



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação  
Básica

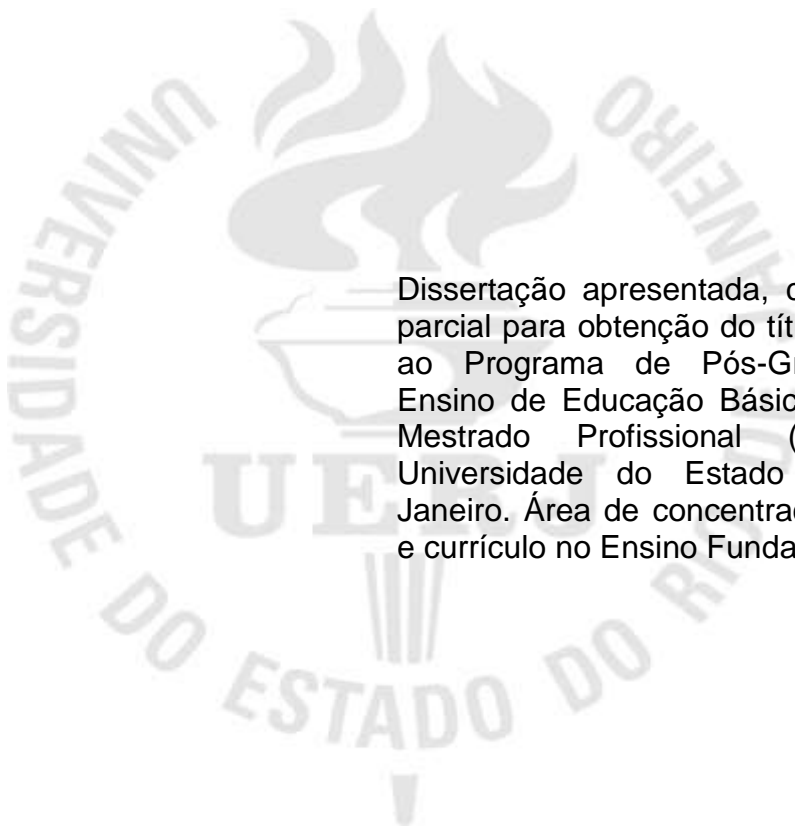
Célia Regina Cristo de Oliveira

**Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações  
raciais e perspectiva decolonial de educação**

Rio de Janeiro  
2016

Célia Regina Cristo de Oliveira

**Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e currículo no Ensino Fundamental.

Orientador (a): Prof. Dr. José Roberto da Silva Rodrigues

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CAP/A

O48 Oliveira, Célia Regina Cristo de

Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação / Célia Regina Cristo de Oliveira. - 2016.  
127f. : il.

Orientador: José Roberto da Silva Rodrigues.

Dissertação (Mestrado). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Relações Raciais - Teses. 2. Mulheres Negras. 3. Currículo. I. Rodrigues, José Roberto da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 396(=414)::372

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

---

Assinatura

---

Data

Célia Regina Cristo de Oliveira

**Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e currículo no Ensino Fundamental.

Aprovada em 15 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. José Roberto da Silva Rodrigues (Orientador)  
CAp-UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Maria Marques Araújo  
CAp-UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cláudia Miranda  
UNIRIO

Rio de Janeiro

2016

## DEDICATÓRIA

À minha família pela oportunidade de estudar desde os anos iniciais. Meu pai Pedro e mãe Maria do Carmo, sua bênção!

À Venina (Nina): a primeira de nós a estar na universidade. Seu exemplo nos inspirou a não desistir de acreditar nos estudos e seguir em frente. Nina, até qualquer dia! Leda, Valtencir, Robson, Mauro, Enio, Rodrigo e Gilberto (que passou um mês entre nós, período suficiente para ser sempre lembrado e amado. Até qualquer dia!). Meus irmãos, que durante nossa infância tivemos que enfrentar racismos, apelidos, xingamentos, sobrevivemos passando pelas comunidade da Pedreira (Pavuna), do Fumacê (Realengo), do Guandú (Campo Grande) e agora adultos em Anchieta. Ubuntu - Sou porque nós somos! Começaria tudo outra vez, se preciso fosse... com vocês, amores meus.

À querida, amada e estimada Prof<sup>a</sup> Dra. AzoildaLoretto da Trindade que sempre me incentivou a seguir estudando, pesquisando, cartografando novas possibilidades de reescrever o cotidiano escolar, em prol de uma educação antirracista. Você me afetou profundamente! À sua memória ancestral.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao ser que me deu à Vida, que me trouxe para este plano e me deu uma tarefa. Que me colocou no ventre materno de Maria do Carmo, com contribuição de Pedro Hércules e me deu uma família para que cuidasse de mim. A este ser supremo, uno, múltiplo diverso, que aprendi a respeitar, que tantos nomes têm gratidão por me fazer existir!

Ao querido paciente e amigo orientador Prof. Dr. José Roberto da Silva Rodrigues, meu carinho e reconhecimento por sua insistente/persistente/resiliente caminhada ao meu lado. Onde o respeito e amizade de mais de 20 anos não deixaram abalar a relação orientador/orientanda. Conheci primeiro o Beto, depois foi Zé Café, e finalmente José Roberto. Heterônimos dignos de um certo Fernando, o Pessoa.

Às professoras membros da banca:

Prof<sup>a</sup> Dra. Helena Maria Marques Araújo (PPGEB/CAP-UERJ) que no seu compromisso com o ensino de história levou-me a conhecer mais sobre os espaços educativos formais e principalmente os não formais, pois nestes encontram-se saberes e possibilidades outras.

Prof<sup>a</sup> Dra. Claudia Miranda (UNIRIO) a possibilidade de conhecer e de tecer novos olhares sobre a rede Carioca de Etnoeducadoras negras, na perspectiva de um currículo decolonial.

À coordenação do PPGEB, aos docentes do curso, por terem acreditado e materializado o mesmo. Desejo sucesso a todas e todos e a certeza de mais respeito ao trabalho docente na UERJ, em especial, no CAP-UERJ.

Às colegas da turma 2014, que apesar de saber que existe apenas um representante do sexo masculino, a essência da turma é feminina, assim como a gramática. Aprendemos, trocamos, questionamos, divergimos rimos e choramos. Abrimos e estamos fechando um ciclo formativo, pautado no respeito e amizade. Que continuemos sempre assim.

Aos amigos do grupo de pesquisa Espaços Educativos e Desigualdades: Virgínia, Dayana e Paulo, a certeza de nossas trocas e participações em atividades internas e externas darão bons frutos. Pois a amizade brotou primeiro e irá florescer.

Ao CAP-UERJ pela coragem de instituir um curso de mestrado profissional, por abrir espaço para formação e reflexão de nossas práticas pedagógicas.

Às diretoras negras Kiara, Kadidja e Dandara.

Mulheres negras que vi de perto, que na sua singularidade uniram-se em torno de um projeto maior, tornando-o coletivo. Sem vocês esta escrevivência não seria possível.

Agradeço meu caminhar na rede pública de ensino, como estudante, desde os anos iniciais a Pós-graduação: achei difícil a viagem até aqui, mas eu cheguei.

À escola pública em que trabalho, às escolas particulares que trabalhei. Aos estudantes de todas as fases, aos colegas de trabalho, nas suas diferentes atividades quero agradecer a oportunidade das trocas e do aprendizado, com todas as contradições que nos atravessam.

Agradeço as mulheres negras e as de melaninas de tons mais ou menos acentuados que me enobreceram com seu carinho colorido, cujas narrativas de si possibilitam trocas, aprendizados e fortalecimento da amizade. Este espaço é muito pequeno para enumerá-las. Mantendo a circularidade e horizontalidade como método estando assim todas na mesma ordem de importância, pois pertencem a ciclos vitais distintos em minha trajetória.

E por fim, agradeço ao tempo, que na dinâmica cotidiana me fez entender sua importância para à construção deste trabalho para que este possa ser útil e socializado com outras pessoas. Se esta escrita não for a 'melhor dos mundos' é porque eu não soube dialogar com o tempo, nos momentos de fazer concessões e escolhas.

## RESUMO

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. *Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação*. 2016. 127f. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Neste trabalho apresento duas dimensões físico-experienciais onde a primeira delas, de caráter autobiográfico, situa-se na escola onde trabalho (espaço de consolidação e amadurecimento de reflexões no âmbito das relações raciais e de gênero, bem como trazendo experiências de outras escolas). A partir de um recorte espaço temporal, a escrita desse texto pretende ser um espaço memorial de práticas pedagógicas e reflexões para contribuir no campo das relações étnico-raciais. A segunda, de caráter biográfico, busca trazer formas diferenciadas de vivência de gestão e de prática de sala de aula pelo olhar de três mulheres negras e gestoras de escola da Educação Básica atuante assim como eu no município de Duque de Caxias. Logo, duas experiências escolares serão retratadas, a partir dessas vivências para o desenvolvimento de práticas emancipatórias (no sentido de pensar possibilidades e alternativas outras ao status quo) no campo dos direitos humanos e mais detidamente, na temática das relações raciais visando o empoderamento de sujeitos, especificamente, os estudantes negros. A primeira corresponde ao período que antecede o ingresso no curso de pós-graduação de 2013 até 2015. O período que corresponde à segunda dimensão espaço temporal constitui-se do tempo histórico do contato e da pesquisa com as gestoras negras desde 2014 até o fim de 2015. Esta pesquisa permitiu a observação e construção de práticas efetivas na melhoria da *qualidade* em ensino de educação básica, sobretudo apoiadas na educação e formação em relações raciais e dirigidas a superação dos efeitos sentido de *colonialidade*.

Palavras-chave: Qualidade. Currículo. Relações Raciais. Mulheres Negras.



## ABSTRACT

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo. *About us black women in the school: a study about race relations in a decolonialized perspective of education*. 2016. 127f. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

In this work I present two physical-experiential dimensions, the first one, which has an autobiographical character, is located in the school where I work (it is a space of consolidation and maturation of reflections within the racial and gender relations, and also brings experiences from other schools). From a clipping timeline, the writing of this text intends to be a memorial space for educational practices and reflections, which aims to contribute in the field of ethnic racial relations. The second biographical character pursues to bring different forms of classroom management experience and practices, through the point of view of three afro descendants female as me, who are managers of a Basic Education school in Duque de Caxias. Then, two school experiences will be portrayed from these experiences to develop emancipatory practices (in the sense of thinking others possibilities and alternatives aside from the status quo) in the field of human rights and more closely, the theme of race relations targeting the empowerment of persons specifically, afro descendant students. The first corresponds to the time before enrolling in the graduate course from 2013 to 2015. The second term corresponds to the second dimension timeline, which relates history time marked by the contact and research with the afro descendant educational managers; it endures from 2014 to 2015. This research allowed the observation and construction of effective practices in the quality development of the Basic Education teaching, mainly supported by education and training in race relations and aimed at overcoming the effects of colonialism sense.

Keywords: Quality. Curriculum. Race Relations. Afro descendant Women.

## LISTA DE FIGURAS

Imagem 01 – Família. Aniversário de 60 anos de minha mãe: M <sup>a</sup> do Carmo/2009 ....	35
Imagem 02 – Semelhança de comportamento entre animais e humanos.....	45
Imagem 03 – Animais de regiões mais gélidas .....	46
Imagem 04 – Animais das Savanas Africanas .....	46
Imagem 05 – Primeiras impressões sobre Tayó, até então desconhecida .....	51
Imagem 06 – Um menino? .....	51
Imagem 07 – Registro coletivo sobre Tayó .....	54
Imagem 08 – O lápis cor de pele.....	57
Imagem 09 – Cor da pele de quem? .....	58
Imagem 10 – Lápis cor de pele, usos e sentidos .....	59
Imagem 11 – Tayó, do livro à realidade .....	60
Imagem 12 – Identidade importa, descobertas de si.....	61
Imagem 13 – Reconhecimento.....	62
Imagem 14 – Relendo Tayó/2015 .....	63
Imagem 15 – Autorretratos e autovalorização de suas belezas.....	64
Imagem 16 – Assumindo o tom de pele .....	65
Imagem 17 – Nossas singularidades .....	66
Imagem 17 – Nossas singularidades .....	67
Imagem 18 – Início da confecção do mural.....	68
Imagem 19 – Capa do livro utilizado com a turma .....	69
Imagem 20 – Mapa físico .....	81
Imagem 21 – Mapa político .....	81
Imagem 22 – Pátio da escola - Festa Folclórica, 1973.....	88
Imagem 23– A Escola no início dos anos 1970.....	88
Imagem 24 – Pátio da escola Waaldé vsito de dentro pra fora. ....	89
Imagem 25 – Mão - Prof. Do Ensino Religioso .....	107
Imagem 26 – Qual é a minha cor? .....	107

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Série Histórica para os Resultados do IDEB – Duque de Caxias.....	90
Tabela 2	Série Histórica para os Resultados do IDEB – Região da Pesquisa.....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 OS PRIMEIROS NÓS DA ESCRITA DE UMA MULHER NEGRA PRATICANTE DOCENTE.....</b>	<b>20</b>
1.1 A experiência com a escrita (autobiográfica) e as primeiras escritas: os atravessamentos da/na memória.....	23
1.2 Do desejo de ser e de me fazer professora.....	29
1.3 Ser professora e negra a consciência de si.....	31
1.4 Um breve tempo da infância/adolescência: descobertas de si, descoberta do outro – o racismo e exclusão na escola.....	32
1.5 Os diferentes espaços tempos formativos e de muitos aprendizados.....	35
1.6 No chão da escola pública: o encontro com os meus iguais.....	37
1.7 Das questões teóricas que nos atravessam.....	38
1.8 As marcas identitárias dos sujeitos na/da escola.....	41
1.9 Das ações pedagógicas que me inquietam.....	42
1.10 A história das minhas inquietações/afetações: sem perder a raiz.....	48
1.11 Por que Tayó?.....	49
1.12 Quando você ouve a palavra Tayó, o que vem a sua cabeça? É nome de gente? De bicho? É uma planta? O que é?.....	20
1.13 Tayó e o lápis cor de pele: Pele de quem?.....	55
1.14 Avaliação desta atividade.....	57
<b>2 AS MARIMBAS - O ENCONTRO COM AS DIRETORAS NEGRAS – SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO QUE TECEM ESTA ESCRITA... 70</b>	
2.1 As tessituras teóricas – presenças e ausências.....	76
2.2 A cidade de Duque de Caxias – breve apresentação do contexto local.....	80
2.3 E as mulheres negras, quem são?!.....	82
2.3.1 <i>Kadidja: Diretora</i> .....	84
2.3.2 <i>Kiara: Vice diretora</i> .....	85
2.3.3 <i>Dandara: Orientadora Educacional (OE)</i> .....	86
2.4 Analisando os dados da pesquisa.....	87
2.5 Os compromissos com resultados escolares.....	89

2.6 Os nós delas – mulheres negras em ação.....	92
2.7 As marimbas que disputam a pipa – quem vai levar a melhor?.....	94
2.8 O fim das eleições, nós e marimbas desfeitas ou ainda mais atadas?.....	96
<b>3 APRESENTANDO O PRODUTO DESTE TRABALHO – PROJETOS DE TRANSFORMAÇÃO.....</b>	<b>100</b>
3.1 Pistas, sinais para construir o Projeto de Transformação – meus percursos.....	106
3.2 Com que nós queremos romper? Com quais nós queremos nos atar?.....	108
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO A – Questionário enviado para as diretoras.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO B – Ementa da atividade de Sensibilização.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO C – Ata do Conselho Escolar sobre recursos do PPDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

Inicialmente as intenções deste trabalho lançavam o seu olhar sobre o currículo na educação básica, nos anos iniciais do ensino fundamental. Onde o principal objetivo era compreender a construção e apreensão no/do currículo escolar e do conceito de diversidade na perspectiva da educação para as relações étnico raciais. Investigação esta focada na prática emancipatória para o empoderamento de sujeitos em seu cotidiano, como diferencial na efetivação da equidade e qualidade no/do ensino fundamental. Sujeitos estes em sua maioria estudantes negros das escolas públicas da rede municipal de Duque de Caxias.

Embora esta perspectiva inicial de forma alguma tenha sido abandonada, a partir da apresentação na *Banca de Qualificação* a pesquisa ganhou contornos metodológicos mais específicos que para além do campo da pesquisa qualitativa de ares etnográficos (DUARTE, 2002), passou a ser orientada também por um viés autobiográfico especialmente dirigido e motivado por minhas próprias experiências, momento este, em que me torno também sujeito desta dissertação. Em que sou levada a rememorar minha trajetória pessoal e profissional através de meus arquivos pessoais, como *espaçostempos* do vivido.

Esses arquivos pessoais de *praticantesdocentes dos cotidianos das escolas*, enquanto *espaços tempos do vivido*, são *lugares de memória* que, por sua natureza e variedade de registros, mesmo dispersos e fragmentados, explicitam parte das vivências desses indivíduos, não descartando entre elas as contradições, os equívocos e as mazelas do ofício. (2008, p.13)

Contudo, em uma escala menor, a centralidade dos temas também foi entrecortada pela presença e trajetória de outros importantes sujeitos: três mulheres negras, membros da equipe diretiva de uma escola pública municipal em que esta pesquisa também foi desenvolvida. A partir da importância que a trajetória deste trio de gestoras tomou no desenrolar da pesquisa ganhou seu terceiro viés metodológico, este apoiado num contorno mais etnobiográfico, sendo este último não a escrita da história de suas vidas privadas, mas sim, a observação feita em seus cotidianos escolares que as trouxeram para esta escrita como etnoeducadoras. E como tal também me compreendo enquanto professoras negras preocupadas em seus cotidianos escolares com aspectos sociais, culturais e individuais, um exercício

de práxis política nas suas tentativas, tal qual como venho tentando realizar, de inserção da Lei 10. 639/2003 na dinâmica cotidiana de seus chão da escola. A perspectiva intercultural nos ajuda a refletir nesse sentido. Para Walsh (2007), interculturalidade significa:

[...] processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma forma outra de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro que é pensado a través da práxis política (WALSH, 2007 apud MIRANDA, 2014, p. 200)

Nesta dissertação apresento três dimensões físico-experienciais, que estão divididos em três capítulos me levaram ao desenvolvimento deste trabalho dissertativo:

Sendo a primeira dimensão no campo das pesquisas autobiográficas a rememoração de minha trajetória em tempos-espacos distintos, tanto a partir da escola onde leciono há nove anos, bem como atravessada pelas contribuições de outros espacos memoriais cujas práticas pedagógicas trouxeram importantes reflexões para o campo das relações étnico raciais. Junto ao termo autobiografia soma-se a palavra “*escrevivência*”: termo ouvido em narrativas de histórias de vida de mulheres negras encontrado nas obras da escritora negra e ativista do Movimento Negro Conceição Evaristo – assumido como o ato da escrita de si, de sua trajetória de vida, na primeira pessoa do singular e também no plural. Trazer o termo *escrevivência* me coloca na dimensão de etnoeducadora, participante entre outros grupos da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, (Rede construída e que vem sendo tecida à rede de Etnoeducadoras Afro-Colombiana cujas narrativas de práticas pedagógicas tornam-se centrais nas arenas de disputas na construção de um currículo “Outro”, dentro de uma perspectiva decolonial. Perspectiva esta que traz abordagens e narrativas de grupos considerados historicamente subalternos, sem direito à fala, um outro colonial. em que narro minha trajetória de vida, num viés autobiográfico. O olhar será direcionado ao período que antecede o ingresso no curso de pós-graduação, em 2013 até 2015. Período intensificado por mudanças diversas no espaco físico escolar, com alterações que provocaram instabilidade em toda comunidade, interna e externa à escola onde atuei até a entrada no mestrado. Nesta escrita a compreensão dos processos educacionais circunscritos pelas *práticas cotidianas escolares* e a possibilidade de rastrear *pistas* dos percursos de *formação* de seus/suas *praticantes docentes* (PACHECO, 2008).

A segunda dimensão físico-experiencial é o das diretoras negras, onde se encontra o tempo histórico do contato da pesquisa com elas até o fim do ano passado, 2015. Utilizando a palavra *marimba* como metáfora, este campo traz também aspectos teórico-metodológicos em diálogo com o paradigma da complexidade (MORIN, 2000), que nos ajuda a compreensão deste texto como narrativa totalizante que vai ao longo do texto entrecortando teoria e prática.

Estes dois campos buscam trazer formas diferenciadas de vivência de práticas pedagógica e de práticas de sala de aula pelo olhar de quatro mulheres negras. Logo, duas experiências escolares serão retratadas, a partir dessas vivências para o desenvolvimento de práticas emancipatórias (no sentido de pensar possibilidades e alternativas outras ao status quo) no campo dos direitos humanos e mais detidamente, na temática das relações raciais visando o empoderamento de sujeitos, especificamente, os estudantes negros.

A terceira dimensão físico-experiencial traz, mesmo que de forma pontual, a rememoração de ações que atravessam esta escrita em outros tempos/espacos (cursos, formações atividades professorais) para desfazer os nós, destecendo e voltando a tecer novas possibilidades de empoderamento dos diferentes sujeitos abarcados nessa pesquisa. Neste capítulo apresento o Projeto de Transformação, que vem a ser uma apresentação do Produto, elemento que compõe o trabalho final de um curso de mestrado profissional.

As dimensões que implicam trajetória de vida estarão presentes como pequenos *flash* de memória, a fim de situar o leitor de minhas experiências ou as das gestoras negras (que me/nós atravessam) antes e durante minha/nossa vida profissional.

Os três campos experienciais ainda que divididos em partes, mantém o dialogo permanente entre si, uma vez que usarei a metáfora da marimba e seus embarços, com seus nós feitos e desfeitos, expressão que ouvi diversas vezes por uma das gestoras durante as visitas: *“Marimba é coisa enrolada. Cosa com nó. Você pode cortar a marimba e ficar com a linha que sobra” (Kiara).*

Então os fios que irão entrelaçar os capítulos permitirão alinhar as ideias em torno das autobiografias, assumidas aqui por mim como “escrevivências”, das práticas de gestão, dos constructos e referenciais teóricos que serão abordados ao longo de todo o percurso da dissertação, com maior ênfase nos capítulos primeiro e últimos. Onde retomo reflexões no campo dos currículos praticados, das relações



raciais, das práticas pedagógicas que culminarão na tessitura do produto. Imaginemos um botão com quatro casas, é por onde esse alinhavo irá perpassar. Elemento final e propositivo que sintetiza de forma prática, as tessituras feitas ao longo da dissertação.

Um dos objetivos foi o de retornar ao campo e aguçar o olhar para as práticas de gestão que a meu ver considero transgressoras. Em uma rede municipal marcada por cargos de indicação na direção escolar, ter uma equipe que se organiza de forma autônoma e busca realizar as proposições construídas no coletivo, é digna de atenção e respeito.

Como sugerido inicialmente o principal objetivo desta pesquisa foi o de observar os processos de construção identitária na escola a partir da construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas e, sobretudo de *praticantesdocentes*.

Uma das principais hipóteses desta pesquisa é de que a noção de *Qualidade* na educação de crianças negras nas redes e escolas a observadas aqui, para além dos investimentos em tradicionais em língua portuguesa e matemática, por exemplo, carecem também de implemento de práticas orientadas pela formação em relações raciais. Além disso, em sintonia com grande parte da literatura sobre a qualidade na educação básica, também temos como hipóteses balizadora (constructos) deste trabalho:

i. Que a gestão escolar importa como fator de reorientação e empoderamento de práticas pedagógicas mais efetivas no combate das desigualdades na escola;

ii. Que a relação com o currículo escolar configura-se imbricado campo de disputa e que a partir desta luta podem se alavancar o sucesso ou o fracasso de uma determinada abordagem político-pedagógica.

De forma secundaria também foram consideradas outras hipóteses não menos importantes e que em resumo contribuíram para orientação mais geral do traçado da pesquisa:

1. Que em nossa opinião a presença negra na escola, sobretudo, a feminina é marcada por um contínuo conjunto de desafios marcados pelo racismo e pela dura superação de práticas racistas;

2. Que práticas pedagógicas docentes e de gestão podem se transformar em poderosas ferramentas de revisão curricular e por sua vez de combate ao racismo nas salas de aulas e nas escolas;
3. Que a efetivação de praticas mais democráticas de gestão pedagógica e docência podem favorecer implemento da qualidade na escola, sobretudo no que concerne as questões de identidade racial;
4. A prática descritiva e reflexiva de registro do próprio trabalho pedagógico também contribui para o avanço da formação profissional e pode ajudar a alavancar melhores ações e resultados junto aos discentes;
5. Existe uma forte orientação eurocentrada na condução e produção dos currículos e métodos utilizados nas escolas e praticas docentes, mesmos em escolas de maioria negra e em periferias pobres da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro como no caso da Rede Municipal de Duque de Caxias;
6. O processo recente de democratização para a escolha de diretores na rede Caxias podem abrir possibilidade para uma renovação dos corpos de gestão mais comprometidos com o combate ao racismo na escola;

Postas estas hipóteses, esta pesquisa justifica fundamentalmente pela evidencia do racismo na escola e a importância de se construir estratégias de combate a ele e de valorização das camadas populares em suas trajetórias de aprendizado por através da revisão profunda do conteúdo (currículo) e das formas (práticas) como um todo.

No primeiro capítulo falo de minha construção identitária como mulher negra, do meu processo educacional enquanto aluna e de atuação no magistério referendada no conceito de escrevivência como sinônimo de autobiografia, onde também introduzo alguns marcos teóricos desta pesquisa, sempre abordando-os em correlato com a narrativa da própria pesquisa em si.

No Segundo capítulo apresento as diretoras negras. Seus processos de construção de uma direção escolar democrática vivenciando os estranhamentos nas relações cotidianas até as eleições diretas para diretores das escolas e conselho escolar. Quanto à metodologia utilizada, ela se insere no campo das pesquisas qualitativas, de caráter etnográfico. Também lancei mão de entrevistas não estruturadas em vários encontros em que as educadoras negras puderam falar livremente de suas experiências, das suas vivências no chão da escola e seus

incômodos e perspectivas. Material com o qual fui alinhavando às minhas próprias observações e memórias acerca dos campos/contextos. Por fim e já na reta final desta pesquisa lancei de uma abordagem semiestruturada de entrevistas oferecida a elas (Anexo A).

A partir do terceiro capítulo (apresento o Projeto de Transformação, base para o produto do mestrado profissional) e da própria conclusão as nossas narrativas são retomadas e trazem para o centro do processo a multiplicidade dos diferentes sujeitos e práticas pesquisadas: nós, mulheres negras e etnoeducadoras, crianças (negras e não negras) em processo de fortalecimento e construção identitária, cujos atravessamentos das relações raciais os afetam com maior e menor intensidade.

A metáfora do lápis e da caneta foi fundamental para reflexão de nós enquanto sujeitos negros docentes, discentes e gestores do chão da escola. Análise com este trabalho os sentidos despertados por estas experiências, os incômodos causados, a tessitura feita às considerações finais denota a legitimação das práticas vivenciadas por mulheres e crianças negras no espaço escolar e a importância de ter esta representatividade assegurada a frente de aos sujeitos e práticas escolares.

Reafirmo o campo das *escrevivências* (escritas de si – e nós) como possibilidades de registro e observâncias do/no cotidiano escolar, a *escrevivência* como marca de empoderamento dos sujeitos, ao se verem e se sentir representados e estimulados a escrever reescrever a sua história.

## 1. OS PRIMEIROS NÓS DA ESCRITA DE UMA MULHER NEGRA PRATICANTEDOCENTE

O contato recente com as pesquisas (auto) biográficas, na condição de sujeito que narra sua própria trajetória, causa-me certo desconforto, uma vez que falar de si, embora seja feita uma seleção, um recorte de tempo e espaço memoriais, confere um lugar de destaque ao que pretendo dizer.

Embora o campo que busco trazer para este trabalho seja o das relações étnico-raciais na condição de quem vem buscando por em prática o que determinam as <sup>1</sup> Leis 10.639/2003 e 11.635/2008, que por meio das diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a Indígena (que vem sendo amplamente debatido em diversos espaços de discussão dentro e fora da academia, por pesquisadores e militantes dos movimentos sociais negros e indígenas) tratarei mais especificamente da temática racial negra.

O que ainda não contempla, de forma a ganhar visibilidade, as narrativas das trajetórias de mulheres negras, na maioria das vezes, objeto de pesquisas acadêmicas, nas mais variadas áreas do conhecimento. Ver-se reconhecida como sujeito e estimulada a escrever sobre si, na primeira pessoa, promove um paradoxo: escrevo ou não? Em que minha trajetória como mulher negra e professora na/da educação básica, nas séries iniciais do ensino fundamental contribui para a formação e a prática pedagógica de outras/os praticantedocentes?

*Praticantedocente*, expressão utilizada e definida pelo professor Drº. Dirceu Pacheco (2008) em sua tese de doutorado:

como aquela que reconhece e referencia os diversos agentes que interagem nas *redes microbianas* dos cotidianos escolares agindo, numa ação contra-hegemônica, à redução ao anonimato e às condições de subalternização impostas pelos poderes institucionalizados. (PACHECO, 2008, p. 20)

Como pesquisador de sua prática e atuante no chão da escola, o professor Dirceu Pacheco, através de sua pesquisa de doutorado, buscou dialogar com a

---

<sup>1</sup> Ambas as leis alteram o artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:9394/1996.

trajetória de duas professoras<sup>2</sup> cujos arquivos privados foram tratados como *espaçostempos* do *vivido* denominados, por Pierre Nora (1993) como *lugares de memória*. Para Nora,

os lugares de memória são, antes de tudo restos. (...) nascem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. (...) Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apodera deles para deformá-los, sová-los e petrificá-los não se tornariam lugares de memória. (NORA, 1993, pp.12-13 apud PACHECO, 2008, p. 20)

Compreender minha trajetória profissional, como lugar de memória, cujos estudos do cotidiano escolar enquanto professora pesquisadora me remetem a possibilidades outras de tecer conhecimentos integrados a outras redes de saberes de forma a contribuir para o surgimento de novas narrativas no cotidiano escolar, em que experiências exitosas sobre a temática racial possam ser contadas e entrelaçadas a outras experiências.

A escolha pela escrita (auto) biográfica para o desenvolvimento deste trabalho surgiu como indicativo da banca interna e externa, por ocasião do exame de qualificação do mestrado. Naquele momento, a apresentação inesperada de um vídeo contendo as falas de estudantes do ciclo de alfabetização (crianças de 8 a 10 anos) comentando sobre a leitura do livro: *O mundo no blackpower de Tayó*<sup>3</sup>(que será melhor detalhado ao longo deste texto) além de outras atividades desenvolvidas com as crianças sobre a identidade, autoestima, afetividade possibilitaram olhares outros sobre as construções apresentadas até aquele momento levando as professoras, membros da banca, a acrescentarem em suas análises tal indicação.

As mudanças alteraram, em parte, o curso desta escrita cujo enfoque inicial não fora abandonado, porém acrescido de mais um elemento que vem a ser a minha trajetória profissional apresentando ações desenvolvidas, no cotidiano escolar acerca das relações étnico-raciais, com percursos trilhados, seus limites e possibilidades de enfrentamento do racismo.

---

<sup>2</sup> Cf. Tese PACHECO, Dirceu, 2008. O autor narra sua trajetória das praticantesdocentes Professora Nilda Amélia (sua ex- professora) e a Inspectrice francesa MilleColly.

<sup>3</sup>Autora: Kiusam Oliveira

Sou uma mulher negra, professora, que tem a trajetória profissional atravessada pelo trato das relações raciais por diversos ângulos. Militante do movimento negro, oriunda dos cursos Pré-vestibulares para negros e carentes (PVNC) e Educafro (Educação e cidadania para afrodescendentes e carentes), fui membro da Pastoral da Juventude adepta da Teologia da Libertação, formadora da temática das relações raciais no âmbito do projeto A Cor da Cultura e apresentei trabalhos em cursos, seminários, simpósios e congressos. Ao mesmo tempo, sou filha, irmã, tia, amiga, colega de trabalho que convive com as mais variadas situações em que a discriminação racial salta aos olhos e tenho que me fazer presente e intervir em diversas situações em que as práticas racistas insistem em silenciar e despotencializar pessoas negras, sobretudo crianças, em processo de formação identitária no espaço escolar, das escolas públicas em que trabalhei e trabalho.

Para contextualizar minha fala, no campo das (auto) biografias, destaco a pesquisa de Bueno (2002, p. 13):

No âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980. Essa viragem, tal como António Nóvoa caracteriza o redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação, tem início, segundo ele, com a obra de Ada Abraham – O professor é uma pessoa – , publicada em 1984, pois é a partir de então “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (Nóvoa, 1992, p.15).

Mesmo sendo objeto recente de pesquisas, nós professores/as, sobretudo, nós, as professoras negras, temos muito a relatar. Para tanto, tomo por empréstimo algumas reflexões da tese de doutoramento do professor Dirceu Castilho Pacheco cujo trabalho (auto) biográfico revelou traços importantes de sua memória enquanto docente, junto aos de outros docentes, bem como as práticas pedagógicas tecidas no chão da escola surgidas não só da atuação, dos/ nos diferentes *espaçostempos* dos/nos cotidianos escolares. Segundo Pacheco (2008, p. 169):

Discriminada ao ser considerada para as pesquisas hegemônicas uma atividade menor e de forma indevida como meramente repetitiva, as práticas e, nelas, as ações singulares dos/das praticantes presentes nesses registros do vivido são constituintes fundamentais para se pensar e refletir as escolas em seus movimentos cotidianos.

O registro das práticas docentes torna-se valorizado, pois coloca os profissionais da educação, não apenas os professores (entendendo que todos educam), mas também os demais componentes da comunidade escolar como diretores, membros da equipe técnico-pedagógica, pessoal administrativos, estudantes, responsáveis, equipe da cozinha, porteiros e equipe de limpeza, como sujeitos, na condição de protagonistas com relevantes contribuições para o campo da educação.

### **1.1 A experiência com a escrita (autobiográfica) e as primeiras escritivências: os atravessamentos da/na memória**

Levando em consideração as minhas diferentes inserções em atividades do campo das relações raciais e de gênero, pretendo trazer como contribuição para o registro e construção das escritas de si nas perspectivas (auto) biográficas aqui delineadas com a construção desta dissertação serão denominadas **escrivências**<sup>4</sup>. A professora e escritora Conceição Evaristo inaugura uma forma de escrita em que a autoria do registro de suas próprias histórias de vida contam fatos da sua realidade, trazendo outras marcas do seu tempo, entre elas a fala dos subalternos, dos silenciados e excluídos historicamente. Aqueles cuja trajetória é marcada pelo fracasso antes, durante e após a escravidão. Mulher negra, filha de lavadeira analfabeta que via na educação a possibilidade de melhoria da condição de vida para seus filhos e filhas:

Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. E no círculo-chão, minha mãe colocava o sol, para que o astro se engrandecesse no infinito e se materializasse em nossos dias. Nossos corpos tinham urgências. O frio se fazia em nossos estômagos (EVARISTO, 2008).

---

<sup>4</sup> Termo usado pela escritora Conceição Evaristo para expressar as experiências que o autor obtém ao longo de sua vida, nesse caso, a escrita de autoras negras em poder dizer/escrever na primeira pessoa.

É com essa memória viva com quem quero dialogar. Escrever. Pensar em um ensino para as relações étnico raciais que dialoguem com os currículos oficiais e que não adentrem mais o espaço “do conhecimento” de forma pontual, quase que na clandestinidade, por estar tão à margem dos conteúdos escolares legitimados pelos conhecimentos hegemônicos.

Memória viva, presente nos corpos de estudantes de maioria negra na escola pública na qual trabalho, que irei dialogar, pensando nas formas práticas emancipatórias de construção da valorização da história e da cultura africanas, presente na história corpo, ausente da história escrita. O que no dizer de Evaristo (2008) nos move a um ato de insubordinação:

O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semi-alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? Tento responder: talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato incompreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolinas Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada.

Esta grafia terá seu espelhamento nestes movimentos, iniciados, na maioria das vezes em nossas casas, com nossas ancestrais bem como nas práticas pedagógicas de outras mulheres negras, que marcam sua presença no chão da escola pesquisada, com suas práticas de gestão. É o entrelaçamento dessas memórias que pretendo refletir e acolher em forma de simples contribuição para o ensino da educação básica.

As visões passam a ser ampliadas, assim espera-se, pois acrescidas de olhares outros, romper-se com a lógica perigosa de uma história única da educação (a que nos é contada e reproduzida dentro de uma visão eurocêntrica e desconsiderando outras formas de conhecimento), e assim poder abarcar diversas histórias que formam e compõem a história da educação em seus mais diferentes tempos. Para Rubem Alves (2004): “*O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver*”. Estaria a escola pronta e seus agentes prontos para tal tarefa?



Estaremos todos nós prontos para refletir os atos de *aprenderensinar* como via de mão dupla considerando diferentes contribuições ao longo de seu processo?

O processo de 'aprenderensinar' (ALVES, 2001) se revela nas 'práticas cotidianas' do viver uma via de mão dupla. Nesse processo 'ninguém só ensina e, por sua vez, ninguém só aprende'. Em qualquer situação na qual o aprender e o ensinar estejam presentes, não se fica ileso de vivenciar, pelo menos, essa duplicidade. (PACHECO, 2004, p.43)

Neste sentido, *a primeira função da educação é ensinar a ver*. Logo, como possibilitar, tecendo em uma grande rede, ou em micro redes, as práticas advindas de professoras/gestoras/negras ou de mulheres-negras-professoras-gestoras que tomam o cotidiano com suas características físicas/corporais, mentais/sentimentais dando-lhe sentidos e possibilidades outras de reinventar a escola. Neste sentido, Rubem Alves diz que:

a primeira função da educação é ensinar a ver eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. (ALVES, 2004)

Uma vez que esse corpo com sua presença física e resistência ancestral, resiste e insiste por ser visto, por ser reconhecido, pois há muito tempo vem atuando nas margens da invisibilidade, de um cotidiano escolar que cega, que dilacera sonhos e pessoas.

E que reinvenção seria essa, dada a urgência de se estabelecer um diálogo sobre as diversas formas de discriminação, exclusão, silenciamentos e disputas sofridas no espaço escolar? A partir de um recorte espaçotemporal, pois a escrita desse texto pretende ser um espaço memorial de práticas pedagógicas e reflexões para contribuir no campo das relações étnico-raciais. As dimensões que implicam minha trajetória de vida estarão presentes como pequenos *flashes* de memória, a fim de situar o leitor de minhas experiências (que me atravessam) antes e durante minha vida profissional.

Dentre outros argumentos que justifiquem as (auto) biografias, neste caso para a formação de professores, Bueno (2002, p. 22), citando Dominicé, destaca que:

Argumentar nestes termos supõe um redimensionamento do que se entende por essa formação. Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem

prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. Dominicé (1988b) em uma de suas reflexões sobre o uso das histórias de vida esclarece bem esta concepção, afirmando que: a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em conseqüência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Neste caso, sendo eu a mesma pessoa, seria quase impossível separar uma coisa da outra. Sou professora, mulher e negra e me constituí como tal, a partir de uma história de vida. A minha história de vida. Embora já seja jargão a expressão: “quando chego na sala de aula esqueço a vida lá fora”, sabemos que não é bem assim. Somos humanos e como tal nos comportamos. Somos atravessados por sentimentos inerentes à condição humana. Para Goodson:

dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais (GOODSON, 1994 apud BUENO, p. 22)

O recorte racial perpassará todo este trabalho dialogando e refletindo com outras mulheres negras, cujas pesquisas acadêmicas refletem o chão das escolas em que lecionam (ram) já vêm afirmando, a importância de se (re)pensar o ensino e a educação pelo viés das relações raciais. Neste sentido as formas de ver, sentir, agir e interagir com AzoildaLoretto da Trindade (2002), Claudia Miranda (2010), Eliane Cavalleiro (2006), Iolanda Oliveira (2005), Joselina da Silva (2007), Nilma Lino Gomes (2004) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), parafraseando Nilma Lino Gomes na sua obra: “A mulher negra que vi de perto”<sup>5</sup>, onde coloquei entre parênteses, o ano em que tive contato pela primeira vez, pessoalmente com estas intelectuais negras e seus pensamentos - *mulheres negras que vi de perto* e que influenciaram minha trajetória e minha forma de compreender o chão da escola, uma vez que a contribuição das mesmas para a educação vem de longa data.

Estas mulheres merecem destaque por suas trajetórias onde o engajamento político respaldado nas militâncias dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras (na perspectiva de pensar o

---

<sup>5</sup>A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Coleção Griô. Mazza Edições, 1995.

feminismo sob a ótica das mulheres negras), e a vida acadêmica trazem reflexões *para* o chão da escola. Isto porque:

A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses tem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola (GOMES, 1996, p.02)

Merecem igualmente destaque tantas outras mulheres negras intelectuais que beberam e bebem da fonte das primeiras pesquisadoras citadas, influenciadas pelas trajetórias dessas que as precederam e de outras que descobriram em suas diversas leituras, também fazem na academia (como docentes de cursos de graduação, coordenação de NEABs<sup>6</sup> e pós-graduação) seu ativismo, sua militância política nas relações raciais, de gênero e sexualidade como práticas emancipatórias, contribuindo para a formação de novos docentes. Em ordem alfabética as apresento: Alessandra Pio (Neab Pedro II), Angela Ramos (UNIRIO), Fabiana Lima (UFRB), Fernanda Felisberto (UFRRJ), Giovana Xavier (UFRJ), Iraneide Soares da Silva (UESPI), Janaina Damasceno (UERJ), Joselina da Silva (UFRRJ), Maria Batista Lima (UFS), Maria Clareth Gonçalves Reis (UENF), Maria Claudia Cardoso Ferreira (UNILB), Rosenilda Paraíso Costa Santa Rosa - Zene (FEBEF).

Também docentes da educação básica que buscam construir olhares outros sobre o chão da escola, o currículo escolar e formação de professores na educação formal e não-formal: Geanne Campos Socióloga, Coordenadora no Rio de Janeiro do MOVA-Brasil<sup>7</sup> pelo Instituto Paulo Freire/IPF e do CAPEM<sup>8</sup>, Daniela Rocha, formada em administração trazendo seus estudos para dialogar com a educação nos espaços não-formais, Janaina Corezza (IFRJ), Janete Ribeiro (ISERJ), Marcella Paula de Mendonça (UFF/PENESB), Marta Muniz (Professora de história nas redes públicas de ensino de Japeri e Mendes), Jéssica Mara Raul (Historiadora que pesquisa o Empoderamento de mulheres negras do complexo de Acari, mestranda em relações raciais pelo CEFET), Sandra Gurgel (Mestre pela PUC/SP) e Mônica Pinto da Rosa – professoras e minhas interlocutoras na rede municipal de Duque de Caxias e de outros espaços formativos, tais como o GT 13

<sup>6</sup> Núcleos de Estudos Afro Brasileiros.

<sup>7</sup> Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos.

<sup>8</sup> Centro Aplicado de Pesquisa em Educação Multi-étnica. Instituição que contribuiu em grande parte na reflexão da minha trajetória.

da ABHR<sup>9</sup>) Sandra Marcelino (Doutoranda PUC/Rio), as professoras Carla Oliveira (Orientadora Educacional e estudante de psicologia com quem dialogo as dores psíquicas em decorrência do racismo), Noemia da Silva, Daniela Bonfim e Rita de Cássia (Mestre/UFRJ) minhas principais interlocutoras na escola em que trabalho na rede municipal de Duque de Caxias. Todas estas mulheres em seus espaços de atuação trabalham com a temática das relações raciais intersectadas por gênero, sexualidade. Estas mulheres negras e tantas outras não nomeadas aqui fazem valer em seu cotidiano as palavras de Eduardo Galeano (2002, p. 11):

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Esta relação representa uma pequena mostra do potencial das mulheres negras, do diálogo construído àquelas que as precederam e com os diálogos que estão construindo, com aquelas que não de vir. Conhecer, apoiar, ler, acompanhar as pesquisas desenvolvidas por estas intelectuais, que dentre as diferentes áreas do conhecimento vão se firmando intelectualmente.

Pesquisar a trajetória de mulheres negras tem sido uma tônica em diversos campos de saberes: sociologia, antropologia, história. Neste caso, no campo educacional, trago como contribuição ao ensino de educação básica o entrelaçamento de minha trajetória às de outras mulheres negras cujas práticas pedagógicas, como membros constitutivos da direção escolar em que esta pesquisa teve seu processo iniciado.

No meu caso, conhecer o trio de etnoeducadoras negras Kadidja, Kiara e Dandara (diretoras de uma escola pública), bem como suas práticas, foi fundamental para a construção desta dissertação.

---

<sup>9</sup> Associação Brasileira de História das Religiões.

## 1.2. Do desejo de ser e de me fazer professora

Minha vontade em ser professora foi influenciada primeiramente na família. Quem nunca brincou de escolinha com irmãos e primos? Cresci nesse ambiente. Tínhamos o tempo de brincar de casinha, boneca. Minhas primas mais velhas faziam ‘comidinha’ de verdade, acendendo o fogareiro. Minha mãe cedia o arroz, minha tia retirava mamão verde do pé e de vez em quando tinha ovo frito. Aquela era a hora da nossa merenda. Em frente à minha casa, tinha um quintal com uma enorme amoreira. Dali, além de chupar a fruta que tem o gosto da minha infância, saía as geleias que minha mãe fazia. Além disso, tendo um irmão nascido com uma perda auditiva, nós achávamos que se o ensinássemos em casa, ele seria menos discriminado pela perda auditiva e também por ser gago, pois mal entendíamos o que ele falava e, assim como implicávamos com ele, ele também poderia sofrer na escola. Com o tempo, concluí o curso normal e de fato ajudava-o nos seus deveres escolares, mas nada que se comparasse à professora que o atendia juntamente com pouco mais de dez alunos, cada qual com algum tipo de limitação na aprendizagem. Também aprendi muito com as freiras da paróquia São Miguel, igreja que frequentava e na qual me tornei catequista. Comecei sendo ajudante da Irmã Sinai (nome que ela recebeu assim que fez seus votos para freira da Congregação das Filhas de Santana) nas aulas de catequese, aos treze anos de idade para crianças e adolescentes quase da minha faixa etária. Tinha que estudar a bíblia e os livros. Preparava os encontros na igreja ou na casa das freiras, junto com as outras catequistas. Cantar, gesticular, saber o que ia ser dito precisava ser planejado. Conforme o tempo foi passando fui tomando gosto e responsabilidade pelo que fazia. E ai aos quinze anos, já ensinava catequese sozinha, mas ainda assim com a supervisão de uma delas, sempre pelos corredores das salas de catequese.

Aos poucos achava que ser professora era ser igual a quem ensina catecismo. Pregava o silêncio e calma na sala de aula, falava baixo, e ouvia sempre alguém dizer que eu tinha que me impor, do contrário a turma iria me dominar. O quadro negro que era verde e pequeno, deu lugar ao quadro negro, desenhado e pintado na parede, assim não corria mais o risco de cair no pé de alguém. Cartazes, giz coloridos, caneta piloto, lápis de cor, caderno, livro de catequese e canetinhas,

todo o universo da escola, estava representado na sala de catequese. Na verdade, se pensarmos como a instituição escolar surgiu nos moldes que a conhecemos, verificamos que ambas têm a mesma matriz: a Igreja. Tenho a recordação até da compra dos livros para cada ano de estudo. Alguns eram caros e as crianças dividiam o livro com seus irmãos. Esses momentos de partilha eram muito difíceis, pois nunca estavam de acordo uns com os outros na hora de responder.

Com o passar do tempo, frequentando outros espaços e tendo outras leituras de mundo fui me dando conta de que ser professora é um trabalho desafiante e instigante. É uma profissão por demais perigosa, desafiadora, instigante e também angustiante, porque envolve o seu pensar com o pensar de outro, que se acreditava ser uma tábula rasa, um não sabedor como me fizeram acreditar também, em minha infância. Para Candau (s./d.),

O magistério foi considerado durante muito tempo como uma profissão muito valorizada socialmente, de prestígio e reconhecimento pelo seu potencial humanizador e seu compromisso com a formação para a cidadania. Em geral, esta valorização não era acompanhada de condições de trabalho muito favoráveis. O salário dos professores e professoras era módico e os estímulos para o desenvolvimento profissional escassos. No entanto, isto não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social.

No entanto, percebe-se com o passar do tempo a desvalorização do magistério e o recorrente desânimo dos professores devido a uma série de fatores:

Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos/as professores/as vive, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, stress, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Além disso, sua autoridade intelectual e preparação profissional é frequentemente questionada e as múltiplas manifestações de indisciplina e violência no cotidiano escolar se intensificam, assim como as pressões sociais se fazem cada vez mais fortes e as escolas, públicas e privadas, não conseguem responder adequadamente às novas demandas.(CANDAUI, s./d.)

Nunca tive acesso aos livros em grande quantidade em casa. A maioria era didático, as cartilhas de alfabetização entre sonhos e pesadelos tentava-se aprender a partir de uma menina branca e loura chamada Talita, que por sua vez também eram comprados e nem um pouco baratos. A primeira coleção que tivemos em casa, foi “O Meu livro de pesquisa” que minha mãe comprou em dois momentos distintos, parceladas em muitas vezes. A reprodução com as máquinas de xérox e por preço

mais acessível veio bem mais tarde<sup>10</sup>. Os vultos da Pátria e os patronos das Forças Armadas eram todos exaltados e memorizados por nós. Colocávamos a folha de papel fino por cima e cobríamos os desenhos e depois marcados com lápis forte eram transferidos para nosso papel almaço ou cartolina. Até o dia que começamos a recortar e estragar os livros. Tive um tio professor, mas que nunca vi atuando. Soube que até inglês ele lecionava. É um dos poucos irmãos de minha mãe a quem foi dada a oportunidade de estudar. Eram dele os livros que achávamos na estante da sala da casa da minha avó, muitos, como diz Alberto Manguel (2002) sobre as leituras proibidas, no qual tínhamos imensa curiosidade de mexer, justamente porque nos diziam que não era pra mexer.

### 1.3. Ser professora e negra a consciência de si

A reflexão sobre o ser e me reconhecer negra só me veio à mente a partir do contato com a Pastoral da Juventude, no contato com religiosos adeptos da Teologia da Libertação. Até então, achava que era igual a todo mundo e que se minha vida não mudasse era por conta da vontade de Deus. As formas de dialogar, os cânticos que falavam em liberdade, que reivindicavam moradia digna, em conquista de direitos foram me situando em um novo tempo e espaço. Conheci o pré-vestibular para negros que depois se tornou para negros e carentes, no início dos anos de 1990. O sonho de chegar à universidade, algo, que considerava impossível, só foi realizado depois que comecei a trabalhar como professora em uma pequena escola, particular. Dos 21 anos até 25 trabalhei lá. Em 1994 fundei junto com seis colegas o PVNC no bairro de Campo Grande, na Paróquia Bom Pastor. O desejo de mudança sempre me acompanhou no curso comunitário, onde cada aula de cultura e cidadania que participava ouvia e aprendia mais sobre ser negro e desejo de mudança pela educação. Meu primeiro vestibular foi para a UERJ e UFRJ, em 1994, queria ser assistente social. Sem sucesso. Porém, no ano seguinte, fui aprovada para o curso de pedagogia voltado para professores, na UERJ, em 1995. Não podendo conciliar o horário do curso com o trabalho, tive minha primeira

---

<sup>10</sup> Lembro que neste período relatado não havia o controle de direitos autorais que proíbem a reprodução de livros. Atualmente essa prática seria inadmissível.

transgressão e ato de libertação dentro de um sistema opressor. Por não ver nenhuma disponibilidade ou boa vontade por parte das donas da escola, em mudar o meu horário de trabalho, fui aconselhada pela coordenadora do curso a sair da escola. Ela dizia: “A universidade vai abrir seus horizontes”. “Agora você faz parte de uma elite pensante”. Sinto vontade de rir ao me lembrar dessas palavras, mas foram elas que me inseriram em uma nova forma de ser de me constituir professora. Foi um momento de dor e alegria. Ficar sem recurso para ir a faculdade sabendo que minha família não dispunha de tais meios para me ajudar era muito desconfortante. Não tardou muito me tornei bolsista do PROALFA (1996-1999) – Programa de Alfabetização, Documentação e Informação. Todos os momentos formativos eram de grande aprendizado, eles me ajudam até hoje a pensar, no âmbito das relações raciais, mesmo já sabedora disso, que as crianças negras eram as maiores vítimas do fracasso escolar e que os adultos da EJA (muitos tendo a oportunidade de estudar pela primeira vez) igualmente negros, fracassavam também.

#### **1.4. Um breve tempo da infância/adolescência: descobertas de si, descoberta do outro – o racismo e exclusão na escola**

Minha infância e adolescência, nos anos 1970 e 1980 foram marcadas por diversas situações que envolvem os valores civilizatórios afrobrasileiros e africanos. Sim, quero potencializar estes valores, pois ao longo de minha existência eles sempre estiveram presentes, porém nunca ativados sob a luz da consciência, do empoderamento, entretanto nas relações familiares sempre comunitárias, aprendi a dividir o *pão*, o *pão* simbolizado pelas trocas e práticas do comunitarismo: tínhamos tudo em comum, roupas, sapatos, livros, lápis, borracha, apontador. Dores e alegrias também eram partilhados.

Dormíamos juntos no mesmo cômodo, num barraco que tinha apenas dois cômodos, éramos quatro e com o tempo a família cresceu e, nos tornamos cinco morando em um barraco, depois éramos seis morando em uma casa com apenas um quarto, mas que já tinha sala, cozinha e banheiro.



Passado mais um pouco o tempo, éramos sete, oito, nove e enfim dez (com o nascimento do meu irmão caçula em 1985) pessoas morando em um pequeno apartamento com dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Durante todo este tempo compartilhar, coabitar, coexistir era minha experiência mais forte, durante os primeiros anos de minha vida aprendi a reconhecer o que me reservava o futuro, o tempo de viver em comum, com outros sujeitos, atravessado por novos *espaçostempos* que me constituem gente. E assim nos meus tempos familiares aprendi a falar, a ler e escrever.

Aprendi a cuidar na medida em que fui cuidada, aprendi a sorrir e chorar. Aprendi o tempo da casa, o tempo da escola, o tempo do namoro no portão, o tempo das escolhas das amizades, muitas que trago até a fase atual da minha vida. O tempo tem sido o balizador do meu aprendizado, o tempo me fez criança feliz, que subia em árvores, que brincava de roda, que aprendeu com a sua mãe a desenhar o sol no chão para que parasse de chover. Às vezes funcionava, às vezes não! Minha mãe dizia que São Pedro estava chateado, por isso que chovia tanto.

Nesse tempo queria ser amiga de colegas brancos e tive alguns pois queriam apenas usar meus lápis de cor (novinhos) depois a amizade acabava. Neste período tive vários nomes: neguinha, nega fedorenta, macaca, nega do cabelo duro. Eu achava que era sempre brincadeira, até compreender que não era, pois ao brincar de chamar o outro de dente pobre, amarelo, macarrão sem molho, branca azeda, a resposta, o revide era mais forte. Ter consciência do meu passado na escola e da infância difícil, me remetendo a uma memória em que para me defender aprendi a atacar vem de encontro aos meus estudos nesta narrativa. Pois se há algo que deva ser feito para superação do racismo e de práticas racistas, sem palavras de insulto na escola é buscar possibilidades de educar na diversidade.

Meus colegas de escola aprendiam mais rápido a me ofender e ofender meus colegas negros do que a escrever. Foi difícil entender quem era meus amigos e quem não era. Depois compreendi que amigo era aquele que sofria a mesma coisa que eu. Acho que deveria ter muito mais amigos, mas a gente não falava que sofria racismo, por isso não nos uníamos. A gente nem sabia o que era isso! Sabia que o colega era implicante! De tantos tempos ora calada, ora revidando os insultos, fui aprendendo a me defender e defender meus amigos e irmãos. Aos poucos fomos criando estratégias de sobrevivência na escola e fora dela. Para ter vez e voz é preciso ter astúcia.

E não me faltaram motivações em minha trajetória de vida pra driblar o racismo e suas construções. Tanto como ex-aluna das classes populares, oriunda da escola pública, perpassando por experiências educacionais, em espaços formais e não formais de ensino (igrejas, ONGs, pré-vestibular comunitário, associação de moradores, período longo nesses espaços a partir dos anos 1990), quanto em minha trajetória profissional lecionando há quinze anos (a partir de 2001) na rede pública de ensino, no terceiro distrito, considerada uma das regiões mais empobrecidas social e culturalmente do município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense. Durante este percurso pude constatar que a educação é um divisor de águas na vida de cada pessoa, para o bem, ou para o mal, do sucesso ao fracasso, tanto no acesso, quanto na permanência na escola, como forma de ingresso nas camadas superiores de ensino: graduação, pós-graduação entre outras qualificações acadêmicas.

Na minha própria trajetória ela foi um diferencial, para o bem. Concordo com Lima (2007): “O processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: por meio das artes e das ciências o ser humano transforma sua vida e de seus descendentes”. Esta afirmação me impele a indagar por que tanta evasão na escola destinada às classes populares, às camadas mais empobrecidas da sociedade? Que construções de pensamento estão sendo forjadas junto aos alunos e alunas, nas mais diversas escolas, e nos mais diversos anos de escolaridade, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que os levam a desistir de seguir adiante, de seu processo de vir a *ser*, de *ser mais*, como diz Paulo Freire, fazendo-os acreditar que o sucesso, no sentido de ser bem sucedidos está fora, e não dentro da escola, através da ampliação do conhecimento. E certamente, respondo que parte da causa está assentada no racismo institucionalizado nas escolas, legitimado por um currículo (eurocêntrico) que não atende, tampouco respeita às diferentes presenças no espaço escolar, desrespeitados por raça, idade, gênero, religião, orientação sexual.

E assim, chego à fase adulta ainda (re)aprendendo a lidar com as diversas facetas do racismo, que de forma impiedosa não dá trégua. Logo, entendo que guerrear e enfrentar o racismo é preciso. E a principal arma é o conhecimento.

Imagem 01 – Família. Aniversário de 60 anos de minha mãe: M<sup>a</sup> do Carmo/2009.



Legenda: Um dos poucos momentos em que temos fotos de toda a família. No cartaz a foto de minha irmã, Venina, mais uma vítima da violência nos centros urbanos.

Fonte: Arquivo Pessoal

### 1.5. Os diferentes espaços tempos formativos e de muitos aprendizados

Participante, ao longo dos anos de Movimentos Sociais Negros<sup>11</sup> (Pré-Vestibulares Comunitários para Negros e Carentes, Educafro – Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes, entre 1993 a 2005), e, por último da Coordenação da ONG CAPEM<sup>12</sup> (2004-2012), instituição que organizou junto com

<sup>11</sup> Minha militância em tais movimentos tem pouco mais de vinte anos de trajetória. Estudei e coordenei os cursos pré-vestibulares comunitários cujo um dos principais objetivos era/é o de denunciar a falta de qualidade da/na educação básica, principalmente a nível médio que entre outras questões que impediam ou retardavam a entrada de estudantes (pobres e negros em sua maioria) nos cursos de nível superior. As conquistas recentes de inserção das ações afirmativas tais como as cotas nas universidades públicas e o PROUNI corroboram a denúncia que o Movimento Negro tem feito há anos sobre a ausência de políticas de inserção de negro nas universidades e no mercado de trabalho, agravando o nível de pobreza e ampliando a distância entre ricos e pobres.

<sup>12</sup> Instituição coordenada por três mulheres, as únicas de um grupo onze pessoas que permaneceram acreditando na construção de uma educação antirracista. Centro Aplicado de Pesquisa em Educação Multi-étnica, ONG da qual sou uma das fundadoras (cujos demais membros têm suas origens nos movimentos sociais, sendo um deles o pré-vestibular para negros e carentes – PVNC e Educafro) que durante os anos de 2004 a 2012 por onde atuamos no conselho do negro e de cultura em Duque de Caxias e pela qual construímos um projeto de que ficou em 1º lugar nacional dos PROJETOS

demais membro das instituições do Movimento Negro em Duque de Caxias na criação do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro e Promoção da Igualdade Racial e Étnica, desde 2007, onde representei o CAPEM no biênio 2010-2012. Período em que vimos acompanhando há alguns anos o crescente quadro de desigualdades sociais que atinge, sobretudo, a população da baixada fluminense, percebo os reflexos desse quadro na escola em que leciono, em minha própria sala de aula, onde situações de discriminação por cor/raça, sexo, origem (regional) e situação econômica (pois entre os pobres há ainda os mais pobres) deveriam ser questionadas e combatidas diariamente.<sup>13</sup>

Em 2001, ano que tomei posse no município de Duque de Caxias até o presente ano, trabalhei em três escolas, sendo a atual, a que estou por mais tempo. Dos 15 anos de magistério na rede pública, estou há sete no Ciep<sup>14</sup>.

Após abertura de processo para pedido de remoção, que acontece sempre no final de cada ano na rede municipal, consegui mudar de escola e cheguei em 2007 ao Ciep que fora municipalizado no ano anterior. Na ocasião assumi uma turma do 5º ano e iniciamos um projeto para poder aproximar e adaptar os estudantes ao ritmo do que encontrariam no 6º ano. Fizemos a experiência de nos dividirmos por disciplinas: português, matemática, história, geografia e ciências, e então nas cinco turmas que tínhamos naquela série, eles teriam cinco professores diferentes, além das atividades extraclasse que incluíam dinamização de sala de leitura. Dessa forma, me vi professora da disciplina de ciências dialogando entre outras coisas sobre o corpo humano e seus processos de transformação, me vi falando de ciclo menstrual para meninos e meninas e observando inicialmente, os risos descomprometidos, e depois observando a seriedade e curiosidade com que eles queriam saber mais a respeito de si. Cada turma era diferente, cada grupo assimilava também de forma diferente.

---

INOVADORES DE CURSO (com uma proposta de desenvolvimento de pré-vestibular comunitário, cuja ênfase eram as aulas de cultura e cidadania amparadas na implementação da Lei. 10.639/2003., promovidos pela SECAD/MEC, 2006.

<sup>13</sup> Recentemente, com a criação das UPPs na cidade do Rio de Janeiro, o bairro em que leciono, Nova Campinas – 3º distrito de Duque de Caxias – recebeu um número significativo de novos moradores, e as escolas da região, por conseguinte, novos alunos. Ficou evidenciada a discriminação sofrida pelos novos alunos.

<sup>14</sup> Lugar que sempre desejei trabalhar, pois tenho recordações do tempo em que era aluna do Ensino Fundamental e não pude estudar quando inaugurou o Ciep Thomas Jefferson, no conjunto habitacional em que morava em Realengo. Lembro-me que alguns de meus colegas transferiram-se para lá e que no início do ano tinham as duas classes de 8ª série que antes do fim do ano letivo ela foi reduzida à apenas uma turma.

## 1.6. No chão da escola pública: o encontro com os meus iguais

A escolha pela temática das relações raciais, deu-se em função dos diversos espaços percorridos e me fizeram voltar o olhar para o cotidiano escolar e perceber que na rede onde atuo, em Duque de Caxias, as crianças tem uma cor predominante: elas são negras. E muitos colegas as veem como incapazes, e sendo assim, impedidas de seguir adiante. “Dominar” seus corpos negros, que correm, pulam, atravessam a sala movendo-se de um lado pro outro, seu jeito de se expressar com gestos variados me fizeram lembrar do livro: *Amkoullel, o menino fula*, de Amadou HampâtéBâ (que tomei por empréstimo de uma amiga). Traz a escrita (auto) biográfica de Bâ, marcada pela sua memória prodigiosa conferindo-lhe o título de griôt<sup>15</sup>. Como me lembrei das histórias e causos contados pelo meu avô materno. Consegui compreender na leitura desse livro, um dos muitos sentidos da escola e o que ela pode representar para as crianças negras: quando o que se ensina tem a ver com sua vida, e quando o que se ensina não faz sentido pra ela. Uma criança africana aprende falar pelo menos cinco dialetos diferentes do seu, devido à diversidade cultural de seus diferentes povos. A escola está pronta pra nossas crianças que vem falando os diversos dialetos impressos em seus corpos, marcas de sua comunidade: a casa, a religião, a rua, os colegas, a música, a dança? Estamos prontos, professores e professoras a resgatar em nossas memórias esses diversos falares, que um dia nós também falamos e que por termos adentrado a escola dos brancos (alusão ao currículo eurocêntrico) e que no texto, BÂ descreve como a obrigatoriedade imposta pelos colonizadores ao reino do Mali, a falar somente o francês, tornando-a sua língua oficial. esta construção monocultural empobrece e abafa às diversas culturas advindas dos diversos segmentos sociais. Nossos corpos de origem africana revelam na sala de aula, a escola dos brancos, o que Tierno Bokar, citado por Hampaté Bâ, já revelava:

---

<sup>15</sup> Pessoa escolhida pelo seu povo como guardião de suas memórias e tradições, responsável por recontá-las aos demais.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (BOKAR apud HAMPATÉ BÂ, 1980).

Assim, busco olhar meu cotidiano, quando faço uma roda e começamos a contar as novidades, é o relato de nossas vivências que trazemos para escola, que vamos nos tornando sábios, vamos juntando nossos saberes aos dos outros. Momentos como estes têm se tornado cada vez mais raro à medida que nossas crianças vão crescendo. Perdemos a capacidade de ouvir. Precisamos resgatar estes momentos em sala de aula.

Se continuarmos a percorrer os diferentes *espaçotempos do vivido* para além do domiciliar, ou seja, os outros *cotidianos* em que vivemos – o do trabalho, o da escola, o da religião, os lugares de lazer (SANTOS, 2000) –, poderemos arrolar outro sem número de registros que estão relacionados, de forma individual e coletiva, a cada um de nós e que nos constituem como sujeitos datados e localizados desses e nesses diferentes contextos. São esses múltiplos *registros autobiográficos*, os *fragmentos do vivido* que acumulamos que nos ajudam a criar e compreender nossas *redes de subjetividades*. Acatar esta proposição é reconhecer a importância dos *arquivos pessoais privados* para existirmos – auto-reconhecimento e sermos reconhecidos – pelo outro nesses *cotidianos* (PACHECO,32).

São estes e nestes diferentes chãos de escola que me constituo professora e arquivo minhas vivências de forma fragmentada, atribuindo sentidos de acordo com o que sinto com o que me atravessa.

### 1.7. Das questões teóricas que nos atravessam

O debate teórico que permeia as observações apresentadas ao longo deste trabalho dialoga com a temática da autobiografia, do decolonialismo, da teoria curricular e da formação em relações raciais. Uma vez que todas perpassam pelas trajetórias das mulheres negras e suas diferentes formas de atuar no chão da escola constituindo-se em um verdadeiro desafio, que fora aceito a partir das diversas experiências vivenciadas em outros chãos de outras escolas, cujas marcas ora se diferenciam, ora se assemelham.

Com efeito, a educação é concebida como aparelho ideológico no papel de reprodução e de manutenção de práticas hegemônicas onde há dois caminhos distintos: a educação para os que permanecerão beneficiados pela hegemonia e a educação para os subalternos. Afinal, subalterno, do ponto de vista etimológico, significa apenas o outro inferior ou inferiorizado (DEL ROIO, 2007) .

No que diz respeito educação destinada às classes subalternas e a forma como ela vem sendo construída tendo como elemento motriz as professoras, e falo no feminino, pois concebido como subalterna, dentro de uma sociedade patriarcal para a formação de futuros subalternos/as.

As análises de Miranda (2009) trazendo contribuições ao campo da educação na perspectiva intercultural endossam o conceito e nos faz refletir, enquanto mulheres que nos tornamos professoras e assumimos um papel de destaque (para o bem ou para o mal) na educação de nossos alunos em que citando Candido Gomes, Miranda afirma:

A escola, em sua torre de marfim, tende a manter certos padrões que não podem ser alcançados por todos. O autor considera a escolarização um processo complexo, mas fundamental para influenciar os alunos. Acrescenta que “de qualquer forma, isso significa que os professores não são nem atores de poder absoluto nem desprovidos de poder, mas que o poder é distribuído diferentemente na escola (GOMES, 1985 apud MIRANDA, 2009, p. 111).

Na defesa da criação de um esboço definido pela sociologia da(s) subalternidade(s), a autora nos alerta sobre o papel da escola na formação de diferentes tipos de subjetividades, no atendimento de classes sociais distintas, revelando que *a escola participa da formação da ordem social*. E continua:

O processo ideológico em ação que definiu e se perpetua para sustentar tal fenômeno, atinge sobremaneira os sujeitos da cena educacional, os envolvidos diretamente com a mediação do conhecimento: professores em exercício e estudantes oriundos dos setores empobrecidos [...] os grupos em desvantagem colonial (MIRANDA, 2009).

Nesta perspectiva dialogo com a referida autora concordando sobre o papel das professoras, neste caso, mulheres-negras-professoras-diretoras, cujas práticas pedagógicas são objetos de análise desse trabalho.

Temos múltiplas responsabilidades em nossas mãos, e a primeira é refletir sobre o seu fazer pedagógico na perspectiva da reprodução e/ou manutenção dos papéis subalternos, sendo, nesse caso, tomadas e atravessadas por questões de origem, de acesso a bens culturais. Somos herdeiros de uma sociedade colonial,

que historicamente nos condicionou a um papel – a subalternidade, cabendo-nos aceitar ou não, uma vez que somos maioria no sistema educacional, dependendo das movimentações que somos capazes de construir junto a outras professoras, igualmente constituídas subalternas, *alvos de uma deformação patriarcal* (MIRANDA, 2009).

Apontando a perspectiva intercultural como caminho e possibilidade para a insurgências e rupturas com o sistema colonial patriarcal, que marca o campo educacional até os dias de hoje, em pleno século XXI há que se considerá-la alternativa importante, como elemento motivador, porém, não único, no sentido de horizontalizar as relações e não manter as verticalizações, hierarquizadas.

Quando analiso a interculturalidade como uma abordagem de resistência, aceito ser provável instituir uma política de formação docente re-significando o sentido da subalternidade feminina. Não obstante, é possível alcançar novas condições de pertença quando optamos pelo engajamento político (MIRANDA, 2009, p. 112)

Quando adentro uma escola, e me deparo com três mulheres negras na direção buscando construir novos traços, diferenciando-os dos já apontados pelo colonialismo no que se refere o papel feminino na escola, vejo o engajamento político encarnado naqueles três corpos negros, contrapondo-se ao único corpo não negro da equipe: um homem branco.

A ideia até aqui não é descrever as pessoas, mas grafar as singularidades e a forma como se uniram em prol de um ideal de gestão escolar, de educação. Ainda que não aprofundadas no cotidiano daquela escola, era possível ver as contradições que marcam a condição humana, que nos colocam ora enquanto sujeitos motrizes de um processo emancipatório, ora como subalternos lembrando-nos que estamos condicionados a um sistema, que opera sob leis, grades curriculares, prazos determinados. E que temos igualmente *um outro colonial*, nossos alunos para empoderar ou não.



### 1.8. As marcas identitárias dos sujeitos na/da escola

Já revelada de forma ampla e sendo constantemente revisitada a complexidade do cotidiano escolar e suas diferentes marcas vão determinando e delimitando tipos diferenciados de escolas e sujeitos. Ao fazer parte, via concurso público, de uma rede municipal de ensino tomo consciência e sou cooptada para desempenhar um papel: o de ensinar. Todavia, a amplitude que este termo abarca, demonstra o quanto é necessário para ensinar um outro cuja trajetória se assemelha ou não a minha, tendo como ponto de partida a origem pobre, com pouco acesso à leitura e a outras formas de aquisição cultural reconhecidas e legitimadas pelo poder colonizador.

Somos pagas para ensinar o que não vivenciamos, o que adquirimos apenas através de livros, revistas, e principalmente, o que a televisão, um dos principais veículos de transmissão dos grupos hegemônicos são capazes de transmitir. No meu caso, as vivências que tenho adquirido nesse campo entram em choque, com posturas, jeitos de ser e diferentes formas de percepções das exclusões sociais refletidas na escola, tanto por parte de gestoras com quem trabalhei quanto por parte de colegas professores. Uma educação pobre para os pobres. Essa é uma de nossas marcas identitárias. A julgar como as relações sociais constituíram-se e vêm sendo mantidas em nosso país, e em outros países igualmente colonizados que tiveram a escravidão como base para o desenvolvimento econômico, ousamos afirmar que a pobreza tem cor. Ela é majoritariamente negra.

Os estudos realizados por diferentes órgãos governamentais e não governamentais, dentro e fora do Brasil LAESER/IE/UFRJ (2009-2010), IPEA (2002, 2009), SEPPIR<sup>16</sup> (2003), UNESCO (Década da afrodescendência, 2015), CEDAW<sup>17</sup> (2014) revelam que a escravidão imposta aos diferentes grupamentos humanos, sobretudo homens, mulheres, crianças, jovens africanos nos três últimos séculos foram determinantes para a manutenção das desigualdades sociais, traduzidas hoje pela falta de oportunidades no mundo do trabalho e desvantagens educacionais, sob a exigência da formação para acessar tais oportunidades. A escolarização pode ser uma das principais vias de ascensão social e de superação de desvantagens herdadas. O que se vê hoje com a possibilidade de inserção de

---

<sup>16</sup> Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

<sup>17</sup> Comitê para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.

estudantes das classes populares galgarem outras esferas de ensino (além da formação elementar, a fim de acessarem as oportunidades que surgem), são formas coercitivas que limitam a chegada dessas populações ao ensino superior. A este respeito, os estudos de Costa Ribeiro (2007, p. 33) sobre mobilidade social são reveladores:

A partir da segunda metade do século XX, articularam-se, na sociedade brasileira, índices elevados de desenvolvimento econômico, de desigualdade de condições de vida e de oportunidades de mobilidade social, porém "*se o desenvolvimento [econômico] veio acompanhado de aumento da mobilidade social, por que ainda há tanta desigualdade?*".

Em outras palavras, o que fazer para que pessoas não brancas acessem as oportunidades que são ofertadas aos considerados brancos para que efetivamente haja mobilidade social? Tendo em vista que os órgãos supra citados vêm afirmando que a pobreza tem cor, que violência tem cor e esta é negra. E que por mais que políticas afirmativas sejam desenvolvidas, elas ainda não dão conta de reduzir o abismo social entre brancos e negros.

### 1.9. Das ações pedagógicas que me inquietam

O racismo é um dos graves problemas da sociedade brasileira e faz-se necessário mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. *Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque* (MUNANGA, 2005). Para ele, é preciso que a sociedade brasileira se despoje do *medo de sermos preconceituosos e racistas*. Apontando os diversos lugares por onde o racismo se enraíza e constrói suas armadilhas Munanga afirma:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado pelos livros didáticos. Não nos esqueçamos, ainda, do racismo institucional, refletido nas políticas educacionais que afetam negativamente o negro (MUNANGA, 2005, p. 46).

Pertencente a este cotidiano, cujo currículo com visões, longe de romper com visões eurocêntricas, carente de constantes revisões, para que outras possibilidades

surjam das impressões colhidas em outros espaços tempos em que também se aprende, vejo como Munanga que um dos aspectos que precisam ser revistos são o suportes (o livro didático é um deles) que nutrem e fomentam o racismo e práticas de discriminação racial, sem que muitos profissionais do ensino se deem conta de estarem sendo envenenados por ideologias racistas. Nesse sentido levei para a sala de aula, em 2011 o que considerei o início do desenvolvimento de um projeto construído para ser aplicado na escola, a partir do curso Gênero e diversidade na escola<sup>18</sup>, sentindo a necessidade de organizar um acervo pessoal (embora eu e mais três pessoas da escola: uma orientadora pedagógica e mais dois professores tivéssemos feito o curso, não conseguimos juntos, criar um espaço para que o núcleo de fato acontecesse). O diálogo foi feito apenas e tem sido assim, até o momento com poucas colegas e também professoras negras, o que me preocupa pois acabamos em nossa militância no chão da escola, sendo as negras de plantão acionadas para “solucionar” os frequentes casos de racismo nas salas de aula das colegas. E me amparando nas palavras de Freire (1996, p. 15), busco ampliar minha consciência de professora pesquisadora porque:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade .

Apresentei a proposta em reunião de professores, no início do ano letivo, daquele ano. Levei materiais diversos, do meu pequeno acervo (em permanente construção) e também pertencentes ao acervo CAPEM já temos e estão disponibilizados em muitos espaços escolares e nas redes sociais, porém pouco acessados e utilizados em sala de aula. As reações foram as mais diversas, a ponto de uma colega dizer: *“Mas você gosta desse assunto continua fazendo. Eu não tenho esses problemas com minha turma!”*. Apenas um pequeno grupo de três professoras e o professor, cuja orientação sexual tem movido sua trajetória e militante da igreja inclusiva para homossexuais. Ou seja, apenas os excluídos (mulheres negras e gays) que resolveram fazer, porém, com muita inconstância. Sempre contestei ideia de que em novembro, no dia 20, lá na escola, questionando

---

<sup>18</sup> Curso oferecido pelo CLAM/UERJ em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino/Duque de Caxias

o que comemorar na Semana de Consciência Negra, se passamos o ano inteiro ignorando sua presença na escola? Criar enfeites, adereços, roupas de tnt com motivos tribais, imagens de Zumbi dos Palmares, desenhos sem sentido de instrumentos musicais descolados da realidade, efetivamente não faziam parte do meu jeito de ser e de me constituir professora preocupada com a mente e as construções identitárias de nossas crianças. Empoderava-se o não negro o ano inteiro e em apenas uma semana, do ano inteiro e não na suposta homenagem, esquecendo-se de que seus alunos são negros o ano todo, aliás, desde quando nasceram.

Nessa escrevivência passo a narrar a experiência com crianças da educação infantil e do ciclo de alfabetização a partir de figuras de animais, cuja ideia do fotógrafo Steve Bloom (2010) era registrar as semelhanças de comportamento entre humanos e animais quando se trata dos filhos, as relações de afeto, a natureza do cuidado. Tais imagens produziram um efeito tão significativo que me possibilitaram compreender a real dimensão do quanto era urgente desenvolver e aprofundar o trabalho com relações raciais nos anos iniciais de escolarização.

A ausência de laços afetivos, de pertencimento familiar, a semelhança de famílias reconhecidas como modelo idealizado com pai, mãe e filhos. A ideia era que observassem e falassem o que estavam vendo: filhotes sendo protegidos, cuidados e amados pelos seus pais. Procurei valorizar as qualidades de cada animal. As diversas imagens espelhavam diversas situações familiares. Uma a uma as imagens eram apresentadas e o grupo descrevia o que via: “*é fofinho*”, “*é igual a minha mãe: gordinha*”, “*tia, minha mãe me dá banho*”, “*o meu pai é grande igual à girafa*”, “*o meu também*”, “*o meu não*”, “*eu não tenho pai*”... Até chegar à semelhança com os macacos.

Enquanto se pareciam com focas, pinguins, elefantes, girafas não havia conflito entre os alunos. Ao apontarem colegas negras/os semelhantes aos macacos evidenciou-se o que o professor Pap Ndiaye<sup>19</sup> afirma: “*Não nascemos racistas, nos tornamos racistas*”. Em se tratando de crianças, tais construções emergem de vários canais de transmissão, sendo a família, um dos primeiros a reproduzir junto a seus

---

<sup>19</sup> Professor e pesquisador do Instituto de Estudos Políticos (IEP) de Paris, especialista em Relações Raciais fala sobre o desafio de superar o racismo na Educação.

filhos práticas discriminatórias e reforçadas pelos meios de comunicação e como bem conhecemos as afetações são dilacerantes.

Recordo-me do meu tempo de infância, os atos de hostilidade sofridos, senti o desejo de pegar no colo cada criança negra e protegê-la, uma a uma. Mas de quem? De seus próprios colegas, da mesma idade? Tão vitimas quanto elas? A questão estava posta e discutir com elas era preciso. Fazia-se urgente e necessário. Segundo Santana:

No período em que consideramos a educação infantil, isto é, em que a criança tem de zero a seis anos, é fundamental ficar atento ao tipo de afeto que recebe e aos modos como ela significa as relações estabelecidas com e por ela. Desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança. (SANTANA, 2006, p. 29)

Observamos que os conflitos entre eles é 'natural', mas será natural a potencialização de atos discriminatórios? Vamos deixar nossas crianças crescerem naturalizando o racismo, o desrespeito pelo outro, apreendendo formas de defesa atacando os outros? Ainda de acordo com Santana:

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período (SANTANA, 2006, p. 29).

Imagem 02 – Semelhança de comportamento entre animais e humanos.



Fonte: Steve Bloom (2010)

Imagem 03 – Animais de regiões mais gélidas



Fonte: Steve Bloom (2010)

Imagem 04 – Animais das Savanas Africanas.



Fonte: Steve Bloom- 2010

O desafio estava posto, e um dos caminhos encontrados foi à apresentação de outras imagens de outros símios, diferentes dos pelos marrons e pretos, apresentados anteriormente. Expliquei a diferença entre seres humanos e as espécies de animais, a partir das imagens que levei, e a diferença entre nós e os macacos, e o fato de termos semelhanças não faz com que pessoas negras sejam menos que pessoas de outras raças. Ao revelar em outra aula as fotos de macacos brancos, albinos e com traços fenotípicos semelhantes aos alunos não negros mencionei a palavra racismo e falei sobre discriminação racial.

Para crianças muito pequenas estes conceitos tornam-se melhor assimilados com exemplos práticos. Ainda concordando com Munanga (2005), quando afirma que tanto negros quanto brancos recebemos uma educação envenenada, causando danos psíquicos a todos. Os reflexos de tais danos são perceptíveis ao longo dos anos de escolarização em que, acometidos pela falta de autoestima, percebe-se (percebe-se ou este fato é encarado como um ciclo natural da vida da população negra?) a ausência de estudantes negros na escola e muitos outros que desmotivados elevam as estatísticas de abandono, evasão escolar e reprovação.

Apliquei a mesma atividade para os colegas do curso de extensão do LAESER/UFRJ<sup>20</sup>, como trabalho prático de intervenção para aplicação dos indicadores sociais na escola. Era preciso sensibilizar as pessoas antes de apresentar qualquer proposta de construção estatística. Não tão surpresa, quanto eles, apresentaram reações muito semelhantes às crianças: falas de ternura, de acolhimento. Quase um retorno a infância. Ao final, passei um conjunto de imagens para que escolhessem e guardassem de recordação, não me causou surpresa que os macacos, tenham sobrado. Como construir uma educação para as relações raciais com crianças, se com adultos verificamos afetações que provavelmente vieram da sua infância?

Para Eliane Cavalleiro:

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações, as crianças

---

<sup>20</sup>Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais do Instituto de Economia/Universidade Federal do Rio de Janeiro (LAESER; IE/UFRJ) curso Oficinas de Indicadores Sociais: Ênfase em Relações Raciais (adaptadas à Lei 10.639/03). As oficinas têm por objetivo a formação inicial e continuada de professores da rede básica de ensino do Estado do Rio de Janeiro e de estudantes de graduação e pós-graduação, para leitura, interpretação, entendimento, análise e aplicação didático-pedagógica de Indicadores Sociais desagregados pela variável cor ou raça.

negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às brancas (CAVALLEIRO, 2001).

Essa falta de visibilidade para com as crianças negras cria uma expectativa diferente do olhar de professoras e professores que vêm construindo sua caminhada profissional atentando para o cuidado no trato das relações raciais que vise atenuar os impactos causados pelo racismo dentro e fora da escola. Concordando com Arroyo (2014), sobre as mudanças sentidas pelos professores em relação aos alunos e seus processos de mudança, paramos no tempo quando esperamos alunos quietos e com seus corpos domesticados, no entanto, quem faz esta primeira ruptura somos nós os professores, quando deixamos nossa passividade de lado e reivindicamos nossos direitos, colocando nossos corpos em movimento.

O que se espera dos diferentes corpos que adentram o espaço escolar? A resignação e o silêncio? A história do povo negro vem reafirmando que sua forma de ser e estar no mundo não se dá mesma forma que os brancos, o corpo fala dentro e fora da escola e talvez seja por isso as diferentes formas de tratamento entre crianças negras e brancas na escola. (ARROYO, 2014, p.41)

Nem todas as condutas dos alunos são indisciplinas, apenas não coincidem com o esperado.

#### **1.10. A história das minhas inquietações/afetações: sem perder a raiz...**

E chegando à parte final deste primeiro capítulo apresento Tayó. A história que mudou o curso da construção dessa pesquisa.

Spivak(2010) alerta sobre o perigo de se *constituir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro*. Neste sentido, este trabalho, fruto de muitas inquietações, se inicia com a fala de estudantes, que foram meus alunos, na condição de coautores deste relato, pois é a partir de suas falas que minha reflexão se inicia.

...Eu achei ela linda... como eu queria ter o cabelo dela, eu queria ter a pele dela. Eu gosto muito desses livros. (Kiheinde, 10 anos)

A história da Tayó é muito legal, eu gostei por cause que lá era na África. Antigamente não tinha muita internet. E eu gostaria de falar que queria ter uma vida igual a dela, por causo que ela tinha pessoas do lado dela [E você não tem ninguém do seu lado?].... eu tenho gente do meu lado, só



que ela tinha gente que gostava dela mesmo. Eu queria ter o cabelo igual o dela, todo pra cima. (Hampaté, 9 anos.)

As falas transcritas de um vídeo feito com estudantes sobre sua impressão acerca da leitura feita do livro: *O mundo no Black Power de Tayó*<sup>21</sup>, de uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização, da escola pública já mencionada anteriormente. Esta turma em particular, possuía alunos com faixa etária que variava entre 8 e 13 anos em que o fracasso escolar acompanhava a trajetória da maioria delas, quer seja por chegarem ao 3º ano ainda sem saber ler, quer pela quantidade de vezes que ficaram reprovadas por questões das mais variadas ordens. Kiheinde sendo uma menina negra cujas características fenotípicas se assemelham as da personagem do livro foi incapaz de se perceber. Talvez porque Tayó seja alguém com a autoestima elevada e que conta com o apoio de sua mãe. O que constatava com Kiheinde. O mesmo se percebia em Hampaté. Sua fala foi dilacerante e revela que meninos também se sentem desamparados, necessitando de apoio e carinho. Por morar apenas com a mãe percebe-se uma criança triste e sem afeto.

De maioria negra, esta turma conseguiu me inquietar e me afetar de tal forma que me projetou à construção deste trabalho, dentro de uma perspectiva de (re) pensar o currículo escolar, seu padrão ainda engessado e nas diferentes formas de contribuir para a construção do conhecimento junto aos estudantes. Deparei-me com a complexa dinâmica que envolveria trabalhar autoestima, respeito para consigo mesmo e o outro, além de promover o desejo de estudar e de se manterem na escola, sobretudo os adolescentes, que faltavam bastante.

### 1.11. Por que Tayó?

Adquiri o livro das mãos da própria autora, Kiusam Oliveira que estava em Duque de Caxias para fazer o seu lançamento e dialogar com professores da rede pública de ensino. Ao reler o livro, pois já o tinha visto, com uma colega da escola que o adquiriu em São Paulo em outro evento.

O desejo de estar com este material em mãos veio com a necessidade de revelar aos alunos, a quem vou sempre chamar neste texto de estudantes, a fim de

---

<sup>21</sup>Autora: Kiusam Oliveira. Ilustrações: Taisa Borges. Editora Peirópolis. Ano 2013 – 1ª edição

quebrar a potência negativa que a palavra aluno evoca: *ausência de luz*. Pois, o fato de não saber determinados conhecimentos legitimados e oficializados pela escola, não os impede de saberem outros, não oficializados. Do desejo de dizer a eles que identidade importa. Que precisamos conhecer histórias que contem sobre nós também, pessoas negras. Isso porque todas as crianças, sem exceção sabem dizer o nome da maioria dos clássicos da literatura infantil, porém, quando pedimos que fale sobre as histórias que se referem à cultura negra, é basicamente um repertório inexistente. Senti necessidade de apresentar-lhes Tayó também, pelo fato de que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2007, p. 41).

Por que Tayó? De que forma tratar da cultura africana, da religiosidade, da beleza de sua pluralidade étnica por começar pelo tema identidade numa perspectiva das relações raciais foi importante para marcar o lugar social de negros e negras, maioria dos estudantes daquela turma e daquela escola, na busca pelo respeito, enaltecimento e valorização de um povo, com diversas formas e expressões, que tanto enriqueceu o mundo com sua rica cultura, advinda de seus diferentes povos. Somando-se a isso a riqueza da cultura indígena, já existente nesse lugar.

### **1.12. Quando você ouve a palavra Tayó, o que vem a sua cabeça? É nome de gente? De bicho? É uma planta? O que é?**

Na realização do levantamento prévio a estas questões surgiram várias alternativas entre pessoas, plantas e animais. Ao ler o título do livro, perceberam que a personagem era uma pessoa. Pedi para que representassem essa pessoa. Alguns tinham referências pessoais sobre o Black Power, outros não. Então surgiram meninas e meninos com cabelos crespos, ondulados, alisados, com características de mangá e até sem cabelos. Tayó é uma criança negra cujo nome em lorubá significa “*Dá alegria*” podendo ser masculino ou feminino. O que fez inicialmente, os estudantes a imaginarem de diferentes formas físicas.

Imagem 05 – Primeiras impressões sobre Tayó, até então desconhecida



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 06 – Um menino?



Fonte: Arquivo Pessoal

Um dos traços singulares na narrativa foi a descrição feita pela autora das características fenotípicas da menina tão minuciosa e cuidadosa do seu rosto até chegar ao seu cabelo:

*Tayó tem 6 anos. É uma menina de beleza rara. Encantadora, sua alegria contagia a todos que perto dela ficam. Seu rosto parece uma moldura de*

valor que destaca **BELEZAS INFINITAS**. Seus **OLHOS** são **NEGROS**, tão negros como as mais escuras e belas noites que do alto imitam com ternura qualquer ser vivo. Do fundo desses olhos escuros saem faíscas de um brilho que só as estrelas são capazes de emitir. Seu nariz parece mais uma larga e valiosa **PEPITA DE OURO**. Grossos e escuros como o orobô, seus lábios encantam, só se movendo para dizer **PALAVRAS DE AMOR**. Sobre a cabeça, a parte do corpo de que ela mais gosta, ostenta seu enorme cabelo crespo, sempre com um penteado chamado **BLACK POWER**[grifos da autora].

O relato acima fala sobre uma menina negra, cuja face se revelava aos poucos, com o avançar das páginas percebia-se a alegria no rosto de algumas crianças negras, e principalmente nas meninas, ao mesmo tempo decepção nos meninos negros e não negros. Ali surgiu o que a dimensão de ser mulher e negra pode significar, em uma sala de aula majoritariamente negra e masculina: A mulher como minoria é desprovida de significados empoderadores, não cabendo outra construção ou representação social que fosse o da subalternidade. Palavras do tipo: *‘neguinha do cabelo duro’, ‘macaca princesa?’ ‘Ela é bonita? Ela é muito preta, professora!’ ‘Parece com a fulana, beltrana apontando as colegas negras. Risos.*

Ao retrucar, disse que Tayó se parecia com cada um de nós, negras e negros que estávamos naquela sala. Pois temos nossa beleza rara. Só tem um exemplar de nós, não existe outro igual. Se parece comigo, contigo, retrucando as falas mais agressivas e apontando para cada um. E parecer, não é o mesmo que ser igual idêntico. A imagem construída de mulher negra empoderada, bonita, tendo suas características físicas valorizadas, desde a infância, afetava cada um daqueles estudantes. Afinal, não é todo dia que se encontram histórias de valorização das características físicas de uma pessoa negra, sem estar ligada ao mundo do trabalho. A história de uma menina que vivia com a mãe, que reforçava sua autoestima através do cabelo Black power, que era a parte do seu corpo que Tayó mais gostava. Esta atitude despertou em alguns estudantes sentimento de alegria e pertencimento racial. Em outros, a raiva por ver o outro sendo empoderado e ele não. A fala de Kiheinde, uma menina negra, é reveladora do quanto ainda é necessário ser dialogado dentro e fora de sala de aula, para sua construção identitária: **“Eu achei ela linda... como eu queria ter o cabelo dela, eu queria ter a pele dela. Eu gosto muito desses livros.”** O fato de querer ser igual a personagem, não a fez ver que já o era. Que representações de si e do seu corpo negro Kiheinde, faz? Jacques d’Adesky, citado por Gomes (2008) responde à questão, destacando que:

a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros (D’ADESKY, 2001, p. 76 apud GOMES, 2008, pp. 20-21).

Sendo assim, não apenas Kiheinde, mas certamente a maioria de nós, pessoas negras que participou desse processo de interação e sabemos que não foi e/ou é fácil. Nas relações construídas em sala de aula, as questões identitárias estão sempre presentes e vêm sendo negociadas, com os outros, cotidianamente.

Tayó, portanto, representa a igualdade de gênero e respeito às diferenças. Na visão da autora Tayó é uma menina, mas poderia ser um menino. E também poderia ser menina e menino no mesmo corpo, respeitando as interseccionalidades de gênero presentes em nossa sociedade e que neste texto eu não teria como adentrar e discutir com a devida atenção, embora entendendo que mais cedo ou mais tarde, a escola não deva se furtar a ela.

A questão está no exercício da alteridade que despersonaliza o outro do seu processo de *tornar-se*, de *vir a ser* alguém, enfim, da pessoa negra tornar-se negra. Portanto, essa história infantil traz para dentro da sala de aula, estratégias de combate ao racismo e a discriminação racial, pelo viés da afetividade e elevação de autoestima, sobretudo nas crianças negras, maiores vítimas desse processo de exclusão, pois aprenderam desde cedo a se negarem enquanto sujeitos portadores de uma história de embelezamento e potência.

Pensar o currículo é pensar o meu lugar como mulher negra mediante um currículo racista e eurocêntrico, que legitima práticas excludentes, que pune os que não aprendem, e reforçam o mérito.

Pensar este corpo negro com suas marcas, suas singularidades presentes em seus traços fenotípicos.

Imagem 07 – Registro coletivo sobre Tayó



Fonte: Arquivo Pessoal

### 1.13. Tayó e o lápis cor de pele: Pele de quem?

A inserção de vários projetos e atividades pedagógicas vem me ajudando a fazer com que a dinâmica da aprendizagem na sala de aula seja mais significativa.

Apresentei para o grupo as possibilidades de se retratarem utilizando o giz de cera diferente do que estamos acostumados a ilustrar nossas atividades. O lápis cor de pele<sup>22</sup> traz os diferentes tons de pele negra em que podemos nos auto-retratar.

E é um referencial importante uma vez que as representações de si mesmo acabam aparecendo no cabelo e no rosto, porém sem cor, ou utilizando o lápis de cor de “pele”, marrom ou preto (pintado “bem clarinho” como eles costumam dizer e fazer).

Cabe ressaltar que uma das maiores dificuldades encontradas tem sido a busca de referências positivas de representação de pessoas negras.

Eles ficaram encantados com os lápis cor de pele. Acharam a caixa diferente e mais diferente os lápis. Expliquei porque eles foram feitos, para que todos pudessem se retratar e não tivessem vergonha de se desenharem. E que nas caixas de lápis colorido o lápis chamado cor de pele é rosa, ou bege. Ou seja, é uma cor que não nos retrata. A maioria de nós tem tom de pele escura, ‘somos negros’, eu disse, mas, ainda assim temos várias nuances de cor de ‘pele preta’, eles riram. E uma a uma fui mostrando as cores e pedindo para escolheram a cor que representasse a cor da sua pele. A surpresa boa foi vê-los, a maioria se assumindo de fato com seu tom de pele ou pegando a cor que mais se aproximava dele. Observei que entre eles alguns tiveram medo de pintar com mais intensidade seu rosto. Eu disse para que o fizessem sem medo, pois cada um estava pintando a si mesmo e cada um de nós possui muita ou pouca melanina no corpo. Expliquei que a melanina é uma substância que dá a cor a nossa pele, e que nós negros temos mais melanina do que por exemplo os brancos. Na sala de aula tem um mapa mundi, e fui nele mostrar de quais regiões as pessoas com mais melanina vieram. Mostrei o continente africano e comentei que os primeiros seres humanos surgiram naquela região e que por conta da incidência de raios solares, as pessoas adquiriam uma

---

<sup>22</sup>“PINT KOR”, fabricado em parceria com a UNIAFRO

proteção natural para o corpo. E isso se chama melanina. Falar com a turma me fez recordar das palavras de Carlos Moore (2007) em que a incidência solar também determinou adaptações na população de homínídeos habitantes da África:

O fenótipo de uma espécie desenvolve-se ao longo de complexos processos nos quais as mutações genéticas randômicas favoráveis são fixadas pela seleção natural. As taxas elevadíssimas de melanina nos primeiros representantes do gênero homo são um bom exemplo de uma solução evolutiva e adaptativa nas latitudes subequatoriais, onde o bombardeio de raios solares e ultravioletas era muito intenso e muito provavelmente tornou inviável a existência de homínídeos brancos durante um longo período na história da humanidade. (MOORE, 2007, p.36)

Uma das coisas que chamou a atenção da turma foi o nome da menina. Tayó significa “Dá alegria” e pode ser nome de menina ou menino. Prometi e levei para eles na aula seguinte a lista com os nomes e seus significados. Não encontrei nenhum de origem africana. Falei com eles que assim como os nomes africanos e indígenas parecem ser engraçados para nós, os indígenas e africanos devem achar a mesma coisa em relação ao nosso nome. *Por isso que devemos respeitar nosso nome*, afirmei.

Perguntei se sabiam a origem de seus nomes e eles disseram que não. Disse qual era a origem do meu nome que significa do Céu a Rainha, ou Rainha do Céu. Mas que gostaria de ter um nome africano, como o da Tayó, por exemplo. Pedi que eles dissessem caso soubessem nomes que eles achavam estranho, uma vez que estavam rindo do nome Tayó. Falei que Dandara é um nome africano, e eles falaram Zumbi. Prometi e levei no encontro seguinte os significados dos nomes deles, e que precisávamos conhecer outros nomes de origem de outros povos. Eles eram um grupo de estudantes agitados, porém, o que me chamava atenção que quanto mais as novidades sobre povos de outras origens eles ouviam e buscavam associar ao conhecimento que eles já traziam. Mencionei como exemplo o nome de Daniel Munduruku, da tribo dos Mundurukus. E falei brevemente sobre os povos indígenas cujos nomes eles usam como marca identitária. Como se todos fossem irmãos, da mesma família. Em muitos países africanos, também é assim. Já os nossos nomes e sobrenomes possuem outra história, porque os africanos trazidos para cá como escravos recebiam outros nomes, e de pessoas se tornavam objetos de propriedade de seus donos. Este dia foi muito produtivo. Como nossas crianças têm desejos de conhecer sua história, e na maioria das vezes nos ancoramos em imagens e textos que limitam e impedem o diálogo em sala de aula.



### 1.14. Avaliação desta atividade

A avaliação sempre será processual e uma via de mão dupla, avaliar e ser avaliado - no decorrer das atividades e após. Foi realizada de forma escrita, oral e também com registro de imagens, ou seja, foram gravados depoimentos da turma sobre o tema e fotos. Percebia-se que os alunos/as, em sua maioria, participaram com vontade das atividades propostas. Assim pretendeu-se fortalecer a manter viva na sala de aula a construção de um novo olhar sobre as diferentes presenças na sala de aula e na escola marcando de uma vez por todas o espaço escolar como um dos espaços privilegiados e prioritários para a inclusão e discussão permanente da temática.

Um rico momento de potencializar autoestima dos estudantes.

Imagem 08 – O lápis cor de pele



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 09 – Cor da pele de quem?



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 10 – Lápis cor de pele, usos e sentidos

**Maio de 2015**

**O uso com lápis cor de pele: A imagem que fala por si**



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 11 – Tayó, do livro à realidade.



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 12 – Identidade importa, descobertas de si.



Fonte: Arquivo Pessoal

O interesse dos estudantes em participar das atividades revela que atividades como estas ainda encontram resistência no espaço escolar. As diferentes formas como o racismo se faz presente revelam um atraso na construção identitária de nossas crianças, principalmente as crianças negras. Não se vendo, e se reconhecendo tornam-se alvos fáceis para ataques racistas.

Imagem 13 – Reconhecimento.



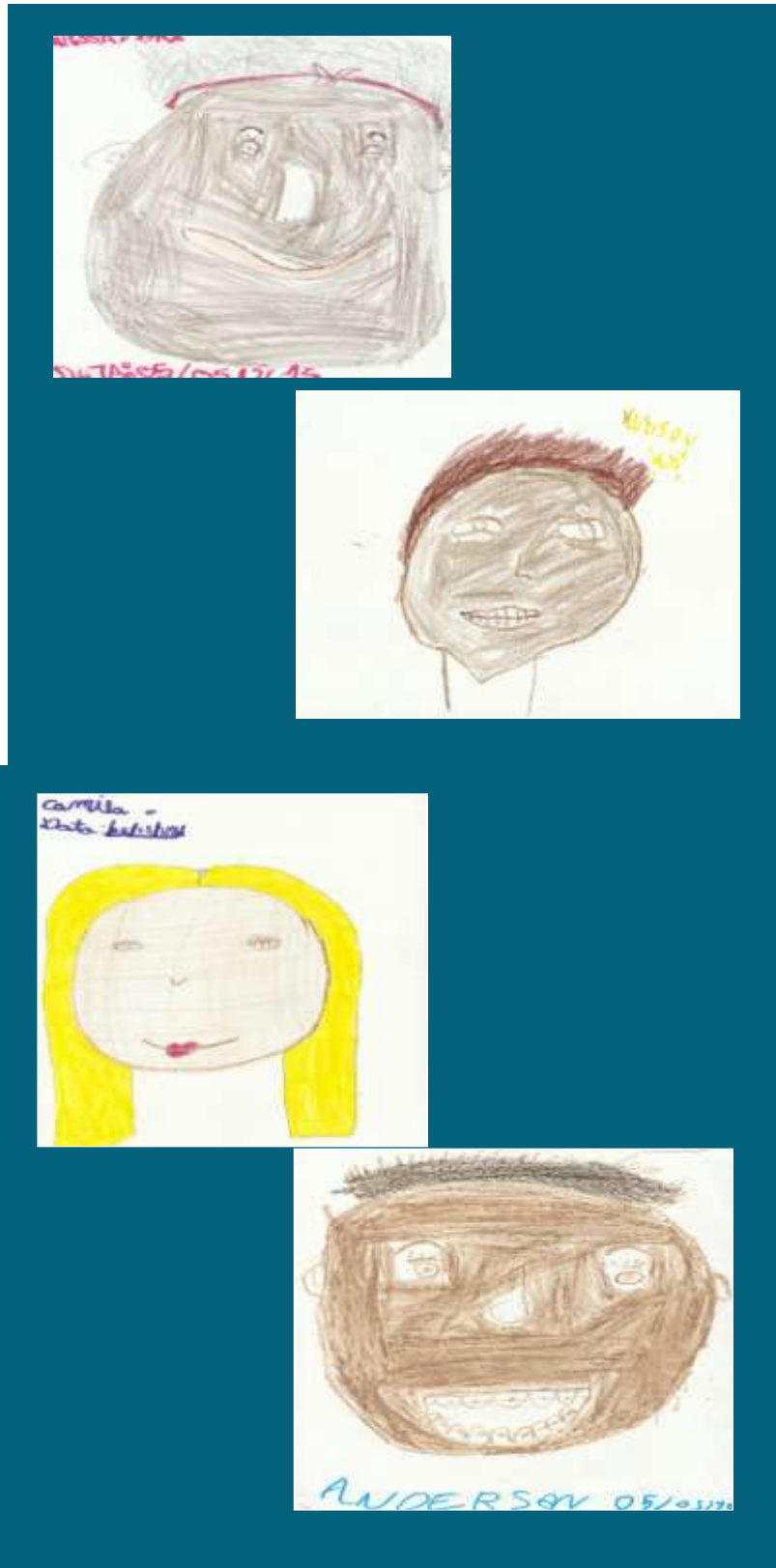
Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 14 – Reencontrando Tayó/2015



Fonte: Arquivo Pessoal

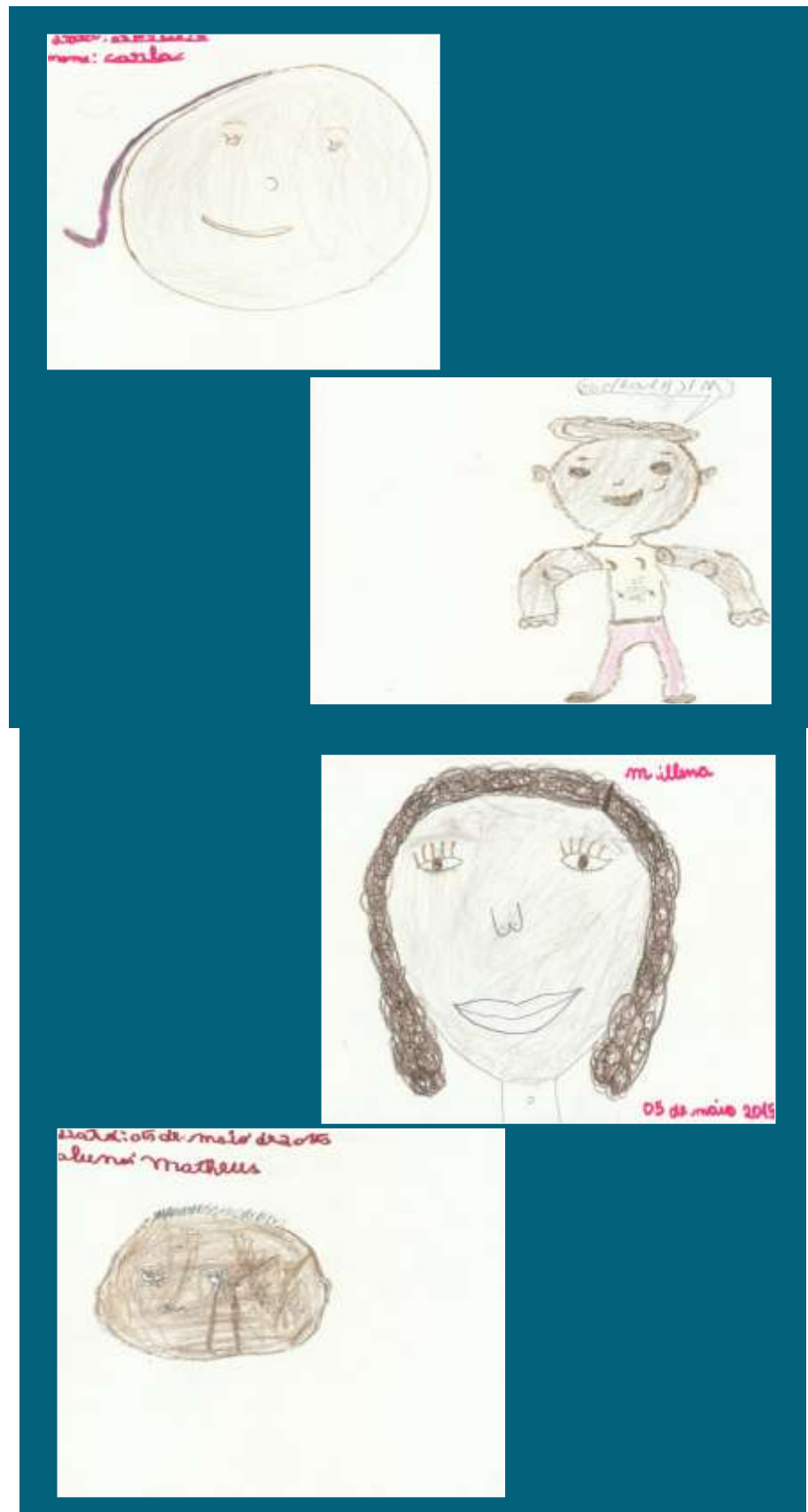
Imagem 15 – Autorretratos e autovalorização de suas belezas



Fonte: Arquivo Pessoal



Imagem 16 – Assumindo o tom de pele



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 17 – Nossas singularidades.



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 17 – Nossas singularidades.



Fonte: Arquivo Pessoal

A resistência em autorretratar-se. Não é comum afirmar-se belo e expor sua imagem em público. Esta atividade veio demonstrar o quão difícil para a criança negra sentir-se bela e, por conseguinte, feliz. Muitas demoraram a escolher o lápis. O processo de negociação foi difícil, pois partia da afirmação de que todas e todos são bonitos. Somos diferentes, por isso nossa beleza ser rara, tal qual a Tayó. Reconhecer-se belo é um desafio. Uma aceitação complicada, mediante padrões de beleza e de comportamento impostos pela sociedade. Afinal, como afirma Gomes (2008), “O corpo localiza-se em um terreno social e subjetivamente conflitivo. Ao

*longo da História, ele se tornou emblema étnico, e sua manipulação tornou-se característica cultural marcante para diferentes povos”.*

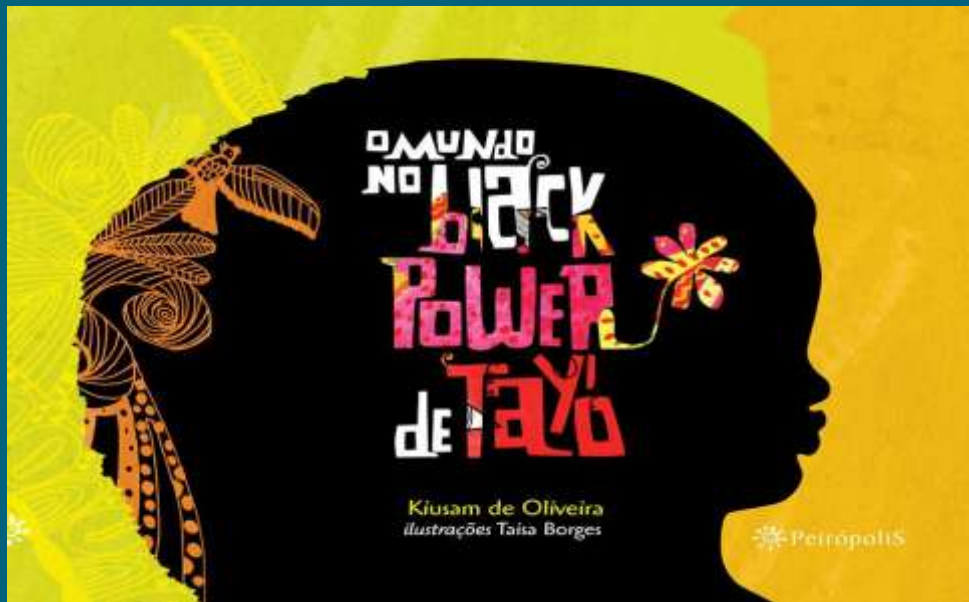
O estímulo dado durante as aulas para que a atividade fosse desenvolvida a contento veio de minha motivação na condição de quem durante sua vida não pode contar com estas referências na escola. Desta forma, ser negra ou negro dentro de uma sociedade como a nossa é emblemático pois a cada dia em que tentamos reforçar valores positivos em ser (no sentido de se considerar humano) humano, não importando sua cor, há tantos outros dias que buscam reforçar o contrário. Este corpo negro desprovido de humanidade precisa ser trazido para a escola, para nossas salas de aula e ressignificado. Merece ser potencializado.

Imagem 18 – Início da confecção do mural



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 19 – Capa do livro utilizado com a turma



Capa do livro utilizado com a turma

Fonte: Arquivo Pessoal

## 2. AS MARIMBAS<sup>23</sup> - O ENCONTRO COM AS DIRETORAS NEGRAS – SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO QUE TECEM ESTA ESCRITA

Neste capítulo apresento o segundo campo físico experiencial deste trabalho dissertativo que é meu encontro com as três mulheres negras, membros da equipe diretiva Escola Municipal Waaldé<sup>24</sup> e a imersão em seu cotidiano à luz de referências teóricas e metodológicas que trazem possibilidades de pensar suas práticas docentes, a partir da direção e da condução do processo escolar. Neste caso específico, a busca cotidiana destas mulheres era correlacionar suas experiências enquanto professoras preocupadas com o processo ensino-aprendizagem em diálogo com todas as pessoas que perpassavam o cotidiano daquela escola. Porém, será necessário antes de apresentá-las, trazer os campos conceituais em que me ancoro. A eleição para diretores da escola da rede municipal de Duque de Caxias é um elemento importante a ser tratado neste capítulo, pois ao longo do processo de pesquisa ele foi decisivo para reflexão das pedagogias e currículos decoloniais.

O processo de eleição para novos diretores das escolas municipais da rede de ensino de Duque de Caxias tornou explícito alguns entraves para se construir e fincar uma trajetória democrática aos processos pedagógicos, bem como a dificuldade de reconhecimento, por parte de outros sujeitos, de ver e aceitar a presença de mulheres negras à frente de uma escola.

O registro feito neste texto faz menção ao vivido na escola, somando as trajetórias e vontades dessas etnoeducadoras de desconstruir o currículo escolar, dando-lhe sentido outro ao que já observamos ser legitimado nas esferas oficiais.

Durante os diálogos travados ao longo da pesquisa conheci suas tentativas de desatar os muitos nós, causados pelas marimbas (problemas-desafios-pensamentos divergentes) surgidas em seu cotidiano escolar. Tentavam resolver casos de racismo, bullying, drogas, questões de gênero e sexualidade através de

<sup>23</sup> Segundo o *Dicionário Informal*, “Marimba” pode ter alguns significados: “1. Instrumento musical, composto de lâminas de vidro ou metal, graduadas em escalas, e das quais se tira o som por meio de baquetas; 2. Em uma certa região do estado brasileiro do Ceará, significa uma coisa que não tem sentido. 3. Ato de amarrar algo e lança-lo para prender em algum lugar. Palavra muito utilizada por crianças no Rio de Janeiro, que muitas vezes, jogam marimba para recuperar cafifas (pipas/papagaios) presas em algum lugar” (Disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/marimba>>. Acesso em: 28 de março 2016). Dentre estas definições, ficamos com a de número 3, que melhor define as palavras da vice-diretora Kiara.

<sup>24</sup> Palavra de origem fula, Waaldé significa associação de idades. Na África tradicional era um elemento de iniciação ao mundo.

projetos pedagógicos durante o ano inteiro, com fases específicas durante o ano para apresentarem à comunidade externa à escola. Os casos que buscavam solução mais incisiva, quase sempre estavam relacionados às características físicas ou comportamentais das pessoas. Assim, um ano antes de saber se de fato estaria iniciando a pesquisa naquela escola, fui convidada por Kiara, a vice-diretora, a realizar uma atividade de sensibilização junto aos professores, no início do ano letivo de 2014 (Anexo B). Ela sabia de minha atuação em ONG e movimentos sociais, tais como o movimento negro. Este foi um dos pontos de partida para pensarem o Projeto Diversidades. O intuito era que ele fosse desenvolvido o ano inteiro. Em 2015, de volta a escola, percebo que deram continuidade a esta ação cuja culminância ocorreu em setembro, onde as relações raciais eram o tema central e a intenção era de que não fosse realizado apenas em novembro, como na maioria das escolas que trabalham o tema, mas sim, o ano todo. A intenção era de que os temas elencados e inseridos no PPP fossem, de fato, vivenciados e incorporados às práticas de seus colegas docentes.

Buscarei desenvolver uma narrativa descritiva destes encontros em que estarão presentes as intenções iniciais da pesquisa (originadas pela visita à escola para a realização de uma formação junto aos professores) bem como a relação da metodologia de inspiração etnográfica em diálogo com o paradigma da complexidade (MORIN, 2000) que a meu ver faz sentido, pois permite conhecer, como um caleidoscópio, através de vários ângulos a complexidade do qual é feito o cotidiano em diferentes espaçotempos vividos, por serem vivenciados por distintos sujeitos e realidades. Para Morin (2000), complexidade vem de **complextere**, cuja raiz **plectere** significa trançar, enlaçar. Assim,

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2000, p. 38)

Acredito que o *paradigma da complexidade* contribua, neste sentido, para pensar na tessitura desta escrita. Em específico, como fuga de uma linearidade normalmente exigida nos constructos acadêmicos pautados em construções hegemônicas e hierarquizadas.

O diálogo com diferentes autores que trazem contribuições de seus distintos campos de conhecimento reforçam o quanto é imperativo estar no cotidiano escolar (re)pensando diferentes formas de (re)aprender, reconstruir e tecer novamente as práticas pedagógicas, na perspectiva de romper com estruturas que trazem ranços coloniais. O redirecionamento, do meu olhar, para as práticas escolares, e neste caso, práticas escolares de mulheres negras, sujeitos que ainda no tempo atual continuam sendo vistas como seres inferiores e que, portanto, com menos direitos, constituindo-se o *Outro* subalterno.

Na perspectiva das relações raciais o viés principal deste trabalho dialoga com Miranda:

Além das fronteiras paradigmáticas, enfrenta-se, no Brasil, um quadro insustentável de invisibilização dos ranços coloniais alimentados pelas distintas formas de subalternização do *Outro*, que resulta de processos de domínio cristalizados. (MIRANDA, 2014, p.190)

Os currículos escolares são a prova de que ainda nutrimos práticas coloniais e de subalternização e de que, paralelamente, estamos trilhando alternativas para romper este ciclo. Quando o trato das *diferenças* ainda é vista com resistência por parte de muitos educadores e membros das equipes diretivas escolares, de secretarias de ensino que pensam o processo educativo formal, percebe-se que a herança colonial deu certo. Ao trazer, por exemplo, como no capítulo anterior, a imagem de uma criança negra, uma menina, sob *outro* ponto de vista, mais empoderada, enobrecida e vaidosa por se descobrir negra e descendente de outros negros/as membros de uma nobre casta real africana que ao longo da história da humanidade foi sendo desconstituída de humanidade. É na perspectiva decolonial que me amparo. Mostrar Tayó, uma menina negra de seis anos que aprende a gostar de si, pois é educada pelo exemplo tendo referências positivas de seus antepassados. Algo que nos foi negado pela força do discurso colonial. O professor Luis Fernandes de Oliveira (2016) nos apresenta os chamados intelectuais decoloniais e o surgimento do termo *decolonial*: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norteamericano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.



O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.(OLIVEIRA, 2016, s./p.)

E a forma encontrada para se contrapor a isto vem sendo dialogada dentro dos estudos pós-coloniais, apresentando pedagogias alternativas ao modelo hegemônico.

Embora falem de lugares diferentes, considero haver um diálogo e torno oportuno aproximar os estudos de Pacheco (2008) que traz no âmbito das pesquisas (auto) biográficas, a valorização de *praticantesdocentes* e seus fazeres em distintos cotidianos escolares, aos estudos de Miranda (2013, 2014) ao trazer o outro do discurso colonial na valorização de práticas insurgentes, rompendo com os paradigmas instituídos. Ambos em seus trabalhos jogam luz sobre as práticas docentes e revelam a necessidade de olhares outros sobre estas práticas, quando apresentam rupturas contra-hegemônicas. Neste sentido, os apontamentos de Miranda (2014, p. 200) são precisos:

Os aspectos políticos que adornam o modelo de diálogo instituído entre os segmentos fixados em lados opostos do ordenamento colonial, ainda presente pelas *inspirações da metrópole*, ou se quisermos, pela *colonização epistêmica*, apontam para novos desenhos teórico-metodológicos para que invistamos em pesquisas sobre textos/propostas curriculares comprometidos/as com a valorização do Outro do discurso educacional.

Os estudos das relações raciais e o avanço de políticas afirmativas são provas mais que contundentes de que esta colonização epistêmica está sendo questionada e revista. A dificuldade que a sociedade tem de enfrentar e assumir que o mito da democracia racial serviu apenas para manter e acirrar as desigualdades sociais, em que deixando de fazer o corte de raça, e pregando a harmonia entre os povos, manteve o *outro* colonial (o negro) no lugar de desvantagem social. Esta falta de mobilidade social é percebida com o reforço da mídia, como grande propagadora desse mito, na modernidade, e na escola, em que os currículos não dialogam com a realidade com vistas à emancipação dos considerados subalternos. O percurso construído no cotidiano escolar que nos remetem ainda a um sentido de práticas subalternas em conformidade com os currículos hegemônicos, que nutrem e fazem com que nossas práticas pedagógicas

demorem ou não atinjam seus objetivos, uma vez que, o compromisso com o outro está longe desta arena de disputa que é o currículo.

A nosso ver, as práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional, devem ser examinadas como parte de um mesmo *constructo* de inspiração, um princípio regulador que figura como um desafio para os segmentos que estão comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais. (MIRANDA, 2014, p. 102)

Esta é uma forma de justificar que esta narrativa não está referendada apenas em um único campo teórico e apenas com autores específicos, mas em múltiplas perspectivas de olhar o chão da escola, a prática docente e a construção curricular. Neste caso, busco refletir minha própria trajetória e minhas inquietações com o cotidiano escolar observando os percursos destas professoras negras, cuja experiência profissional levou à frente da direção escolar marcando a vida de diferentes sujeitos sob sua responsabilidade, fruto de observações feitas durante a pesquisa.

Catherine Walsh (2012), citando Fanon, corrobora ao que pretendo mostrar neste capítulo:

*Para Fanon, la humanización es eleje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación: La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia em actores privilegiados, recogidos de manera çasi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce em el ser un ritmo propio, aportado por lós nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte em hombre em el proceso por el cual se libera. (Fanon, 2001: 31, apud WALSH,2012,pp.42-43)*

O compromisso com os *seus* igualmente vítimas da barbárie provocada pelo capitalismo faz com que Fanon aposte numa proposta pedagógica humanizadora, em que deixando de ser coisas, objetos, os sujeitos resgatem sua humanidade condição pela qual se libertam. Encontramos, aqui no Brasil, estas referências nas propostas políticas e filosóficas ao longo da extensa obra de Paulo Freire, atualmente tão “odiado” pelos que defendem uma escola despolitizada, esvaziada de sentidos, sem reflexão dos processos social e político que a história colonial nos colocou.

Ser e se fazer sujeito da mudança parece ser o desafio de professoras e professores atravessados pelas relações raciais em seus distintos cotidianos

escolares. Como fazer alterações significativas no currículo escolar que reproduzem e legitimam estruturas hegemônicas? Porém, ver sem tocar, sem fazer, sem realizar, não gera mudança. Neste sentido, a complexidade trazida por Morin, dialoga com os estudos decoloniais no desvelamento de práticas insurgentes que apontam e contribuem para a reescrita de uma nova história da educação em que todas as pessoas sejam vistas.

Para Muniz Sodré (2012, p. 185) a força motriz da diversidade cultural está em “autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes”. As trajetórias dos sujeitos representados como o “Diferente” da colonização passam a ganhar relevo, bem como suas ancestralidades, tendo em vista os objetivos da agenda antirracista a qual nos referimos. É com esse olhar que insistimos em trilhar percursos que incluam a *experiência com*, as práticas de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de *desaprender para reaprender* novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos. (MIRANDA, 2013, p. 103)

Estamos prontos a aprender juntos? A desaprender para reaprender?

Parece-me adequado trazer para responder esta questão a metáfora da marimba, expressão muito utilizada pela vice-diretora Kiara, nos quais os **nós** (a embolada das linhas que forma as marimbas) cotidianos ocorridos durante sua presença ou ausência na escola configuravam-se em um enorme desafio na resolução das tramas tecidas.

Marimba é coisa enrolada... É coisa com nó, coisa difícil de desfazer. Ontem saí de casa pensando no que aplicava isso, então, assim, tudo que eu considerava uma coisa enrolada, uma coisa difícil todo dia quando eu chegava tinha rolo diferente, então eu usava essa expressão pra dizer que era coisa enrolada coisa com nó. Pra mim a maior marimba de uma gestão é a questão de gestão de pessoal. É você conseguir lidar com pessoas diferentes, com necessidades, conhecimentos e origens diferentes. Você tentando compreender a todos dentro da sua limitação. Tentando fazer com que o grupo se torne realmente um grupo. E, um grupo coeso. Que consiga se dar bem, que consiga compreender um ao outro vendo o outro como pessoa e saber respeitá-lo por isso, pela sua história de vida e ao mesmo tempo trazendo todos a responsabilidade e todo mundo colaborando com todo mundo... meu pai costumava dizer que quando a marimba é muito grossa era melhor não tentar desfazer o nó. Era passar logo a tesoura que a gente resolvia. Geralmente, a gente não passava a tesoura não, a gente procurava desfazer o nó mesmo e aproveitar a linha. Agora quando a marimba é de linha chilena corta, né? É uma linha forte! Então às vezes tem coisa que corta, que fere. A gente vai agir, mas você vai se machucar, vai se ferir, mas mesmo assim a gente procurava desenrolar. (Kiara, vice-diretora).

A inserção da temática das relações raciais em nossos fazeres, as provocações ao currículo oficial dado à urgência em dialogar sobre as diferenças na escola e seu acolhimento. Os olhares lançados sobre nossas práticas revelam um

emaranhado de questões, que somente com metáforas, tal qual da *marimba* para minimamente tentar responder aos embricamentos surgidos no complexo cotidiano escolar. Neste sentido, a metáfora da marimba é salutar, pois questiona que nós são estes que precisam ser desfeitos e/ou tecidos a outros nós, e que na maioria das vezes, são cortados, ou escondidos sob outras “costuras”, outros alinhavos para maquiar uma determinada situação, como por exemplo, a dificuldade de implementação da Lei 10.639/2003, em que a história e cultura de africanos e afrodescendentes ainda são subjugadas e desqualificadas, por se acreditar nas costuras e tramas entretecidas anteriormente, na linearidade do conhecimento não permitindo a troca de tecidos, não permitindo novas roupagens ao currículo oficial, uma vez que este se encontra sob rígido controle e olhares conservadores.

Buscando acolhimento nas palavras de Azoilda Trindade (2005, p. 32) que revelam seu modo de ver e sentir o cotidiano como questão metodológica, faço minhas suas palavras ao revelar que:

O trabalhar a partir do cotidiano ancora-se, para nós, numa observação, numa escuta, num modo de percepção da realidade como uma fonte de saberes e conhecimentos. Certeau (1995;1996), Agnes Heller (1989) e Garcia (2003) potencializam este cotidiano teoricamente e, assim, nós nos sentimos desafiados(as) a vivenciar o olhar sensível, a percepção aguçada, um olhar de pesquisa em ação, no movimento da vida, nos fluxos do olhar pesquisador que nos constitui, que busca vivenciar e procura compreender a realidade.

No âmbito da escola municipal Waaldé, o que chama primeiro a atenção é a presença de uma direção de escola composta por três mulheres negras (Kiara, Kadidja e Dandara), e em segundo e a principal, as práticas por elas realizadas. Kiara e Kadidja na condição de professoras que se tornaram diretoras, lançam um olhar cuidadoso sobre as práticas docentes e sua relação com os estudantes. O corpo que se movimenta de um lugar para o outro revela atitude e disposição. Coisa que só é possível saber se conhecermos a escola e seus sujeitos.

Ver o compromisso com o trabalho pedagógico crítico e emancipatório e, sobretudo, com o jeito de ver e sentir destas docentes negras que se tornaram diretoras de uma escola pública me chamou a atenção pelo fato de se mostrarem sempre dispostas a por em ação as teorias aprendidas em diversas formações somadas às suas histórias de vida, pessoal e profissional.

## **2.1. As tessituras teóricas – presenças e ausências**

O professor Dirceu Pacheco, citando Carlos Eduardo Ferraço (2003) em sua tese de doutorado é preciso quanto às questões teóricas que ajudam a embasar o texto que está sendo construído e as análises que serão feitas, com as quais estou de acordo:

FERRAÇO (2003) postula, como premissa teórica, que *os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos 'com' eles* (p. 173). Assumindo e trazendo essa afirmativa para essa pesquisa, de antemão, desejo esclarecer que não procurarei isentar-me, ou desculpar-me, das possíveis ausências e até das contradições que aqui se fizerem presentes, pois considero que qualquer tentativa de se *criar narrativas* que pretendam relacionar *os cotidianos, suas práticas e os currículos praticados* com seus acontecimentos singulares e irredutíveis e o que pode ser considerado como tentativas de interpretações racionais ou sua "leitura científica", à *teoria*, inevitavelmente, terá lacunas, quer seja pelos *limites* que essas *teorias* apresentam, quer por nossos próprios *limites epistemológicos* provocados por nossas *cegueiras teóricas*. (PACHECO, 2008, p. 69)

Sendo assim, todo esforço em narrar, descrever as práticas e as interações cotidianas deste trio de mulheres à luz das teorias elencadas aqui terão suas lacunas, pelas razões apresentadas por Pacheco. Contraditoriamente, embora tenha que apresentar resultados, a partir das hipóteses apresentadas no início do trabalho, os estudos do cotidiano revelam percursos nada lineares, conforme dito anteriormente. Não esquecendo jamais de que estamos lidando com pessoas cujos atravessamentos das experiências vividas tornam suas práticas e seus modos de sentir os seus cotidianos de forma muito singular. Nem sempre o que vejo é do mesmo jeito e forma como estão vendo e percebendo estes cotidianos uma vez que muda o jeito de olhar o cotidiano quando muda o sujeito que o observa. Para exemplificar o que digo, apresento a surpresa que foi para mim o fato deste trio de mulheres negras da escola não ter percebido nem feito análise sobre si próprias e a relação com o cargo que ocupam, enquanto mulheres negras. Sabedoras de sua negritude sim, porém, não da grandeza de *seus usos e sentidos* (MUNANGA, 2005) capazes de espelhar e refletir práticas outras, para a emancipação dos diferentes sujeitos da/na escola.

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos

externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Conhecer o trabalho deste trio de diretoras negras foi fundamental para entender a complexidade de seu cotidiano enquanto mulheres negras em posição de destaque seus embricamentos.

Ao longo do ano de 2015, período de realização desta pesquisa, fui, tanto quanto elas, atravessada por idas e vindas diversas que me fizeram alterar o percurso deste trabalho. A participação em congressos, seminários, roda de conversas, grupos feministas intersectados por raça e gênero dentro e fora do estado do Rio de Janeiro contribuiu para este processo.

Meu encontro com pesquisadores de (auto) biografias, um novo campo de conhecimento para mim, me permitiu, ainda com reservas e medo (pois ainda sou atravessada pelo discurso colonial, no lugar de subalterno), fez com que eu pudesse desenvolver a autonomia na escrita de mim e a consciência de que minha prática pode contribuir para as construções de práticas outras, mas ainda é algo que assumo com humildade e reservas, uma vez que está sendo desafiadora a construção desta dissertação, na primeira pessoa, assumindo meu lugar de fala, como *praticantedocente* aos olhos de Pacheco (2008) e como etnoeducadora negra, como afirma Miranda (2014), com base em seus estudos e diálogos constantes com a rede afro-colombiana.

O diálogo com o campo etnográfico advém das idas semanais, no início do ano, quase todos os dias da semana e depois, espaçadas com as participações em atividades fora da escola.

A tessitura que envolve esta escrita atravessada com fios diversos traz, na perspectiva da pesquisa qualitativa, a etnografia como elemento agregador, como um amálgama, que “une” todos os elementos apresentados, e neste caso, embola, por ser uma marimba. O diálogo com as diretoras negras, bem como os demais membros da escola onde parte deste trabalho foi desenvolvido, encontra reflexo nas palavras de Duarte (2002), na obtenção de informações:

Aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada

pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza. Entrevista é trabalho, alerta Zaia Brandão (2000) (DUARTE, 2002).

Algumas respostas e maturação das ideias só puderam ser melhor analisadas depois de muito ouvir os áudios (cujas transcrições, devido ao tempo, as interferências, os ruídos, do ambiente em que estávamos), me fizeram optar por não transcrever todas. Dialogando com elas de maneira informal, apenas para iniciar e tomar pé do contexto escolar fluiu melhor do que quando de fato a gravação ocorreu. Por exemplo, a definição da “marimba” como metáfora para expressar as dificuldades que emergem dos cotidianos expressa o quanto estas mulheres negras estão participantes e submersas em suas realidades escolares. Suas angústias, seus medos, suas assertivas, todas emergem desse diálogo. E penso na importância de registrar os nossos fazeres como praticantesdocentes e em nossos diferentes cotidianos. Nós mesmos nos constituindo professoras pesquisadoras de nossos diferentes chãos de escola. Na maioria das vezes limitamos nossas práticas à repetição de práticas importadas realizadas ou sugeridas por outros professores, que na maioria das vezes, não são praticantes, mas meros observadores de fazeres de outros praticantes docentes. As observações de Pacheco (2008) são fundamentais para o entendimento da ausência de produção acadêmica no que envolve os arquivos pessoais:

Quando observarmos a produção acadêmica brasileira que envolve os arquivos pessoais de professores e professoras, é possível arriscar uma crítica que se materializa sob a forma de uma afirmativa: as *práticas educativas*, de preferência aquelas realizadas por professores e professoras de vida comum que agem nos cotidianos das salas de aula, não se constituem em área de interesse para muitos pesquisadores e pesquisadoras por uma dupla *discriminação*.

O lugar, ou um não-lugar na história oficial da educação é uma das respostas elencadas por Pacheco que põem estes praticantesdocentes à margem de toda e qualquer experiência que possa ser compartilhada de forma ampla com outros praticantesdocentes.

A primeira delas está relacionada ao fato de esses/as personagens parecerem estar despossuídos do direito a um lugar na história, pois caberia a eles/as reproduzirem as *ações educativas* presentes nas propostas das políticas oficiais oriundas dos gabinetes do poder e/ou das idéias formuladas pelos *educadores ou educadoras consagrados/as*, enquanto a segunda relaciona-se ao estudo das *práticas* que são consideradas, no campo da pesquisa, um *saber* de menor relevância frente às questões teóricas, pois que se veiculam ao *fazer*, numa clara alusão a dicotomia

teoria-prática, conhecimento-senso comum ou *saber-fazer*, consagrada pelo pensamento moderno. (PACHECO, 2008, p. 53)

Considero localizar, apresentar estas mulheres e suas práticas, bem como suas experiências escolares, que me fizeram acolher neste trabalho como um espelhamento do que se deseja, porém, como nos coloca Sodré, 2012 ainda estar por vir. *O devir*.

## 2.2. A cidade de Duque de Caxias – breve apresentação do contexto local

Começo falando brevemente sobre a cidade de Duque de Caxias.

Localizada na Baixada Fluminense - Região Metropolitana do Rio de Janeiro, segundo os dados do IBGE, possuía em 2015 uma população estimada em 882.729 pessoas. Os dados não oficiais revelam que passa de um milhão de habitantes. A cidade é também a terceira maior em arrecadação no Estado, perdendo para Campos dos Goytacazes (a 2ª maior) e Capital do Estado, Rio de Janeiro, a primeira.

Duque de Caxias é o principal polo de produção de derivados de petróleo do Estado, em função das atividades de refino realizadas pela Refinaria Duque de Caxias (REDUC) instalada no 2º Distrito. Com um enorme quadro de desigualdades sociais visivelmente percebidos, faz com que a expressão “*Ilha de riquezas num mar de pobreza*” seja uma das mais utilizadas durante as eleições, chamando a atenção da população para a situação socioeconômica da cidade. Nos mapas (20) e (21) verificamos as dimensões da cidade com suas principais áreas naturais vias de acesso, bem como os limites de cada distrito.

A escola municipal Waaldé encontra-se no 2º Distrito (Campos Elísios), no bairro Vila Maria Helena, localizada entre as rodovias Washington Luiz e BR 040, na altura da Rio-Magé, após o Hospital Estadual Adão Pereira Nunes, mais conhecido como Hospital de Saracuruna, segundo distrito de Duque de Caxias. A escola em que eu trabalho encontra-se no 3º Distrito (Imbariê), no bairro de Nova Campinas, ambas as escolas em localidades relativamente próximas apesar de situadas em distritos distintos.





Não obstante, nota-se uma mudança significativa no perfil dos estudantes de ambas as escolas, pois as famílias buscam áreas mais distantes para se abrigarem. Como forma de frear a vinda de muitas delas para a cidade de Duque de Caxias observa-se o aumento vertiginoso do preço dos aluguéis.

Em particular, fui impactada pelos valores pois em 2010 fui viver a experiência de morar na cidade e ficar mais próxima da escola em que trabalho e acompanhar de perto as atividades que realizava junto à instituição que coordenei na região, o CAPEM.

A situação criada fez e ainda faz com que aqueles que não podem pagar sejam impedidos de ocupar determinadas áreas da cidade. Logo, na região onde se encontram ambas as escolas, é comum observar o surgimento de novas comunidades construídas com material precário: papelão, pets e tábuas. Algumas comunidades recebem os apelidos de ‘faz quem quer’, como forma de dizer que ali não há ‘donos’, está sem controle de uma liderança. São estas localidades que geram uma demanda por vagas nas escolas. São estes sujeitos que buscam a escola e uma forma de dar um mínimo de dignidade aos seus filhos e filhas.

Considero importante este breve relato para que, ao descrever as trajetórias sobre as quais esta pesquisa se debruçou, não se descontextualize tais experiências. E pelo contrário, foi pela preocupação com a realidade que esta pesquisa teve seu curso redefinido. Pois são as práticas instituídas pelos sujeitos, neste caso, pelas gestoras negras nos momentos de fala e também nos silêncios, que foi possível construir um campo efetivo de pesquisa.

### **2.3. E as mulheres negras, quem são?!**

A escolha fictícia tanto para o nome da escola Waaldé, bem como o nome das diretoras negras vem carregada de significados. Emocionada com a leitura de Hampâté Bâ sobre sua autobiografia, *O Menino fula mexe com os meus modos de ser, sentir e interagir*.

As waaldés são como centros, escolas de formação nas quais as crianças e jovens são exercitadas na prática a desenvolverem a responsabilidade e o comprometimento com o outro, com a comunidade. Desse modo, aquilo que a tradição lhes proporciona é um encontro da teoria com a prática, do

material com o espiritual. Na waaldé os valores oriundos da herança dos antepassados são reorganizados em um tempo presente, no qual as diferenças dos tempos, no que concerne à atualidade e emergência de outras situações, proporcionam o cenário no qual os velhos saberes podem ser reinventados. Essas situações proporcionam um aprendizado que pode ser aprimorado e testado, conduzindo ao crescimento humano e melhorando a vida em comunidade (PAULA JUNIOR, 2014,p. 77).

Trazendo da memória afetiva ancestral escrevo esta dissertação a partir de um recorte do chão da escola e de seus sujeitos.

Estive na escola no período de março a dezembro de 2015, e nesse período, inicialmente fiz contato com Kiara, vice-diretora, dizendo-lhe do meu desejo de acompanhar o trabalho que elas desenvolviam na perspectiva, de refletir sobre o currículo e seu entendimento para o trato das relações raciais.

Dúvidas surgiram e os questionamentos, inevitáveis. Depois de muitas conversas, tanto pelo telefone quanto pelas redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*) foram se acostumando com a possibilidade concreta da minha presença ao longo do ano no espaço escolar. A partir daí foram se soltando: *“Por que a gente?” “Jura que você acha isso da gente?” “Nossa que honra!” “Tem certeza que vai querer nos pesquisar?” “Rsrs”.* *“Acho que ainda tá em tempo de você mudar sua pesquisa”.* *“A gente tem muito problema”.* Sempre alegre Kadidja retribuía as brincadeiras dizendo que escola que não tem problema deve ser muito chata.

Conversamos sobre o início do ano letivo, o retorno dos professores, se o grupo era o mesmo que encerrou o ano anterior. Kiara disse: *“tem professoras novas, que entraram através de contrato” (...)* *“Outras que foram embora porque estão mais perto da casa delas”.*

É bom lembrar que apesar de ter poucos professores do sexo masculino, todos permaneceram na escola. O espaço escolar neste caso tem uma marca feminina. Acredito que a natureza do cuidado é pautada nos fazeres com que se empenham para dinamizar o cotidiano escolar, além de atrelar estas questões para a composição de resultados positivos da escola. A Waaldé é uma escola essencialmente negra. Desde as diretoras aos estudantes, perpassando pelos demais sujeitos.

**Eu-Mulher**

Uma gota de leite  
me escorre entre os seios.

Uma mancha de sangue  
 me enfeita entre as pernas.  
 Meia palavra mordida  
 me foge da boca.  
 Vagos desejos insinuam esperanças.  
 Eu-mulher em rios vermelhos  
 inauguro a vida.  
 Em baixa voz  
 violento os tímpanos do mundo.  
 Antevejo.  
 Antecipo.  
 Antes-vivo  
 Antes – agora – o que há de vir.  
 Eu fêmea-matriz.  
 Eu força-motriz.  
 Eu-mulher  
 abrigo da semente  
 moto-contínuo  
 do mundo.

*Conceição Evaristo*

### 2.3.1. Kadidja: Diretora

Se não fosse professora, com certeza seria professora.

*Kadidja*

A principal gestora da escola. De estatura mediana e cabelos grisalhos, trouxe a experiência de trabalho no Serviço Social para o Magistério, ao ingressar na rede de ensino há dezessete anos. Embora seja professora há mais tempo, 39 anos, revelou-me que: *“Eu gosto de ouvir as pessoas”*.

Com formação nas áreas de: Serviço Social (UERJ), Pedagogia (UNIRIO), Sociologia (Universidade Cândido Mendes), Especialização: Educação Especial (UFF), Educação Infantil (PUC-Rio) e Gestão escolar (UFRJ). Durante o ano conversamos muito. Foram momento de muitos aprendizados, descobertas sobre o que as mulheres negras podem e são capazes de fazer.

Kadidja demonstrou ser observadora e ao mesmo tempo desconfiada, porém ao começar a falar revela-se confiante e extrovertida, passando espontaneidade e segurança. Logo penso quantas mulheres cabem em um só corpo? Tem uma maneira própria de dialogar e conduzir a conversa para onde pretende chegar. Puxando os fios da marimba pra si. Mulher determinada e de atitude firme que costuma agir de acordo com a palavra dada. *“Eu valorizo o combinado.”*

Esta forma de olhar o cotidiano buscando à escuta como metodologia permitiu-me observar e comprovar que de fato ela valoriza o que foi acertado em diálogo com as pessoas.

### 2.3.2. *Kiara: Vice diretora*

Dentre as três diretoras, a vice- diretora Kiara foi a primeira pessoa que conheci. Fomos apresentadas por uma amiga em comum na Faculdade de Educação, na UERJ. Elas se formaram com habilitação em EJA (Educação de Jovens e Adultos) e eu com habilitação para o magistério das séries iniciais.

Kiara era recém-concursada na rede municipal de Duque de Caxias, em 1999. Durante todos estes anos, sempre trabalhou na mesma escola. Acompanhando o seu cotidiano, suas permanências e mudanças. Atuou na EJA na Equipe de Sala de Leitura junto com Kadidja. O que torna os laços afetivos e de respeito mútuo muito fortes. Com voz mansa e ar sereno revela uma tranquilidade e habilidade para lidar com situações adversas. Foi dela que ouvi a expressão: “*É uma marimba*”.

Utilizada em outros momentos do complexo cotidiano escolar, essa expressão podia ser ouvida na voz de professoras e de funcionários. Nos dias em que fui acompanhar o trabalho na escola, deparei-me com algumas marimbas que a mesma teve que desembolar: as marimbas dos relacionamentos entre as funcionárias da equipe de limpeza, a marimba da cozinheira que, por estar focada em problemas pessoais, deixou de fazer a merenda dos alunos da EJA, a da professora da Sala de Recursos que não conseguia seguir as orientações apresentadas para desenvolver seu trabalho com autonomia, a da professora que utilizava textos de livros religiosos e as marimbas de cumprimento de prazos para envio de documentos para a SME (Secretaria Municipal de Educação) entre outras.

Enfim, um nó mais complexo que outro, precisando de habilidades cirúrgicas para desatá-los. Assim é o espaço escolar: o lugar do humano, onde relações humanas representam uma parte importante do chão da escola.

Casada e mãe de duas filhas trabalha na mesma escola há 17 anos, mesmo período que tem na rede pública de ensino. Conhecedora profunda do espaço

escolar em que atua, viu sua transformação ao longo do tempo. Falava-me do desejo de desenvolver atividades no campo da diversidade. Mas que antes, sentia a necessidade de sensibilizar os professores. Sabendo que eu atuava em uma organização não-governamental cujo viés era educacional com recorte racial e de gênero, ela me pediu para que conversássemos a este respeito.<sup>27</sup>

### 2.3.3 Dandara: Orientadora Educacional (OE)

É uma pessoa muito especial. Dotada de um jeito afetivo e maternal e ao falar de sua única filha derretia-se, sabendo ser enérgica quando necessário. Considerava importante o trabalho das colegas diretoras Kadidja e Kiara. Ao longo do ano esteve ausente por um tempo devido ao fato de ter se acidentado por duas vezes com seu carro. E me chamava atenção que a cada retorno seu manter-se sempre atenta aos compromissos já estabelecidos.

Responsável direta pelos Grupos de Estudos (GE's) dialogava em equipe e formulava suas hipóteses para os problemas que surgiam. Mais adiante falarei especificamente deste importante instrumento de formação em serviço na rede municipal de ensino. Participa das formações oferecidas pela SME como forma de ampliar o seu fazer na escola. Uma das formações foi o PNAIC.<sup>28</sup> Preocupada com o aprendizado dos estudantes busca dentro de suas atribuições orientá-los da melhor forma possível. Convidada a narrar o seu cotidiano e suas percepções dentro de uma equipe diretiva formada por mulheres negras destacou os seguintes aspectos:

“Eu acho que é importante esta questão da escola ter diretoras negras à sua frente, não só como referência para os alunos. Também acho importante para as famílias para refletir sobre esta posição do negro. De não ser visto e achar que só serve pra ser pedreiro, e que não vai além disso. Que não conseguem ver... muitas vezes a criança vê isso. Quanto às crianças discriminadas na escola, como negras a gente conversa. E digo que o que elas estão passando hoje, eu já passei. Eu não aceito vocês passarem por isso, digo a elas.”

As palavras de Dandara soam como incentivo aos estudantes para o enfrentamento e a resistência contra o racismo no cotidiano escolar. Superando

---

<sup>27</sup> Uma de suas qualidades era/é a criação e o desenvolvimento de projetos.

<sup>28</sup> Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

possíveis traumas e poderem seguir adiante, com seus sonhos e objetivos na vida. Concordando com as palavras da Prof<sup>a</sup> Nilma Lino Gomes à frente da SEPPIR, sobre o racismo:

O racismo nos deseduca o tempo inteiro. Então, quando chegamos nesses lugares, sempre enfrentamos – todos nós, negros e negras que ocupam esses lugares, e não apenas eu – sempre enfrentamos um processo totalmente deseducativo e deformador das estruturas em relação a questão racial. E esse processo nós podemos identificá-lo como racismo institucional, como o racismo que está presente no imaginário, ou o racismo à brasileira também, que é esse fenômeno que parece que não existe, mas ele existe (GOMES, 2016, p. 92).

O pouco tempo em que estive com Dandara ao longo do ano me faz refletir sobre o papel da orientação educacional e pedagógica na escola, como constitutivo de um processo educativo que está para além do espaço escolar, em que não apenas as trajetórias de vida compõem o seu trabalho, bem como as marcas desta trajetória são significativas dentro de um cotidiano duro e perverso, pois permeado pelo racismo.

#### **2.4. Analisando os dados da pesquisa**

É preciso uma aldeia para educar uma criança.

*Provérbio africano*

A E. M. Waaldé possui boas acomodações e infraestrutura: água filtrada e de poço artesiano, energia da rede pública, esgoto da rede pública, coleta periódica do lixo e acesso à internet banda larga. Suas dependências são compostas por 9 salas de aulas, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, sala de leitura, banheiro, secretaria, pátio descoberto. E os seguintes equipamentos: 3 computadores administrativos, 10 computadores para alunos, 2 TVs, 1 copiadora, 3 equipamentos de som, 4 impressoras, 3 equipamentos de multimídia, TV, Videocassete, DVD, copiadora, retroprojeter, impressora, projetor multimídia (datashow). Seu quadro conta com 48 funcionários.

A escola tem uma estrutura interessante, pois ao mesmo tempo em que é muito simples, possui um espaço físico interno amplo e acolhedor. Ao adentrá-la me

deparei logo com o pátio descoberto. E também me chamou a atenção o fato de não haver uma árvore plantada. Logo, uma escola com um pátio convidativo para o brincar, porém com sombras apenas nas laterais onde estão localizadas as salas de aula.

As duas fotos antigas nas Imagens (22) e (23) que me foram entregues por Kiara e Kadidja revelam quanto aquele espaço sofreu modificações. A comunidade cresceu a seu redor. Não havendo cercas ou muros que separassem ambos os espaços: escola e comunidade. Algumas tradições foram mantidas, tais como a festa junina e a do folclore.

Imagem 22 – Pátio da escola - Festa Folclórica, 1973



Fonte: coletada do acervo em homenagem aos 40 anos Escola Waaldé

Imagem 23 – A Escola no início dos anos 1970.





Fonte: coletada do acervo em homenagem aos 40 anos Escola Waaldé

Imagem 24 – Pátio da escola Waaldé visto de dentro pra fora/ 2015.



Fonte: Arquivo pessoal

Ao entrar na escola vê-se um grande pátio, rodeado por salas de aula amplas, e o refeitório. Há pouco tempo era comum na rede municipal a prefeitura alugar ou até comprar prédios de escolas particulares falidas para a ampliação de vagas na rede municipal.

## 2.5. Os compromissos com resultados escolares

As diretoras relataram que a escola Waaldé possuía, em 2014, cerca de 540 alunos e atendia as seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (6º ao 9º ano - Supletivo).

No contato com as diretoras em seu cotidiano, fui informada sobre as notas que a escola obteve no IDEB<sup>29</sup>, o que gerou satisfação entre todos.

Os dados apresentados abaixo estão acompanhados de suas devidas descrições.

---

<sup>29</sup> Índice de desenvolvimento da Educação Básica. A partir da tabela feita pelo orientador pedagógico (OP) Claudios, único homem na equipe e também não negro. Por pensar na perspectiva de que as vozes de mulheres negras historicamente foram silenciadas, ficarei mais detida ao campo das mulheres negras e suas tessituras, inclusive em diálogo com o OP.

Tabela 1 - Série Histórica para os Resultados do IDEB – Duque de Caxias							
Nº	Escola / ano	2005	2007	2009	2011	2013	Meta 2013
01	E M PROF. ZILLA JUNGER DA SILVA	2.2	3.2	2.4	3.7	3.3	3.2
02	CIEP BRIZOLAO 097 CARLOS CHAGAS	2.8	3.6	3.9	3.7	3.8	3.8
03	CIEP B.M.318 - PAULO MENDES CAMPOS	2.7	3.0	3.8	4.0	3.9	3.8
04	<b>E M PROF. NILCELINA DOS SANTOS FERREIRA (MÉXICO)</b>	<b>3.7</b>	<b>3.9</b>	<b>3.6</b>	<b>3.9</b>	<b>4.2</b>	<b>3.8</b>
05	CIEP B. M.407 NEUSA GOULART BRIZOLA	2.7	2.5	2.8	3.7	3.4	3.9
06	E M MAURO DE CASTRO	***	3.1	3.9	3.6	3.3	3.9
07	E M PROF OLGA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	2.4	4.1	3.9	5.4	***	3.9
08	E M ROTARY	***	3.1	2.8	4.2	4.6	3.9
09	<b>E M MINAS GERAIS</b>	<b>3.0</b>	<b>3.0</b>	<b>3.3</b>		<b>3.4</b>	<b>4.1</b>
10	E M ALMIRANTE TAMANDARE	3.1	4.1	3.6	5.0	4.0	4.2
11	E M CORA CORALINA	***	3.4	4.4	4.9	5.5	4.2
12	E M JOSE CAMILO DOS SANTOS	***	3.4	3.3	3.9	4.6	4.2
13	E M PEDRO RODRIGUES DO CARMO	3.1	3.8	3.8	4.7	5.0	4.2
14	<b>E M Waaldé</b>	***	<b>3.4</b>	<b>3.8</b>	<b>4.7</b>	<b>4.6</b>	<b>4.2</b>
15	CRECHE-ESCOLA MUN. PROF M <sup>º</sup> ANGER DIAS GUARINO	3.2	3.9	4.5	4.5	4.3	4.3
16	E M MARCILIO DIAS	***	3.6	3.6	4.3	4.0	4.4
17	E M ALBERTO SANTOS DUMONT	3.3	3.8	4.2	5.1	6.4	4.5
18	E M PROF CARMEM CORREA DE C REIS BRAZ	3.4	3.3	3.7	3.2	3.9	4.5
19	<b>E M PROF WALTER RUSSO DE SOUZA</b>	***	<b>3.6</b>	<b>3.5</b>	<b>4.1</b>	<b>4.1</b>	<b>4.5</b>
20	E M BARAO DA TAQUARA	***	3.8	4.4	4.1	4.7	4.6
21	E M JAYME FICHMAN	3.5	4.1	3.6	4.9	5.0	4.6
22	E M PROF SONIA REGINA SCUDESE DESSEMONE PINTO	3.1	3.9	3.9	***	***	4.6
23	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO PILAR	3.5	3.2	2.9	3.6	3.6	4.6
24	E E MUNICIPALIZADA CASTRO ALVES	3.6	4.2	4.6	5.7	5.9	4.7
25	E M ANTON DWORSAK	3.7	4.0	4.2	4.0	3.8	4.8
26	E M IMACULADA CONCEICAO	3.7	3.9	4.1	4.9	4.9	4.8
27	E M RUY BARBOSA	3.7	3.4	3.0	4.2	4.1	4.8
28	E M ROBERTO WEGUELIN DE ABREU	3.9	3.7	3.6	3.9	4.2	5.0
29	ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO CRUZ – MUNICIPALIZADA	***	4.4	4.5	5.1	4.9	5.2
30	E M DR MANOEL REIS	4.2	4.4	3.9	4.2	4.4	5.3
31	E M LIONS	***	4.5	4.0	4.9	4.5	5.3
32	<b>CIEP BRIZOLAO MUN. 120 MONTEIRO LOBATO</b>	<b>4.3</b>	<b>4.3</b>	<b>4.4</b>	<b>4.3</b>	<b>4.9</b>	<b>5.4</b>
33	ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA	***	4.7	3.7	5.0	4.6	5.4
34	E M PROFESSORA WANDA GOMES SOARES	4.4	3.8	4.6	4.8	4.6	5.5
35	E M N S APARECIDA	4.7	4.6	4.7	5.9	5.8	5.7
36	CIEP BRIZOLAO 328 MARIE CURIE	***	***	***	5.5	4.8	5.8
37	E M MARCIO FIAT	5.3	4.8	4.1	5.3	5.7	6.3

Legenda:

	Abaixo da meta
	Acima da meta
	Manteve meta
<b>Em negrito</b>	Escolas localizadas na mesma região da pesquisa
<b>Em vermelho</b>	Quatorze Escolas/resultados que superaram suas metas
***	Não avaliada

Fonte: CENSO ESCOLAR – IDEB

Se observada a Escola Waaldé em comparação às demais 4 escolas do mesmo bairro conforme tabela abaixo, constata-se que o desempenho da mesma foi significativamente superior ao das escolas vizinhas, inclusive a partir de 2009 quando deu-se início a gestão em estudo.

Tabela 2 – Série Histórica para os Resultados do IDEB – Região da Pesquisa								
Nº	Escola / ano	2005	2007	2009	2011	2013	Dif. 2013 - 2005	meta 2013
05	E M PROF. NILCELINA DOS SANTOS FERREIRA (MÉXICO)	3.7	3.9	3.6	3.9	4.2	0.5	3.8
10	E M MINAS GERAIS	3.0	3.0	3.3	***	3.4	0.4	4.1
15	<b>E M WAALDÉ</b>	***	3.4	3.8	4.7	4.6	1.2	4.2
20	E M PROF WALTER RUSSO DE SOUZA	***	3.6	3.5	4.1	4.1	0.5	4.5
33	CIEP BRIZOLAO MUN. 120 MONTEIRO LOBATO	4.3	4.3	4.4	4.3	4.9	0.6	5.4

Fonte: CENSO ESCOLAR – IDEB

Chama atenção o fato de a maioria dos estudantes desta escola ser negra. Uma cópia espelhada da comunidade vizinha. O que pode ser um indicativo de os estudantes avaliados o serem também, pois no período de avaliação do IDEB eu ainda não estava na escola realizando a pesquisa.

A presença destas mulheres como diretoras de escola traz ânimo e esperança aos estudantes negros por remeterem a um lugar de pertencimento pelo reconhecimento.

O cientista social Jacques d'Adesky (2001: 76) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2005).

O carinho praticado por elas, em momentos distintos de seu cotidiano junto aos estudantes, funcionários, e responsáveis é a marca de sua gestão. Kiara e Kadija trabalham juntas desde o primeiro dia em que se conheceram, ao tomarem posse de suas matrículas. A amizade que vem se constituindo ao longo dos anos

trouxe a cada uma a confiança mais que necessária para conduzir os trabalhos diante dos desafios, das marimbas, sejam pedagógicas ou de outras ordens, que fazem o cotidiano escolar ser tão complexo.

## 2.6. Os nós delas – mulheres negras em ação

Senti-me vivificada ao encontrar na rede municipal uma direção composta por mulheres negras comprometidas, não apenas pelo seu fazer, mas pela construção de um compromisso ético, buscando colocar em prática que ensinar exige apreensão da realidade, bem como exige alegria e esperança e é uma forma de espelhamento da prática que rompe com a proposta de rigidez com que levamos, na maioria das vezes, os planos de ensino, para não “desformatar” o que está feito. Na maioria das vezes, não conseguimos fugir dos enquadramentos, armadilhas em que nós mesmos nos colocamos.

A escola dirigida por estas professoras em diversos momentos buscou romper com estes enquadramentos. Os mais significativos vistos por mim foram o seu o olhar para a formação permanente dos professores da escola. Os Grupos de Estudos são formas de garantir a formação continuada em serviço, trazendo temas pautados pelos próprios professores ou pelas observações e necessidades da equipe gestora. O desdobramento do projeto ***Diversidades*** é um deles em que não apenas sentindo a necessidade de dialogar sobre relações raciais, a equipe diretiva tratava de trazer as discussões sobre inclusão dos alunos especiais. Aliás, presença significativa em quase todas as escolas da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, e, certamente, alvo de pesquisas acadêmicas. A acolhida com uma pequena mensagem e um bombom foi a tônica para amenizar os olhares assustados sobre esta pauta. A palestrante prof<sup>a</sup> Gloria começou sua fala agradecendo a atitude da equipe por trazer um tema tão delicado para ser discutido e colocado em prática.

Na escola, a “marimba” da inclusão consistia no fato de a professora Niéle, por estar passando por problemas pessoais, não se sentir suficientemente motivada para realizar as atividades com os alunos de modo a atender às suas especificidades na Sala de Recursos. Como o nome já diz, este era o espaço, até

aquele momento ideal, para que os alunos fossem atendidos através de atividades que ampliassem sua capacidade de apreensão e a dificuldade de incluir na pauta esse sujeito de direitos atentava contra o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Porém, como garantir que a Sala de Recursos ofereça aos alunos *recursos* que propiciem a aprendizagem se o principal recurso, o professor, não está exatamente “disponível”? Embora, a direção tenha observado o problema e procurado oferecer o suporte necessário à professora, de forma empática, ao longo do ano letivo, muito pouco havia avançado até aquele momento. Portanto, o GE constituiu-se um espaço a mais de trocas e aprendizado em que o corpo docente e a equipe diretiva poderiam buscar soluções em conjunto para tentar desemaranhar as marimbas.

Tive a curiosidade de perguntar, passados dois meses, o que havia mudado naquele espaço após o GE. Kadija de forma muito triste, me respondeu: - Nada!

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (FREIRE, 1996, p.68)

A situação da professora Niéle era marcada por uma dificuldade acentuada que preocupava a equipe diretiva, uma vez que a professora desempenhava a atividade nos dois turnos e ainda estudava à noite. Neste dia, no horário da tarde, depois de Kiara e Kadidja terem conversado com ela, estava andando pela escola e no refeitório encontrei a professora Niéle. Ela, sempre muito sorridente, estava desta vez introspectiva. Conversando com ela sobre sua atividade, me relatou:

*“Às vezes chego aqui exausta, eu não to conseguindo dormir direito. Estou tomando remédio para insônia e ele só faz eleito na hora que tenho que levantar. Fico desanimada, tenho sono mesmo e aí não consigo fazer nada direito”* (Professora Niéle).

A marimba estava feita e crescia cada vez mais embolada: de um lado as diretoras buscando compreender e encaminhar soluções para o problema que surgia. De outro, a professora buscando justificar sua falta de habilidade para resolver os problemas detectados pela gestão, seguindo muito pouco ou quase nada as sugestões apresentadas, tanto no GE quanto nas conversas com as diretoras. E do outro, os estudantes que sem poder ser atendidos em suas principais necessidades, embaraçavam-se cada vez mais, estavam na Sala de Recursos como

forma de “passar o tempo”, sem pouca ou nenhuma ação educativa, enquanto sua turma de estudantes “normais” e sua professora seguiam seu curso.

Eram estes momentos que marcavam o avanço das atividades das diretoras e eram motrizes para acelerar o brilho visto em seus olhos ao falar de suas conquistas ou a falta dele quando os problemas surgiam bem maiores.

Em outros momentos, quando recebiam respostas positivas sobre os ofícios encaminhados o brilho nos olhos voltava. O dia em que chegou uma caminhonete da secretaria de obras trazendo servidores para mudar as grades, soldar e pintar. Elas se viam sempre andando de um lado para o outro, pedindo às funcionárias da limpeza para servir sempre água fresca, deixar um café pronto e no final do dia sempre ofereciam pão com mortadela para o lanche coletivo. Esse é o jeito carinhoso que já presenciei em minha escola também: oferecendo café da manhã, almoço e lanche da tarde, uma vez que esta é a contrapartida da Secretaria de Educação para os servidores de outras secretarias: garantir, junto às unidades escolares a alimentação para os funcionários da obra. Porém, o lanche da tarde era por conta das diretoras da escola.

## **2.7. As marimbas que disputam a pipa – quem vai levar a melhor?**

Ao longo do ano de 2015, percebi as diretoras desmotivadas, alegando cansaço, falta de tempo para estar com a família (filhas e netos) e isto cresceu a partir de novos elementos: a aprovação da eleição direta de diretores das escolas da rede municipal e um possível retorno da antiga diretora, a prof<sup>a</sup> Margarida, que estava anunciando o desejo de voltar a dirigir a escola, desta vez, por processo democrático, com eleições diretas, porque queria se aposentar tendo a campanha no currículo.

Estes sentimentos e todos os seus atravessamentos contribuem, a meu ver, para lembrar que somos humanos e como tal inconclusos e inacabados. Não somos super heróis e temos que perceber, sempre que possível, os sinais do corpo. Os estudos sobre o adoecimento no magistério revelam que é causado por fatores que vão das condições de trabalho às questões psíquicas.

Encontrar as diretoras desanimadas não apenas por tais descobertas, mas por saber o quanto foi complexo romper com uma pedagogia reducionista com “posturas nada democráticas” (esta era a fala nos bastidores) e por sentirem todas as pressões de serem mulheres negras fora do lugar social que lhes fora reservado, me faz aludir à marimba como metáfora das disputas que temos como seres humanos, nos campos políticos, sendo a escola um deles. Assim como há uma disputa pelo currículo. Percebi o medo do retrocesso nos olhos delas. E Kadidja me conta um pouco das razões de sua inquietação:

*No ano que em que foi indicada para direção, no segundo mandato do governo Zito, ela (a professora Margarida) foi muito autoritária. A ponto de algumas pessoas saírem da escola, inclusive, eu. Achava aquilo um absurdo! A gente discutia muito. Achei por bem ir pra outra escola, o que foi muito bom pra mim. Kiara sempre ficou aqui, não teve a experiência de ir pra outro lugar. No final do mandato, encontrei com Margarida na SME e conversamos por um tempo. Ela me fez a proposta de voltar à escola como sua vice, pois tinha a intenção de se candidatar ao cargo de vereadora e achava que eu poderia substituí-la. De novo, eu disse que era um absurdo! Mas eu tinha e tenho um amor muito grande por esta escola. Resolvi voltar e aceitei ser sua vice. Os colegas não entenderam nada. Alguns deles ficaram desconfiados de mim, sofri muito. E nossos embates continuavam. Até que, ao Margarida sair para se candidatar a vereadora, chamei Kiara para estar comigo na direção e juntas resgatar a alegria da nossa escola, firmar o compromisso de cuidar dela junto com os colegas. Relutante, a Kiara aceitou. E aí, moral da história: Margarida não se elegeu, o Zito perdeu para o Washington Reis e como o cargo é de indicação, conseguimos ficar durante o governo.*

Essa inquietação era compreensível porque a progressão das situações ia tornando realidade o possível fechamento de um ciclo de trabalho. E segundo, porque encontrei as diretoras desestimuladas e com vontade de desistir de continuar. Percebi que uma delas não estava bem de saúde, ressentia-se por não poder dar mais atenção às filhas, acompanhá-las à escola e estar mais tempo em casa nesses últimos anos. “Minhas filhas estão crescendo e eu não estou participando dessa história!” Disse Kiara com lágrimas emocionadas. E Kadidja dizendo que daria entrada em sua aposentadoria, pois estava cansada e queria ficar mais perto da família, de filhos e netos. Senti-me sozinha e angustiada, pois como poderia dar continuidade à pesquisa sem elas na escola? Perguntei pelos demais membros da equipe, sobre o que eles pensavam da ideia delas de abandonar a direção, naquela época. Essas afetações são um complexo emaranhado cuja dinâmica cotidiana nos move ou nos paralisa.

Com o passar do tempo, foi divulgado o calendário oficial com o período de abertura para inscrição de chapas para concorrer à eleição.

Páginas da prefeitura, da Secretaria de Educação, dos movimentos sociais: estudantil e sindical divulgavam a notícia: Era um acontecimento.

A escola é como uma pipa que está no céu. De repente ela se prende em um fio e para retirá-la de lá, naquela situação, só há uma condição: amarrar a marimba, jogar, fazer com que ela dê voltas e começar a puxar de volta até que o fio ceda à pressão da marimba e solte a pipa. Penso ser esta a forma mais racional de dizer que havia um receio pelo retorno da ex-diretora ao cargo de direção. Percebi um silêncio por parte dos funcionários e até mesmo de professores. Quando a campanha de fato começou, as pessoas demonstravam preocupação, pois percebi que estavam sendo pressionadas para que tomassem uma decisão e anunciassem de que lado estavam, o que estava se configurando uma campanha fora de época. Estes fatores confirmaram-se com o tempo, até que no segundo semestre de 2015, a escola estava mais animada e marcada pela realização da Festa das Culturas, que deveria ter acontecido em julho, no sábado antes do recesso e não ocorreu devido às fortes chuvas que atingiram a região metropolitana do Rio de Janeiro, prejudicando bastante a cidade de Duque de Caxias.

Nesse momento, foi confirmado o desejo da professora Margarida, de concorrer ao cargo de direção. Senti ali, que aquele era um dos fatores de desestímulo e de desgaste emocional para ambas as diretoras. Revelaram também, que o edital ainda não havia saído e que a professora já estava fazendo campanha de forma antecipada, pois, valendo-se de morar em localidade próxima à escola, anunciava a todos que estaria de volta para dirigir a escola, que considerava “dela” e que contava com o apoio da comunidade. A OE Dandara, preocupada com a notícia desse possível retorno, antecipou a ida de uma de suas matrículas para outra escola. Segundo Kiara informou, ela não queria correr o risco de ter que ficar na escola durante muito tempo com uma gestão com a qual não concordasse.

## **2.8. O fim das eleições, nós e marimbas desfeitas ou ainda mais atadas?**

A eleição ocorreu em uma manhã de sábado e chamou a atenção o número significativo de pessoas votantes: responsáveis, estudantes, funcionários e professores, sobretudo, por se tratar de um dia atípico.



A eleição havia terminado e a apuração deveria iniciar conforme dissera Kadidja na semana posterior. Chego exatamente no momento em que a apuração para diretor havia terminado. Um misto de alegria e dor pairou no ar. Esmeralda, a funcionária que sempre estava no portão quando eu chegava me deu a notícia: *a outra ganhou!* E saiu de perto de mim chorando.

Foi tão impactante o clima denso de emoção que estava no ar. O ar estava tão pesado que, de repente, também fui tomada por ele, coração palpitando querendo chegar perto das diretoras que acabavam de perder a eleição. Em uma fração de segundos vi minha cabeça girar tentando pensar rapidamente no que dizer, mas não havia o que dizer naquele momento. Fiquei apenas quieta, observando a “Babel” que se tornara a sala de informática: *“parabéns!” “merecido”, “que chato”, “e agora?” “gente, pessoal, precisamos continuar a apuração”. “nossa foi um climão!” “a contagem começou voto a voto depois a gente viu o bolo de votos delas ficar pequeno” “gente põe no zap da escola, o pessoal quer saber notícias”....* Percebi que Kadidja tentava sair daquele espaço de vez, mas era abraçada pelas pessoas e disse: *“Tá feito, cumprimos nosso dever de chegar até aqui e tá terminado. Boa sorte à nova gestão”.*

A chapa da professora Margarida foi vitoriosa na primeira eleição direta para diretores de escolas da rede municipal. Acompanhei suas breves palavras: *“Querida agradecer a vocês por essa eleição. Esse momento é importante pra rede e pra nossa escola. Pra mim também é importante, porque contei com o apoio do povo, da comunidade”.* Disse isso tentando ficar firme, pois notei que com exceção dos componentes de sua chapa, poucas pessoas a cumprimentaram.

Fiquei até o fim da apuração aguardando os demais resultados e Kiara também ficou, porém, estava na sala da direção com outros professores e funcionários da escola, consolando dona Esmeralda que ficou muito desapontada.

Após cinco anos à frente da escola, Kadidja e Kiara começam a preparar sua saída da escola organizando os documentos para fazer a transição: *“Vamos vir todos os dias até terminar. Não queremos deixar nada pendente”.* Comentaram comigo, na segunda feira, primeiro dia do final de semana após a eleição, que ocorreu no sábado dia 07 de novembro.

A utilização da palavra marimba assume um efeito de resolução, ao mesmo tempo que representa uma estratégia “suave” para enfrentar os problemas

complexos e dolorosos advindos não só das relações raciais, mas dos Direitos Humanos no trato de suas ausências nas práticas escolares. Fala-se muito, porém, pratica-se pouco.

O olhar para este campo torna-se especial pelas semelhanças e diferenças percebidas, pois pensamos e agimos de formas distintas. Cada pessoa é única. Contudo, as rotas, os percursos que construímos têm a ver com fios de nossa existência e se bem sabemos nossas origens, há muitos fios que nos tecem, enquanto sujeitos distintos, tendo cada um de nós uma marimba para desembolar em nossas diferentes redes, dentro e fora do espaço escolar. A tessitura final deste capítulo me remete ao lugar de centralidade que a escola ocupa na vida de todos que perpassam por ela, seja em que condição for. Neste caso, concordando com Miranda (2013, p. 103):

Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Assumidamente, o que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas “*desaprendizagens*” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas.

A possibilidade real que membros da comunidade que compõe a escola Waaldé tinham de se tornar um dos primeiros a eleger na rede municipal diretoras negras eleitas por voto direto como legitimação de um trabalho que estava sendo construído na perspectiva decolonial, pautado em questões dialógicas e complexas levantou alguns questionamentos que demandariam mais tempo de pesquisa e que, talvez, se tornassem o embrião de outra dissertação:

- Em que medida, o fato de haver três mulheres negras preparadas academicamente e experientes à frente da direção, mexia com estruturas sociais coloniais enraizadas e arraigadas na comunidade escolar.
- Até que ponto as lutas travadas na arena da escola, com seus diversos atores com interesses, articulações e poderes distintos (e flexíveis de acordo com suas demandas pessoais) contribuíram para a formação das *marimbas* que resultaram no processo de desgaste da equipe diretiva.

- Como, a partir deste caso, direcionar os processos de eleição para diretores de forma *realmente democrática*, de forma a coibir abusos, como campanhas fora de época, por exemplo.
- Que ações adotar para ampliar, através da aplicação, de fato, das Leis 11.645/2008 e 10.639/2003, os conhecimentos sobre identidade, representatividade e empoderamento do povo negro para que consigamos romper com as estruturas coloniais que permeiam as subjetividades de muitos de nós e que, talvez tenham impedido as diretoras negras de obter êxito na eleição e, abrir caminho para que outros profissionais negros possam, também, alçar cargos de direção sem se depararem com tantas *marimbas coloniais* em seus chãos de escola.

Penso que uma gama de propostas surgem a partir de inúmeras ações já apresentadas e por órgãos governamentais e instituições não governamentais. A questão é que podemos encontrar à frente das escolas pessoas comprometidas ou não com a implementação de medidas que enfrentem o racismo em seu cotidiano.

### 3. APRESENTANDO O PRODUTO DESTE TRABALHO – PROJETOS DE TRANSFORMAÇÃO

O que venho chamando e assumindo como *Projeto de Transformação* é o que a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p. 500) apresenta sobre a educação para as relações raciais:

As dificuldades para implementação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis.

Apesar de ainda ouvirmos sobre a falta de material, faz-se necessário sensibilizar a comunidade escolar, sobretudo, os sistemas de ensino, direções, equipes pedagógicas e professores para que haja desprendimento e desejo pela busca de informações. Uma vez que blogs, sites, páginas diversas nas redes sociais desde 2003 têm papel decisivo na divulgação de projetos e atividades diversas para a implementação das proposições demandadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O que venho chamando e assumindo como *Plano de Transformação* é o que a teoria curricular pós-colonial trazidas por reflexões de Miranda(2011, 2013, 2015), Quijano(2005) Mignolo(2005) vem apresentando como rompimento à construção de um currículo hegemônico e eurocêntrico em que se registram as percepções hierarquizadas sobre outros saberes (povos e culturas, seus fazeres, seus modos de ser, sentir, interagir em diálogo com outras epistemes e seu jeito de ser/estar no mundo) em detrimento de um único saber. A teoria que prega um currículo único ainda é a que nos ‘norsteia’ enquanto formadores de outros sujeitos, é a que nos impede, como afirma Hooks, de *ensinar a transgredir e de abraçar a mudança*. E para isso é necessário uma *pedagogia engajada* (HOOKS, 2013).

Referindo-se a seu encontro com a obra de Paulo Freire, Hooks (2013, p. 66) revela e me inspira:

Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: “**Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde.**” Realmente é difícil encontrar palavras

adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada e lutei comigo mesma para encontrar a chave – e essa luta me engajou num processo transformador de pensamento crítico. Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização – a mentalidade colonizadora. [grifo meu]

Nestas palavras, afirmo que muitas de nossas lutas travadas no chão da escola não encontram eco nem solução porque, na maioria das vezes, chegamos à luta como objetos, sem poder de análise crítica das situações que nos são pertinentes. Penso que, embora seja bastante citado em nossos escritos, o fato de Paulo Freire ser ainda tão incompreendido e criticado por setores conservadores da nossa sociedade, cujo pensamento dominante ainda ‘nor-teia’ os espaços acadêmicos, faz com que suas palavras sejam tão pouco tornadas vivas, pois, segundo Freire (1996, p. 34): *Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.*

Logo, não posso lutar contra a discriminação, discriminando meus alunos em sala de aula ou em qualquer lugar. Não usar, nunca e em hipótese alguma palavras e gestos de desumanização que fazem com que as crianças se mostrem desmotivadas e fracassem em seu aprendizado, bem como aprender a dialogar com colegas de trabalho cujo pensamento divergente, ainda que ancorado em uma pedagogia tradicional, me permita refletir se estou no caminho certo, da tentativa freireana de que *“Pensar certo é fazer certo”* (FREIRE, 1996, p. 34). Porque o clima de quem pensa certo, segundo Freire (1996, p.35) *“é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação”*. Então, na luta por construir uma pedagogia outra que reflita no currículo escolar a educação para as relações raciais inclusivas, eu não posso ser a primeira a desanimar ou adotar práticas contrárias às argumentações que busco desenvolver.

E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (HOOKS, p. 67).

A meu ver, é como se me dissessem, e eu já ouvi isto em diversos momentos, na escola em que trabalho: *“É importante, sim, debater a questão racial na escola com as crianças... agora, eu quero dizer que sou contra as cotas na universidade”*. Criar mecanismos para que seus colegas de trabalho compreendam que um fato

está relacionado a outro, requer paciência e desejo de mudança. E sei que mediante estas respostas, o caminho a ser percorrido é mais longo.

Meu ponto de partida rumo a essa perspectiva vem das minhas diferentes inserções e atravessamentos em que vem sendo possível refletir tais experiências à luz de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do campo das relações raciais, com apontamentos teórico-metodológicos para o chão da escola, onde, efetivamente acontecem as práticas que legitimam racismos, discriminações por cor, sexo, religião entre outras.

Como em todo curso de Mestrado Profissional, ao final do mesmo deverá ser apresentado um produto, que tem como objetivo fornecer elementos que possam ser desenvolvidos, aplicados e replicados conforme a necessidade e o alcance do mesmo. Neste caso, o ponto de partida é a apresentação e desenvolvimento de oficinas de formação, que possam ir ao encontro dos anseios e angústias dos docentes apontando caminhos: *um como fazer*. Para que, seguindo o bom exemplo das diretoras da Escola Municipal Waaldé, juntos, refletindo tais ações cada um descubra seu jeito próprio de desenvolver seu Plano de Ação, ou Projeto de Transformação para o desenvolvimento das Leis 11.645/2008 e 10.639/2003, tendo esta última como foco principal desta pesquisa.

Apresento para a formação inicial e continuada de professores na temática das relações raciais, o aprofundamento a partir da história: *O mundo no Black Power de Tayó*. Com o título “**Projetos de transformação: As marimbas pedagógicas entrelaços e nós**”. Que será desenvolvido em três partes, a saber:

### **I PARTE - Oficina de sensibilização: jogando as marimbas**

Os docentes serão convidados a olhar para si, refletindo no outro e buscando formas de pertencimento étnico. Sua origem, quem são seus ascendentes? O que sabem sobre seu passado, sobre si próprios? Além disso, serão todos convidados, se for um grupo que atua junto no mesmo espaço, a escrever o que sabem do outro que está ao seu lado. Com o provérbio Africano: “**As tatuagens nas costas são conhecidas daqueles que as executam, não de quem as traz.**” Este será o ponto de partida para buscar aprofundar o que despertamos no outro. Neste caso, no nosso colega de trabalho. O que ele sabe de mim, que eu não sei ou que não havia me dado conta? Vamos nos conhecer pelo olhar do outro.

## II PARTE – Materialização: os entrelaços

Os docentes são apresentados ao texto e às personagens, ao mundo dentro e fora do Black Power de Tayó. Onde estão as marcas da exclusão em nossos corpos? Um convite a conhecer a si, buscando conhecer Tayó. Que possibilidades esse nome nos traz?

## III PARTE - O movimento de reflexão e ação – desatando nós

O grupo será convidado a refletir e reconstruir percursos, cartografando (o que viu, ouviu e sentiu) suas impressões sobre as relações raciais em seus itinerários, construindo um diário de bordo, suas/nossas escrituras. Apresentar este conceito para o grupo e falar da importância das escrituras de si, como forma de construção identitária, onde ao me conhecer melhor, posso conhecer e ser sensível ao outro.

Neste sentido, o *Plano de ação – Projeto de transformação intitulado “As marimbas pedagógicas: entrelaçose nós”* é a viabilidade de tornar viva, na prática a teoria que pede passagem, necessitando de ação e reflexão e posterior ação. Em formato de oficinas é um convite ao fazer, refazendo-se, buscando reconstruir o cotidiano escolar reescrevendo o currículo e possibilitando outros (des) caminhos. Neste trabalho é fundamental pensar junto aos docentes os conceitos de identidade que serão desenvolvidos. Compartilho a partir do que Munanga, citando a si próprio, revela: *“Como se percebe, o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, políticos-ideológicos e raciais”* (MUNANGA, 1988, p. 143-146 apud MUNANGA, 2012, p. 14).

Estas construções por mais complexas que sejam tornam-se necessárias para o aprimoramento e a apropriação dos sentidos de tornar-se negro, neste caso, o grupo que historicamente vem sendo alijado do processo de empoderamento e de pertencimento racial. Tais construções ainda fazem com que acreditemos e seja perpetuada a ideia de *“raças” hierarquizadas dentro da espécie humana* (MUNANGA, 2012, p. 15).

Esta hierarquização perdura até os dias atuais, uma vez que determinadas pessoas continuam sendo vistas como inferiores, até porque historicamente foram sendo dominadas e deixadas em condições sub-humanas de existência.

De outro modo, no pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e raças inferiores. Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade: genocídio de milhões de índios nas Américas, eliminação sistemática de milhões de judeus e ciganos durante a Segunda Guerra Mundial. [...] Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funcional como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. **Ser negro é ser excluído** (grifo meu). Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (MUNANGA, 2012, pp. 15-16).

É contra esta e outras formas de exclusão que as práticas pedagógicas precisam ser revistas e reconstruídas. Há um pertencimento étnico-racial no espaço escolar pautado nas hierarquias raciais, tendo um currículo essencialmente hegemônico e eurocêntrico. Há que repensá-lo, desconstruí-lo e reconstruí-lo. Para isso, faz-se necessário afetar e sensibilizar os principais agentes de reprodução, manutenção e também de mudança de tais posturas: os professores e professoras. Trazer o conhecimento histórico frente a tantos atos de intolerância que atravessam cada um destes sujeitos é uma tarefa árdua, porém sempre esperançosa.

Logo, Tayó que será apresentada nessa oficina de formação é alguém que vem na contramão dessa história que tenta invisibilizar, excluir, tirar a população negra de um pertencimento histórico, cultural, provocando uma deslegitimação e apagamento de sua memória, construindo outra história, na qual negras e negros não se reconhecem como sujeitos, apenas como objetos, dificultando seu reconhecimento num contexto maior da tão propalada diversidade. Conceituada por Gomes (2007, p. 17) a diversidade é colocada da seguinte maneira:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.[...] Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo.



Para fins de sensibilização sobre o ser humano negro e suas diferentes formas de ser no espaço escolar, cabe ressaltar que dentre outras particularidades, especificamente o cabelo se revela como um dos principais diferenciais. Ele faz com que o rosto, a primeira parte observável em uma pessoa para que seja reconhecida, alimente e construa estereótipos, bem como “pré-conceitos”, por parte de quem o está observando. O corpo como um todo é o elemento constitutivo desse ser, porém, o cabelo é uma das principais marcas identitárias que o qualifica.

Gomes (2002, p. 50) é precisa nesse sentido, ao falar sobre o cabelo:

O estudo sobre o corpo e o cabelo, como ícones da identidade negra presentes nos processos educativos escolares e não escolares, poderá apontar-nos outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. A manipulação do cabelo do negro e da negra, nessa perspectiva, pode ser vista como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil. Parafraseando Munanga (2000, p. 99), quando este autor escreve a respeito da arte afro-brasileira, podemos dizer que descobrir a africanidade presente ou escondida na manipulação do cabelo do negro e da negra da atualidade, e nos penteados por eles realizados, constitui uma das preocupações primordiais para a definição da força histórica e cultural desse segmento étnico/racial. Esses são aspectos a serem considerados pela educação escolar .

Embora a fala seja a partir de sua pesquisa etnográfica com salões de beleza étnicos, tendo donos e frequentadores os sujeitos de sua observação e interlocução, a autora traz para o contexto educacional a importância de conhecer e respeitar as diferenças na escola. Somos todos diversos e isto não parece ser o bastante para aqueles que detêm a hegemonia no currículo. Olhar para si e ver um pouco de você no outro é um exercício de busca da alteridade complexo por demais, porém, necessário.

A marimba, termo usado aqui e ao longo deste trabalho, não apenas no sentido metaforizado para refletir as práticas de gestão em sua dinâmica cotidiana, mas como incentivo para melhor olhar (ver) o currículo. Este documento que *confere identidade* (SILVA, 1999) aos fazeres docentes, legitimando ora práticas excludentes, ora práticas emancipatórias, sendo que estas últimas ainda necessitam de muito diálogo para serem, de fato, implementadas.

### 3.1. Pistas, sinais para construir o projeto de transformação – meus percursos

Quando me inscrevo em um curso denominado **Cartografias das Relações Raciais**<sup>30</sup> (**SINPRO-RJ**), passo a fazer um exercício de reflexão sobre as marcas e construções cartográficas inscritas no chão da escola e nas percepções que me atravessam fora dela. Uma de nossas tarefas é aprender a ver, observando as ausências e permanências sobre o lugar do negro na cidade do Rio de Janeiro, tomando como objeto de estudos o vagão do trem, indo para o ramal de Japeri. Retornando para casa de trem, observo a cor predominante das pessoas que retornam para a Baixada Fluminense, lugar social e histórico, denominada cidade dormitório dos (trabalhadores e trabalhadoras) negros/as, em sua maioria.

Construo um Plano de Transformação quando busco no curso **Narrativas de professores**<sup>31</sup> (UERJ/FFP em 2015), construir uma história da educação à partir de minha construção como professora e meus atravessamentos no chão da escola. A ponto de transformar as narrativas em escrituras, pois não são deslocadas da produção de outros sentidos.

Construo um Plano de Transformação quando as minhas reflexões atravessam outros muros de escolas além da minha realidade, para discutir possibilidades de enfrentamento e combate ao racismo: indo à escola Waaldé, em 2014 realizar uma Atividade de sensibilização, junto ao corpo docente e equipe pedagógica, à Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo (I Distrito de Duque de Caxias, 2014) e dialogando com professores. Quando retorno, depois de pouco mais de vinte anos à comunidade da Pedreira<sup>32</sup> (em diálogo sobre *Práticas Pedagógicas* com professores do Ensino Religioso em Itaboraí (Fev. 2015) onde uso com eles, pela primeira vez, os lápis cor de pele negra. E, tal como constatado ao ser usado pelos estudantes, a presença desses materiais são fundamentais para reforçar construções identitárias positivas.

Tem sido assim na implementação de leis que buscam resgatar a identidade nacional com as contribuições de negros e indígenas na construção do povo brasileiro: as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 são provas mais recentes de uma

---

<sup>30</sup> Curso organizado pelas Prof<sup>a</sup> Dra. Azoilda Loretto da Trindade e Prof<sup>a</sup> Ms. Sandra Ribeiro.

<sup>31</sup> Coordenado pelas Prof<sup>a</sup> Dra. Jaqueline Moraes e

<sup>32</sup> Complexo do Chapadão, bairro Pavuna, zona norte do Rio de Janeiro)

resistência sistêmica, pois implementar estas duas leis só vem sendo possível por força de militantes, que, por sua vez, são também funcionários públicos ou fazem parte da rede privada de ensino que junto com outros agentes (movimento negro, ONGs) trabalham incansavelmente para fazer valer ambas as leis.

Originária do Parecer N.º: CNE/CP 003/2004, a Lei 10.639/2003 completou uma década, sem que estivesse totalmente implementada de norte a sul do país.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (SILVA, 2004).

O currículo como divisor de muitas águas, este campo de permanente *disputa*, território que impulsiona ao mesmo tempo em que torna tenso o debate sobre o que cabe ou não no currículo escolar. O que se percebe, é que na dúvida, nada é feito, ou é feito de forma muito pormenorizada, como se o desejo fosse de não causar o dano maior, um sofrimento, um dolo.

Imagem 25 – Mão - Prof. Do Ensino Religioso



Fonte:Arquivo Pessoal

Imagem 26 – Qual é a minha cor?



Ora, um currículo que legitima o lugar de pobres e ricos, de negros e brancos através de ideologias reproduzidas ainda nos discursos impressos e imagéticos dos

materiais didáticos, está, ainda, muito aquém desta perspectiva que cria caminhos e possibilidades outras.

### 3.2. Com que nós queremos romper? Com quais *nós* queremos nos atar?

A proposição de elaboração Plano de Transformação é colocada por Oliveira (2013, p. 275), dialogando com uma pedagogia progressista, *coerente com o pensamento dialético, ao estabelecer sua relação com o contexto social e político.*

Planejar para atender a diversidade étnicorracial significa acreditar na possibilidade de mudança das relações racial na sociedade e no ambiente escolar o que repercutirá na transformação das condições subalternas de vida da população negra (OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, torna-se importante afirmar que a gestão importa. Considero importantíssimo o trabalho desenvolvido das diretoras negras na Escola Municipal Waldée na perspectiva da gestão democrática. Com base nas experiências de construir formas de melhorar a qualidade do ensino oferecido, tornando o currículo mais equânime e mais eficaz, o que se nota, inclusive, tomando por base os dados indicativos do Ideb. Porém, o que chama a atenção, em uma perspectiva mais ampla de inclusão é o fazer, a forma como se apresentam na condução do trabalho. Esse fazer se evidencia, sobretudo, na escolha de privilegiar a garantia de processos coletivos de participação e decisão. Tal discussão encontra respaldo na legislação educacional.

Considero um Plano de Transformação a visita do Prof. Dr. Marcelo Paixão (Laeser- IE/UFRJ), em agosto de 2012, até a escola que leciono, para conhecer minha experiência a partir do curso Oficina de Indicadores Sociais<sup>33</sup> dialogando com os estudantes dos anos iniciais e dos anos finais<sup>34</sup> sobre indicadores sociais com crianças. De minha experiência fica a necessidade de ampliação deste diálogo com os demais membros da escola, e ainda diante do sofrimento de estarmos com

---

<sup>33</sup> Já foi feita menção ao curso anteriormente

<sup>34</sup> Nesse período o CIEP em que trabalho abrigava em seu espaço duas outras escolas, cujo telhado caiu devido às fortes chuvas de verão daquele ano. Na tentativa de construir um diálogo com os professores e a equipe da outra escola, os alunos do 8º e 9º anos estiverem presentes nesse diálogo. A atividade foi dividida em dois momentos, primeiro com os adolescentes, e depois com as crianças menores.

nossos espaços de sala de aula reduzidos. Este foi um passo significativo da legitimação da gestão comprometida com o trato das relações raciais. No desenrolar da atividade ouvimos de uma estudante negra, de 10 anos de idade, quando perguntada pelo professor o que ela queria ser quando crescesse: “Quero ser faxineira”! Pois na sua casa, a mãe, a avó e a tia já o eram. Embora sabedora da dignidade que este trabalho tem, ainda considerado um dos últimos resquícios da legitimação da escravidão em pleno século XXI, mantendo mulheres pobres e negras em posição de subalternidade, mesmo com as conquistas recentes, com a garantia de direitos com a Lei das Domésticas, foi impactante perceber que trazemos, ainda, as marcas da escravidão em nossos corpos e mentes. Seus colegas riram e ela continuava tímida e quieta, porém, convicta de seu futuro. Enquanto os demais estudantes na mesma faixa etária aspiravam desejos ‘maiores’ dando a ideia de libertação: ser dono de comércio, ser cantor, ser *MC*, ser policial, ser da aeronáutica (por influência do tio), ser doméstica vindo de uma menina negra indicava que meu trabalho, ainda na fase inicial, deveria ser mais enfatizado junto aos colegas pois ainda estava longe de alcançar o efeito necessário já impresso naquela subjetividade, sendo atravessada por outras urgências que a escola não é capaz de suprir a curto prazo, como a necessidade básica de alimentar-se, vestir-se, calçar-se: direitos de todos nós humanos.

Como desfazer estes nós? Não vejo outra maneira que não o enfrentamento. Neste caso, subvertendo o currículo escolar. Esta e muitas outras experiências minhas são reveladoras de que não apenas devemos nos esforçar e nos informar para promover atividades pontuais que justifiquem a implementação da Lei 10.639/2003, mas, com assunção radical das diretrizes curriculares para educação das relações raciais, transformar o currículo e, por conseguinte, as práticas docentes. Estamos no início de 2016 e já completados treze anos da promulgação da lei, ainda somos marcados pelas inquietações de decidir se vamos ou não fazer a semana de **Consciência Negra** durante o mês inteiro, a semana inteira, ou apenas em um dia do mês de novembro. E ainda utilizamos o argumento de que a “Culminância” de projetos da cultura negra é a “oferta de uma feijoada e apresentação de capoeira”. Me deixo nortear novamente pelas palavras de Freire (1996, p.34): *Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo* e, considerando-as, atrevo-me a afirmar que um projeto ancorado em pressupostos ou com planos de ação tais quais os relatados acima, dificilmente será realizado ao

longo do ano letivo, o que o torna esvaziado e, conseqüentemente, reprodutores de processos coloniais que mantêm os *status quo*.

Este é um caminho longo que precisamos percorrer e manter o compromisso, como professoras e professores que vêm construindo uma pedagogia engajada, como formas outras de transgredir, tais como vemos nos cursos de nível superior o engajamento e compromisso de professores negros e não negros na formação e desenvolvimento dos NEABs<sup>35</sup>. Quando vemos e acompanhamos a oferta de disciplinas eletivas e aos poucos, fruto de muita negociação, pois o currículo da academia também é um poderoso campo de disputa.

Assumir as relações raciais como compromisso ético a serviço da formação humana constitui marimbás minhas também e busco refletir como desfazê-las.

---

<sup>35</sup> Núcleos de Estudos Afro-brasileiros. Estes núcleos vem se constituindo como verdadeiros agentes de transformação em diversos curso de graduação e pós-graduação nas universidades públicas e particulares (onde há compromisso ético com a história do povo negro) fomentando novos olhares e produzindo novos conhecimentos.

## CONCLUSÃO

Servindo-me da imagem do lápis como metáfora da existência, acho importante, para fins de reflexão, pensarmos, que há pessoas, as que exageram na tentativa de serem "canetas", isto é, tudo que dizem ou fazem, por exemplo, traz a pretensão de eternidade. São desse modo, personalidades rígidas e pouco abertas às mudanças e transformações. Vivem doentamente o provérbio: "Palavra de rei não volta atrás". Pensar, pois a vida sob o prisma metafórico do lápis favorece entendermos e aceitarmos nossa condição irremediável de errantes e, por isso, de seres que nas gotas de acertos podem cometer oceanos de erros. Como diz Clarice Lispector "a vida só é digna de ser vivida se reinventada". As crianças sabem mais disso que os adultos, talvez por isso usem menos canetas (coisa de gente adulta e séria) e mais lápis. As crianças lidam com as borradas às gargalhadas... O que digo e penso não despreza a caneta, só não lhe confere valor absoluto. Creio que por intuição as crianças saibam que poucas coisas na vida são dignas de serem levadas demasiadamente a sério; a maior parte pode ser reescrita, refeita, reconstruída ou reinventada. Talvez precisemos, pelo menos nalguns momentos da vida, pegarmos mais o lápis, amarmos mais o lápis e, sobretudo, sermos mais lápis. O lápis morre um pouco a cada escrita e isso se parece muito com a vida humana. Agradeço à metáfora do lápis como imagem da aventura humana na terra; hoje estou mais cotocos que ontem e ainda que não tenhamos feito ou escrito coisas tão maravilhosas, creio que pelo menos a abertura e coragem de reescrever a vida, tolerando mais os erros pessoais e dos outros, já confira à existência a sensação de que a vida pode ser sempre reescrita. Por isso, encerro com as palavras da poetisa Elisa Lucinda: "um brinde ao que está sempre em nossas mãos: a vida inédita pela frente e a virgindade dos dias que virão!

Pe. Geraldo José Natalino – Padre Gegê<sup>36</sup>

Ao ler o texto, a narrativa sobre a imagem do lápis como metáfora da existência humana, dá-me o direito de abrir este texto para apresentar, a meu ver, as possibilidades de coexistir, quando a vida exige que sejamos mais caneta, que não tenhamos dúvidas, que sejamos certos, sem erros e arrependimentos, embora nossa essência nos chame a ser lápis, permitindo-nos erros e corrigindo-os, passando a borracha.

Sendo estes mais um dos muitos processos e ritos de iniciação pelos quais temos que passar. A possibilidade de reescrever a própria história, repensar a trajetória construída, refazer percursos, trilhar espaços-tempos jamais trilhados permitindo-nos errar, permitindo-nos aceitar tais momentos é algo que precisa ficar registrado, circunscrito nas linhas da vida.

---

<sup>36</sup> Reflexão de sua caminhada pastoral, como sacerdote da Igreja Católica da Arquidiocese do Rio de Janeiro, Psicólogo Yunguiano e como pessoa atuante na Pastoral Afro, integrando a comissão estadual contra a intolerância religiosa. Esta reflexão foi compartilhada nas redes sociais em 27/01/2016.

A participação na vida de uma escola, ora como sujeito, que sente, atua e que realiza. Ora como observadora impulsionada a fazer reflexões sobre a importância do ato de ensinar, e para além dele, o que ensinar, faz com que, ao mesmo tempo em que coloco-me no lugar do outro, questione a serventia do aprendido, do compreendido. A fim de dar vazão a estas questões, mergulho em águas profundas em busca de respostas e mais indagações.

O cotidiano escolar, espaço das relações humanas, é também o espaço metafórico para pensar a coexistência humana. O que temos a aprender com ele quando nos deparamos com situações em que refletir, antes de agir, é o melhor caminho e, no entanto, tomados por uma força motriz desconhecida, agimos primeiro e apenas depois refletimos sobre o ato realizado?

Um dos objetivos foi o de retornar ao campo e aguçar o olhar para as práticas de gestão que a meu ver considero transgressoras. Em uma rede municipal marcada por cargos de indicação na gestão escolar, ter uma equipe que se organiza de forma autônoma e busca realizar as construções elencadas no coletivo é digno de atenção e respeito.

Como afirmei no início desta, minha pesquisa se propôs, inicialmente, a olhar a Escola e embora não se tenha abandonado por completo esta premissa em função mesmo do contexto físico das trajetórias objetadas aqui, passou a ser autobiográfica e no transcurso, também biográfica. Ou seja, minha vida e trajetória fundem-se, também, às trajetórias e vidas das diretoras da Escola alvo de minha pesquisa e às dos meus alunos e colegas de trabalho, como caminhos que se intersectam, se complementam.

Por isso um dos seus principais achados desta dissertação foi conhecer tais trajetórias e compreendê-las como teias que nos ligam uns aos outros. Teias estas, fortes e extremamente frágeis ao mesmo tempo, o que me faz admirar ainda mais a forma cuidadosa como as professoras negras Dandara, Kiara e Kadja utilizaram sua gestão para conduzir as relações humanas na escola pautadas em laços de afetividade e escuta, trazendo a necessária leveza diante de *marimbas* tão robustas produzidas no cotidiano.

O cuidado para com a realização de atividades que contemplassem todos os segmentos da escola expressas em documentos oficiais é um legado importante para compor anais de gestões democráticas. Corporificando e datando os sujeitos, trazendo memória afetiva a documentos descritivos, outrora frios e impessoais, que



apenas formalizavam justificativas para gastos com recursos públicos. Diz o documento PDDE (Anexo C) para justificar a Aula-passeio: *Permitir que os alunos ampliem seu horizonte geográfico, estimulando sonhos e desejos de superação dos transtornos da realidade que os cerca.*

O mais interessante foi observar que esta e demais ações foram expressas em um documento público conferindo-lhe singularidades únicas.

O outro achado de pesquisa, embora não elencado nas minhas hipóteses iniciais, foi o fato de que gestões bem sucedidas não necessariamente são empoderadas por processos democráticos de escolha. Teríamos que realizar outra pesquisa para saber as reais razões que levaram a gestão democrática de mulheres negras academicamente vitoriosas não receberem o respaldo de sua comunidade numa eleições entre os pares responsáveis.

Uma das minhas suspeitas encontra-se ancorada nas teorias raciais, e a da construção de nosso processo histórico. Ainda não somos capazes de reconhecer entre nossos semelhantes a capacidade para nos representar. Ainda pesa em nós os sentimentos de inferioridade e incapacidade diante da possibilidade de sermos autônomos, emancipados.

Os efeitos do racismo nos mantém tutelados a uma estrutura psíquica tal, que mesmo reconhecendo nas mulheres negras uma gestão ímpar, a comunidade não foi capaz de se ver nela, como sujeitos emancipatórios.

Para Gomes (2012, p. 128) o reconhecimento é social e *“diz respeito a algo universal, ou seja, ao fato de que todos aspiramos a um sentimento de nossa existência e os caminhos que nos possibilitaram chegar até aí são muitos e múltiplos”*. Estariam os pais e responsáveis, que votaram na antiga gestora, uma mulher branca, vivendo ***um conflito no seu processo de reconhecimento na qualidade de negros?*** Provavelmente o tempo dirá. Talvez nas próximas eleições daqui a dois anos.

A capacidade dessas mulheres negras, professoras de se reinventar a cada dia, onde quer que estejam, nas suas novas escolas, são novas possibilidades de renascimento, são novas energias vitais, novos ciclos formativos. Onde quer que estejam levam um pedaço da Waaldé idealizada, pensada e construída durante cinco anos. Coloco-me a refletir sobre a sensação que os tempos de mudanças que se avizinham nos dão quando nos dizem as palavras “nova” ou “novo”.

Uma nova escola irá surgir? Será certamente uma nova Waaldé a partir da gestão da “Tia’ Margarida”? Com os mesmos sujeitos, em sua maioria, influenciados pela forma de gestar outras possibilidades no espaço escolar de forma dialógica, como será “o novo”? O que será esse “novo” colocado no lugar após a saída das diretoras negras? Jogará o bebê com a água do banho fora?

A nova direção será capaz de apagar esta história recente escrita a *lápiz*, à custa de sonhos, esperanças, alegrias e dores e a várias mãos negras ou vai manchá-la, cobrindo-a com *caneta*, produzindo, mais uma vez, o “apagamento” da história de vida e do trabalho de homens e mulheres negros?

Há tempo de mudar em tão pouco tempo? Com quais linhas entrará nessa nova embolada de marimbas, com linhas simples, grossas ou com linhas chilenas? Só o tempo irá dizer.

Esta pesquisa corrobora com a literatura os alcances da escola e da gestão, onde se constata que ambas importam e têm um futuro (COSTA, 2003; SOARES, 2007).

O desejo que temos enquanto docentes, pode se chocar com os anseios da gestão e de outros sujeitos envolvidos nos processos educativos. Neste sentido, me vi diversas vezes dando voltas em círculos, pois se em alguns momentos contava com o apoio da gestão, faltava por parte dos colegas, se em outros havia o apoio dos colegas, não havia adesão dos estudantes e assim por diante.

Não devemos esquecer que a escola traz a temporalidade como uma de suas marcas. Logo, havia tempos que era possível construir um diálogo coletivo, assim como houve tempos em que isso não foi possível. Recordo-me de uma colega de trabalho, que em uma determinada época me questionou: “eu não vejo o seu trabalho aparecer”. Isso me causou uma dor aguda e só com aprofundamento nos estudos pude reconhecer que ela não estava errada, mas também não estava totalmente dentro da razão.

A crítica dessa colega me fez repensar as estratégias que estavam sendo apresentadas e que revelavam nela esse olhar. E, como ela teve coragem de me falar, poderia ser também a crítica de outros colegas.

Deveria ter um alinhamento maior entre discursos e prática. De repente o trabalho que não ia para os murais e que ficavam guardados comigo deveriam ser revelados. Bem como as ideias que propus ao coletivo de fazermos um grande painel com o rosto de nossos alunos. Alguns gostaram e comecei a tirar fotos das

crianças, mas, efetivamente quem ajudaria na impressão colorida dos rostos alegres de nossas crianças múltiplas e diversas que se apresentavam na escola?

Certamente seria impactante ter na entrada da escola um enorme painel com o rosto de nossas crianças. Mas quem, além de alguns poucos, também estava disposto a empoderar todas as crianças, uma vez que sabiam que a maioria delas era negra?

Então cabe outra reflexão, a superação de determinadas posturas pedagógicas acontecerá no momento em que nos tornamos destemidos das críticas que surgirão. Para enfrentar o racismo é preciso antes de tudo coragem. É preciso também se imbuir de autoestima e de arcabouço teórico.

Listo a seguir dez observações, na prática, princípios, que para além do caráter propositivo a todos os professores e professoras que enfrentam e combatam o racismo na escola, corroboram também com algumas hipóteses que intentei investigar com esta pesquisa:

I - É preciso coragem – de estar aberta/o para os enfrentamentos que este tema pode trazer;

II - É preciso estudar – ir de peito aberto, porém calçado em teorias que não reforçam o racismo, mas que rompem com a colonização de mentes e corações que impactam o currículo escolar e o aprendizado de nossas crianças potencializando-as;

III - É preciso ter pares. É uma construção que nasce de um anseio individual, mas que quando compartilhado torna-se coletivo. *Sonho que se sonha junto é realidade*, diz a canção;

IV - É preciso ter estratégias para enfrentar as dissimulações e impedimentos na realização do trabalho;

V - É preciso escrever, registrar o que foi realizado: Onde, como, quando, em que condições e avaliar sempre o processo. Nunca avaliar sozinha/o, mas sempre com seus pares, incluído os estudantes, estes sim, verdadeiros parceiros, não objetos de estudo;

VI - É preciso apresentar, expor de forma que todos possam ver, ainda que não queiram ver: painéis, murais, cartazes, banner, vídeos, enfim, todo registro é válido.

VII - É preciso não ter vergonha ou medo de apresentar suas ações em seminários congressos. São nesses fóruns os espaços para trocas e acréscimos de saberes. Saímos mais potentes e com vontade de realizar mais coisas;

VIII - É preciso situar os pais e responsáveis. Eles devem ser sempre avisados colocados a par das suas atividades, ainda que muitos não possam estar em suas reuniões de pais, envie os bilhetes para casa

IX - É preciso horizontalizar o conhecimento. Ser capaz de estabelecer interfaces com outros campos do conhecimento. Às vezes a estrutura não nos favorece, porém temos que ser capazes de romper com elas;

X - É preciso assumir a educação emancipatória como prática pedagógica. O que é o nosso trabalho no combate às desigualdades, às discriminações, ao racismo se ele não vier de uma prática outra, diferente da que estamos acostumados a legitimar e reproduzir?

Precisamos acreditar em nosso potencial pedagógico e para além dele, precisamos acredita em nós. Precisamos dialogar mais, e impor menos nossas vontades. Afinal, acredito que seja possível ‘ensinar’ e ‘aprender’ sem obrigatoriamente tocar no lado étnico. Entretanto, uma das hipóteses centrais deste trabalho, também a meu ver, sustentada ao final pelas evidências de pesquisa, refere-se ao atual imperativo acerca do que é ou deveria ser *Qualidade* no âmbito da Educação Básica (FRANCO, BONAMINO & ALVES, 2007).

Considero que os resultados obtidos em minhas vivências pedagógicas e em especial com as diretoras negras da Escola Municipal Waaldé comprovam que é possível alcançar melhorias significativas nos resultados escolares das crianças pobres e negras das periferias através do empoderamento e da valorização da educação em/para formação em relações raciais entre outros aspectos.

Não significa aqui simploriamente substituir ou negligenciar as metas de proficiência em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, atuais alvos dos principais mecanismos institucionais de avaliação em larga escala, mas reconhecer que tanto resultados de proficiência quanto de fluxo podem alcançar índices mais desejáveis à medida que se acolhem e são enfrentadas positivamente questões tão prementes na escola brasileira como o Racismo.

O campo das relações raciais vem desde o surgimento da Lei 10.639/2003 impactando o currículo, forçando “suas margens” para que efetivamente as diretrizes

curriculares retomem novos cursos e efetivamente alcancem seus objetivos. Para isso, não só modificar o currículo por decreto é necessário, haja vista que já se passaram treze anos em que a lei fora instituída. É preciso manter os ciclos formativos, onde quer que a educação se faça presente.

Embora esta pesquisa esteja organizada entre as perspectivas auto, bio e etnográficas, talvez esta não seja uma orientação válida para todos os espaços escolares de educação básica em território nacional.

Contudo, ao final deste trabalho parece razoável supor que tal abordagem seja particularmente promissora entre escolas e comunidades pobres de periferia e com clientela de maioria negra, não raras vezes feminina, que ainda se encontram extremadamente vitimadas pelas violências dirigidas às diferenças e materializadas na forma das desigualdades e invisibilidades sociais.

De forma articulada, mas em aparente contradição as duas das principais apostas desta pesquisa dirigidas ao potencial da gestão, tiveram desfechos distintos. Em primeiro lugar se reforça a expressão construída pela literatura de que a gestão importa pra a construção de maior eficiência e equidade na escola. Contudo, no caso da escola Waaldé o feito da democratização do processo de seleção de diretores se tornou o instrumento pelo qual a mesma gestão bem sucedida ao longo de cinco anos de trabalho foi preterida pela mesma comunidade que reconhecia o sucesso da escola quando lhe reforçava a matrícula e busca pela escola.

Como constatação importante e em especial para o movimento social e sindical organizado, fica indicado que dadas as condições de contexto e desigualdade social que marcam muitas áreas periféricas da cidade, a pura e simples formalização de eleições diretas para diretores não garante a manutenção de abordagens mais comprometidas com as agendas de superação do racismo e outras formas de ataque à diversidade.

Outra observação importante ao final desta dissertação é que reconhecemos que, do ponto de vista teórico metodológico, este texto necessita de maiores aprofundamentos em questões inerentes e específicas aos modelos de abordagem auto, bio e etnográfico o que nesta conclusão nos leva a crer que poderia contribuir positivamente para um melhor aproveitamento das trajetórias e experiências abordadas aqui e de seu potencial *decolonial*, o que implicaria no aprofundamento também de conhecimentos outros, tais como o da interculturalidade, afim de ampliar este debate.

Observamos também que tais abordagens de cunho teórico metodológico poderão ser feitas também em mergulhos mais específicos dedicados a experiências pontuais, como no caso de Tayó, entre outras. Revelar outros povos, outras culturas. Nesse caso, a cultura africana, a partir da leitura é proporcionar conhecimentos outros. O quê de África temos em nós? Em que modos e sentidos? Entretanto, corroborando com parte das hipóteses iniciais, consideramos que o exercício deste texto permite que sejam vislumbradas possibilidades de desenvolvimento formativo e de ação para outros educadores e educadoras.

Precisamos aprender a usar mais o lápis ao invés de canetas. Não achar que nosso trabalho esgotou-se em uma aula. Compreender que a educação é um ato contínuo e precisa ser revista, avaliada e ampliada.

É preciso ver todos os nossos estudantes de maneira diferente a fim de se chegar à igualdade de condições. Cada um é um fio, uma linha que está presa a outros fios e a outras linhas. Respeitar cada um em seus processos, em sua individualidade é possibilitar que eles e nós construamos novas e possíveis marimbas. Sem medo de entrar na *embolada*<sup>37</sup>, no sentido desafiante do uso nordestino, sem medo de ver felicidade, ainda que os cotidianos escolares embrutecidos em seus carretéis de linhas únicas nos impeçam de sorrir e alegrar quando nos juntamos a outros carretéis.

Por fim, acredito que seja impossível verdadeiramente ensinar e aprender esta nova/velha lição sem tocar no lado étnico. Precisamos nos colocar também como sujeitos afetados dessas relações. Sem a possibilidade de dialogar sobre as relações raciais e os impactos do racismo sobre os estudantes desde a infância atingindo até mesmo nós adultos, não vamos avançar na construção de uma nova sociedade.

Na reflexão encontrada na escrevivência de Conceição Evaristo, 2007, nossas marimbas são desafiadoras. O nosso trabalho enquanto mulheres negras é insurgente, pois ousamos ultrapassar determinados limites e escrever possibilidades outras para a educação em nossa sociedade: *“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”*.

---

<sup>37</sup>Forma poético-musical do Nordeste, em compasso binário e andamento rápido, com refrão coral, quando dançada (como nos cocos) ou dialogada (como nos desafios). <http://www.dicio.com.br/embolada/>Acesso: 26/03/2016

É preciso acreditar como Freire (1967), na *educação como prática para a liberdade*. Mas nos libertando de quê? De nossos próprios *nós*, de nossas *marimbas*. Aprender a usar novas ferramentas, uma vez que aquelas que sempre usamos estão gastas, velhas, enferrujadas.

Aprender a usar mais o lápis, ao invés de canetas. Somos movidos como Miranda, a *decolonizar as cabeças*. Não achar que nosso trabalho sobre relações raciais esgota-se ou que uma semana de projeto sobre a “Consciência Negra” é suficiente. Compreender que a educação é um ato contínuo e precisa ser revista, avaliada e ampliada. Usando do sentido etimológico da palavra respeito<sup>38</sup>: ***“Na sua origem em latim, a palavra respeito significava “olhar outra vez”. Assim, algo que merece um segundo olhar é algo digno de respeito”.***

É preciso olhar outra vez, é preciso respeito!

Vamos começar a desembolar esta marimba?

---

<sup>38</sup>Site Significados.com.br <http://www.significados.com.br/respeito/> Acesso: 20/03/2016

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *A complicada arte de ver*. *Folha Online*, São Paulo, 26 out. 2004.

ANDRADE, Alysson Assunção. *A política de reconhecimento em Charles Taylor*. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia)– Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2013. R

ANDRADE, M. (org.) *Diferenças Silenciadas: Pesquisa em educação, preconceito e discriminações*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. 2012. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: 2014.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do Humano- compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. 2001.

BRANDÃO , Zaia . *Pesquisa Em Educação: Conversas Com Pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola; PUC/Rio, 2002.

BRASIL. MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com Histórias devida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002

CANDAU, Vera Maria. *Professor/a: profissão de risco?* Disponível em: <[http://www.novamerica.org.br/revista\\_digital/L0118/rev\\_emrede.asp](http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0118/rev_emrede.asp)>. Acesso em: 15/06/2016.

CASTRO, Mary Garcia. In *Gênero e Diversidade da Escola. Formação para professores/as em Gênero, sexualidade, orientação sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo, versão 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação-repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade* In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Saberes e fazeres: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.



CLAM/UERJ. *Gênero e Diversidade da Escola*. Formação para professores/as em Gênero, sexualidade, orientação sexual e Relações Étnico-Raciais Livro de conteúdo, versão 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A., 2003.

COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio. *Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil*. Bauru:Edusc/Anpocs, 2007.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci E A Emancipação Do Subalterno. *Revista De Sociologia e Política*, nº 29: 63-78 nov. 2007.

DUARTE, Rosalia. *Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002.

EVARISTO, Conceição. 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 Edições, 2007, p.16-21.

\_\_\_\_\_. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, Suas Possibilidades, Seus Limites. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. – 9. ed. – Porto Alegre: L& PM, 2002. 270p.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. Superando o Racismo na escola. MEC/SECAD. Brasília,2005.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre o currículo:Diversidade e Currículo*.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03*. Brasília:Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. *Sem perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. *A Gestão democrática é mais trabalhosa, é mais difícil, mas não devemos temê-la*, p. 91-100. In BRASIL/ Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos/SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Organizadoras: Katia Regina da Costa Santos & Edileuza Penha de Souza. 1ª edição, 2016.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. Tradução: Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

\_\_\_\_\_. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org). *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; UNESCO, 1980.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIMA, Elvira S. *Indagações sobre o currículo: Currículo e desenvolvimento Humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MENDONÇA, Marcela Paula de. A orientação educacional nas práticas cotidianas. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas Cotidianas – UNICAMP-Campinas, 2012.

MESZAROS, ISTVAN. *A educação Além do Capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo:Boitempo, 2005.

MIRANDA, Claudia. Colaboração intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes de escola pública. In: ANDRADE, Marcelo et al (orgs.). *A diferença que Desafia a Escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

\_\_\_\_\_. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, jul./ out. p. 100-118, 2013.

\_\_\_\_\_. Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia. *Revista de História Comparada - Programa de Pós-Graduação em História Comparada-UFRJ* /2014.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: Novas Bases Epistemológicas para Entender o Racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógica. *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro/Niterói, v. 7. pp. 43-70

OLIVEIRA, Kuisam de. *O mundo no Black Power de Tayó*. Editora Peirópolis. SP, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? *Nuevamérica*, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

PAULA JUNIOR, Antônio Filogênio. *Educação e oralidade no oeste africano pela representação de Amadou Hampaté Bâ*. Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.

PACHECO, Dirceu Castilho. *Arquivos pessoais de praticantesdocentese as pesquisas nos/dos/com os cotidianos / Dirceu Castilho Pacheco - 2008*. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTANNA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: *Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 27-36.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": Situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cad. CEDES*, Jul 1998, vol.19, no.45, p.7-23. ISSN 0101-3262

SOARES, F J. Melhoria do Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010

TRINDADE, AzoildaLoretto da. *Formação da Imagem da Mulher Negra na Mídia*. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

\_\_\_\_\_. *O projeto político pedagógico da / na escola: capilarizando a temática das africanidades brasileiras*. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

## ANEXO A - Questionário enviado para as diretoras

Após o processo eleitoral elaborei este questionário para cada uma das diretoras. Entendendo que o silêncio também é uma forma de resposta, segue apenas a devolutiva de Kadija.

### 1. O que significou, para você, estar à frente da gestão desta unidade escolar?

Oportunidade ímpar de contribuir positivamente para o crescimento de uma escola onde estive por 17 anos . Cheguei para iniciar o atendimento do EJA juntamente com a Prof. Kiara, 2 anos depois assumi a Sala de Leitura durante 8 anos. Afastei-me da escola por 2 anos por divergência com a postura considerada por mim inadequada da direção da época, que por sinal é hoje a direção atual. Retornei após dois anos como vice-diretora desta mesma pessoa, pois entendia ocasião que seria a única forma de interferir na condução dos trabalhos da escola de uma forma mais humana, consciente e respeitosa.

### 2. O que significou ter Kiara como vice-diretora? O que significou ter Dandara e Claudius (único homem) na equipe?

O.E Dandara para mim foi uma das melhores profissionais com quem trabalhei durante meus 39 anos de magistério. Comprometida, estudiosa, qualificada e altamente profissional. Aprendi muito com ela e ela dizia que também aprendia muito conosco. Uma vez ela declarou que nosso modelo de gestão era de excelência e que se sentia realizada na escola.

Trabalhar com Kiara foi uma das coisas mais sensacionais que me ocorreu. Amiga pessoal, chegamos juntas na escola , no mesmo dia , nos conhecemos no momento da escolha no Concurso de 1998. Pessoa inteligente, comprometida , demasiadamente responsável. Sagaz, eu diria. Tivemos um convívio de diretora e vice-diretora muito estreito e de uma parceria verdadeira, executávamos as tarefas igualmente , não havia uma divisão hierárquica , exceto aquelas previstas em Regimento.

### 3. O fato de serem mulheres negras como gestoras nessa comunidade escolar foi de alguma forma decisivo e 'afirmativo': para as crianças e meninas, para as mães, para as colegas e colegas professores, para vocês (enquanto mulheres negras de origem pobre), para alguém...? De que forma isso se deu... Ou não?

Sim , com certeza.

Como mulher negra sofri vários tipos de discriminação e preconceito no decorrer de toda uma vida infelizmente.

Conheci desde muito cedo a dor de ser diferenciada no tratamento e no afeto pelo fato de ser pobre e negra. Porém, sempre fui determinada e conforme crescia, crescia também a vontade de crescer como pessoa e profissionalmente. Durante toda a gestão e no contato com as crianças pude constatar que eles se viam representados por nós, como exemplo de determinação e vitória. No contato com a comunidade em vários momentos e também no período eleitoral pude constatar em vários momentos, como as mães se espelhavam e queriam a nossa vitória como se fosse a sua própria ascensão e vitória.

### 4. Avalie a gestão de vocês apontando erros e acertos

Foi uma gestão de excelência, desculpe a falta de modéstia, mas minha análise vai de encontro a escola que encontramos há cinco anos atrás. Uma escola triste, com autoestima lá embaixo, professores acostumados a uma gestão repressora e ditadora. Infraestrutura da escola era péssima. Muitos problemas no aspecto físico da escola , relações interpessoais difíceis, muita fofoca, desentendimentos que afetavam o cotidiano da escola.

5. **Avalie a gestão de vocês em função da derrota nas eleições?**
6. **Qual o legado você deixa para a Waaldé o que você leva daqui como legado?!**
7. **É possível dizer que a gestão de vocês contribuiu para o sucesso de alunas e alunos, sobretudo, dos estudantes negros?!**

Sim, porque em nosso projeto de trabalho a diversidade e a inclusão sempre foi a nossa marca.

**8. Complete as frases:**

7.a) Hoje, saio daqui com a certeza do dever cumprido com dignidade e respeito a todos. Agradecida de ter tido oportunidade de ajudar tantas pessoas, de vê-las crescer e progredir. De conviver com profissionais comprometidos e de ter contribuído para a construção de uma escola mais fraterna , onde a afetividade era a nossa marca.

7.b) Desejo em um futuro próximo ver esta mesma escola avaliar o que foi mudar o curso da sua história em função da postura antiprofissional da pessoa que se candidatou a nos substituir usando de artifícios por mim desconhecidos. E entendo de forma definitiva quem foram os perdedores desse processo.

**Breve percurso pessoal/profissional:**

- Cidade onde nasceu... Rio de Janeiro
- Cidade onde mora... Nova Iguaçu
- Idade... 55 anos
- Tempo de magistério... 39 anos
- Tempo na rede de Caxias/ tempo na escola pesquisada 17 anos /17 anos
- Formação/formações ...  
Serviço Social – UERJ  
Pedagogia – UNIRIO  
Sociologia - Universidade Cândido Mendes  
Especialização: Educação Especial – UFF  
Educação Infantil – PUC-RIO  
Gestão escolar - UFRJ

**9. -Porque o magistério... “uma devoção, uma paixão, uma vida . Se não fosse professora , com certeza seria professora”.**

**10. Durante o tempo de gestão pode fazer outros cursos? Envolvendo quais temáticas? Por quê?**

## ANEXO B – Ementa da atividade de sensibilização

ESCOLA MUNICIPAL Waaldé

ENCONTRO COM PROFESSORES

TEMA: DIALONGANDO E RESSIGNIFICANDO NOSSAS PRÁTICAS OU *DESLIZANDO PELO TEMPO, TECENDO A TRAMA DA VIDA*

Professora: Célia Regina Cristo de Oliveira

### EMENTA:

Este trabalho tem como objetivo maior *dialogar* com professoras e professores da Escola Municipal Waaldé visando emergir e aproximar alteridades e subjetividades de indivíduos que somos, seres inconclusos, com diferentes e divergentes pontos de vista acerca da prática pedagógica, porém com um elo comum: o aluno/a aluna. Pensar a nossa prática, (re)pensando estes sujeitos é uma tarefa que requer comprometimento e respeito às alteridades e subjetividades, tanto as deles, quanto as nossas próprias. O desafio é através de atividades práticas: ler, escrever, desenhar, recortar, brincar, cantar, sonhar, dançar..., sensações que “esquecemos” em casa, ou em algum outro lugar, fora da escola, e que tem sido tão imprescindível atualmente. Lutar contra a barbárie é tarefa para poucos. A cada dia, nos descobrimos na escola, lutadores contra a barbárie e, somente nos tomando mais sensíveis é que poderemos superar esta condição. Pois não nascemos para isso! E cada dia superar atos bárbaros de violência contra crianças, jovens, mulheres, homossexuais, portadores de necessidades especiais está para além das palavras escritas, das cópias dos textos, está em fazer-se exemplo. Tarefa nada fácil, para quem vive a barbárie junto com os alunos.

### Objetivos específicos:

- i. Contribuir no fortalecimento das práticas pedagógicas de cada professor/a, resgatando e revendo valores a cerca da cultura e cidadania, valores civilizatórios;
- ii. Promover o compromisso com o outro, a partir de si mesmo: “Eu não sou Você, Você não é Eu”. Mas o que podemos juntos?
- iii. Construir um portfólio com as sugestões trazidas e vivenciadas no encontro, a fim de criar e aumentar o “repertório” de atividades já desenvolvidas na escola por cada docente;

*“Somos como barcas  
Deslizando pelo tempo,  
E nesse tempo  
Há que tecer a trama  
Da vida  
Com fios de amor e sonho,  
Para que a viagem seja leve,  
Para que a viagem seja bela.”  
MURRAY, 2001.*

*Duque de Caxias, 22/03/2014.*

## ANEXO C - Ata do conselho escolar sobre recursos do PDDE (Programa dinheiro direto na escola)

**Projeto de aula-passeio:  
Sítio da ATA (Associação dos Taifeiros da Armada)**

### INTRODUÇÃO

Ao longo do ano letivo, muitas das ações e projetos pedagógicos da escola se transformam em oportunidade para a troca de saberes e produções entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade de nossa escola. Assim ocorre também na Gincana Cultural da festa Caipira, em que há uma animada "disputa" amistosa entre os grupos, visando a coleta de prendas para esta festividade, ponto culminante de nosso ano letivo.

Tradicionalmente, a turma com melhor desempenho recebe como prêmio um passeio em grupo. O local escolhido pelo grupo, por intermédio da direção, foi o sítio da ATA, espaço em que se alia a oferta de entretenimento lúdico e convívio com a natureza.

### JUSTIFICATIVA

Dentre os motivos que acreditamos justificar esta aula-passeio, destacamos os seguintes:

- ❖ promover um aprofundamento do conhecimento das cidades próximas do nosso município;
- ❖ permitir que os alunos ampliem seu horizonte geográfico, estimulando sonhos e desejos de superação dos transtornos da realidade que os cerca;

Obs.: Este documento encontra-se publicado no site de transparência da prefeitura, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. [http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60](http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=60) Acesso: 05/03/2016.