúmeras vezes, para secundarizar a centralidade da luta antirracista e no inculcamento de que a superação da situação de pobreza, que atinge a maior parte da população negra, seria alternativa de cura das mazelas e dores causadas pelo racismo. Segundo hooks (2021, p.54) a persistência dos ataques racistas da supremacia branca e do racismo cotidiano é uma das principais causas do comprometimento do bem-estar para a maioria de negros e negras. Fanon (1980, p. 40) afirma que “*É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade*”. Desta forma, o racismo reverbera no adoecimento da saúde mental e por consequência na autoestima dos sujeitos, *que assombra o sujeito negro de maneiras que outros eventos não o fazem*

(Kilomba, 2019, p. 219). A ascensão socioeconômica e o sucesso profissional do jogador Vinicius Jr. ao não o proteger dos ataques racistas, é um exemplo da fragilidade da tese econômica como supressão das desigualdades sociais.

A denúncia de Vinicius Jr, sobre reiterados ataques racistas, rompeu com o silêncio imposto pelo racismo e ecoou nas nossas casas, movimentando o grupo de *whatsapp* da E. M. Barbosa Ornellas, em uma noite de domingo, antecipando e flexibilizando as ações pedagógicas planejadas para aquela semana.

No entrecruzamento de histórias de *vidaformação* de professoras e estudantes da escola, nos deparamos com lampejos de saberes, emergindo no cotidiano de vida e de luta reafirmando a escola como um espaço vivo e pulsante de *artes de fazer e dizer* (CERTEAU, 1994) que, inúmeras vezes, rompem com o instituído<sup>32</sup>.

*Vocês viram o que aconteceu com o Vinicius Jr? Que covardia!!! Eu não me contive, chorei também. Viram que ele foi expulso? Se fosse ele eu não ficava lá na Espanha. Como que pode ainda existir gente racista nesse mundo?" - (conversa no whatsapp entre professoras do 1º segmento do Ensino fundamental, em 21/05/23)*

A discussão esquentou mais ainda, quando a professora Marizélia também indignada disse:

*Pior, é quando o preconceito vem de um irmão preto. Um igual, que se acha superior. Um igual que espera que tu abaixe a cabeça. Um igual que tenta te diminuir. E isso é o que mais temos sentido na pele. O maior preconceito vem do próprio preto. (registro no caderno de memórias, Geni Lima, em 22/05/23)*

Lendo este registro, fiz a seguinte observação:

*Não professora! Essa é uma mentira repetida pelos racistas, O maior preconceito não vem dos pretos. Até porque preto não pode ser racista, mas pode ter atitude racista, porque foi educado assim. No Brasil o racismo foi bem sucedido porque temos pessoas negras que não acreditam que exista racismo ou que estão protegidos dele e brancos que não reconhecem os privilégios da branquitude e que tudo não passa de mi-mi-mi." A professora retrucou, respondendo: "O preto é racista desde que lhe traga benefícios. Capitão do mato mesmo. Não é mentira repetida por branco não. É preto comendo preto para se dar bem. Existe racismo do branco para o preto e do preto para o preto. Preto não ajuda preto, não gosta do preto, não torce pelo preto e não colabora com o preto. Não gosto de levantar bandeiras de nenhuma causa!" (caderno de memórias, registro em 22/05/23)*

No discurso da professora ecoava uma perspectiva ideológica, reproduzida em muitos discursos racistas que aponta o oprimido como seu próprio opressor. Perspectiva impressa pela

---

colonização, a partir da cultura escravocrata, que nos ensinou a considerar o negro, como o “outro” do branco, estabelecido como padrão. Assim entendo e defendo que não podemos considerar que pessoas negras sejam racistas. Almeida (2018, p.25) define racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam”.

Tendo essas referências, entrei na conversa e questionando a professora, indaguei:

*Como assim?! Uma mulher que tem discurso feminista, antirracista e trabalha com a inclusão de crianças com necessidades especiais e vota na esquerda, tem nas mãos muitas bandeiras (risos)”. Um breve silêncio foi instalado, rompido pela pergunta/proposta de uma outra professora, “Ainda precisamos falar sobre racismo”. O que nós vamos fazer essa semana?! Precisamos nos posicionar. (caderno de memórias, registro em 22/05/23)*

*Ainda precisamos falar sobre racismo. O que nós vamos fazer essa semana?! Precisamos nos posicionar.* A constatação da professora, soava como uma advertência e como uma bandeira de luta, ecoando dentro da escola, mas também ultrapassando seus muros. Ainda precisamos falar de racismo! Ainda que tenhamos avançado no âmbito legal, precisamos unir as nossas vozes para fazer ecoar que racismo é crime. Ainda que a implementação da lei 10.639/03, atualizada pela lei 11.645/08, proponha, para além da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, nas instituições de ensinos fundamental e médio, determine igualmente a divulgação do protagonismo histórico das pessoas negras como produtoras e contribuintes com a economia, cultura e religião no Brasil. Ainda é preciso falar de racismo, porque através da força da nossa voz, avançamos do campo denunciativo, para o campo da cobrança, assim nos beneficiamos das lutas e conquistas do movimento negro, como nos ensina Nilma Lino Gomes (2017), em sua obra *Movimento Negro Educador*.<sup>33</sup>

*A voz do atleta, Vinicius Jr, reverberou também na voz do estudante preto que entra na conversa e denuncia o silenciamento dos/das professores/as, da escola e da sociedade: “Já me chamaram de macaco e ninguém fez nada.!” (caderno de memórias, Geni Lima, registro em 23/05/23)*

Essa voz acionou uma das muitas memórias da minha infância na escola e dos pedidos de ajuda em relação aos ataques racistas e, conseqüentemente, a falta de intervenção das/dos professoras/es que diziam que era para não reclamar e se nós não déssemos importância os

---

<sup>33</sup> GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

ataques acabariam. Não acabou e não vai acabar! O racismo se fortaleceu com o nosso silenciamento.

A voz da minha mãe sempre ecoa em minha memória. Quando contei para minha mãe que estava triste, porque alguns colegas da sala de aula, ao encostar em mim, limpavam o braço e diziam ter se sujado de carvão. Eu havia falado para professora, mas ela permaneceu em silêncio. Insisti e reclamei novamente e a professora me repreendeu, ordenando que parasse de reclamar. Minha mãe ouvindo a história, secou os meus olhinhos que lacrimejavam e me contou uma história. *Minha filha essa história é tão antiga...* Contou que quando os meus irmãos e irmã eram crianças, e eu ainda não era nascida, eles/ela estavam brincando no quintal e os vizinhos do lado, também crianças, começaram a chamá-los/la de urubus. Disse que como não havia ensinado a eles/as a responderem, porque havia aprendido que não deveria responder, pois era sinal de falta de respeito, os/a meus/minha irmãos/irmã permaneciam em silêncio, sendo ofendidos/a. A mãe dessas crianças estava bem próxima dos/as filhos/as e parecia achar graça. Minha mãe disse que se aproximou da cerca que separava os dois quintais e falou para as crianças, mas para que a mãe ouvisse: *Fiquem tranquilos, os urubus aqui não comem essas carniças aí!* Eu já havia parado de chorar e sorri. Então minha mãe me perguntou:

*Você entendeu? Não devemos nos calar. Devemos responder com inteligência. Eu sei que às vezes, a gente chora, fica com raiva, mas temos que reagir e responder. Para os/a seus/suas irmãos/ãs eu ensinei a não responder, pra você eu não vou ensinar isso. Nunca desrespeite ninguém, mas na mesma medida não deixe que desrespeitem você. E não fique chateada com sua professora, ela é uma mulher branca e uma pessoa branca nem sempre consegue saber o que a gente sente.*

*Ainda precisamos falar sobre racismo*, contra o esforço apagamento a que historicamente vem sendo submetida<sup>34</sup> nossa história. Ainda precisamos falar sobre racismo, porque o racismo acadêmico está demarcando lugar, com a presença minoritária da intelectualidade negra, com currículos eurocentrados, com a ausência de disciplinas com a temática étnica racial e como pressupostos teóricos e metodológicos europeus. Ainda precisamos falar sobre racismo para que a luta antirracista não continue sendo uma luta solitária, uma luta do povo preto, mas para que as nossas vozes ecoem nas vozes de pessoas brancas.

A partir daí, as ideias/propostas foram surgindo. *Precisamos antes de tudo ouvir as crianças*, disse a professora do 3º ano.

A professora do 4º ano nos lembrou que a escola está trabalhando com o projeto *Pensando a escola no seu circuito de afeto, leitor e autor de minhas emoções*. O projeto se vale

---

<sup>34</sup> A ausência da história das mulheres, das revoltas populares, dos quilombos....

da literatura, da leitura e da escrita como suporte *para* auxiliar os estudantes a aprender, a reconhecer e lidar com os sentimentos, potencializando a auto estima e desenvolvendo o conceito de empatia de forma prazerosa e significativa. Nesse sentido, a professora sugeriu a dinâmica *Dados das emoções* onde cada estudante quando jogasse o dado deveria contar uma experiência relacionada a emoção sorteada e contar como se sentiu. Sugeriu ainda a construção de um livrão emojis, onde cada turma trabalharia um sentimento. Os emojis e sentimentos escolhidos foram: alegria, vergonha, nojo, felicidade, apaixonado, medo, tristeza, raiva, gratidão, surpresa, susto, calma e frustração. Entendemos que seria possível utilizar essas atividades na articulação de uma proposta antirracista e assim foi combinado.

O dia seguinte ao ataque sofrido pelo Vini Jr, a escola repercutia a ampla divulgação do caso que foi publicizado. Como acordado, ouvimos os estudantes, provocando-os a responder quais os acontecimentos do último final de semana que mais chamaram atenção deles, então o ataque racista veio à tona. Alguns estudantes disseram que sentiram raiva, outros que choraram de tristeza. Um estudante disse que também tinha sido chamado de macaco e que ninguém fez nada. Provavelmente isso também ocorreu com Vini Jr., quando era estudante. Eliane Cavalleiro (2022), afirma que a infância da criança negra é atravessada pelas ofensas recebidas em razão de sua cor, levando as crianças a encontrarem no esquecimento da dor e do sofrimento e no silenciamento, uma estratégia de resistência. Entretanto, a ausência de qualquer expressão verbal não nos livra da dor e do sofrimento.

Ecoou como uma forte denúncia o que o estudante disse: *Já me chamaram de macaco e ninguém fez nada!* Provavelmente a inação do professor pode ser atribuída ao fato de não saberem lidar com esse conflito, o que não justifica a falta de intervenção.

Em nossas conversas percebemos que muitas dessas dores, foram e são sentidas por nós professoras pretas, desde nossa infância. A estratégia do silenciamento contribuiu com a disseminação do racismo.

*Nos tempos atuais, o racismo usa novas tecnologias afirmou uma professora do 5º ano, referindo-se a um jogo disponível na loja de download de aplicativos chamado "Simulador de Escravidão", em que o usuário simula ser um proprietário de escravos para "extrair lucros e evitar rebeliões e fugas". (caderno de memórias, Geni Lima, registro em 26/05/23)*

Nos incorporamos a uma rede de apoio a Vinicius Junior. A imagem do Cristo Redentor, um dos cartões postais da cidade do Rio de Janeiro, apagou todas as luzes em apoio ao Jogador, o presidente da república, Luiz Inacio Lula da Silva se pronunciou, afirmando não *ser possível que quase no meio do século 21 o preconceito racial [cresça] em vários estádios de futebol na*

*Europa. Não é justo que um menino pobre, que venceu na vida seja ofendido em cada estágio de futebol que ele comparece.* Alertou ainda para uma tomada de sérias providências da FIFA, da Liga Espanhola e da Liga de outros países para impedir que o racismo e o fascismo tomem conta dos estádios de futebol. A ministra da igualdade racial, Anielle Franco se manifestou, propondo a criação de um disque-denúncia para crimes de injúria racial no Brasil. A sociedade civil declarou “*Somos todos Vinicius Junior!*” É necessário romper com o silêncio imposto e denunciarmos o racismo como crime cometido contra a humanidade.

O crime de injúria racial foi tipificado ao crime de racismo pela Lei 14.532, de 2023, sancionada pelo presidente Lula da Silva, no dia 07/12/2023 com a pena aumentada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão.

Vini Jr. segue sendo discriminado na Europa, sofrendo diversos ataques racistas, apesar de por vezes demonstrar desânimo em razão da falta de punição, segue mostrar na luta contra o racismo realizando denúncias e protestos, reafirmando a necessidade de se posicionar na luta, inspirando jovens negros e desmascarando a face cruel e desumanizadora do racismo

## 2.4 Outras reverberações das questões etnicorraciais na escola: a escuta sensível no cotidiano escolar

*O meu sonho era dormir preta e acordar branca, de cabelo comprido, bem bonita.  
(Ana Carolina, 5 anos, caderno de memórias 10/05/23)*

Ana Carolina, uma criança preta de 5 anos, durante uma atividade proposta pela professora Patrícia Camila em sala de aula, revela seu sonho: (...) *O meu sonho era dormir preta e acordar branca, de cabelo comprido, bem bonita.* Como lidar com situações como essa? Como contribuir para que Ana Carolina e tantas outras crianças se libertem do ideal do branqueamento e se reconheçam bonitas e integradas com sua imagem e seu corpo? Quais são os caminhos para romper com a opressão do racismo?

Trazer a pesquisa para a escola, também tem uma história, uma história que passa pelas histórias do não *saberfazer* cotidiano. A urgência de assumir na escola e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, uma postura comprometida com a educação antirracista, que tornasse viável a tradução da lei 10.639/ 2003, favorecendo um ambiente saudável para pessoas negras, está presente em cada escola provocada por “pequenos” episódios cotidianos. O episódio narrado pela professora, *do sonho da menina preta*, oportunizou um tempo espaço para que

outras narrativas fossem compartilhadas. Junto com o corpo docente o debate se centrou na importância de criar estratégias e posicionamentos político-teórico-metodológicos comprometidos com a educação antirracista. Outros episódios pediram para serem compartilhados...

Uma das ações desenvolvidas na atuação de coordenação pedagógica é a participação em atividades desenvolvidas pelas professoras, quando solicitado e a visita à sala de aula, potencializando a lógica da partilha e da cooperação na profissão (NÓVOA, 1992), que para além de ressignificar o fazer docente, corrobora para desconstruir o sentimento de que não estamos sozinhas.

Numa dessas visitas, um menino ao me reencontrar diz animadamente, com brilho nos olhos:

*- Você lembra de mim? Minha irmãzinha nasceu! E ela é branca!*

*Repeti a exclamação como pergunta, para continuar a conversa: Ela é branca?*

*E ele respondeu:*

*- Meu pai é preto, eu sou um pouco preto, o pai dela é branco e ela, graças a Deus, é branquinha.*

*Disse levantando as mãozinhas, como se estivesse agradecendo aos céus.*

A professora Mayara, (se define como parda, se entende como afrodescendente, pois sua mãe é negra) olha pra mim e diz que aquela cena lembrava, uma tela famosa, que havia visto num museu e também retratada em vários livros. Falei pra ela que devia se tratar da “A Redenção de Cam”<sup>35</sup> e que naquele momento surgia a necessidade de trabalhar mais uma das interfaces do racismo: a tese do branqueamento no Brasil.

---

<sup>35</sup> "A Redenção de Cam" (1895), é uma obra de Modesto Brocos, que mostra a partir da perspectiva artística, o ideal de embranquecimento da população brasileira como projeto de identidade nacional. A pintura foi feita pouco tempo depois da abolição da escravidão, a tela que foi usada como um dos símbolos das teorias eugenistas.

Figura 4 – A Redenção de Cam



Fonte: Livro publicado pela Edusp analisa exemplo de racismo na pintura – Jornal da USP. Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/895fefjm7vkNonWE7>>.

A professora Patrícia Camila, uma mulher branca, também compartilhou a experiência vivida contando que me procurou, pedindo ajuda, porque uma menina preta, teria dito a ela: - *Tia, eu queria que o meu cabelo fosse igual ao seu!* Ela respondeu: *mas o seu cabelo é lindo*, mas a menina não havia se convencido. Foi quando sugeri que trabalhasse o livro “*Meu Crespo é de Rainha*”, de bell hooks (2018). Propus-me a emprestar o livro a professora, mas antes que o fizesse, ela o adquiriu. Desenvolveu várias atividades sobre as diferenças, com o objetivo de potencializar a estética preta.

Compartilhar as histórias vividas por nós, professoras negras e brancas, nos ajudou a promover um diálogo possível entre as nossas experiências e o posicionamento de Frantz Fanon (2008, p. 142), ao afirmar que *é na corporeidade que negro é atingido*. Aprendemos desde cedo a odiar os nossos cabelos, e tudo que a ele se relaciona. Ou seja, a nossa origem étnica. É preciso aprender a *romper com os preconceitos e estereótipos, rejeitar estigmas e valorizar a história de cada um* (ROMÃO, 2001, p.163), a fim de fortalecer a auto estima das crianças pretas e reconhecer a África, como berço da civilização e como uma das matrizes da cultura humana.

A falta de adesão às práticas antirracistas, que tantas vezes presenciamos na escola, como na própria sociedade, se coaduna com a justificativa de que não existe racismo no Brasil, considera a escravidão para fora da simples ótica da dominação, como estabelece o mito da democracia racial. Entendemos que tal resistência se dá porque as práticas antirracistas desafiam o status quo, coloca em risco o privilégio branco e o eurocentrismo das instituições

de ensino, as possibilidades de transformação, extremamente combatidas no atual cenário político.<sup>36</sup>

Cenário como esse nos permite entender melhor o trauma pessoal compartilhado por Kiussam Oliveira<sup>37</sup>, ocorrido aos seis anos de idade, quando estudava numa escola católica e foi impedida de ir ao banheiro e urinou na roupa. Foi levada a força para o vestiário e despida completamente. Conta que em meio aos seus gritos de desespero e pavor, se misturaram a vergonha de ser exposta pela professora diante dos colegas de classe, que riram dela e diziam *A macaca está pelada!* Ela tentava esconder o corpo, mas as palavras ditas pela freira a expunham ainda mais dizendo: *Olhem bem para o que vocês estão vendo. É assim que todo preto deve ser tratado.*

Kiussam foi essa menina preta, alvo de violência que chega à casa, vindo da escola e pede a mãe para tomar um banho de água sanitária, para se tornar branca. Essa menina, assume na idade adulta um compromisso político, pedagógico e ideológico de dar respostas, que na época não tinha, a sua criança interior.

As histórias narradas por mim e pelas professoras na reunião pedagógica, provocou o que sugere hooks (2010, p. 94), *ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias*, fomos atravessadas por muitas histórias vividas, em diferentes fases de nossas vidas, como crianças, adolescentes, adultas, estudantes e/ou profissionais.

Jacqueline Moraes e Mairce Araujo (2014, p. 33) complementam:

Quando compartilhamos memórias e experiências, além de mobilizarmos conteúdos que são individuais, legitimamos sentidos construídos na vida coletiva; sentidos que são nossos, ao mesmo tempo do nosso tempo e lugar. Sentidos rebeldes, sentidos moventes, sentidos de vida e do trabalho.

Muitas feridas ainda estavam abertas. Algumas professoras disseram que nunca haviam compartilhado essas histórias, porque se sentiam diminuídas e que não havia espaço pra contar

---

<sup>36</sup> Importante contextualizar, ainda que brevemente, o momento político no qual a pesquisa se insere. O enfrentamento ao retrocesso imposto pelo neoconservadorismo do governo federal (2018-2022) é urgente, bem como tensionar que as relações de poder são racializadas e que a ausência de práticas antirracistas viabiliza a marginalização, opressão e exclusão do povo preto e comprometem a existência de uma sociedade democrática onde todos/as tenham os mesmos direitos e deveres. A esperança é anunciada num cenário de luta, onde o governo do presidente eleito, Luiz Inacio Lula da Silva traz a retomada de respeito a diversidade, a educação.

<sup>37</sup> Kiusam de Oliveira é conhecida, nacional e internacionalmente, pela força e representatividade de suas obras, com histórias que trazem uma abordagem extraordinária de questões étnico-raciais e diversidade de gênero. Pedagoga, doutora em educação, mestre em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e terapeuta integrativa, Kiusam é escritora do que chama de "Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil". Atua como formadora de profissionais de educação nas temáticas educação, relações étnico-raciais e de gênero, com foco em uma educação antirracista.

suas experiências. Perceberam através daquelas conversas, a importância de compartilhar suas experiências e de registrá-las por escrito, porque não eram simples episódios individuais. As experiências racistas por elas vividas, assim como por muitas escritoras negras, ainda acontecem na escola, com as crianças.

As narrativas compartilhadas pelas/os professoras/res provocaram reflexões, revisão de práticas, saberes e fazeres, conhecimento sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o cotidiano. Ora, se a reflexão sobre a prática profissional é imprescindível e a escrita de textos favorece a reflexão, a escrita de narrativas pode se constituir em uma extraordinária ferramenta para formação de todos/as.

### 3 REVERBERAÇÕES DA ESCRITA DA PESQUISA NA EXPERIÊNCIA

Em uma pesquisa que se movimenta em diálogo pelos valores civilizatórios, a circularidade, de mãos dadas com a ancestralidade, a memória e a oralidade tomam mais uma vez o rumo da narrativa. Não estão sozinhos, no entanto, é difícil narrar a experiência existencial de *mulherpetraprofessoramilitante* da causa antirracista, sem esbarrar também nos demais valores afrocivilizatórios que ficaram inscritos no nosso modo de ser, na música, na literatura, na ciência, na arquitetura, na gastronomia, na religião, na mente, no corpo, na pele, no coração: o cooperativismo e a corporeidade. Vamos juntos, então!!

Tudo o que somos e tudo que temos, devemos somente uma vez ao nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe  
(Ditado malinês)

Figura 5- Dona Arlinda, minha mãe



Fonte: A autora, 2018.

Antes de mim, vieram tantas outras mulheres que estão presentes, mas não serão anunciadas. Neste texto, a enunciação é para Arlinda de Oliveira Lima, minha mãe, mulher preta, nascida na cidade de Salvador/BA, em 29/04/1929, que me apresentou o mundo por meio das “narrativas ancestrais”, mostrando-me os caminhos percorridos e pavimentados por nossos(as) ancestrais. Minha mãe, também é avó, bisavó e trisavó, é uma mulher singular, que expressa o coletivo. Sensível, amorosa, agregadora, caminha com a coragem e a força herdada pelos/as nossas antepassadas/os. Atravessou diferentes gerações, atenta ao tempo e às mudanças que este provoca, e nos inspira a viver de forma inconformada, na busca da transformação da nossa realidade, com criticidade e alegria.

Ao falar sobre quem veio antes, movimento não só a ancestralidade, mas também a memória e outras histórias de vidas marcadas pelo racismo estrutural brasileiro, destacando saberes e fazeres que marcam a ação docente.

Minha opção pelo magistério está vinculada a um legado ancestral, que pode ser lido como um compromisso político de instrumentalização para luta antirracista. Minha mãe, minha principal “*doadora de memórias*,<sup>38</sup>” iniciou essa pesquisa comigo, compartilhando narrativas de sua avó, minha bisavó e de outras mulheres que me precederam. Desta forma, corroborou para o entendimento, já presumido pela escritora Bárbara Carine Pinheiro: “*que você precisa dos outros para ser você mesmo; é uma unidade pautada na essência por meio de uma cosmovisão unívoca, que indissocia o EU do NÓS.*” (2023, p.93) Neste sentido, sou surpreendida pela pesquisa ao me descobrir e me assumir também, como uma doadora de memória.

A doação dessas memórias, sempre foram ritualizadas pelos afetos e pelas narrativas de minha mãe e de minha bisavó. Segundo Vinciane Despret (2023, p.18), “*Os mortos fazem daqueles que ficam fabricantes de narrativas. Tudo começa a se movimentar – sinal de que alguma coisa ali insufla a vida.*” Assim, as histórias contadas pela minha mãe, durante toda sua vida, se traduzem num movimento, que garantiu a minha bisavó um lugar em nossas vidas e o direito de estar conosco, apesar de sua morte. Através destes movimentos eu sou apresentada a minha Bisa, por meio das narrativas da minha mãe.

Com a minha mãe, aprendi a ritualizar o cotidiano. Todos os dias nos falávamos, jamais conseguimos encerrar um assunto, mas nas conversas, sempre nos despedíamos quando eu dizia “*Mãezinha, te amo, te amo, te amo!*” e ela prontamente respondia “*Idem, idem, idem!*” Um dia ela me perguntou o porquê eu dizia três vezes que a amava? Antes de responder eu perguntei o porquê de ela responder idem três vezes também. Ela sorrindo me disse que sempre iria responder ao meu amor e eu disse que as três vezes eram ditas, para que lembrássemos das reticências, porque o nosso amor era infinito.

Esse amor contador de histórias, que se faz história contada, me ensina, me orienta e me disciplina, por vezes me orientando a priorizar a pesquisa. Por vezes me surpreendia com um telefonema para contar algo que havia lembrado sobre a sua escola, ou de algo que havia lhe perguntado, outra vezes deixava um áudio, dizendo que me amava.

---

<sup>38</sup> Termo utilizado por Pinheiro (2023, P.149) que designa aquelas pessoas “que socializam os conhecimentos sistemáticos historicamente desenvolvidos pelo coletivo para as novas gerações, visando a formação humana desses sujeitos, mas que compreende de maneira fundamental o papel crucial da nossa profissão na construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

No dia 17/07/2023, nos falamos duas vezes e por duas vezes repetimos o nosso mantra “*Te amo, te amo, te amo! Idem, idem, idem!*” Pela manhã, havíamos planejado o cardápio do meu aniversário, o que faríamos no período do recesso escolar. No final da tarde, nos falamos e nos vimos, através de uma chamada de vídeo, ela estava deitada, disse que iria dormir porque estava frio. E me advertiu: “*Nega, vai escrever o seu livro!*” (era como chamava a minha dissertação). Desliguei o telefone e fui trabalhar na minha pesquisa, revisando o que havia escrito. Pouco tempo depois, exatamente quarenta minutos, o telefone toca. Do outro lado meu sobrinho Luiz Carlos, diz que estava no pronto-atendimento com a minha mãe que havia passado mal. Corri ao encontro de minha mãe e lá descobri, através da minha irmã Elenice, que a socorreu, que após falar comigo minha mãe foi dormir e quando a chamou viu que ela não respondia, imediatamente a levaram para o pronto atendimento e ela permanecia desacordada. A minha rainha permaneceu dormindo, em coma induzido para não sentir dor. Até que no dia vinte e seis de julho de dois mil e vinte e três, às sete horas da manhã se despediu dessa vida, me obrigando a me movimentar para assumir também o lugar de “*doadora de memórias*”.

A participação da minha mãe neste trabalho não foi encerrada, ela sempre será lembrada. Com a tarefa de me responsabilizar pela sua existência, segundo preconiza a escritora Maria Nazaré Soares Fonseca (2008),

Os antepassados não estão desligados do presente. Eles revivem sempre que são chamados a auxiliar decisões no agora. Em certo sentido, a sua influência no evoluir do presente não é menor do que a época em que viviam, não sendo o seu poder contestado (p.82).

A disponibilidade de acreditar que os mortos não estão mortos, de acordo com a cosmogonia africana, coaduna com a crença de que os mortos só estão mortos de verdade se deixamos de conversar com eles. A nossa existência não é anulada pela morte, enquanto evento que faz parte do ciclo da vida, a morte cria através da memória, uma possibilidade outra de existência. Deixamos de existir quando somos esquecidos. Preservar a vida é preservar as memórias.

Minha mãe Arlinda, viveu 94 anos, 3 meses e 3 dias, foi a pessoa mais longeva de sua geração. Durante a pesquisa que narra nossa ancestralidade foi convidada a continuar a sua existência de um outro modo, deixando em minhas mãos a tarefa de lhe oferecer “*mais existência*” por meio da manutenção das suas memórias e da escrita de narrativas de (re)existência.

Assim, eu que planejava trazer a escrita de narrativas de (re)existência, rememorando a minha ancestralidade, articulando a história de vida de minha bisavó Marcionilha, usando como suporte rastros deixados pela filósofa Vinciane Deprest (2023), no livro “*Um brinde aos mortos*,” fui surpreendida pela pesquisa e fui desafiada a superar a narrativa sobre a experiência e a narrar o caminho da pesquisa, *escrevivendo* a experiência, materializando o sentido de experiência em Jorge Larrosa Bondia, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2001, p.21).

### 3.1 Carta à minha mãe

A partir da experiência vivida fui inspirada a escrever uma carta para minha mãe. A publicização desta carta não se dá apenas pelo caráter utilitário da pesquisa ou como um meio de comunicação, durante o luto. Esta carta se apresenta como meio/fim de (re)existência da minha história, das singularidades que me constituem como uma *mulher negraprofessorapesquisadora*, que carrega essas marcas no exercício da minha profissão e nos modos de existir e resistir.

A escrita desta carta, segue a proposta de favorecer uma leitura dialógica, que denomino “*uma conversa entre amigos*.” Amigos, que, até então, desconheciam esta relação de afeto, mas que pela confluência das suas trajetórias, se reconhecem na história contada. Um convite a coletividade, presente nas culturas africanas de base bantufona, que segundo Barbara Carine Pinheiro (2023, p.93), rompe com a lógica ocidental da individualidade, com a criação da filosofia Ubuntu, com o significado de que precisamos um dos outros para sermos nós mesmos. Na filosofia Ubuntu, “*eu sou porque nós somos*”, não se dissocia o EU do NÓS.

Uma escrita de uma mulher negra com mulheres negras e de que forma, estes traços identitários, performam a profissão docente e a nossa existência no mundo. Sou assumidamente uma mulher de rituais, por isso não poderia começar essa carta de outra maneira, senão pela saudação que marca os nossos encontros de chegada e de partida.

São Gonçalo, 28 de julho de 2023

Bença mãe!

Para início de conversa, vamos falar sobre herança, um assunto que, por vezes, traz desconforto e discórdias, por conta da discussão sobre direitos. Entretanto, a abordagem que

quero trazer para a nossa conversa se distancia da abordagem ocidental, e se aproxima da perspectiva da cosmopercepção<sup>39</sup> africana. Assim, essa conversa gira em torno do senso da coletividade, da cultura da desimportância da velhice (PINHEIRO 2023, p.95) e da questão da memória como herança (EVARISTO, 2021, p.26).

Conceição Evaristo (2021, p.26), nos ajuda lembrar que os nossos ancestrais, quando migraram para o Brasil, na condição de escravizado, *aportam sem nada; consigo só tem o poder da memória*. Portanto, a memória é a nossa herança ancestral. São as memórias trazidas por quem não tinha nada nas mãos, as memórias da minha bisavó, as memórias da minha avó e as suas memórias, minha mãe, que venho reivindicar como direito. Um direito que não é só meu, um direito que não se estende apenas “a nossa “fam-ilha,” a nossa ilha social, isolada do restante dos nossos semelhantes humanos” (PINHEIRO, 2023, p.91). A memória ancestral é um direito de todo povo negro, é um patrimônio da humanidade. Por essa razão preciso lutar pela minha herança, pela preservação de nossas memórias.

É pela força da memória que o sujeito afrodiaspórico pode se reconectar com o território africano, seu ponto de origem. História e memória criam e abrigam uma força mágica do passado. Essa magia torna-se sedutora quando se contam os mitos de fundação, o passado ancestral de um povo. Então, a história que está alojada na memória coletiva, que a profunda relação com o mito, ganha significado através dele. E se a história oficial *esqueceu* de contar, de valorizar a saga dos africanos e de seus descendentes nas Américas, a memória permitiu o conhecimento simbólico, possibilitando uma reorganização do território negro na diáspora.

A memória coletiva salvaguardou elementos de uma mística negra vivida em um tempo que escapa a uma medição cronológica, por se tratar de um tempo místico (EVARISTO, 2021, p. 26).

Os acontecimentos constituem histórias e memórias. Os últimos acontecimentos marcaram de forma significativa minha vida. Lembro que o dia dezessete de julho de 2023, parecia um dia como outro qualquer. Embora a senhora, minha mãe, sempre tenha dito, repetidas vezes que os dias nunca são iguais e que a rotina não existia. Nos falamos pela manhã e voltamos a nos falar no final da tarde, por uma chamada de vídeo. A senhora disse que iria deitar porque estava com frio e me advertiu: “*Nega vai escrever! Escreva o seu livro.*” Pouco tempo depois, recebi um telefonema dizendo que a senhora estava no pronto atendimento, pois havia passado mal. Rapidamente, atravessei a cidade e cheguei ao hospital, lá descobri que a

---

<sup>39</sup> Cosmopercepção refere-se ao modo de ser, estar, criar e reproduzir o mundo de um povo (PINHEIRO, 2023, p.90).

senhora dormiu e não acordava, mas que a pressão arterial e os exames clínicos estavam sob controle, porém a saturação estava baixa. Naquele momento fiquei muito apreensiva, pois foi a primeira vez que a senhora precisou ser atendida numa emergência, sem condições de se comunicar. As lembranças sobre as histórias que me contou sobre as violências que já havia sofrido no hospital, foram atualizadas pelas leituras sobre a saúde da população negra. O tratamento dado ao corpo negro e a preocupação com a discriminação nos serviços de saúde, amplia o nosso sofrimento.

Lembrei-me de uma roda de conversas com as professoras do Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas, sobre racismo e a urgência de instrumentalização para luta antirracista. Uma professora, uma mulher negra, que dias antes havia me chamado para dizer que não conseguia sentir e ver o racismo da forma que eu falava, porém argumentava que isto não era uma alienação, ela apenas não sentia assim. Disse para ela, que não deveria sentir como eu sinto, mas que poderia ficar atenta às experiências individuais e coletivas e perguntar pra si mesmo, de que forma essas experiências a atravessavam. Durante uma discussão sobre racismo e desigualdade, a referida professora trouxe a seguinte narrativa: *“Um dia fui ao hospital acompanhar uma pessoa que precisava de cuidados e percebi que ninguém me dava atenção, voltei a casa me arrumei, coloquei um salto alto, pendurei uma bolsa e fiz até uma maquiagem. Retornei ao hospital, segurando a chave do carro e buscando informações. O tratamento foi outro.”*

O depoimento da professora provocou uma série de outras narrativas sobre a discriminação nos serviços de saúde, com destaque para as violências obstétricas e negligências no atendimento. Dessa forma concluímos que essas práticas discriminatórias estavam relacionadas à questão socioeconômica, a discriminação por sexo, por idade, pela cor da pele e até mesmo pelo tipo de doença. Então, a professora fez uma importante consideração, *Não é à toa que o ditado popular diz que duas cabeças pensam melhor que uma... Pensando com vocês, eu percebi que não era só a questão da falta de dinheiro, mas é também a questão da cor da pele.* A condição econômica, às vezes, conseguimos disfarçar, mas aspectos relacionados a cor, ao gênero e a idade não é possível escamotear. Encerramos aquela roda de conversas, com uma pergunta que fiz ao grupo, *“Que nome vocês dariam a essa experiência de discriminação num hospital”?*

As professoras e professores voluntariamente realizaram várias pesquisas sobre práticas antirracistas. Quando comentei com a senhora, minha mãe, sobre o movimento realizado, a senhora me perguntou: qual é o nome dessa discriminação? Eu respondi, racismo institucional. A senhora ainda me recrutou: se eu sabia a resposta, porque havia perguntado? Eu respondi que

a pesquisa é uma forma de construir o conhecimento de forma autônoma e autêntica. A senhora sorriu e disse que era pesquisadora e que não sabia. E que o racismo institucional já havia se apresentado a todo negro, mesmo que tal como ela, não soubessem nomeá-lo.

Essas conversas foram lembradas quando estava no hospital. Os médicos falaram sobre sua saúde, destacavam a sua idade, dizendo que era necessário considerar a sua idade. Um dos médicos me disse que deveria considerar aos 94 anos, uma pessoa já teria vivido bastante. Eu perguntei a ele o que era viver bastante e ele me respondeu que era viver enquanto pudesse produzir. Mais uma vez, a perspectiva da cosmopercepção ocidental se opõe a cosmopercepção africana, sobre a descartabilidade dos/das idosos/das, que se estabeleceu como uma cultura que só considera produtiva, a vida de quem pode negociar a sua força de trabalho, do sujeito em idade economicamente ativa. Uma experiência arraigada à história de colonização e de descartabilidade do/da idoso/a, constituinte da representação social que valida que vidas negras importam menos e que pessoas idosas negras não são respeitadas dentro de sua etariedade.

De tantas histórias que a senhora contava, lembro da história de um filho que resolveu levar a sua mãe, em idade avançada, para a uma floresta para que as feras a devorassem, mas comovido pela fragilidade da sua mãe, retorna com ela para casa. Ouvia essa história quando criança e ficava impressionada com a questão do abandono do/a idoso/a. Quando comecei a conhecer outras culturas, me identifiquei logo com as culturas africanas, que concebe a ancestralidade como um fenômeno que inclui os/as antepassados/as e valoriza os/as mais velhos/as da comunidade.

Não há relatos de comunidades indígenas ou povos africanos que tenham desenvolvido asilos. Seria um grande absurdo para esses povos pegar o seu ancião/sua anciã e colocá-los/a distante, num lugar de ausência cotidiana de acesso comunitário. Isso porque nessas culturas o ancião é o sujeito mais importante do grupamento social; trata-se de um sábio, um livro vivo diante da comunidade. Então não faria sentido criar um asilo e isolar essa pessoa de tamanha sabedoria, com conhecimento tão fundamental para o crescimento dos seus. (PINHEIRO, 2023, p. 95).

Durante seu período de internação, eu estive no hospital o tempo todo, todos os dias eu lhe pedia a benção, segurava sua mão, conversava com a senhora, cantava e me despidia dizendo que eu te amava, três vezes. A equipe médica se manifestou, dizendo que perceberam que a senhora era muito amada, dado o número visitas e de pessoas interessadas em notícias. Tive a oportunidade de falar contra a cultura da desimportância da velhice, reafirmando que a senhora era muito amada e muito importante para mim e pra todos/as nós.

No dia do meu aniversário, dia vinte de julho, dia do amigo, bem cedo estava lá no hospital para que pudéssemos fazer novos combinados sobre aquela data. Tínhamos um

combinado de comemorarmos juntas e a senhora tinha sugerido o cardápio. Dentre as muitas identificações que temos (sempre no presente), a alegria de celebrar a vida é uma delas. Provavelmente, a celebração é também uma herança ancestral. Durante toda minha vida, nunca deixamos de nos falar nenhum dia sequer. Quando a senhora estava lá no Centro de Terapia Intensiva (CTI), entubada, sem condição de se expressar pela fala, eu falava e lembrava que em algum momento, quando eu ainda não falava era a senhora que falava, mesmo que eu não respondesse. A nossa interação sempre esteve para além das palavras. Sua imagem, me trazia a memória a imagem da máscara de Anastácia<sup>40</sup>, uma máscara de flandres, também chamada por Grada Kilomba (2010, p.171) de máscara do silenciamento.

Figura 6 - Escrava Anastácia e a boa interdita



Fonte: <www.alamyimages.fr>.

A máscara de flandres, utilizada como um objeto de tortura do escravizado, imprimindo a perversidade da dominação física e simbólica, expressa no processo de colonização, que silencia e mata. Fui provocada a pensar que a denúncia da imagem, de quem é impedido de falar, oportunizou muitas outras falas. Nenhum discurso realizado por Anastácia, seria tão potente quanto a sua imagem. As imagens também se apresentam como uma forma de narrar o

<sup>40</sup> Anastácia, é cultuada no Brasil como santa e heroína, mas, na verdade, pouco se tem comprovado da vida desta mulher. A história contada é que ela foi uma mulher negra, muito bela, que foi escravizada e tornou-se a obsessão do feitor da sua fazenda. Por resistir às investidas deste homem, foi violentada e condenada a viver com uma máscara de flandres no rosto. Entretanto, alguns autores colocam em dúvida a sua existência real, atribuindo a criação de um mito com sua imagem, a partir do desenho do artista Etienne Victor Arago, representando escravos mineiros que eram obrigados a usar a máscara de ferro para que não ingerissem pepitas de ouro durante o trabalho forçado na mineração. Outros afirmam que ela era filha de Delminda, negra da tribo Bantú, mais precisamente da família real Galanga, trazida para o Brasil em 1740, junto a um carregamento de 112 escravos. Delminda, que era uma jovem muito formosa, ainda no cais do porto foi arrematada por mil réis, pelo feitor Antônio Rodrigues Velho. Como era comum à condição das escravas negras, foi também violentada, ficando grávida de um homem branco, motivo pelo qual Anastácia, sua filha, possuía olhos azuis. (A beleza da escrava Anastácia. <<https://www.vix.com/pt/bdm/estilo/a-beleza-da-escrava-anastacia>>. Acesso em: 27 jul. 2023).

mundo. E a sua imagem mãe, me dizia, “*Nega agora é com você! Fale por mim, por você e por tantas outras mulheres silenciadas. Seja pela palavra, pelo gesto, pela imagem ou pelo silêncio, as encoraje a falar, e mais do que isso a escrever. A oralidade veio na herança, mas o direito a escrita foi adquirido nos movimentos de (re) existência*”

Mãezinha, não se preocupe, segui a sua orientação, estou escrevendo, a pesquisa não foi interrompida. Este trabalho se contrapõe, ao que Inês Barbosa Oliveira & João Wanderley Geraldi, (2010, p.16) nos adverte sobre,

A forma de expressão do conhecimento descarnado de sujeitos, de espaço e de tempo é a fabricação de uma universalidade, de uma objetividade inexistente de uma predição do futuro submetido à mecânica irrevogável das regras do passado, onde o tempo por ainda acontecer não mais resulta de equilíbrios ente os vivos e os antepassados. Narrar é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do aprendido.

Assim, orientada pela seta do tempo, em diferentes espaços, junto com meus pares, me constituo *professorapesquisadora*, que narra a vida. Quando destaco nossas vivências e diálogos, reúno elementos que confirmam que a escrita dessa pesquisa foi iniciada por mulheres, como a senhora, a avó Paulina e a bisá Marcionilha.

Imagino que ao captar cenas do passado, a vida do presente e as perspectivas do futuro que engendram as práticas pedagógicas, a pessoa e a profissional na contemporaneidade são implicadas nas leituras, vozes e imagens da vida de professoras, na composição das cenas do cotidiano e da reinvenção do cotidiano por quem viveu e as vive.

Por essa razão, reivindico a escola como um território do qual temos direito, por isso vamos demarcá-lo empretecendo o espaço e as proposta pedagógicas, para que as gerações vindouras contem que a sua existência se deve a nossa resistência.

*Te amo, te amo e te amo!*

### 3.2 Só vale o escrito?

Desde muito cedo aprendi que a palavra falada é muito valiosa. Ouvia minha mãe contando histórias sobre a sacralidade da palavra. Não tenho lembrança de quando foi que ela nos ensinou a pedir a benção, um hábito já esquecido na atual geração. Mas em nossa família, um costume preservado. Pedia a benção ao acordar, quando saía, quando chegava e até por

telefone. Esse hábito influenciou as gerações que vieram depois de mim e até de muitos dos nossos/as amigos/as. Leda Maria Martins (2021, p.183) afirma que “A palavra adquire uma ressonância singular, investindo e inscrevendo o sujeito que a manifesta ou a quem se dirige um ciclo de expressão e de poder.” Desta forma, a palavra evoca o material, chama a existência o que ainda não é como se fosse. Dizia que a palavra salva, acalenta, muda o rumo da vida de uma pessoa, marca mais que qualquer cicatriz, fere, mata, mas também faz renascer. a palavra é veneno e é remédio.

Eu observava que as pessoas gostavam de conversar com a minha mãe. Ela falava pouco, mas ouvia muito. Não costumava reproduzir o que ouvia. Algumas vezes eu a provocava e dizia que tal pessoa gostava de conversar com ela, mas que eu só ouvia a pessoa falando e ela dizia que a pessoa precisava ser ouvida, precisa falar. Muito antes de ler Paulo Freire, foi de minha mãe que ouvi que quem não escuta não tem condição conversar com o outro, ou seja, de se tornar interlocutor num processo dialógico. Ela me dizia que a pessoa, na maioria das vezes, não precisava de opinião, que ela só perguntava se ela tinha ouvido o que falou e pedia para repetir, da mesma forma que fazia conosco. Quantas vezes eu ficava cansada com aquelas perguntas, feitas na minha infância. O que você vai falar? Como vai falar? Como vai responder a essa situação? De fato, não estava preocupada com o certo ou o errado, estava sempre preocupada com os sentimentos e que eu entendesse que a fala era um direito conquistado. Tudo poderia ser falado, da forma correta, ou seja, com respeito e responsabilidade, pois somos responsáveis pelo que falamos.

Ouvi com alegria, inúmeras vezes pessoas dizendo que as palavras da minha mãe salvaram as suas vidas.

*Eu não sabia o que fazer, até que D. Arlinda me disse que se não sabia o que fazer não fizesse nada, mas que considerasse toda a história e não só aquele momento. Ela me disse para ter mais paciência e lembrar que eu também já tive essa idade. Eu cheguei lá na sua mãe, falando, falando, esbravejando e ela acariciou a minha cabeça e perguntou porque eu estava fazendo isso comigo, aquela palavra me desmontou. Não esqueço o que Dona Arlinda me disse, que não se resolve um problema arrumando um outro problema.*

Perguntada sobre essa habilidade em falar e ouvir, e da sabedoria que sempre demonstrava, dizia que sua mãe, a minha avó morreu quando ela tinha apenas seis anos e que foi criada por sua avó, a minha bisavó Marcionilha, uma *nega velha*, que gostava de contar histórias. Nunca havia lido uma história, um livro, mas que as suas histórias não caberiam em apenas um livro e para justificar repetia um dos seus bordões “*Eu vim de longe!*”

Minha mãe aprendeu com a bisa, que era importante aprender a ler a palavra escrita, porque o segredo desse povo estudado está nas letras. E se a gente descobre o segredo não tem encanto que resista. Conforme Carlos Serrano e Maurício Waldman (2008, p.146), “Nas tradições africanas, a palavra falada, além do seu valor moral fundamental, possui caráter sagrado, que a associa com uma origem divina e com as forças ocultas nela depositadas”. Aprendemos a valorizar a palavra dos mais velhos e a valorizar as suas histórias. Como expõe a escritora Leda Maria Martins:

Ao contrário do texto escrito, que guarda a palavra, oferecida circunstancial e solitariamente ao seu leitor, que com ela estabelece ou não vínculo de prazer, de saber e de reescritura, a palavra oral existe no momento de sua expressão, quando articula a sintaxe contígua, através da qual se realiza, fertilizando parentesco entre os presentes, os antepassados e as divindades. (MARTINS, 2021, p.184)

A Bisa contava uma história, que o povo preto veio de muito longe, tão longe que não se conseguia saber onde. Quando chegamos aqui passamos por muitas dores e humilhações, mas a nossa sorte é que quem não tem axé não tem segredo. Logo descobrimos que desejavam nos fazer esquecer da nossa força e da nossa história. Não sabiam eles que a nossa força a gente traz na cabeça, em um segredo, que não está escrito, tão bem guardado que muitas pessoas não sabem da sua existência. A cabeça é alimentada pelo que se escuta e o que se fala. A cabeça é quem manda na boca e no ouvido. Assim a gente só fala e só ouve o que a cabeça manda. Dizia que minha mãe tinha a cabeça forte, por isso as palavras dela tinham força. Desde criança as pessoas que conheciam minha mãe diziam que o que ela falava acontecia, que certamente era a espiritualidade, mas a bisa dizia que todo preto tem essa força. As palavras faladas que fazem o corpo arrepiar, os olhos marejar, o coração bater mais forte e alma entender e se acalmar não é palavra vazia é palavra cheia de axé. Palavras faladas viram oração! Então tome cuidado com o que fala.

Por isso, a palavra, como um sopro, dicção, não apenas agência ritual, mas é, como linguagem, também ritual. E os rituais da linguagem que encena a palavra, espacial e atemporalmente, aglutinando o pretérito, o presente e o futuro, voz e ritmo, gesto e canto de modo complementar. ( MARTINS, 2021,p.186)

Num gesto ritualístico, as histórias da Bisa Marcionilha me fazem lembrar dos exercícios diários que a minha mãe propunha na minha criação, na composição de outras histórias. Suas vozes ecoam na reverberação de práticas que me constituem diariamente como *mulherpreta professorapesquisadora*.

Minha mãe falava que me amava todos os dias, que eu era linda, inteligente, organizada, criativa, amorosa. A potência dessas palavras foram fundamentais para que conseguisse sobreviver num contexto social, forjado pelo pensamento racista, de difusão negativa de estereótipos do negro, relacionados a incapacidade intelectual. Nós mulheres negras, muitas vezes somos consideradas inadequadas, fora do “padrão”, feias, exóticas e agressivas. Precisamos lutar para não introjetar o que a supremacia branca dia ao nosso respeito.

Certa vez, uma vizinha, a quem vou chamar de Dona Maria, disse que não achava bom a minha mãe nos elogiar tanto, que isso poderia nos fazer convencidas. Minha mãe disse que essa era a intenção, de nos convencer de que éramos boas, capazes e, de forma nenhuma, menor. Ainda assim, esse mundo vai tentar convencer meus filhos e minhas filhas, seus filhos e suas filhas, de que não existe valor em nós porque somos pretos e pretas. Minha mãe tinha razão. Quantas vezes eu me senti inadequada e inferiorizada, por conta dos discursos que insistem em nos desqualificar. Encontrei nas palavras da minha mãe forças para resistir a essas opressões.

A palavra oral sempre antecede a palavra escrita. Tomo emprestada a palavras de Conceição Evaristo (2018a, on-line) porque “A oralidade me deu o encantamento pela palavra. [...] me preparou essa sensibilidade para colher os fatos do mundo.” O encantamento pela palavra que me permitiria colher os fatos do mundo, do qual compartilho com a autora, na escola, inúmeras vezes, se apresentou num misto de deslumbre e decepção, quando a professora anunciou que conheceríamos uma “palavra nova”. A palavra nova, *ovo*, naquele contexto, era muito mais do que um signo escrito para mim, era uma experiência que eu queria compartilhar com os/as colegas. Experiência atravessada pelo hábito de ouvir e contar histórias, que não fazia parte do nosso currículo de alfabetização.

A palavra proferida pela minha bisavó, de que nela se encerrariam as pessoas da sua família que não tiveram acesso à leitura e à escrita, ainda ecoa nos meus ouvidos e certamente influenciou a minha formação inicial e continuada de professora alfabetizadora. Tomei para mim as palavras da bisa, assumindo o posicionamento político de alfabetizar, no sentido mais amplo, que significa considerar a fala do estudante. Por este caminho, poderíamos fraturar práticas de dominação do sistema colonial, que insiste na dicotomia entre o oral e o escrito, para subjugar e excluir os povos que não se utilizam da linguagem escrita como exclusividade para a transmissão de conhecimentos, valores e racionalidades. Como afirma Leda Maria Martins, referenciada anteriormente, “África sempre teve textualidade escrita e textualidade oral, mas sem hierarquia dos modos de inscrição” (2021, p. 33). Tanto vale o que é escrito, como o que é falado.

Amadou Hampaté-Bâ, escritor e etnólogo do Mali, disse que “Quando morre um africano idoso é como se se queimasse uma biblioteca”, ressaltando assim o valor atribuído aos velhos na cultura africano, cuja função é transmitir oralmente, às demais gerações, a cultura e a sabedoria popular. Para manter viva a integridade dessas bibliotecas, rememoro fatos e histórias orais, escrevendo-as.

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. [...]Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho medo maior de não escrever. (ANZALDUA, 2000, p. 229)

Escrevo sobre o que recentemente ouvi: “Precisamos ouvir o que os estudantes falam,” uma expressão ouvida desde minha formação inicial. Entretanto tenho memórias da minha alfabetização na escola em que a fala das crianças era inibida. A preocupação com a aquisição da escrita e da leitura orientavam os modos de ser e de agir das professoras, refletindo um processo de ensino-aprendizagem que reflete a lógica do pensamento ocidental, de linearidade, hierarquização do conhecimento e sobreposição da escrita à leitura.

Me tornei professora com a pretensão de ouvir o que os estudantes falavam. Tempos depois percebi que havia necessidade de descolonizar as minhas práticas, pois precisava abolir os sistemas e conteúdo que estruturaram a minha formação, que impuseram o silenciamento como exercício de dominação e também me ensinaram a não ouvir o que o outro falava. Percebi que a minha prática não era isolada, outras professoras agiam assim também, e como eu, reclamavam que os/as estudantes não ouviam. Incentivamos o diálogo, mas muitas vezes impedimos os/as estudantes de falarem. As memórias da minha alfabetização me fizeram lembrar que ser professora é profissão e história de vida, sendo assim a construção de minha identidade profissional foi performada pelo que vivi e de que forma esses acontecimentos me afetaram.

Na função de professora orientadora pedagógica, do Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas era responsável pelas articulações do planejamento pedagógico e pela formação continuada das turmas do 1º segmento do Ensino Fundamental, eram vinte e oito turmas, onde nove professoras atuavam nos dois turnos, cinco professoras e um professor, exclusivamente no turno da manhã e quatro professoras e um professor no turno, exclusivamente no da tarde. Sendo o grupo composto por quinze professoras e dois professores, farei uso, a partir daqui, da

desinência de gênero feminino, como opção política e em sororidade com a maioria de mulheres.

Nossas reuniões aconteciam semanalmente, todas sextas-feiras, então, propus que o trabalho fosse desenvolvido através de rodas de conversas. A proposta foi aceita. No dia 30/03, apresentei o livro *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Realizamos a leitura do *Elogio à conversa*, por Carlos Skliar (2018), que nos ensina que a conversa não tem a ver com o “se colocar no lugar do outro”. O lugar do outro será sempre o do outro, mas a conversa nos convida para além de uma posição de respeito, a uma exposição dos sujeitos que dialogam. Juntas nós percebemos que a conversa como metodologia, o exercício de habilitar a escuta e o respeito potencializava o tema gerador escolhido pelo grupo “Ubuntu: Eu sou porque nós somos!”

Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. A máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas. A ideia de ubuntu atravessa, constitui e regula inúmeras comunidades africanas bantufonas (NOGUERA, 2012: 148).

O tema gerador foi sugerido pela professora alfabetizadora Luciana, em meio às discussões sobre o comportamento dos/das estudantes, a despeito da agressividade no trato, a ridicularização do outro e da constância dos ataques racistas. Algumas professoras diziam que os/as estudantes não as ouviam. Por outro lado, os/as estudantes ofendidos/as e/ou agredidos/as acusavam as docentes de não tomar nenhuma atitude em relação às suas queixas, ou seja, por não os ouvir/as. O provérbio africano diz que “A orelha vai à escola todos os dias”, a escuta pode e deve ser aprendida, não apenas como um pressuposto para a escolarização, mas como condição indispensável para o desenvolvimento humano. Paulo Freire, ainda que não tenha aprofundado nas suas discussões o conceito de raça, oferece uma ancoragem teórica para discutirmos a perspectiva afrodiaspórica, que nos impele a aprender a ouvir:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (FREIRE, 1996: 60).

O saber ubuntu como ética a partir de uma afroperspectiva, segundo Renato Nogueira, significa: uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas, o EU-OUTRO, estendida para relação EU-NÓS. Combinamos, levar a orelha para as reuniões e para a sala de aula. A professora Vânia disse: *Se eu esquecer a orelha em casa, vocês me ajudem, me emprestem as orelhas de vocês!* Narrei para o grupo uma das intervenções que minha mãe fazia, nos advertindo a ouvir o que havíamos falado. Chegamos à conclusão de que a escuta está intimamente ligada à prática da alteridade.

Organizei uma roda de conversas, no dia dois de fevereiro de dois mil de vinte e três, intitulada “Para início de conversa” e pedi que as professoras trouxessem fotografias de infância, da família ou de momentos significativos da vida de cada uma delas (caso não tivesse fotos poderiam levar imagens de revista). A dinâmica era contar nossas histórias a partir daquelas fotos.

Figura 7 - A menina que habita em mim



Fonte: A autora, 1979.

Apresentei uma fotografia de minha infância, impressa em preto e branco. Na foto eu estava ao lado de um aparelho de televisão. Os cabelos um pouco despenteados. Antes que falasse, as professoras demonstraram identificação com aquela imagem.

*A professora Eliane disse:*

*— Eu também tenho uma foto assim, ao lado da televisão.*

*A professora Rosa disse:*

*— Sinal de status! Lembro quando adquirimos a nossa tv colorida.*

*A professora Ana Glaucia disse:*

*— Agora que você mostrou o seu retrato tomei coragem de mostrar os meus. Eu reparei no seu cabelo, meu cabelo era assim, ficava para cima na frente, por causa*

*disso as crianças na escola me apelidaram de “cabelo de pierrot”. Eu ficava muito triste*

*A professora Zuleika disse:*

*— Gente vocês nem imaginam o que eu passava, olha minha foto aqui, com cabelo Joãozinho, não era moda na época, mas a minha mãe que é branca, casou com meu pai que é negro e dizia que não sabia cuidar do meu cabelo, porque o meu cabelo era ruim, então cortava bem baixinho. Só quando consegui eu mesma cuidar do meu cabelo deixei crescer.*

*A professora Lorena confessou:*

*— Eu tinha tanta vergonha dos meus cabelos crespos, que rasguei todas as minhas fotos antes de alisar os cabelos*

*Fomos surpreendidas pela professora Mara, que disse:*

*— Eu tenho a pele bem clara, mas como o meu cabelo é muito crespo na escola me chamavam de branca de cabelo duro. O cabelo, desde cedo eu descobri que era duro, mas só descobri que não era branca quando fui para faculdade.*

*A professora Hélia disse:*

*— Será que não é um pouco de exagero?! Eu sou negra, tenho cabelo crespo, alisado e alisei o cabelo da minha filha logo cedo, porque ela ficaria mais bonita e não se sentiria diminuída entre as colegas. Eu mesma tinha aluna que vinha para a escola com o cabelo desarrumado e cheia de cutão, eu comecei a chamá-la de “cutãozinho.” Agora ela não está comigo, mas está andando bem arrumadinha.*

*A professora Luara disse:*

*— Já sei de quem você está falando, essa menina está comigo. Quando percebi que as crianças estavam debochando dela disse que isso não poderia acontecer, mas não obtive muitos resultados. Comecei a brincar com as meninas da turma de salão de beleza, por causa dela e ela entrou na brincadeira e aprendeu a se pentear. Hoje as crianças a elogiam.*

*A professora Rosângela disse:*

*— Quem mais sofre com a aparência, principalmente com os cabelos, são as crianças negras.*

*A professora Hélia disse:*

*Isso é verdade! Se vocês quiserem fazer um trabalho sobre cabelos crespos, mesmo achando um exagero, eu vou fazer também, porque não vou ficar de fora (risos)*

*E a professora Gisele completou:*

*— Já vou alterar meu planejamento Me preocupa é que a gente continua vendo a repetição das nossas histórias, como diz aquela música “eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades”*

*Então a Professora Paula propôs:*

*— Podemos trabalhar com esse tema em maio ou em novembro, Geni?!*

*Logo respondi:*

*— Em quais períodos do ano essas situações acontecem? provoquei-as a responder.*

*A professora Paula respondeu:*

*— O ano inteiro, o tempo todo*

*Com coragem, fiz o convite:*

*— Então vamos trabalhar o ano inteiro, o tempo todo.*

*Antes que encerrassemos a reunião a professora Valéria disse:*

*— Geni você nos pegou pelo pé, as fotos nos fizeram falar de tantas lembranças...*

*E a Professora Adriana continuou:*

*— Quando a Geni disse que nossa reunião seria organizada como conversa eu não pensava que conversando a gente também trabalha. Sempre ouvi falar que conversa fiada não leva a nada...*

*A professora Paula disse:*

*— Mas a nossa conversa aqui não é fiada, tá sendo paga. mal paga, mas é paga.*

A reunião foi encerrada, mas as reverberações das falas das professoras ecoavam em meus ouvidos. Como diz o provérbio africano “O eco da primeira palavra fica sempre no coração”. A fala pode ser emocional e intelectual, a afetividade não é pretexto de esvaziamento. As palavras ditas nas conversas com as professoras, mostravam que disponibilidade em fazer,

de afetar e ser afetada, de se (trans)formar, ouvir, escrever outra uma história diferente da que história vivida e narrada por elas.

Contar e ouvir as histórias são também uma forma de resistência, de transgressão da educação colonial. O escritor e professor pesquisador, Luiz Rufino (2021, p. 36) ressalta “que a luta por descolonização se faz com memórias e saberes presentes antes mesmos da primeira sensação do acontecimento colonial”. A desvalorização das histórias orais é um dos efeitos da colonização, neste sentido a valorização da oralidade merece destaque no processo de descolonização dos saberes e das experiências singulares e plurais.

### 3.3 Uma história puxa outra, quem quiser que conte outra

No dia dez de fevereiro de dois mil e vinte três, a dinâmica da reunião pedagógica foi a apresentação dos trabalhos realizados pelas professoras com os/as estudantes. Durante a apresentação, as professoras disseram que gostariam de começar a trabalhar a questão da estética negra, principalmente dos cabelos, pois haviam percebido através dos relatos das crianças, formas de manifestação do racismo.

Durante aquela semana, escrevi no caderno de memórias, um pouco da minha história. Escrevo como exercício de um direito político e relembro a advertência de Conceição Evaristo, no prefácio do livro de Sueli Carneiro, “Escritos de uma vida”, sobre a importância formativa de nós mulheres negras escrevermos e lermos textos sobre nós e para além de nós.

Assim, narrei no caderno de memórias experiências vividas na infância com meu cabelo crespo.<sup>41</sup> Em destaque dessas experiências a lembrança de ouvir que o cabelo crespo era um cabelo ruim, e que o cabelo liso era o cabelo bom.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017, p. 42), *o cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito*. Daí a necessidade de tentar transformar o ruim em bom, através de processos arriscados, que comprometem a saúde, pelo uso de produtos químicos (pastas, óleos e de instrumentos como pente quente, chapinha e ferro marcel (babyliss). O processo de tentar mudar a aparência, se constitui, assim, como uma missão de auto aniquilamento e de negação de si mesmo e da própria imagem.

---

<sup>41</sup> Parte dessas experiências foram narradas à página 39 dessa dissertação.

Além disso, tal processo, mais do que potencializar a autoestima das mulheres pretas, servia como um instrumento capaz de escamotear a “origem racial” demarcada pelo cabelo. Dessa forma era possível ser preta de cabelo bom, ou seja, nem tão preta. Kabengele Munanga (1988), considera que o padrão de identificação com a supremacia branca, contribui para alargarmos a compreensão da dinâmica de embranquecimento do negro pela assimilação dos valores culturais da branquitude. Neste sentido, mulheres negras não se reconhecem com seu cabelo natural, afirmando que este tipo de cabelo não combina com elas.

Desde muito cedo, as meninas negras eram e, continuam sendo, submetidas aos processos químicos, em razão da insatisfação pessoal frente aos modelos estéticos embranquecidos, hegemonizados pelas mídias, bem como pelos escárnios e apelidos, que associam o cabelo étnico à palha de aço, esponja e piaçava. Uma prática de humilhação, que causava, e continua a causar, muito sofrimento e constrangimento. Como muitas meninas, já chorei com as “brincadeiras” cantadas que evocavam a “Nega do cabelo duro,” que diziam que “meu cabelo duro é assim, cabelo duro pixaim” ou questionando “Nega do Cabelo duro, qual é o pente que lhe penteia?” Algumas dessas músicas tornaram-se clássicos. Essa atitude, que hoje podem ser configurados como ataque racista foi atualizada, com as diferentes composições e diversos estilos, com a manutenção do mesmo objetivo, a depreciação do cabelo étnico.

Minha mãe, adiou ao máximo, o uso dos alisamentos, preservando meu cabelo natural. Dizia que criança não deveria usar produtos químicos e que todos os produtos e técnicas de alisamento aniquilavam o crescimento do cabelo e comprometiam a saúde. Contava que o nosso cabelo, tinha a textura mais densa, porque segundo a história que sua avó lhe contava, o cabelo crespo servia de chapéu, protegia a cabeça e, portanto, as ideias eram mais frescas. Até o início da adolescência as ideias permaneceram frescas, preservadas pela ancestralidade, depois fui seduzida, pelo henê, pela chapinha, pelo pente-quente e por diversos alisamentos. Em razão de todos esses processos, sofri com queda de cabelo e várias lesões no couro cabeludo. Essas experiências vividas, me aproximaram do conto “Incidente na Raiz”, que foi escrito pelo professor e poeta Luiz Silva, o Cuti, narrando a história de Jussara, uma moça preta, de pele clara, que pensa ser branca e tenta ocultar os traços que identificam a sua negritude.

No cabelo crespo deu um jeito. Produto químico e fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, munia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e... ( s/p)

Mesmo que eu não tivesse dúvidas da minha negritude, o uso dos produtos químicos se apresentava como uma oportunidade de adequação aos padrões estéticos preestabelecidos pela supremacia branca. Diferente do aspirado lugar de pertencimento, que o uso dos produtos químicos poderia/pode oferecer, o que a adequação à estética do alisamento define para as mulheres pretas é um não-lugar.

Na minha infância, não havia variedade de produtos para tratamento de cabelos crespos. Na televisão, principal veículo de comunicação, o modelo padrão de referência era da pessoa branca. Quando havia alguma aparição de pessoa preta era na condição de subalternidade. Nas brincadeiras, eu e a minha irmã colocávamos toalhas na cabeça e fixava com grampos, para que no faz-de-conta, tivesse um cabelo longo e esvoaçante. Anos depois, compartilhando memórias de infância, com outras mulheres pretas, descobri que elas também utilizavam toalhas e tecidos para substituir o cabelo real, pelo cabelo ditado como ideal.

Após a leitura do texto, a professora Camila, pediu para compartilhar o que ela havia registrado no caderno de memórias

Contei para minha turma a história escrita por bell hooks, Meu crespo é de rainha. Conversamos sobre a história, fizemos um desfile e coroamos as princesas crespas na sala de aula, Todas e todos ficaram felizes. Mas no dia seguinte, uma das princesas coroadas, chegou muito silenciosa e assim permaneceu por um tempo. Quando perguntei o que havia acontecido ela disse: Tia, minha mãe não acredita que o meu cabelo é de rainha.” Não consegui falar nada na hora, mas fiquei pensando, a gente faz um trabalho aqui na escola, mas quando chega em casa a história é outra. E agora? (Caderno de Memórias, 09/02/2023).

A narrativa da professora Camila, me fez lembrar da discussão proposta pela pesquisadora e psicanalista, Isildinha Baptista Nogueira (2021), no livro “A cor do inconsciente: significações do corpo negro”, a autora demonstra como o ideal de brancura, presente nos pais das crianças negras, impõe a elas as frustrações do desejo inacessível de brancura. Desta forma, a discriminação se manifesta para o negro muito antes de qualquer experiência social de discriminação, porque a dimensão psíquica da condição do corpo negro foi violada por representações de brancura. Uma frustração que se estende e faz com que as crianças negras também se envergonhem de seus pais. O racismo atua na subjetividade do negro, provocando a negação de si e do seu semelhante. Por isso é possível negros ridicularizarem e/ou inferiorizarem traços negróides de outras pessoas negras, porque na fantasia imposta pelo mito da brancura, a estética eurocêntrica seria a “mais perfeita”, a estética negra seria no mínimo exótica.

O texto da professora Camila abriu espaço para o registro de outras histórias

*E agora? Boa pergunta! Não sei como responder. contei a mesma história essa semana. Fiquei surpresa quando uma menina me perguntou como era o cabelo da moça que escreveu a história, queria saber se o cabelo dela era igual ao meu (alisado) ou igual ao dela (natural). Sempre achei que cabelo natural não combinava comigo e nunca tive constrangimento em alisar. Fiquei com vergonha quando a menina me fez essa pergunta eu me perguntei: será que eu estou influenciando? E isso é negativo? (Caderno de Memórias, Professora Luara, 09/02/2023)*

Segundo Isildinha Baptista Nogueira (2021) a vergonha de si tem origem no social e se organiza em bases relacionais. No caso das pessoas negras, a luta pela inclusão numa sociedade racista, mobiliza estruturas físicas, psíquicas e políticas. O sentimento de vergonha de si, nos despossui das nossas identidades e da nossa própria humanidade, destituindo direitos e pertencimento. Para ser incluso o negro recusa sua própria imagem, se mantendo cativo do fantasma da inferioridade.

E agora Geni? Responda aí! (Caderno de Memórias, Professora Hélia, 09/02/2023)

Não me privei em responder:

*E agora? Eu não tenho uma resposta pronta. Tenho algumas pistas. Não existe manual que dê conta de responder às questões apresentadas, mas existe um caminho possível, a pesquisa. Uma pesquisa sobre as nossas vivências e a nossa luta contra o racismo. Uma “pesquivivencia”. (Caderno de Memórias, 09/02/2023)*

#### 4 PESQUIVIVÊNCIAS: TESSITURAS DE POSSIBILIDADES

Se você souber de onde veio, saberá para onde está indo.  
Baba Diakité<sup>42</sup>

Um dia revirando o baú dos meus guardados, abri um pequeno baú e lá estava a moeda de mil réis. Peguei cuidadosamente a moeda e apresentei a relíquia à minha sobrinha-neta, que na época tinha apenas seis anos. Conteí para ela que a sua bisavó Arlinda havia me presenteado com aquela moeda, que aquela moeda era mais antiga que a minha mãe. Leticia admirada olhou para a moeda e disse que nunca tinha visto aquela moeda, mas que tinha ouvido muitas histórias da bisavó Arlinda. Disse que a bisavó lhe contara que o dinheiro (a moeda) que existia quando ela nasceu era o Réis e que depois inventaram outros dinheiros (moedas) no Brasil e ela conhecia todos. *Tia Ni, esse dinheiro foi o que ficou mais tempo sem ser trocado, depois dele veio o cruzeiro, o cruzado, uns outro e o real que eu conheço.* Entreguei a ela a moeda e deixei que ela examinasse com seu olhar de menina curiosa.

Liguei o computador e verifiquei a veracidade da informação trazida pela Letícia que brincava com a moeda, no mundo do faz de contas, incorporando as histórias que ouvia. Num diálogo com um personagem imaginário dizia: *Com mil réis eu queria comprar o uniforme, os livros, o tênis e a meia. Como não dá? Tem até troco, mil réis vale muito! Ah, entendi, não vende o uniforme, tenho que comprar o pano para fazer o uniforme, né?! Interrompi a brincadeira para parabenizá-la e dizer que ela tinha razão pois havia verificado o que havia me dito: Letícia, você tem uma excelente memória! É isso mesmo!. Nesse momento ela, acreditada pela minha fala reage: Eu sou muito lembreira! Antes de se despedir de mim me fez uma valiosa advertência: Tia, quando você quiser saber de alguma coisa bem sabida, pergunte a bisavó Arlinda, porque ela é mais lembreira do que eu.*

Essa história além de me emocionar, me remete a orientação de um provérbio africano, “Quando se segue as pegadas dos mais velhos, se aprende a caminhar com eles”, que dialoga perfeitamente com a epígrafe deste texto. É necessário saber retornar ao passado, através das nossas memórias, para reinventar a vida. O movimento feito pela minha bisavó se faz presente na quarta geração de minha mãe. Como caminhar ignorando o ponto de partida?

O convite para essa caminhada, que denominei de *pesquivivência*, um termo criado por mim, inspirada pelas escrivivências de Conceição Evaristo e do entendimento que pesquisar é

---

<sup>42</sup> DIAKITÉ, Baba, O dom da infância, p. 9.

viver, é descobrir o mundo e nele/com ele nos descobrimos, me levou ao encontro de duas meninas *lembreiras* - minha bisavó e minha sobrinha neta - como também ao encontro das memórias de outras *meninasmulheresprofessoras* que constroem caminhos e possibilidades *políticopedagógicas* no cotidiano escolar para e com as práticas antirracistas, nos permitindo concordar com o filósofo americano Lewis R. Gordon (2023), uma das grandes autoridades sobre temas relacionados a racismo, que a macro dimensão da consciência negra é a consciência política e democrática, portanto a socialização da palavra, resgata um direito sequestrado de denunciar e anunciar e sobretudo reivindicar o direito de existir e de contar/escrever a nossa própria história.

Na roda de conversas, realizada no dia 03/03/2023, durante a reunião pedagógica, as professoras apresentaram os trabalhos sob a perspectiva da educação antirracista que estavam desenvolvendo com os/as estudantes. A professora Ana Cláudia disse ter observado a dificuldade das crianças em colorir imagens de pessoas negras e disse que fez questão de registrar algumas falas, porque foram ditas por crianças negras:

*Professora, porque você deu o desenho dessa gente feia para a gente pintar.  
Eu não gosto de pintar gente preta. Só vou pintar porque você mandou  
Eu não acho nenhum preto bonito. Ninguém acha!*

Antes mesmo da professora Ana Cláudia acabar de falar foi interrompida pela professora Ana Glaucia:

*Se alguém pensou que esse trabalho se esgotaria em maio, com uma culminância, já podemos perceber que iremos trabalhar o ano inteiro. Eu fui fazer uma atividade já conhecida por muitas colegas. Levei o espelho numa caixa de sapato e pedi para que as crianças se olhassem e depois pegassem recortes de revista de olhos, cabelos, boca nariz e compusessem o molde do rosto que deveria ser pintado por elas. Algumas, porque não foi uma nem duas ou três crianças negras, pintaram o molde de rosa, ainda que estivesse disponível a caixa de Giz de Cera Profissional Pintkor 24 Cores Tons de Pele. Ninguém pegou as cores mais escuras. Depois de pintar, eu oferecia o espelho novamente e perguntava se estava parecido com a imagem e as crianças diziam sim.*

Imediatamente, me lembrei da passagem da história do livro “Um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves, quando de Kehinde, uma menina negra, africana, escravizada se vê pela primeira vez no espelho.

*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 que de imediato que eram a minha imagem e a da Esméria paradas na nossa frente. Eu já tinha me visto nas águas do rio e de lagos, mas nunca com tanta nitidez. Só depois 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 água muito limpa, coisas que, aliás, ele bem parecia. Eu era diferente do que imaginava, e durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos pretos eram, e evitei chegar perto da sinhazinha. (GONÇALVES, 2022,P.85)

Inicialmente Kehinde não se reconhece, por ter uma imagem de si mesmo à semelhança de quem lhe foi apresentado como padrão de beleza: a sinhazinha Maria Clara. Por isso rejeita a sua própria imagem e experimenta a vergonha de si, influenciada pelo padrão estético de beleza da branquitude. *Durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos pretos eram.*

As crianças da escola, tal como Kehinde, mesmo não sendo por falta de espelho que lhes possibilitassem construir uma imagem de si, como no caso da menina africana, constroem uma imagem de si atravessada por um padrão de beleza marcado pelo não reconhecimento de sua negritude. A narrativa da Professora Carla, oferece algumas pistas para pensar essa relação:

*Eu quero falar, estou vendo a Camila (professora) chorando e antes que eu também comece a chorar eu vou falar. Falando das crianças eu também me vejo, porque hoje eu me acho bonita, mas quantas vezes quando eu era criança e até mesmo mocinha, me imaginava de outro jeito, com outra aparência. Outro dia fui ao salão fazer um corte de cabelo, me deram um catálogo e eu escolhi um corte bem bonito e o cabeleireiro me disse que não ficaria igual porque o meu cabelo não era igual ao da foto. Fiquei com raiva, disse uns desaforos pra ele e achei que [ a raiva] havia passado. Minha ficha não caiu enquanto Ana Glaucia contava, mas quando Geni começou a falar da menina do livro... A gente julga no automático, mas quando a gente se coloca no lugar dessa criança, a gente entende...*

Perguntei à professora Camila, se ela gostaria de falar alguma coisa. Ela disse que não sabe se entendeu, mas que se emocionou pensando se poderia fazer alguma coisa, que não haviam feito por ela na escola. Disse:

*A história do cabelo não sai da nossa cabeça (risos), e nem da cabeça das crianças. É um tal de “nega do cabelo duro pra lá, pra cá, cabelo de bombril, criança cortando o cabelo crespo para nascer liso e não sei se vocês souberam, minha aluna, de 7 anos, fez progressiva no cabelo. Agora está bem, mas nos primeiros dias até vomitou, porque a química é muito forte.*

Propus que retomássemos ao ponto trazido pela Professora Camila: o que poderíamos fazer que a escola não havia feito por ela? Pedi ainda que não nos preocupássemos em achar uma resposta imediata, mas que deixássemos a pergunta reverberar em nós, entendendo-a como uma questão que emerge em nossos cotidianos, como uma urgente demanda das infâncias negras. Neste sentido, precisamos pensar a luta antirracista desde e a partir da infância, como uma luta de (re)existência, uma luta pela sobrevivência. Mais do que propor ações pontuais,

precisamos também ouvir as crianças e com elas construir respostas aos processos de desumanização.

A questão não é negar o que foi feito ou destituir de valor as ações já propostas, mas de “estar sempre à escuta” (BÂ, 2003. p.31) - um lema fula<sup>43</sup> - para ouvir as crianças negras. Sugeri que criássemos histórias, que pudessem dialogar com os dramas e as situações de desconforto relacionadas aos estereótipos das pessoas negras e à vivência de discriminações raciais, relatadas pelas crianças negras.

#### 4.1 O “Manualzinho antirracista”: uma proposta coletiva de ação antirracista na escola

No calor das discussões da roda de conversa do dia 03/03, a professora Patrícia, inspirada pelo livro da Djamila Ribeiro: “Pequeno Manual Antirracista”, propôs, que construíssemos um “Manualzinho antirracista” junto com as crianças. Dessa forma, a professora justificava, poderíamos perceber os pontos de vista das crianças sobre o racismo, como elas percebiam as situações de discriminação, como reagiam diante de tais situações. A produção do “Manualzinho” nos permitiria, igualmente, construir estratégias para o enfrentamento do racismo no cotidiano da escola, em diálogo com situações vividas também fora dos muros da escola.

Questionei o nome “manualzinho”, pelo risco do trabalho ser inicialmente entendido como algo pequeno (um grande equívoco) e o uso do diminutivo da palavra ser relacionado as crianças ou até mesmo, a relação com uma estrutura de dimensão procedimental, rígida, pouco flexível e não de um trabalho feito com muitas mãos. O Manualzinho foi inspirado na leitura do Pequeno Manual antirracista, de Djamila Ribeiro (2019), como uma proposição da Professora Patrícia, aderida pelo grupo, através de um planejamento coletivo, de que as crianças fossem autoras de uma produção sobre temas relacionados a atualidade do racismo e das ações de combate de discriminação e opressão, como *modus operandi* da hierarquização que

---

<sup>43</sup> A etnia Fula é um grupo étnicos nômade, de agricultores e criadores de gado vindos do sul do Saara a procura de condições climáticas favoráveis e de solos férteis para o pastoreio. Os fulas possuem uma língua classificada no grupo linguístico denominado Niger-Congo e de idioma Pular ou Fulfulbe. Os fulas estabeleceram-se na maior parte dos países da África Ocidental por muitos anos. Durante a expansão islâmica dos árabes no continente, foram os primeiros grupos étnicos a se converterem ao islamismo (muçulmanos Sunitas) por volta do Século VII e a adotarem o islã como um dos seus pilares religiosos e políticos.

inferioriza as pessoas negras, a partir das suas experiências e narrativas. Assumi o risco e respeitei o nomeação dada pelas professoras.

O Manualzinho seria produzido com e pelas crianças, a partir da abordagem proposta pelas professoras de reflexão e tomada de atitudes antirracistas. Diferente do sentido usual de um manual, proposto a partir de lógicas de funcionamento técnicas e despersonalizadas, o manualzinho feito por muitas mãos, cabeças e corações buscava provocar reflexões, definir diretrizes e instruções de enfrentamento ao racismo.

Acordamos coletivamente qual seria o conteúdo do Manualzinho, sem, entretanto, desconsiderar as interpretações das crianças sobre as questões em discussões. Nossa tarefa era mediar o processo de construção, oferecer pistas e subsídios para melhor entendimento das questões de ordem racistas e discriminatórias e realizar as intervenções sempre que necessário.

Planejamos coletivamente as etapas do projeto, que foram assim definidas para serem realizadas com as crianças, cada professora com a sua turma, acordamos que as discussões seriam subsidiadas por aulas expositivas, oficinas e atividades de arte: Primeiro Passo: Perguntar o que é manual. Se já haviam lido um manual, se por acaso nas suas casas haviam manual. Explicar a função do manual e anunciar o nosso objetivo na construção do Manualzinho Antirracista. Segundo Passo: Mostrar o Pequeno Manual Antirracista, uma foto da autora Djamila Ribeiro, falar sobre a obra. Terceiro passo: Contar a história que a história não conta, ou seja, colocar em evidência grandes personalidades negras da história brasileira. Quarto Passo: Contar a história das contribuições negras na ciência, no pensamento, na cultura, na economia, na política. Quinto passo: Contar a história do processo de escravização das pessoas negras, demonstrando que as pessoas negras foram sequestradas e escravizadas. Sexto Passo: Contar as lutas das pessoas negras no processo de libertação, inclusive da abolição da escravatura. Sétimo passo: A presença do racismo nos corpos das crianças e na escola. Oitavo passo: Estratégias de enfrentamento do racismo dentro da escola. Nono Passo: Como denunciar o racismo. Décimo passo: socialização dos trabalhos realizados nos murais da escola.

Além da elaboração dos passos fizemos alguns combinados. O primeiro combinado era que deveríamos nos desafiar a apresentar esses passos para crianças de seis a doze anos, em uma linguagem que atendesse a faixa etária do grupo. Para isso precisávamos não menosprezar a inteligência das crianças, que em suas experiências de vida, em algum momento já experimentaram o racismo, ainda que não saibam nomear.

O segundo combinado, nasceu de um pedido das professoras, para que durante as reuniões pedagógicas, fosse promovida formação continuada sobre as questões etnicorraciais, pois de acordo com as suas avaliações lhe faltavam informações. Comprometi-me em

selecionar autores e textos sobre a temática e afirmei que o estudo e a pesquisa eram fundamentais para a produção do material, mas que naquele processo as experiências também seriam valorizadas. Experiências vividas desde suas infâncias até a vida adulta, como professoras e os impactos dessas experiências na implementação das práticas racistas no cotidiano escolar. Basicamente a questão era: o que fizemos com o que fizeram de nós?

O terceiro combinado teve como referência as experiências pessoais e cotidianas que deveriam estar presentes o tempo todo durante a produção do material. Para isso deveríamos ouvir as crianças. Usaríamos como pressuposto, a filosofia Ubuntu, um pensamento reivindicativo que preconiza a humanidade, a circularidade e a coletividade. *Eu sou porque nós somos*, ou seja, a pessoa só se torna uma pessoa por meio ou através de outras pessoas. Ser na filosofia Ubuntu se constitui num movimento ininterrupto de humanização e inconclusão. Portanto, as nossas crianças são produtoras de conhecimento e cultura, por isso devem se pronunciar. Não caberia a nós, falar delas ou por elas, mas com elas, sem perder de vista os danos provocados pelo racismo desde o nascimento das crianças negras.

O quarto combinado: utilizaríamos as linguagens artísticas como, por exemplo, a música, a poesia, a dança, o teatro, o cinema, a pintura, o desenho, a história em quadrinho, o grafite e a fotografia, como recurso para provocar reflexões e pronunciamentos.

O quinto combinado: Todas as produções seriam socializadas durante o processo. Era preciso que todas as crianças soubessem o que as outras estavam produzindo.

#### 4.2 Caminhando se faz o caminho: a gestação do Manualzinho...

Figura 8 - O Manualzinho antirracista



Fonte: A autora, 2023.

Realizado o planejamento coletivo, colocamos mãos à obra: levamos a proposta para as turmas. Narro a seguir o desenvolvimento do projeto entrecruzando as narrativas compartilhadas das experiências de sala de aula e os estudos nas rodas de conversas. Conto essa história nomeando cada seção usando como metáfora a construção de um caminho inspirado na trajetória das lutas antirracistas: um passo de cada vez, um passo após o outro, um passo atrás, um passo à frente, passos firmes, passos compartilhados, pequenos e grandes passos.

#### 4.2.1 Um passo de cada vez: apresentando a proposta do Manualzinho para as crianças

A conversa sobre os manuais não foi encerrada em um único dia. As crianças levaram a questão para casa e algumas trouxeram manuais de eletrodomésticos, eletrônicos e de ferramentas. Os estudantes disseram que os pais e/ou responsáveis que lhes cederam os manuais, disseram que o manual serve para saber como funcionam corretamente as coisas, mas que hoje em dia a maioria das pessoas aprende mexendo, sem consultar o manual.

A professora Ana Glaucia compartilhou fotos e falas das crianças sobre os manuais na roda de conversa:

*O meu aluno Francisco, ficou muito animado com a história dos manuais. Foi dele a ideia de trazer os manuais no dia seguinte. Embarquei na onda e na hora do recreio compartilhei com a Geni o que havia acontecido. Geni me deu a ideia de perguntar a eles quais manuais, que ainda não existiam, gostariam de criar. A atividade foi muito divertida, disseram que queria manual para não brigar, para ser feliz, para ficar rico e para ser famoso. Eu não falei mas queria um manual de como criar filho (risos). Essa conversa foi importante porque tive a oportunidade de falar para que servem os manuais.*

O relato da professora provocou algumas conversas e reflexões sobre o manual, enquanto elemento que além de normas de funcionamento, oferece instruções e orientações de execução de atividades e comportamentos. Constatamos que recorremos aos manuais, quando temos dúvida, outras vezes de forma preventiva, para não errar. Mas na maioria das vezes, só depois de errar, que recorremos ao manual. Nas discussões entre nós algumas questões começaram a aparecer: percebemos que embora o manual não tivesse a pretensão de dar conta de todas as questões relativas aos comportamentos racistas e discriminatórios, nos chamou a atenção a insistência no argumento “desconhecimento”, para justificar práticas racistas. A alegação de “não falei por mal, fui mal compreendido/a, não tinha consciência de que essa era

uma atitude racista” aparecia frequentemente nas experiências compartilhadas. Foi preciso incluir no Manualzinho que a justificativa do não saber não isenta de responsabilidade o praticante de ações racistas.

#### 4.2.2 Um passo após o outro: construindo as bases teóricas para a produção do Manualzinho

Na roda de conversa, realizada no dia 10/03/2023, conversamos sobre o livro “O Pequeno manual Antirracista,” de Djamila Ribeiro. Este livro nos convida a um caminho de reflexão, apontando possibilidades de instrumentalização para o enfrentamento das discriminações raciais, demonstrando estratégias para fraturar as estruturas do racismo estrutural. O primeiro capítulo “Informe-se sobre o racismo” foi amplamente discutido pelas professoras. A autora afirma que “O sistema racista está em constante processo de atualização e, portanto, deve-se entender seu funcionamento” (RIBEIRO, 2019, p.17). Diante disso, entendemos que seja urgente a necessidade de formação para intervenção, frente às novas tecnologias utilizadas pelo racismo, na implementação de práticas antirracistas no currículo escolar para descolonizar os currículos, através de um processo contínuo e em constante evolução e reformulação.

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. (DE OLIVEIRA, s.d., p. 1)

O segundo capítulo, “Enxergue a Negritude”, trouxe para centralidade de nossa discussão, os enfrentamentos das infâncias negras, a questão da autoestima, da estética negra, vividos não por acaso, no contexto da escola. contei para minhas colegas, que na minha história de vida, o racismo fora-me apresentado na escola. Após contar a minha história e tomar emprestado a citação da escritora e feminista, Joice Berth (2019), “ Não me descobri negra, fui acusada de sê-la”. Falei sobre a violência do racismo e dos estereótipos a que estão vinculados as pessoas negras. contei de que certa vez, na função de supervisora, em visita a uma escola da

rede, ao adentrar no refeitório a professora que atuava como dirigente de turno, exclamou quando me viu: Temos uma nova merendeira! Quando questionei porque ela havia atribuído a mim essa função, uma vez que eu não estava paramentada com o uniforme e os equipamentos de segurança. A referida professora disse que se confundiu. Essa confusão tem nome, precisamos nomeá-la, RACISMO.

Outras histórias semelhantes surgiram. As professoras negras denunciavam situações de racismo, dentro e fora da escola, situações tão semelhantes, que pareciam se repetir. Perguntei sobre quais movimentos poderíamos fazer para evitar a livre reprodução daquelas histórias. Em primeiro lugar, denunciar! Porém, entendemos que, para além da denúncia, deveríamos dar visibilidade às pessoas negras, na produção do saber e na estética.

Elegemos várias personalidades negras, Lélia Gonzalez, Tia Ciata, Dandara, Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Dona Ivone Lara, Luiza Mahin, Mariele Franco, Tereza de Benguela e Angela Davis. Combinamos que trabalharíamos durante o ano, com as contribuições e o legado que essas mulheres deixaram para o Brasil e para o mundo.

#### 4.2.3 Um passo para trás, mas não é retrocesso: navios tumbeiros, revendo o passado para ressignificar o presente

Figura 9 - A história dos navios tumbeiros



Fonte: A autora, 2023.

Durante a roda de conversas, realizada no dia 24/03, a professora Heloísa, disse que estava trabalhando com a história de Luiza Mahin e resolveu contar a história como se fosse uma novela, sempre deixando para o outro dia alguma novidade. Conseguiu fazer isso por três dias. Percebeu o interesse dos estudantes. Falei com a professora, que poderíamos investir na abordagem do trabalho de quituteira, reproduzindo uma receita baiana. O prato escolhido foi um cuscuz de tapioca, uma receita escolhida por não utilizar fogo e a utilização de facas, pelas crianças. Em seguida, fizemos um inventário das mulheres, seja de nossa família ou da comunidade, que com os trabalhos de cozinheira, sustentavam suas casas.

Contar a história de Luiza Mahin, foi a oportunidade de trazermos a baila a história do povo negro, numa perspectiva diferente da versão contada pelos colonizadores. A escravidão do povo negro, representa uma mácula na história do Brasil. Uma barbárie que utilizou de sequestro do direito de liberdade, violência física e simbólica, estupros, expropriações, rupturas culturais e sociais. Luiza Mahin foi uma africana escravizada, trazido ao Brasil num navio tumbeiro.

A história dos os navios tumbeiros suscitou muitas curiosidades das crianças, sobre o nome tumbeiro, o tempo as condições em que eram realizadas essas viagens. Contamos que os africanos eram embarcados à força e aprisionados em porões, acorrentados, como se fossem mercadorias. Devido as péssimas condições e aos maus tratos sofridos, muitos africanos escravizados morriam. Foi proposto que se fizesse dobraduras de barcos e imaginássemos histórias de africanos, sequestrados e posteriormente escravizados. Criativas e comoventes histórias foram inventadas pelas crianças, demonstrando nas suas ilustrações às dores e as marcas da escravização, através de desenhos de lágrimas de sangue e de barcos a deriva, que por causa do vento que estava revoltado com tanta maldade, sempre retornava para o lugar do sequestro. Um grupo pediu para juntar duas histórias, e utilizaram uma história já conhecida por eles, “O cabelo de Lele”, e recontam a história mudando o enredo. Lele na versão contada pela autora Valéria Belém é uma menina que não gosta dos seus cabelos, mas depois de ler um livro que retratava diversos estilos de cabelo afro, passa a entender um pouco de sua história de origem. Na versão das crianças, Lele estava de cabelo em pé quando ouviu a história dos navios tumbeiros. Lele ficou triste porque nos navios tumbeiros estavam seus avôs. Mas um dia o avô de Lele fez um buraco no navio e o navio afundou e ele voltou nadando pra casa e nunca mais foi sequestrado. A versão da história contada pelas crianças, mostra uma história de resistência e de luta.

Contraditoriamente a narrativa do colonizador trazida de forma inadequada e cheia de preconceitos, apresentava o negro como alguém que aceitou passivamente ser escravizado.

Lembro de me sentir constrangida quando a minha professora discutia o tema em sala de aula. Sempre ouvia, um gracejo de um colega branco dizendo que eu poderia ter sido sua escrava. Compartilhei esse episódio da minha vida com algumas professoras negras e elas dividiram comigo o mesmo sentimento. Um sentimento que atravessou, em diferentes épocas, as histórias de vida de muitos/as estudantes. Jamais ouvi uma pessoa branca falar desse constrangimento, desse sentimento de vergonha, sentido por nós negros/as. Somente no curso de mestrado, ouvi uma professora falar que quando leu o meu texto sobre as violências do racismo se sentiu mal e eu disse que era assim que deveria se sentir. Busquei ancoragem teórica em Denise Carreira, educadora popular, pesquisadora, feminista antirracista, quando abalizou o lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista

ser sujeito branco antirracista passa por se colocar disponível para reconhecer e se construir nessa interdependência; enfrentar o desconforto das conversas sobre o racismo e refletir criticamente como a branquitude se constrói em nossa história de vida, nas nossas relações, nas nossas práticas sociais, nas nossas instituições. (CARREIRA, 2018, p. 133)

A partir do compartilhamento de nossas experiências, reafirmávamos que faz parte da luta antirracista, contar para as crianças na escola a história da escravidão do povo negro, assinalando que os/as negros/as foram escravizados/as, foram forçados/as a essa situação, não nasceram escravos/as. A revisão da utilização dos termos, escravos/as e escravizados/as, pressupõe processos de responsabilização e de opressão, imprimindo o sentido de naturalização da condição cativa do primeiro e da condição imposta ao segundo. Esta ótica, coaduna com a visão de Beatriz Nascimento (2021) ao denunciar as deturpações de história do Brasil, corrobora para que o preto se sinta eternamente escravo, vencido, incapaz de reagir às situações que lhe foram impostas.

O povo negro não se adaptou a escravidão, lutou e resistiu de diferentes maneiras, não aguardou passivamente ao gesto de bondade da Princesa Isabel, com a assinatura da Lei Aurea. A história na perspectiva dos que foram vencidos, em oposição a história oficial, deve ser contada por nós.

Esse passo dado em relação ao passado, significa um passo decisivo, no presente, na construção de um caminho pelo qual devemos nos orgulhar pela nossa luta e resistência, por isso nos comprometemos a contar histórias apagadas.

#### 4.2.4 Um passo à frente: o protagonismo do negro nas lutas

A cosmopercepção do tempo espiralar, nos ajuda a entender que um passo à frente, pode significar um passo atrás. Para dar esse passo à frente, as rodas de conversas foram movimentadas pela Professora Michele, que também é historiadora. A professora trouxe para centralidade da discussão a história dos navios tumbeiros, o protagonismo do negro nos movimentos abolicionistas e a importância dos quilombos.

Neste dia, a reunião avançou até a hora do almoço. Algumas questões foram direcionadas à Professora Michele e outras a nós mesmas.

A professora Heloisa perguntou:

*Michele porquê você não conversou antes com a gente sobre isso? Percebi que estou passando uma visão equivocada para os meus alunos. Até o ano passado eu estava falando “escravo, navio negreiro...” e pintando algema quebrada para celebrar a abolição.*

Nesse momento a Professora Carla interrompeu a Professora Heloisa:

*Helô, você não errou sozinha, a maioria de nós estava nessa onda, o importante é que vamos acertar juntas. Acho que na escola as coisas até acontecem, mas de forma isolada e acaba perdendo a força. Entramos nessa com a Geni porque ela faz junto com a gente. Inventa muita moda (risos), mas faz junto.*

Michele reagiu:

*Eu fico muito entusiasmada com o interesse de vocês. Na verdade eu nem queria falar, aí percebi que a gente reclama que não é ouvida, mas em momentos como esses não quer falar. Acende o sinal de alerta, mostrando que somos silenciadas e convencidas de que o silêncio é a melhor opção.*

A voz das professoras nessa conversa remeteu-me a uma situação recorrente, no dia-a-dia de nossa escola, em relação aos nossos silêncios e as nossas atitudes em relação aos ataques racistas em nosso cotidiano, desde a naturalização, a recomendação de que a vítima deveria ignorar a violência sofrida. Entretanto, quando se ignora, o problema não é resolvido, o racismo permanece intocável, preservado pelo nosso silêncio. Elaine Cavalleiro manifesta-se a respeito e afirma que

a dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras, a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem (CAVALLERO, 2001, 79)

Ainda que fosse possível esquecer, a tomada de decisão foi de puxar fios na memória, tecendo reflexões sobre as marcas e reverberações do racismo nas infâncias negras, na subjetividade dos sujeitos, que a partir das violências sofridas tem (de)formada a sua identidade e a maneira de se relacionar com o mundo.

A produção do Manualzinho antirracista foi um fio puxado no passado, entremeadado a muitos outros fios, pretendeu tecer na atualidade reflexões e ações sobre o texto “O que é lugar de fala?”, de Djamila Ribeiro (2019), com recorte sobre as interdições a fala do povo negro e das mulheres negras. Segundo a autora “todos tem lugar de fala”, desde que se reconheça os pontos de partida, ou seja o “lugar de fala” e o protagonismo negro na sua própria história. Assim, o Manualzinho é um chamamento para que todos/todas pessoas negros/as e não negro/as a se engajar na luta antirracista, se traduz também como uma tentativa de fraturar o que na acepção da socióloga, Patrícia Hill Collins (2015, p. 20), seriam “relações sistêmicas de dominação e subordinação estruturadas por meio de instituições sociais, tais como escolas, negócios, hospitais, locais de trabalho e agências governamentais, representam a dimensão institucional da opressão”.

A proposta de construção do Manualzinho antirracista teve como intenção acender os apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos e nas propostas educacionais, por meio da compreensão e do movimento de empretecimento das práticas pedagógicas e propor alternativas politicopedagógica para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

#### 4.2.5 Passos firmes: quem pavimentou o caminho?

No dia 14/04/23, conforme acordado durante a semana, foi acatado o pedido das professoras de continuar a conversa sobre o processo de escravização das pessoas negras e sobre os esforços e movimentos para abolição da escravatura. Trouxe para nossa roda de conversas uma dinâmica diferente, pedi que as professoras se dirigissem à sala de vídeo onde foi exibido o filme Doutor Gama<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Doutor Gama é um filme biográfico sobre a vida do escritor, advogado, jornalista e abolicionista Luiz Gama, uma das figuras mais relevantes da história brasileira. Ele utilizou todo seu conhecimento sobre as leis e os tribunais para libertar mais de 500 escravos durante sua vida. Nascido de ventre livre, Gama foi vendido como escravo aos 10 anos para pagar dívidas de jogo de seu pai, um homem branco. Mesmo escravizado, ele conseguiu se alfabetizar, assim conquistou sua liberdade, se tornando um dos mais respeitados advogados de sua época

Algumas professoras disseram que já haviam ouvido falar sobre Luiz Gama, mas não conheciam a história dele e que ficaram muito interessadas com as questões abordadas no filme e que gostariam de saber mais para ensinar aos estudantes. Sugeri que pesquisassem, para que pudéssemos conversar.

A professora Patrícia disse:

*\_Ao mesmo tempo que eu fico interessada, eu fico agoniada, porque com essas conversas eu me dou conta que muita coisa eu não aprendi e também não ensinei.*

A professora Michele completou dizendo:

*\_ Não é por acaso, que as situações de racismo dentro da escola se repetem*

A professora Ana concordou com a professora Michele

*O que eu passei quando era criança, vejo muitas crianças ainda estão passando. Só não está na mesma proporção porque eu tenho uma atitude mais acolhedora e menos preconceituosa que as minhas professoras. No outro dia mesmo eu me registrei no caderno de memórias e vou dividir essa história com vocês. contei uma história que eu mesma criei que falava sobre mistérios e segredos, levei uma caixa e pedi para que dissessem algo misterioso que poderia estar na caixa e que precisava ser escondido. Muitas coisas foram ditas quando perguntei, mas o que chamou a minha atenção foi quando minha aluna respondeu: Exu! eu registrei, mas penso que tem colega que não registraria, por causa do racismo religioso.*

Parecia que aquela menina havia entendido o que era mistério...

Exu era um mistério para aquela criança. Possivelmente, um mistério que ela queria compreender. Perguntei à professora Ana se ela não teve vontade de explorar mais a resposta trazida pela estudante e a professora disse que não ignorou a resposta, mas teve medo de provocar a discussão na sala de aula e os pais reagirem de forma ofensiva ao trabalho dela. Alguns exemplos de preconceitos sofridos pelas crianças na escola, em função de crenças em religiões de matriz africana, inclusive a partir de expressões tais como pessoas do diabo e do mal, foram trazidas para a roda de conversa.

O reconhecimento de que existe racismo e ele precisa ser enfrentado, já é um importante passo. Percebendo a indignação das professoras diante das situações relatadas no cotidiano da nossa escola, perguntei o que nós fazíamos ou poderíamos fazer para combater o racismo religioso. O silêncio prevaleceu. Eu propus que encontrássemos brechas e atalhos, dada a dificuldade de, naquele momento, não identificarmos um caminho possível. O que não podíamos, de forma alguma, era ignorar o poder do fundamentalismo cristão e da

endemonização das religiões africanas. Entretanto, a nossa inação nos tornava cúmplices dessas práticas racistas. Sugeri que poderíamos trabalhar a cultura dos terreiros na escola, como por exemplo, valorizar o poder das ervas, as narrativas dos mais velhos, como guardiões da diáspora africana.

A professora Ana Gláucia disse ter gostado dessa ideia, que ainda assim não saberia se daria conta para trabalhar com os estudantes, mas que iria combinar com a mãe dela, a Dona Esmair para nos contar uma história muito interessante, que aconteceu lá na fazenda Bananal, em Maricá. E que já poderíamos pensar em convidarmos pessoas da comunidade para nos ajudar nesse trabalho.

No dia 28/04/2023, a promessa da professora Ana Gláucia foi cumprida, trouxe Dona Esmair, sua mãe que nos contou a seguinte história:

*Essa história era contada pelos meus avós e os meus tios. Minha família frequentava uma igreja, na verdade uma capela, a capela Nossa Senhora da Conceição, que ficava, ou melhor ainda fica, está lá na Fazenda Macedo Soares, em Bananal, Maricá. Essa fazenda era uma fazenda onde viveram muitos escravos, mas nós só sabíamos disso porque haviam espaços como a senzala, mas não havia ninguém pra contar a história. Essa fazenda foi passando de herdeiro para herdeiro, e uma das herdeiras, Lili de Carvalho, se casou com Roberto Marinho, porque dinheiro, chama dinheiro. A Dona Lili tinha um filho chamado Horacinho. Na fazenda começou a aparecer assombração, vozes de gente chorando, gemendo. A coisa ficou tão séria, que resolveram, não sei bem se foi D. Lili ou o Horacinho a procurar um terreiro, e lá baixaram vários pretos velhos, chorando e dizendo que “Nhozinho e Nhazinha mandaram jogá-los num buraco, porque eles já estavam velhos”. E o tal buraco ficava debaixo da igreja. Eu ainda era menina, pessoas da minha família trabalhavam limpando a igreja e eu lembro que elas contaram, o que depois a vizinhança daquele lugar também descobriu, que havia sido encontrada uma ossada debaixo da igreja. O Horacinho fez algumas viagens para jogar aqueles ossos no mar.*

Dona Esmair disse que costumava registrar essas histórias, porque com certeza um desses pretos velhos deveria ter parentesco com a família dela, pois vivam ali há muitos anos. Prometeu que faria chegar em minhas mãos um dos seus escritos. Acreditava que já estava na sétima geração, e nos disse algo muito significativo: Essas histórias não podem se perder! Dona Esmair tem toda razão, suas palavras me fizeram lembrar de uma conversa que tive com uma professora do grupo de pesquisa ALMEFRE, a Danusa Tederiche, que em diálogo Gabriel García Márquez (2005) supõe que a vida é narração. Ora, a vida inexiste quando não há quem narre sua história. Contar e recontar histórias é um exercício de resistência e sobrevivência. A narrativa garante a nossa existência no mundo. A participação mais que especial de dona Esmair nos motivou a prosseguir nossa *pesquivivência*.

#### 4.2.6 Passos compartilhados: eu não ando só!

Eu só pesquisava o que eu não conhecia, agora pesquiso o que eu sei, o que eu desconfio que sei e o que penso que sei”. (Caderno de memórias, Registro da Professora Ana Claudia, em 03/05/2023)

No dia 05/05/2023 em nossa reunião pedagógica, nos organizamos para mais uma roda de conversas e compartilhamos as nossas pesquisas, sobre o processo de escravização das pessoas negras e sobre os esforços e movimentos para abolição da escravatura. Eu compartilhei a leitura dos capítulos I e II, do Livro Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves, destacando alguns trechos sobre a viagem e captura das pessoas escravizadas. A professora Camila compartilhou a sua pesquisa sobre Lélia Gonzalez e disse que se identificou muito com ela, pois era uma mulher negra, casada com um homem branco e que a família dele não a aceitava. A professora Michele, fez uma síntese do Livro racismo, sexismo e desigualdade social no Brasil de Sueli Carneiro, ressaltando a questão da ausência de identidade racial.

Neste momento houve um momento de tensão, porque uma professora disse que ela mesma, havia demorado a entender que ela era negra e a professora Michele disse que se ela fosse mais atenta teria percebido a mais tempo.

A professora Heloisa disse que a leitura do livro Lugar de Negro, de Lélia Gonzalez/ Carlos Hasenbalg a fez questionar em algo que acreditava há muito tempo, que era a ideia do esforço. Mas que entendeu, finalmente, o que é dívida histórica, que tanto se fala e pouco se explica.

A professora Patrícia trouxe o livro Torto Arado, de Itamar Vieira e que comparava a barbárie da escravidão, ao que o autor diz sobre o arado cabe muito bem a tentativa de eliminação de tudo que o povo preto trouxe, inclusive a sua própria vida, “Era um arado torto, deformado, que penetrava a terra de tal forma a deixá-la infértil, destruída, dilacerada.”.

A professora Ana fez referência ao filme “Medida Provisória” indicando que quem não assistiu deveria assistir e perceber como as políticas de reparação são necessárias, porque há pouco tempo atrás, os negros estavam sendo ridicularizados pelo antigo presidente da república e muita gente se sentiu confortável para fazer a mesma coisa.

A professora Ana Glaucia, trouxe a música Cangoma me chamou, cantada por Clementina de Jesus e propôs que terminássemos a nossa reunião com uma roda. E assim fizemos, rodando e entoando:

Tava durumindo, Cangoma me chamou  
 Tava durumindo, Cangoma me chamou  
 Disse: levanta povo, cativo já acabou  
 Disse: levanta povo, cativo já acabou

### 4.3 Pequenos e grandes passos: a importância do manualzinho na luta antirracista

O provérbio africano, “Não foi feito para marcar grandes passos, mas pequenos que levam aos grandes” ajudou-me a pensar sobre as diversas metáforas para narrar os pequenos passos dados em direção a implementação de práticas antirracistas no cotidiano da escola. Muitos passos ainda precisarão serem dados nessa caminhada, que se apresenta guiada por questões, reflexões e recomeços. Entretanto, “voltar atrás”, inspirado pelo pássaro sankofa, terá para nós o sentido de também dar um passo à frente.

Foi proposta pelas professoras que não fosse realizado uma culminância de encerramento do trabalho, mas que o manualzinho se transformasse numa “produção aberta”, para que constantes atualizações fossem feitas, independente das datas comemorativas, pois haviam entendido que o racismo se manifesta todos os dias. Desta forma seriam registrados as denúncias, indignações, dúvidas, as conquistas e os grandes feitos do povo negro na luta antirracista combinamos organizarmos as produções num material que pudesse ser acessado pelas crianças com as contribuições do povo negro na construção de uma sociedade mais justa.

#### 4.3.1 Algumas atividades desenvolvidas com as crianças como parte do processo que levou à construção do Manual

O movimento da roda com as professoras, onde dançávamos e cantávamos a música Cangoma foi tão contagiante que foi realizado, também, com as crianças. Outras cantigas e brincadeiras africanas foram ensinadas às crianças, com destaque à amarelinha africana, um jogo de origens em Moçambique e que como a maiorias das brincadeiras africanas, tem como princípio a cooperação. Além das brincadeiras em grupo, foram confeccionadas Abayomis, bonecas de retalhos de panos, barbantes e pedacinhos de barbantes e máscaras africanas, em papelão e pintadas com guache. Também foram realizadas atividades de culinária, com

preparação de pratos africanos e afro-brasileiros. Cada turma se organizou para fazer a divulgação do prato, com escrita e socialização das receitas e degustação.

Figura 10 - Giz de cera Tons de Pele



Fonte: A autora, 2023.

Figura 11 - Ser negra/o



Fonte: A autora, 2023.

A insistência em trazer como proposta desenho de pessoas negras, com estética diversificada, embora não se apresentasse inicialmente, para mim, como uma atividade com poucos significados, foi uma atividade importante no diagnóstico de resistências das crianças. Mesmo sendo oferecida a caixa de lápis de cera tons de pele, algumas chegaram a se negar a pintar os desenhos, dizendo que todos os tons de pele negra eram feios. Logo foram convencidos a pintar pelo discurso das outras crianças que questionaram a declaração contra a estética negra. A partir desta atividade, foi desenvolvida uma oficina de turbantes e de tranças, a fim de reafirmar a estética afro-brasileira. Na oficina as crianças se mostraram interessadas em participar e a aprender a fazer tranças e turbantes, pois asicineiras eram colegas deles, que se habilitaram a fazer e foram auxiliadas pelas professoras.

Figura 12 - Turbante é coroa de princesa



Fonte: A autora, 2023.

Figura 13 - Negro é a raiz da liberdade!



Fonte: A autora, 2023.

A síntese de Vitória, 11 anos, *Gente preta é bonita, tem que bota isso na cabeça!* motivou a produção do cartaz abaixo. A professora Heloisa contou que a discussão sobre a estética negra foi impactada pela voz de Vitória, que momentaneamente calou a voz de Igor, de 12 anos que dizia que era preto, mas não achava nenhum/a preto/a bonito/a. A professora disse que precisou retomar a fala e a pedir que falassem sobre o que expressava a beleza negra nos corpos de meninos e meninas. As crianças falaram que era a boca, os dentes, os cabelos, a pele, os olhos... Então a professora sugeriu que fizessem pesquisa em casa e recortassem de revistas e jornais imagens referentes ao que haviam dito, para que no dia seguinte fizessem um cartaz coletivo.

Figura 14 - Gente preta é bonita,  
tem que bota isso na cabeça!



Fonte: A autora, 2023.

Através das brincadeiras e da arte, as crianças produzem suas narrativas, a partir de suas experiências. Manifestam uma forma singular e espontânea de sua visão de mundo. A raça atravessa e participa da formação das infâncias, no caso das infâncias negras como marca de inferioridade (GOMES, 2023). Ao nos aproximarmos das infâncias negras, questionamos como a corporeidade das crianças negras são afetadas pelos estereótipos, preconceitos raciais e pela cultura e pelas desigualdades sociais?

A escolha por apresentar grandes personalidades negras, despertou bastante o interesse das crianças e as respostas apresentadas surpreendeu as professoras, que narraram que a escolha de personalidades negras, aconteceu a partir de pesquisas de personalidades midiáticas. As crianças saindo desse lugar de previsibilidade, segundo a lógica adulta, elegem as “pessoas comuns”:

*Dona Rosa é pobre, mas é bem sucedida, todo mundo conhece ela. Minha mãe disse que ela reza até espinhela caída e sabe mais coisa do que médico ( Bruno, 11 anos)*  
*As professoras também são bem sucedidas, mesmo sem ter muito dinheiro! (Luiza, 9 anos)*  
*A tia Izabel da cozinha anda bonita e cheirosa. A comida dela é a melhor! Ela é do poder! (Sofia, 10 anos)*  
*Minha avó é bem sucedida, veio da Paraíba e criou 8 filhos e ninguém deu pra coisa errada. Ela fala sempre isso (kiara, 9 anos)*

As respostas das crianças à questão: o que é ser uma pessoa negra bem sucedida? Nos trouxe alguns deslocamentos. Até que ponto nossos conceitos e valores estavam contaminados pela lógica capitalista, que classifica as pessoas de acordo com a condição financeira, acesso à cultura e à escolaridade?

O destaque para a sabedoria de Dona Rosa, a rezadeira, foi reafirmado por muitas mãos levantadas e vozes como testemunhas de histórias familiares sobre os grandes feitos da anciã, pobre, mas bem sucedida.

Ser apontada, junto com as minhas colegas, professoras, como bem sucedida, apesar dos nossos baixos salários, para além de reafirmar a valorização do nosso papel naquela comunidade, renovou as nossas esperanças em relação as expectativas sociais das classes populares.

O elogio à beleza e ao perfume de Isabel, a cozinheira da escola, é um elogio a todas as mulheres pretas, que se tornam invisíveis dentro de um uniforme de profissões menos prestigiadas socialmente. Dentro e fora da cozinha ela é vista e admirada.

O reconhecimento de Kiara, ao esforço feito por sua avó, que migrou da Paraíba e que criou com dignidade os filhos, reverberava na história de tantas outras famílias, era parte de minha história também.

Nilma Lino Gomes nos ensina:

As crianças sabem de si, principalmente as pobres negras e pobres, aquelas em situação de maior vulnerabilidade e desigualdade, cujas infâncias são roubadas pela pobreza e pela fome. E é por isso que o olhar adulto tem dificuldade de admitir (2023, p.18)

Por isso, neste trabalho evocamos o pronunciamento das crianças, tal como kiriku<sup>45</sup>, a menor criança da aldeia, que resolve grandes problemas. As crianças, como sujeitos que estariam mais tempo, no que o filósofo Renato Nogueira (2019) chama de “estado de infância”, seriam responsáveis pelo despertar das pessoas que estão desvirtuadas deste estado, ou seja, os sujeitos afetados pelo “adulteramento”. As crianças, como produtoras de conhecimento e cultura, ensinam enquanto aprendem a (des)construção de práticas coloniais para implementação de práticas antirracistas.

---

<sup>45</sup> Kiriku e a feiticeira retrata uma história tradicional da África ocidental em que um recém-nascido que nasce falando, andando e correndo muito rápido se incumbe de salvar a sua aldeia de Karabá, uma feiti ceira terrível que deu fim a todos os guerreiros da aldeia, secou a sua fonte d'água e roubou todo o ouro das mulheres. Kiriku é tratado de forma ambígua pelas pessoas de sua aldeia, por ser um bebê, é des prezado pelos mais velhos quando tenta ajudá-los, porém, quando realiza atos heroicos, suas façanhas são muito comemoradas, embora logo em seguida voltem a desprezá-lo. Apenas a sua mãe lhe trata de acordo com sua inteligência.

Figura 15 - Grandes mulheres



Fonte: A autora, 2023.

As imagens selecionadas pelas professoras de grandes mulheres como: Conceição Evaristo, Mariele Franco, Carolina de Jesus, Tereza de Benguela, Angela Davis, Tia Ciata, Dona Ivone Lara, Luiza Manhin e Lelia Gonzales, foram apresentadas as crianças através de contação de histórias, reportagens, roda de samba, exposição de livros e objetos relacionados a vida dessas mulheres. Discutimos com as crianças sobre a força e a importância da representatividade das mulheres negras no Brasil e no mundo, na luta por direitos e pela ocupação de lugares negados na sociedade.

Enquanto participava, junto com a professora Ana Claudia, da colagem dos desenhos pintados pela turma, Leonardo um menino de onze anos me disse:

*\_Tia você também poderia ter o seu desenho aí.*

Rapidamente respondi:

*\_ Por quê? Por que eu sou preta?*

E Leonardo me respondeu sem pestanejar:

*\_ A tia contou pra gente a história de todas essas mulheres. Aí eu aprendi que toda mulher preta é guerreira e a senhora também é. Acho que todas as mulheres pretas são.*

Tomada pela alegria, concordei com Leonardo, dizendo para ele que a luta das mulheres negras é muito grande e precisava ser apoiada por todos/todas e que ele deveria contar as histórias que aprendeu para outras pessoas.

#### 4.3.2 Ouvindo as crianças para produzir o Manual

Para construção do Manualzinho Antirracista optamos por formular algumas questões que deveriam ser respondidas pelas crianças da maneira que desejassem e no tempo que desejassem. Uma das características do material é que deveria ser constantemente revisto e atualizado.

Contudo, tínhamos claro que buscávamos nas respostas das crianças não uma verificação das possíveis aprendizagens construídas no processo. Muito além disso, buscávamos aprender com as suas vivências e ao mesmo tempo, revisitar nossas experiências, como professoras e também experiências vividas na infância. Através da uma afroperspectiva do tempo é possível buscar no passado, alguma coisa que ainda permanece em todos nós, no presente, isto é, a infância.

As perguntas norteadoras foram:

- 1 O que é racismo?
- 2 Eu discrimino ou sou discriminado por causa do meu cabelo, minha cor da pele, meu nariz ou minha boca?
- 3 O que significa ser negro para você?
- 4 Escolha modelos de beleza negra
- 5 Evidencie uma pessoa negra bem sucedida
- 6 Como combater o racismo?
- 7 Denuncie o racismo

A partir destas questões, as crianças se pronunciaram, respondendo com textos, desenhos, colagens (algumas apresentadas na seção anterior), poesias e letras de músicas, organizados em sete capítulos.

## CAPITULO I

### O que é racismo?

*Racismo é quando as pessoas pretas são tratadas piores que as pessoas brancas (Mayara, 8 anos)*

*Quando acham que uma pessoa é ruim só porque é pretinha (Bruno, 9 anos)*

*Quando acham que o cabelo bom é só cabelo de gente branca e que o cabelo de preto é feio (Maria Eduarda, 10 anos)*

*Quando acham que quem é da macumba é do mal (Caio, 11 anos)*

*Xingar de macaco ou macaca quem é preto ou preta (Tiago, 9 anos)*

*Não querer brincar ou ser amigo de quem é preto (Gabriela, 7 anos)*

*Falar que a pessoa é feia só porque não é branca (Debora, 8 anos)*

## CAPITULO II

### Eu discrimino ou sou discriminado por causa do meu cabelo, minha cor da pele, meu nariz ou minha boca?

*Não pode discriminar porque é errado (Raphael, 9 anos)*

*Discriminar não é certo, todo mundo é diferente e merece respeito (Marina, 8 anos)*

*Todo cabelo é bom! Mas minha mãe diz que meu cabelo é ruim igual ao do meu pai. Mas não é ruim é de rainha (Ana Vitória, 9 anos)*

*Quem discrimina os outros pode ser preso pela polícia (João Vitor, 9 anos)*

*Quem discrimina passa vergonha e é chamado de racista (Monique, 9 anos)*

## CAPÍTULO III

### O que significa ser negro para você?

*Ser negro é ser preto, muito preto ou mais ou menos preto (Riana, 9 anos)*

*Ser negro é ser corajoso (Jorge Luiz, 8 anos)*

*Ser negro é ser trabalhador (Miguel, 8 anos)*

*Ser negro é ser forte (Lorena, 7 anos)*

*Ser negro é ser igual a ser branco, mas diferente (Marcela, 7 anos)*

*Ser negro é bom, mas quando querem matar o negro é ruim ser negro (Francisco, 10 anos)*

## CAPÍTULO IV

### Escolha modelos de beleza negra

*Ludmila, a cantora “Ela é muito bonita! Ela é preta e sapatão” (Yago, 10 anos)*

*Claro Moneque (atriz) “A Kate da novela, muito engraçada, muito bonita, tem trancinha igual as minhas” (Mariana, 9 anos)*

*Iza (cantora). “Ela é linda! Mas outro dia ela falou na televisão que não se achava bonita. Vocês acreditam?” (Tamara, 10 anos)*

*Thiaguinho(cantor). “Ele é bonito e rico. Mas a namorada dele não é preta. Minha mãe falou que preto famoso só gosta de branca” (Ranon, 9 anos)*

*Taís Araujo (Atriz) “Ela nem é muito preta, mas ela falou que quando era pequena ninguém queria namorar com ela porque ela era preta. Aqui na escola também é assim, os meninos não gostam das meninas preta” (Barbara, 11 anos)*

*Vinicius Jr. (jogador de Futebol) “Ele é rico, mas quando era pobre morava aqui em São Gonçalo. Ele é um craque, mas o pessoal que é racista faz ele ficar triste e chorar (Lucas, 12 anos)*

*Mumuzinho (cantor) “Eu gosto das músicas que ele canta, acho que até os racistas gostam. Ele está sempre alegre. Será que tem gente racista que implica com ele?” (Julia, 11 anos)*

## **CAPÍTULO V**

### **Evidencie uma pessoa negra bem sucedida**

*Os artistas negros que aparecem na televisão (Maria Flor, 8 anos)*

*O inventor do videogame, a tia mostrou (Eduardo, 8 anos)*

*Tem também o homem que inventou o celular (Rodrigo, 9 anos)*

*André Rebouças, a tia também falou (Yan, 9 anos)*

*Glória Maria, a repórter (Mirela, 9 anos)*

*Neymar. Mas ele é preto?! (Alessandra, 8 anos)*

*A patroa da minha mãe é preta e ela é rica, então ela é bem sucedida (Andreza, 10 anos)*

*Preto rico é bem sucedido, mas eu só vejo gente assim na televisão! (Marcos Vinicius, 9 anos)*

*O dono da padaria na rua 1, Ele é o dono mesmo! Ele é bem pretinho. (Diego, 8 anos)*

## **CAPÍTULO VI**

### **Como combater o racismo?**

*Bater não pode né?! Então não. (Sabrina, 8 anos)*

*Tem que falar pra mãe ou para o pai (Bernardo, 7 anos)*

*Tem que falar com a professora. Mas tem que fazer alguma coisa! (Fernanda, 8 anos)*

*Tem que falar que todo mundo é igual e escolher os alunos pretos pra fazer as coisas (Laura, 9 anos)*

*Eu prefiro reclamar com um adulto que seja preto (Wellington, F.S, 9 anos)*

*Não ser amigo de quem faz racismo (Roger, 9 anos)*

*Não chorar na frente do racista. Tem que responder! (Aline, 9 anos)*

## **CAPÍTULO VII**

### **Denuncie o racismo**

*Todas as vezes que eu entro naquele mercadinho aqui da rua, a moça que trabalha lá fica me olhando estranho e andando atrás de mim. Ela não faz isso com os outros garotos. Eu sei que ela faz isso porque eu sou preto. (Leandro, 9 anos)*

*Só porque eu não sou branca eu não posso comer banana na sobremesa, porque os meninos daqui da sala ficam me chamando de macaca. (Giovana, 8 anos)*

*Quando eu passo com as minhas irmãs pra vir pra escola, o menino gritou balançaram o pé de jamelão (Daiane, 7 anos)*

*Eu tenho uma religião e eu estava no preceito e tinha que vir de roupa branca, a coordenadora disse que podia, mas aqui teve gente me chamando de galinha de macumba. Isso também é racismo (Quezia, 8 anos)*

*Eu sou preto, minha irmã é branca. As pessoas só dizem que ela é bonita. Eu sei que me acham feio (Leonardo, 9 anos)*

*Não gosto de dançar mais nas festas da escola, porque ninguém quer dançar comigo porque eu sou preta (Tatiane, 7 anos)*

*Ficam zoando a gente e quando a gente reclama, ninguém faz nada (Alice, 9 anos)*

Os trechos acima representam uma seleção das respostas das crianças. Quarenta e oito crianças responderam, sendo vinte e sete meninas e vinte e um meninos, na faixa etária de sete a doze anos, que foram identificados por nomes e idade fictícios. A seleção visou apenas tirar as respostas similares e as repetições.

As crianças como copesquisadoras ativas deste trabalho, executado no período de quatro meses, tiveram ciência de que os seus pronunciamentos, suas respostas, seus diálogos e produções artísticas iriam compor o manualzinho. seus nomes reais identificados no trabalho original, de publicidade restrita na escola.

Interessa pontuar que nenhuma das crianças se negou a participar, todos/as mesmo que repetindo o que já havia sido dito se expressou. Neste processo, cinco turmas foram envolvidas, observou-se ainda, que as crianças na faixa etária de nove a doze anos, apresentaram maior interesse nas discussões.

Os relatos das crianças trouxeram denúncias e também muitas pistas para a proposição de novas práticas, projetos que possam constituir currículos antirracistas na escola. A socialização dos trabalhos produzidos pelas cinco turmas, despertou o interesse para que todo segmento do Ensino Fundamental participasse da discussão. Percebemos que o movimento de reflexão antirracista na escola, nos levou mais longe do que a simples implementação da Lei 3609/03 no currículo escolar, o que por si já é uma grande contribuição, o projeto mobilizou a relação escola-vida, inseriu professoras e crianças no contexto mais amplo do mundo e da sociedade.

Como disse a professora Camila, todo o trabalho realizado com as crianças sobre as relações etnicorraciais, a partir de uma escuta atenta, reclama uma intervenção/ mediação das professoras, e um posicionamento na implementação de práticas antirracistas no cotidiano escolar. A pesquisa nos mostrou que as crianças revelam formas de compreender as dinâmicas do racismo expressas nas desigualdades sociais, na predominância da estética eurocêntrica e nas experiências de serem preteridas na escola, e isso não pode ser naturalizado.

Contudo, aprendemos também que o termo utilizado por Patricia Hill Collins (2019), de “inocentes raciais”, referindo-se às mulheres brancas, reprodutoras do racismo, em nome da manutenção de seus privilégios, cabe também às crianças que reproduzem o racismo e tem suas atitudes justificadas pela imagem social da “criança inocente,” que não sabe o que está fazendo, por essa razão, não cabe repreendê-las. As discussões para construção do manualzinho, nos

mostrou a importância de não naturalizar inclusive “as brincadeiras inocentes” das crianças, bem como a necessidade de educá-las racialmente, mas nos mostrou também a sensibilidade da criança ao fazer uma autocrítica em relação à tais brincadeiras: *Eu falava umas coisas pra zoar, mas não falo mais, porque é maldade e é crime* (Hiago, de 10 anos)

Compete a nós, professoras e pessoas engajadas na luta antirracista orientarem que racismo não é brincadeira. Brincadeira sugere diversão, alegria, prazer, já o racismo causa dores físicas e emocionais, fere, mata. Racismo não é bullying! Racismo é crime! Segundo as leis brasileiras racismo é um crime inafiançável e imprescritível.

## ENSAIANDO ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

Retomo aqui, nas palavras finais, sempre provisórias, um termo aprendido na leitura do livro *Um defeito de cor: serendipidade*. Ana Maria Gonçalves, a autora explica a origem do termo e diz que a palavra “serendipidade passou a ser usada para descrever aquela situação em que descobrimos ou encontramos alguma coisa enquanto estávamos procurando outra, mas para a qual já tínhamos que estar, digamos, preparados”. (2013, p. 9).

Encerrando esse ciclo do Mestrado em educação, percebo que a *pesquivivência*, que possibilitou a escrita dessa dissertação, foi o território das serendipidades! Pesquisar as minhas escrevivências e a escrevivências das professoras e dos estudantes, me ajudou achar o que não sabia que havia perdido. Uma pesquisa que desde o início anunciava que pretendia ouvir o que contavam e contamos, nós, professoras da Escola Municipal Irene Barbosa Ornellas sobre a construção de propostas antirracistas no cotidiano escolar foi atravessada por muitas conversas que nos remeteram às nossas histórias, às nossas infâncias e ao entendimento de que era necessário ouvir as crianças.

Uma escuta sensível às falas cotidianas das crianças sobre suas experiências com as questões etnicorraciais na escola, na família e na sociedade, inspirou a proposta de construir junto com elas o “Manualzinho antirracista”. A elaboração do manualzinho suscitou de nós a promoção de uma série de atividades pedagógicas de cunho antirracista com as crianças, bem como uma programação de estudos e pesquisas que nos possibilitaram viver a experiência da *pesquisaformação* coletivamente. Os relatos das crianças nos instigaram *coordenadorapesquisadora* e professoras a revisitarmos nossas práticas, na medida em que traziam reivindicações de intervenção, de reparação, de justiça e histórias de dor provocadas pelo racismo.

O registro da professora Patricia Camila no caderno de memórias narra o movimento coletivo vivido na escola:

*Eu pensei que as nossas conversas e as nossas leituras dariam conta de responder sobre a implementação das propostas antirracistas, mas só ouvindo as crianças é que percebi que muitas coisas precisam ser feitas.*

Registro respondido logo a seguir no próprio caderno de memórias pela Professora Luciana

*É a primeira vez que escrevo no caderno, prefiro falar, mas eu fiquei muito impactada com as conversas e vi que as pessoas não vieram registrar. Foram muitas cobranças. “Tia ninguém faz nada!” e eu respondi que fazia sim, e a criança insistiu. “Você não faz!” Senti tanta vergonha e tanta dor, porque nunca tomaram nenhuma atitude ao meu respeito e eu pensava que estava fazendo alguma coisa, mas só reproduzia. Já pensei na criação do selo antirracista!*

As narrativas escritas das professoras Patrícia e Luciana, reafirmam a necessidade e a urgência de que a implantação de práticas antirracistas no cotidiano escolar não se restrinja a momentos pontuais do calendário escolar, que muitas vezes até esvaziam politicamente a reflexão. Foi proposto trabalharmos durante todo ano, a partir de uma perspectiva crítica e integradora, na defesa da necessidade de pluralidade e da heterogeneidade.

O registro, assim como, os depoimentos das professoras e das crianças, como parte desta *pesquivivência*, confirmou para nós que é possível sim tornar o currículo e, de igual forma, nossas práticas pedagógicas, mais empretecido/as. Ainda precisamos lembrar no cotidiano da escola que a origem da humanidade, tem a África como berço. Foram os/as africanos/as que inventaram a matemática, a ciência, a filosofia, a medicina, a química. Precisamos anunciar a grandiosidade da nossa ancestralidade na criação de tecnologias, éticas, estética, poéticas e denunciar que a negação dessa grandiosidade, bem como a insistência em diminuir o povo negro e anular nossa história, é nomeada por nós como racismo.

Para nós este trabalho não se pautou por uma metodologia de pesquisa com etapas e objetivos pré-definidos, mas sim por uma *escrevivência*; uma escrita que foi/é desenvolvida a partir das nossas vivências. Uma escrita que busca (re)inventar um modo outro de vida e de praticar a ação docente, enquanto se vive e enquanto se pratica, um processo ininterrupto de *escrever*. A escrita deste trabalho se constituiu por meio do compartilhamento de histórias de vida e de experiências docentes, a partir do aporte teórico metodológico, oferecido por Conceição Evaristo. Entendemos, assim, a *escrevivência* de professoras e estudantes negros da educação básica, sem perder de vista a interseccionalidade dos marcadores sociais raça, gênero e classe, que permeiam os cotidianos, em especial, das escolas públicas, como um caminho metodológico potente para a produção de práticas antirracistas.

A pesquisa também se estruturou orientada pela *afroperspectiva* de tempo espiralar, segundo Leda Martins, e pelos valores civilizatórios de matriz africana, evocados por Azoilda Trindade: energia vital/axé, circularidade, corporeidade, memória, *ancestralidade*, religiosidade, cooperação / comunitarismo, oralidade, musicalidade, ludicidade, modos de *sentirpensar* que se afirmam nesta pesquisa.

A ancestralidade abordada a partir através de laços de consanguinidade, tendo como escolha as pessoas que me antecederam, minha bisavó Marcionilha e minha mãe Arlinda foi o ponto de partida, a travessia e o recomeço dessa pesquisa, concordando com o quilombola, poeta, filósofo, Antônio Bispo, que nós *somos o começo, o meio e o começo. Nossas trajetórias nos movem, nossa ancestralidade nos guia.*<sup>46</sup>

Assim, um dos começos dessa pesquisa, teve como gesto o lançamento ao mar de um livro e uma imagem de Nossa Senhora da Conceição com o prenúncio de que nela, minha Bisa, se encerraria as pessoas de sua família que não sabiam ler. Entendo-me, eu, Geni de Oliveira Lima, uma mulher preta, professora antirracista, como o sonho insubmisso da bisa Marcionilha. Minha narrativa mostra que é possível reverter o tempo e reescrever o passado, como nos inspira o ditado ioruba, *Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje*. Vejo nessa trajetória o começo, meio, começo, de que nos fala o filósofo quilombola e intelectual orgânico. Nesse movimento assumo também o compromisso, revelador da matripotência das mulheres pretas.

A Memória como um lugar de inscrição de uma história que não foi escrita, é resgatada pela herança da oralidade, constitui os saberes e fazeres, que mobilizam a minha história de vida e as histórias de professoras e estudantes negros, da Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas, situado no bairro de jardim Catarina, em São Gonçalo/RJ. Através de rodas de conversas, professoras e estudantes, foram convidadas/os a discutir temas relacionados as questões as feridas causadas pelo racismo e a *escrever* as suas histórias de vida, atravessadas pela interseccionalidade para raça, gênero e classe. A partir das reverberações das questões etnicorracias na escola, foi ressaltada a necessidade de criar estratégias e de posicionamentos políticos-teóricos-metodológicos comprometidos com a educação antirracista.

As repercussões da escrita da pesquisa na experiência, se apresentam por meio de “narrativas ancestrais,” movimentam insurgências e de resistência não só de quem veio antes, mas pelas memórias e a doação delas e pelas histórias de vida, que dissocia o EU-NÓS, marcadas pelo racismo estrutural brasileiro, destacados pela opção pelo magistério e pela implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Para isso categorias como vida-morte, trabalho doméstico, estética negra, feminismo, etarismo, cosmopercepção africana e cosmopercepção ocidental, foram mobilizadas, para reivindicar a escola como um território do qual temos direito, por isso vamos demarcá-lo empretecendo o espaço e as propostas pedagógicas.

---

<sup>46</sup> Disponível em: <<https://revistarevestres.com.br/entrevista/comeco-meio-e-comeco/>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

O compromisso da escrevivência não é de reproduzir as histórias vividas, mas a partir da escrita, recriá-las. Este compromisso me levou a considerar que o encontro das pesquisas com a escrevivência, uma categoria cunhada por Conceição Evaristo (2017), se fundia e anunciava a criação da *Pesquivivência*. Uma *pesquivivência* que assume ser emocional e intelectual. A emoção traduzida para a escrita não é pretexto para esvaziamento teórico. Para essa pesquisa chamamos intelectuais negras/negros, mulheres, homens e crianças negras, vivos/as e mortos/as, presentes e ausentes fisicamente, espiritualmente, como protagonistas de histórias vividas e narradas **por** nós e não mais **sobre** nós.

Uma mulher negra quando escreve sobre outras mulheres negras, não precisa fazer um deslocamento teórico para que a compreensão seja apurada. Só uma mulher preta, consegue olhar como espelho para outras mulheres negras, e nelas ver o reflexo de ações de assertividade, empoderamento, medo, negacionismo, coragem e resistência. Sou o reflexo da menina que fui e ousou continuar sendo, muitas vezes silenciada, mas que se recusa a ser subjugada, sou a mulher preta solitária, que luta contra o racismo e o machismo impostos pela pensamento colonial, sou a professora que busca empretecer suas práticas, sou as pretas-velhas, as griôs, contadoras/es de histórias. Sou contadora de história, na esperança que serei história contada. Histórias escritividas.

A pesquisa do vivido, do sentido, do narrado, de histórias escritividas é chamada aqui de *pesquivivencia*, cujo protagonismo é contar a partir de nossas vivências. A tecitura das histórias imaginadas, inventadas, vividas, experienciadas e compartilhadas, sobre nós, deram origem ao “Manualzinho antirracista”, inspirado no Pequeno Manual antirracista, de Djamila Ribeiro (2019), trazendo para as crianças e as professoras a oportunidade de construir novos *saberesfazer*s sobre a luta antirracista, oferecendo possibilidades na implementação de práticas antirracistas no cotidiano escolar, a partir das reivindicações dos/das estudantes.

Penso que a proposta desta *pesquivivência* poderia ser entendida para além de um movimento *políticopedagógico*, como um movimento de descolonização do currículo, instrumentalizado pela insubmissão de contar as nossas histórias e nesse processo descobriremos caminhos e alternativas não só para a construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar, como também para alimentar a utopia de uma outra escola e uma outra sociedade possível, livre das amarras do racismo estrutural e institucional.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, N. “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, M. C., SILVA A. P. M. da, DIAS R. S. R., LAMPAZZI P. P. e PORTILHO, K. Matripotência e Mulheres Olùṣó: memória ancestral e a enunciação de novos imaginários/ Organizadores: Míriam Cristiane Alves, Ana Paula Melo da Silva, Raquel Silveira Rita Dias, Priscilla Pinheiro Lampazzi e Kaká Portilho. – 1. ed. – Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2021.

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta às mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ARAÚJO, Mairce S. “Narrativas docentes: saberes, práticas e significações”. In MONTEIRO, Filomena de Arruda et al (orgs.). Narrativas docentes, memórias e formação. Curitiba: CRV, 2016.

\_\_\_\_\_, 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, DP&A, 2003.

BÂ, Amadou Hampâté. Amkoulleu, o menino fula. Tradução: Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/ Palas Athena, 2003.

BARBIER, RENÉ. A pesquisa-ação/René Barbier. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Editora, 2007.

BATISTTA, Iury Abreu Tavares. “Gente de todas as classes”: diversidade sociorracial no candomblé de Salvador (1900-1920). Dissertação (PÓS-AFRO) UFBA, Bahia, p. 118, 2019 Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30442>>. Acesso em: 04 out. 2023.

BARRETO, Inês Teixeira Barreto. O livro de São Cipriano: uma circularidade entre Brasil e Portugal. ANPUH-Brasil 31º Simpósio Nacional de História, Rio de Janeiro, 2021.

BENTO, Cida. Pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. Pesquisa Participante: A partilha do saber. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

CANEN, A. G. & CANEN, A. Organizações Multiculturais - logística na corporação globalizada. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

Carneiro, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

\_\_\_\_\_. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen Livros, 2019. E-book. (Coleção Sueli Carneiro).

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. SUR 28 - v.15 n.28, p. 127-137, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. Ed – São Paulo: Contexto, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa [online]. 2003, n. 119 pp. 147-174. Disponível em: Epub 26 Jan 2004. ISSN 1980-5314. <<https://doi.org/10.1590/S0100-1574200300020000>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLLINS, Patrícia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. Moreno, Renata (org.) Reflexões e Práticas de Transformação feminista, São Paulo: SOF, 2015 p.13-42. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/34245>>. Acesso em: 04 out. 2023.

COSTA, Roseli Araújo Barros; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Histórias de vidas: a vez e a voz dos professores. Revista Margens Interdisciplinar, [S.l.], v. 7, n.8, p. 137-154, maio 2016. ISSN 1982-5374. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2751>>. visualizado em 04/10/2023. 15 out. 2020. DOI: <<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i8.2751>>.

CUNHA, Antonio Geraldo da. Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa/ Antônio Geraldo da Cunha; assistentes Claudio Melo Sobrriheiro...[et.al]. -Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DAVIS, A. Mulher, Raça e Classe; 1ª publicação na Grã Bretanha pela The Women's Press, Ltda. Em 1982 Tradução Livre. Plataforma Gueto\_2013.

DESPRET, Vinciane. Um brinde aos mortos: Histórias daqueles que ficam; traduzido por Hortência Lencastre-São Paulo:n-1 3eições; Edições Sesc São Paulo.

DIAKITÉ, Baba Wagué. O dom da infância: memórias de um garoto africano. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições SM, 2012.

DIOP, Cheikh Anta. A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade clássica. Luanda/Ramada: Edições Mulemba/Edições Pedagogo, Lisboa, 2015.

EVARISTO, Conceição. Becos da memória [livro eletrônico] / Conceição Evaristo. -- 3. ed. -- Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

\_\_\_\_\_. Canção para ninar menino grande. / Conceição Evaristo. - 2. ed. -- Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

\_\_\_\_\_. Olhos d'água / Conceição Evaristo. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

\_\_\_\_\_. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. (org.). Escrivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, 1ª edição, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

\_\_\_\_\_. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org.). Representações performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007, pp. 16-21.

FANON, Frantz. Peles negras, máscaras brancas. Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. -Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2021.

FERRAZ, M.C.F., Lembrar e esquecer em Bergson e Nietzsche, Morpheus, UNIRIO, 2008.  
FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. Saber (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FRANCISCO, M. Mulheres Negras na Política: O futuro é uma mulher preta. Revista Docência e CiberCultura, 2019.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. Paulo Freire. -52. ed. -São Paulo: Cortez, 2021.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FONSECA, Maria nazaré Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. Mia Couto: Espaços ficcionais, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos, para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al (Org.). Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19407, p. 1-17, 2022. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 04 out. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIO, Flávia; LIMA, Márcia. Por um feminismo afro-latino-americano – Lélia González. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

\_\_\_\_\_. “A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social”. In: União dos Coletivos Pan-Africanistas - UCPA (Org.). *Lélia Gonzalez: Primavera para as rosas negras* Diáspora Africana, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Trabalho apresentado no Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2, 2001,8-11.

GORDON, Lewis Ricardo. Medo da Consciência Negra; tradução José Geraldo Couto \_1.ed \_ São Paulo: Todavia, 2023.

GLEISER, MARCELO. o fim da terra e do Céu: o apocalipse na ciência e na religião. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOOKS, bell. Ensinando a Transgredir – A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. Escrever além da raça: teoria e prática. bell hooks; tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Elefante, 2022.

\_\_\_\_\_. "Intelectuais negras". Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995.

\_\_\_\_\_. Vivendo de Amor. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>>.2010>. Acesso em: 04 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2010.

\_\_\_\_\_. Meu crespo é de rainha. bell hooks; ilustração Chris Raschka; [tradução Ninna Rizzi]. 1 ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

\_\_\_\_\_. Escolarizando homens negros. Revista Estudos Feministas, v. 23, n. 3, p. 677–689, set. 2015.

JERVOLINO, Domenico. Introdução a Ricoeur; trad, José Bortolini-São Paulo: Paulus, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. Diário de Bitita. Carolina Maria de Jesus. — São Paulo: SESI-SP editora, 2014.

\_\_\_\_\_. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LUZ, Itacir Marques da. Laços da diáspora: associacionismo e educabilidade entre a população negra em Pernambuco (1800-1850) Tese de doutorado. UFMG, BH, 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9UGJEZ/1/t\\_e\\_s\\_e\\_itacir\\_luz\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9UGJEZ/1/t_e_s_e_itacir_luz_final.pdf)>.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação, episódios de racismo cotidiano; tradução Jess Oliveira. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOFES, Suely. Mulher, mulheres: identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MANGUEL, Alberto. A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos. Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MAY, T. Pesquisa social. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre: Artemed.

MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos & ARAUJO, Mairce da Silva, Núcleos de memória: Ações e diálogos com a escola básica em São Gonçalo, In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza & ARAUJO, Mairce da Silva (Org). Experiencia na formação de professores: Memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci. -1 ed.-Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra: diversidade de contextos e problemas ideológicos. Religião, Política, Identidade. São Paulo: Educ, 1988.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. A matriz africana do mundo/ Elisa Larkin Nascimento, (org). São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. A cor do inconsciente: significações do corpo negro. 1. ed.São Paulo. Perspectiva, 2021.

NOGUERA, Renato (2012). Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. Revista da ABPN. Uberlândia: ABPN, v.3, n.6, nov-fev: 147-150. Disponível em: <[https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato\\_nogueira\\_->](https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_nogueira_->)>.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, I. B (orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes/ Inês Barbosa de Oliveira (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_ et al (orgs). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Inês Barbosa de Oliveira et al (orgs). Petropolis, RJ:DP etAlII: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.

OLIVEIRA, L. F. de. O que é uma educação decolonial. *Revista Nueva América*, v. 149, p. 35-39, 2016.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Tradução para uso didático de OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *Matrpotency: Ìyá in philosophical concepts and sociopolitical institutions. What Gender is Motherhood?* Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016, capítulo 03, p. 57-92, por Wanderson Flor do Nascimento. Acesso em 10/02/2024.

PACIENCIA, Renilson M. *Uma Casa Modesta da Estrada das Boiadas: o Abrigo dos Filhos do Povo como Patrimônio Educativo da Bahia*. 2017. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). PAIN, Luciane de Lima. *Ancestralidade e memória nas escrevivências de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo: o elo entre passado e presente nas narrativas*, UFSM/RS, 2023 (TESE).

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista.*, Barbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRADO, G. & SOLIGO, R.(org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, 2007.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista* / Djamila Ribeiro. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

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

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

REIS, Graça, *A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. Educação & formação docente: no encontro com o outro, experiências...* Roteiro, [S. l.], v. 41, n. 1, p. Realidade, v. 48 p. e123291, 2023.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nàgô e a morte: Pádè, Àsèsè e o culto Êgun na Bahia*; traduzido pela Universidade Federal da Bahia. Petrópolis, Vozes, 1988.

SERRANO, Carlos, WALDMAN Maurício. *Memória d'África. A temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Gisele Rose da. *Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afrobrasileiros*. CEFET-RJ. 163f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais), Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Renato Araújo da. Era uma vez a lembrança de uma árvore chamada “do esquecimento”. *Cadernos do Lepaarq*, v. XIX, n.37, p. 211-229, Jan-jun. 2022.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SOUZA, M. Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 6, n. 12. p. 6-19, nov. 2013/fev. 2014.

TFOUNI, Leda Veridiane. *Letramento e alfabetização*. Leda Veridiani Tfouni, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. *Revista Valores Afro-brasileiros na Educação*. 2005. Disponível em: <[http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores\\_a...pdf](http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a...pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres (A cor da cultura, v.5). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p.11-15. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2023.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde & Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 3, 2016.