



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Janaína Nery Viana

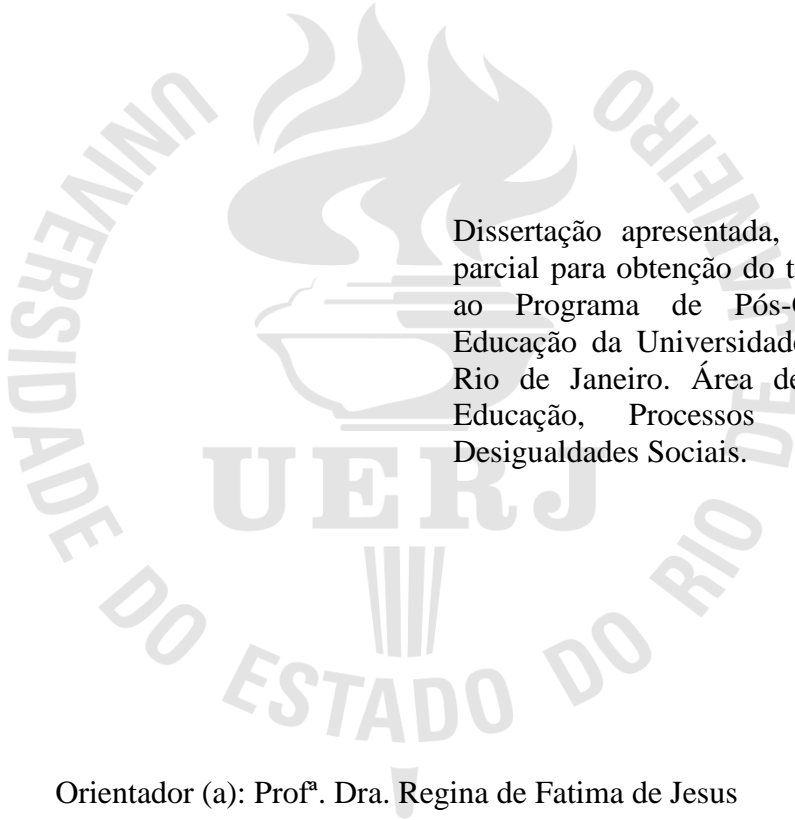
**Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes  
Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal  
10.639/03 na Educação Básica**

São Gonçalo

2018

Janaína Nery Viana

**Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica**



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

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Regina de Fatima de Jesus

São Gonçalo

2018

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

V614 Viana, Janaína Nery.

Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica / Janaína Nery Viana. – 2018. 149f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Regina de Fatima de Jesus.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Relações étnico-raciais na educação – Teses. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003] – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. I. Jesus, Regina de Fatima de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 323.1:37

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

---

Assinatura

---

Data

Janaína Nery Viana

**Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica**

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

Aprovada em 10 de maio de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Regina de Fatima de Jesus (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. José Valter Pereira  
Faculdade de Educação – UFRRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2018

## DEDICATÓRIA

As minhas estrelas, ancestrais guerreiras:

Elydia de Oliveira, avó que a vida me deu e que me deu uma vida.

Marlene de Oliveira Cunha, luz no meu caminho.

A vocês devo tudo.

Às/Aos professoras/es que não desistem do sonho de transformar vidas e de, com elas,  
escrever uma outra história.

## AGRADECIMENTOS

Às docentes-participantes da pesquisa, que confiaram em mim compartilhando, não apenas, suas experiências, histórias de vida, mas o afeto tão necessário a quem deseja escapar da solidão. A vocês, minhas vozes solidárias, digo: este trabalho é nosso.

A minha orientadora Regina de Fatima de Jesus por ter apostado no potencial deste projeto e caminhando comigo todo o tempo na mais elevada demonstração de comprometimento e dedicação presentes somente naquelas/es que, realmente, amam o que fazem. A você que compreendeu minhas angústias, as dificuldades que me apareceram no caminho, me incentivou e contribuiu, significativamente, para a minha formação acadêmica, meu carinho e gratidão por este nosso encontro.

Às/Aos professoras/es do PPGEDU da FFP/UERJ por nos ensinar não só com suas aulas substanciais, mas com sua garra e militância diária em defesa de uma Educação e de uma Universidade Pública e democrática de fato.

Ao Professor Valter Filé e às Professoras Mailsa Passos e Inês Bragança pelas contribuições tão pertinentes e valiosas para o desenvolvimento e resultado deste trabalho.

A todos os funcionários da Faculdade de Formação de Professores da UERJ que fazem deste espaço de resistência um lugar humano e acolhedor.

Aos meus guerreiros colegas da turma de mestrado 2016 pela solidariedade e coletividade demonstrados diante do contexto de dificuldades e de luta em que encontramos a nossa querida UERJ.

Aos amigos que me fortaleceram e não me deixaram desistir, em nenhum momento, de iniciar este projeto num momento difícil da minha vida. Aos que comigo dividiram, nessa caminhada, as dores e as alegrias, me acolhendo e me apoiando até o final.

A minha família por defender a Educação como o nosso legado mais importante. Minha eterna gratidão por me acolher em suas vidas. Aprendemos juntos a cada dia.

Aos meus alunos e às minhas alunas, jovens estudantes de escola pública que me engajam no desejo de transformar nossas vidas, por meio da Educação.

E no rastro da minha ancestralidade  
Vou seguindo  
Recuperando a história negada  
à memória de minha gente  
Rejeito o lamento, a dor  
Reverencio a resistência  
Banto, jeje e nagô  
Quero a luta que é sangue, desafio e esperança  
Quero o som dos atabaques no encontro do sagrado e sua dança  
Quero a magia dos cânticos entoando preces e rezas  
A energia contida na palavra axé  
Quero a história de heróis e heroínas pretas  
De reinos e realezas  
A poesia na sabedoria dos mais velhos  
Esses guardiões de mistérios  
Força ancestral que nos une à nossa matriz África  
Que está aqui, viva, dentro de cada um de nós,  
Nos fazendo dizer àqueles que insistem em nos sufocar  
Que é nosso destino resistir e lutar.

*Janaína Nery Viana*

## RESUMO

VIANA, Janaína Nery. *Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica*. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

A pesquisa, por ora apresentada nesta dissertação, teve o propósito de investigar práticas pedagógicas emancipatórias de professoras de Língua Portuguesa e Literatura de três municípios distintos do Estado do Rio de Janeiro. São práticas pedagógicas consideradas “microações afirmativas cotidianas” (JESUS, 2004; 2011) que contribuem significativamente para a construção de relações raciais menos hierarquizadas, compreendidas na perspectiva de uma educação antirracista. A partir das narrativas docentes, buscou-se também possibilitar um exercício crítico-reflexivo das docentes-participantes acerca dos motivos que as impulsionaram à busca por caminhos para a concretização deste trabalho afirmativo na área de Língua Portuguesa e Literatura. Neste sentido, as narrativas autobiográficas, constituem a opção teórico-metodológica da pesquisa que, inspirada nos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005; SILVA, 2005), destaca a circularidade, percebe a memória e a oralidade como importantes possibilidades formativas calcadas na troca, na co-construção e aquisição de saberes que emergem de experiências individuais/coletivas. A entrevista e a roda de conversa foram os procedimentos metodológicos privilegiados neste estudo, favorecendo a consolidação de espaços narrativos. Teoricamente, fundamenta-se a pesquisa nas contribuições de Marie Christine-Josso (2007) e Antônio Nóvoa (1992) no que propõem como compreensão da formação docente a partir da história de vida, das experiências e da autorreflexão sobre a prática. Ajudam a pensar ainda o contexto das relações étnico-raciais e seu processo de reeducação, os estudos de Kabengele Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2005), Neusa Maria Gusmão (2013), dentre outros/as autores/as, que nos últimos anos se dedicaram e/ou ainda se dedicam a uma análise consistente das tensões raciais existentes no Brasil e das políticas de ação afirmativa, que no campo da educação, atuam no sentido de combatê-las. Orientado pelos referenciais citados, este estudo busca contribuir com a conscientização e formação de profissionais que possam atuar no sentido de uma reeducação para as relações étnico-raciais, visando uma sociedade mais humana e justa, respeitando e afirmando suas diferenças. Assim, sem a intenção de concluir, mas de abrir caminhos, destaco sua importância para o campo da pesquisa-formação, pelo valor das narrativas autobiográficas compartilhadas, das experiências coletivas e do entrelace das histórias de vida das docentes negras, participantes do trabalho. Neste estudo, especificamente, a negritude destacou-se como elo mais expressivo na busca e efetivação de práticas afirmativas na escola.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Lei federal 10.639/03. Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Formação e prática docente.



## ABSTRACT

VIANA, Janaína Nery. *Narratives of teachers of Portuguese Language and Literature: black voices in search of possibilities for working with federal law 10.639 / 03 in Basic Education* 2018. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de

The research, presented in this dissertation, aimed to investigate emancipatory pedagogical practices of Portuguese Language and Literature teachers from three distinct municipalities of the State of Rio de Janeiro. These are pedagogical practices considered as "daily affirmative microcredit" (JESUS, 2004; 2011), which contribute significantly to the construction of less hierarchical racial relations, understood in the perspective of an antiracist education. From the teaching narratives, it was also possible to make a critical-reflexive exercise of the teachers-participants about the reasons that led them to search for ways to accomplish this affirmative work in the area of Portuguese Language and Literature. In this sense, autobiographical narratives are the methodological option of research, inspired by Afro-Brazilian civilizational values (TRINDADE, 2005; SILVA, 2005), highlighting "circularity", perceives "memory" and "orality" as important formative possibilities based on the exchange, co-construction and acquisition of knowledge that emerge from individual / collective experiences. The interview and the talk wheel were the privileged methodological procedures in this study, favoring the consolidation of narrative spaces. Theoretically, the research is based on the contributions of Marie Christine-Josso (2007) and Antônio Nóvoa (1992) in what they propose as an understanding of teacher education based on life history, experiences and self-reflection on practice. They also help to think about the context of ethnic-racial relations and their process of re-education, the studies of Kabengele Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2005), Neusa Maria Gusmão (2013), among others. In recent years they have dedicated themselves and / or are still dedicated to a consistent analysis of the existing racial tensions in Brazil and the policies of affirmative action, which in the field of education, act in the sense of fighting them. Guided by the aforementioned references, this study seeks to contribute to the awareness and training of professionals who can work towards re-education for ethnic-racial relations, contributing to a more humane and just society, respecting and affirming their differences. Aiming at a more humane and just society, respecting and affirming their differences. Thus, without intending to conclude, but to open paths, I emphasize its importance for the field of research-training, for the value of shared autobiographical narratives, collective experiences and the interlace of the life histories of black teachers, participants in the work. In this study, specifically, negritude stood out as the most expressive link in the search and implementation of affirmative practices in school.

Keywords: Ethnic-racial relations. Federal Law 10.639/03. Portuguese Language and Literature in Basic Education. Training and teaching practice.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBA	Centro de Estudos Brasil África
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GETHOMN	Grupo de Estudos e Trabalhos para a Conscientização e Valorização do Homem e da Mulher Negra
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEPIC	Instituto de Educação Ismael Coutinho
IPCN	Instituto de Pesquisas e Culturas Negras
PENESB	Programa de Educação do Negro na Sociedade Brasileiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIGEAD	Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gonçalo
SESC	Serviço Social do Comércio
TEN	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UHC	União dos Homens de Cor
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO – VOU À LUTA!</b> .....	11
1	<b>LEI FEDERAL 10.639/03 – CAMINHOS JÁ TRILHADOS E A CONSTRUIR</b> .....	25
2	<b>MEMORIAL - A MULHER NEGRA QUE MORA EM MIM</b> .....	41
3	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS – DIALOGANDO COM OUTRAS EPISTEMOLOGIAS</b> .....	58
4	<b>A PESQUISA – CAMINHOS QUE SE FAZEM, ENCONTROS QUE SE DÃO</b> .....	67
4.1	<b>Buscando meus pares</b> .....	67
4.2	<b>Rompendo o silêncio e a solidão: o encontro de vozes</b> .....	71
4.3	<b>Nossas vozes negras</b> .....	73
4.3.1	<u>Primeiro fio temático: a negritude</u> .....	74
4.4	<b>Do movimento à semente que faz brotar, em nós, o engajamento</b> .....	81
4.5	<b>Vozes negras solidárias: compartilhando práticas, desafios, possibilidades</b> .....	94
4.5.1	<u>Segundo fio temático: as microações afirmativas</u> .....	94
4.5.2	<u>Terceiro fio temático: desafios e fios possíveis</u> .....	105
5	<b>RODA, RODA E CONTA HISTÓRIA: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS EM UM ENCONTRO DE VOZES NEGRAS</b> .....	121
	<b>IN-CONCLUSÕES: O QUE A MÃO AINDA NÃO TOCA, CORAÇÃO UM DIA ALCANÇA</b> .....	136
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	144



## INTRODUÇÃO – VOU À LUTA!

Armada de guerra...  
 refeita a garganta doída...  
 gritei pra mim:  
 “Vou à luta!!!  
 Vou lutar!!!  
 Defendo um ideal...  
 Real, verdadeiro.”  
 Saí empunhando espada  
 legada d'um passado  
 na luta da reação.  
*Mírian Alves*<sup>1</sup>

Ideal essa palavra que nos move, nos impulsiona, nos impõe uma busca por meio da superação dos desafios. É o que nos faz querer chegar lá, enfrentar “nãos” sem titubear. Ideal é o que mobiliza também este trabalho que, aqui, se faz; ideal que mobiliza tantas/os professoras/es que se renovam todos os dias e que renovam suas esperanças e seguem apostando em seu poder de realização. “Vou à luta!” grito não apenas eu, mas todas/os que cremos na reação, na mudança, na concretização do ideal, da utopia, essa que será nossa realidade um dia. Esse ideal não é particular, é coletivo e isso descubro desde o dia em que faço da docência um caminho.

Sou graduada em Letras (Português/ Literaturas) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde também cursei especializações em Língua Portuguesa (2008), em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância – Pigead (2010) e em Educação e Relações Raciais /Penesb - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (2015). Cada um destes cursos marca importantes fases da minha trajetória acadêmica e profissional.

Minha carreira docente tem início na Educação à Distância, em que, por pelo menos cinco anos (2005-2010), atuei como tutora presencial no curso de Pedagogia, vinculado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Essa inserção numa perspectiva

---

<sup>1</sup> ALVES, Mírian. **Momentos de Busca**. São Paulo: Edição da autora, 1983.

diferenciada de ensino (Educação à Distância)<sup>2</sup> contribuiu significativamente para minha experiência profissional que, a esta altura, se iniciava também na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro e do município de Saquarema. Exercendo a atividade de tutoria, tive a oportunidade de manter-me vinculada ao meio acadêmico e participar de atividades importantes como, por exemplo, integrar, em 2007, um grupo de pesquisa que se propôs a investigar “Concepções e Práticas de Ensino de Língua Materna à Distância”, de modo que os conhecimentos adquiridos, na realização deste estudo, foram de grande valia num trabalho inicial com a Língua Portuguesa na Educação Básica. Nessa época, dedicava-me, ainda, a estudos e atividades voltadas à questão racial. Ajudei a fundar o “Grupo de Estudos e Trabalhos para a Conscientização e Valorização do Homem e da Mulher Negra” (GETHOMN), entidade civil que, no município de Saquarema, representaria, especialmente, a comunidade negra na luta pela integração e promoção da igualdade racial.

A militância mais efetiva no movimento negro possibilitou minha inserção no contexto da implantação das políticas de ações afirmativas de combate ao racismo, em que participando de eventos, como seminários e conferências, pude atuar, mais ativamente, nos debates que discutem suas implementações, sobretudo, daquelas que interferem primordialmente no fazer educativo, como a lei 10.639/03, que determina a inclusão do estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em escolas públicas e particulares do país.

Esta lei que altera o artigo 26A da LDB 9.394/96 é de aplicação prioritária nos estabelecimentos de ensino e tem o propósito de assegurar à população negra o direito de sentir-se mais reconhecida, não apenas por sua participação na história – que se espera venha a ser recontada, ainda, pela perspectiva de luta, de resistência à dominação e não de conformismo ou vitimização, mas por sua contribuição para a cultura enquanto constituinte da formação da sociedade e cultura deste país. Assegurar, também, a essa população o direito de afirmar sua identidade através da livre manifestação de suas cosmovisões, valores e expressividades oriundas de sua ancestralidade, pois como consta do Parecer do Conselho Nacional de Educação: “É o compromisso da lei 10.639/03 constituir-se como uma ação afirmativa, isto é, uma política de Estado, de reparações que, no âmbito educacional, garante aos afrodescendentes, “o reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade” (CNE 2004, p.2).

---

<sup>2</sup> Trabalhei com Educação a distância e fui aluna também desta modalidade de ensino. Nessa perspectiva de ensino, prioriza-se a disciplina e, especialmente, a autonomia do sujeito aprendiz. São estes os principais pilares da proposta. Não há a figura de um professor que conduz o processo, pois o conhecimento, as leituras se dão via plataforma virtual (TICs) ou encontros periódicos; no entanto, há um mediador (tutor), que orienta o aluno.

Além da construção desse sentimento de pertença, que pode se tornar um alicerce para a elevação da autoestima de estudantes negros/as e mesmo para a maior aceitação e respeito de sua cultura por parte dos demais, a formação de relações raciais menos conflituosas dentro e fora do ambiente escolar, prevê, ainda, que essa legislação atue enfaticamente na desconstrução de um eurocentrismo dominante que, historicamente, inferioriza, segrega e até invisibiliza, socialmente, a população negra e outros grupos étnico-raciais, como no caso do indígena<sup>3</sup>, que veem negados quaisquer direitos que lhes permitam uma ascensão social, ou seja, usufruir, partilhar, também, de direitos:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto da Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (Parecer, CNE/2004, p. 3).

Vale considerar, no entanto, que não apenas o Estado, mas todos os que, de alguma forma, se importam em promover uma formação mais democrática dos cidadãos, devem se dedicar a fazê-la, de modo a tomar para si, também, essa responsabilidade, cuidando para que não se fixe o pensamento de que a obrigatoriedade de uma lei é a única forma de se alcançar reparação e justiça. A construção de uma postura afeita às diferenças, à capacidade de respeitar não é algo secundário, mas sim, prioritário, ou seja, não deveria se subordinar a uma legislação. O conhecimento se constrói, também, na interação, no compartilhamento de saberes de diferentes sujeitos e é essencial que estes saberes apresentem, exponham as visões de mundo, as experiências de quem os possui, e de que, principalmente, se veja com normalidade o direito a isso.

Assim, afirmo que não apenas por ser militante, mas por ser, especialmente, uma professora militante, percebo a necessidade de se construir uma educação voltada para as diferenças e a urgência de se abordar temas, até então, aliados do conhecimento consagrado

---

<sup>3</sup> Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. A lei 11.645/08 altera o artigo 26A da lei 9.394/96 da LDB já modificado anteriormente pela lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da História e Culturas africanas e afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino públicos e privados do país. Esta última é o enfoque deste trabalho que trata, especialmente, de práticas que reafirmem as culturas africanas e afro-brasileira através do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, conforme prevê o texto desta lei.

pelo meio escolar. Em estudos que realizei, passei a refletir acerca da abrangência desta lei<sup>4</sup>, observando os motivos que têm dificultado sua implementação de maneira efetiva nas escolas de Educação Básica, bem como as possibilidades para sua implementação na área de linguagem.

Como educadora, percebo, também, que apesar dos quinze anos de sua existência, a lei 10.639/03 tem enfrentado barreiras nas diversas instâncias da educação. Ainda há resistência e até questionamentos quanto à validade ou à necessidade de sua implementação, de modo que a omissão de gestores e profissionais da área de educação revelam que o pouco comprometimento é, certamente, um importante fator que contribui para que seu desempenho ainda esteja aquém dos seus objetivos nesses anos de sua implantação. Pesquisa realizada<sup>5</sup> com os atores envolvidos no processo de superação do racismo no cotidiano escolar reafirma a necessidade de se investir na formação dos educadores assim como alerta para a importância do comprometimento dos gestores para com a implementação consistente da lei 10.639/03 nas escolas.

Há um consenso entre os profissionais consultados (diretores, coordenadores pedagógicos e diretores) de que a principal recomendação ao MEC diz respeito ao empenho na formação e na capacitação, seguida da recomendação de empenho na elaboração e na efetiva distribuição de materiais para todo o país. De fato, essas frentes têm sido assinaladas como primordiais na efetiva implementação da Lei n° 10.639//2003 há bastante tempo. Além de a consulta reafirmar essas frentes, chama a atenção o fato de que um elevado número de diretores aponte a necessidade de o MEC implementar ações afirmativas e reparatórias, reconhecendo, portanto, que o sistema educacional somente logrará ser equitativo se superadas as condições internas que reproduzem o padrão de discriminação e de exclusão presentes no ambiente extraescolar. Também chama a atenção para que um número elevado de coordenadores pedagógicos cobre do MEC a viabilização da implementação da lei, explicitando que ela não se efetiva na prática e cabem ações complementares do MEC para que isso ocorra (GOMES, 2007, p. 64).

Para muitos educadores, contemplar a lei 10.639/03 de forma significativa constitui uma prática quase solitária, experiência que também partilho no trabalho que realizo com a Língua Portuguesa e a Literatura, disciplinas que leciono no município de Saquarema<sup>6</sup>, Estado do Rio de Janeiro. Por outro lado, é importante salientar que o engajamento demonstrado por

---

<sup>4</sup>Nos anos de 2012 a 2015, frequentei cursos na modalidade de extensão e Especialização sobre Educação e Relações Raciais oferecidos pelo Penesb/UFF, adquirindo embasamento teórico a fim de melhor compreender minha própria prática e me permitindo apresentar trabalhos em eventos além dos oferecidos pelo programa.

<sup>5</sup> Trata-se de consulta realizada pelo Ação Educativa, Ceerte Ceafro em parceria com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em escolas públicas a fim de assinalar desafios e possibilidades na implementação da lei 10.639/03.

<sup>6</sup> O município de Saquarema localiza-se na região da Costa do Sol, no Estado do Rio de Janeiro, também conhecida popularmente como Região dos Lagos. De forte potencial turístico, tem população estimada em 83.750 habitantes segundo dados recentes do IBGE.



estes/as docentes para com uma lei implica conhecer a lei, seus fundamentos e internalizá-los em suas formas de ação cotidiana, principalmente, nas práticas pedagógicas, compreendendo os desafios das diferenças étnico-raciais nos cotidianos escolares e na sociedade brasileira. Práticas pedagógicas emancipatórias podem ser compartilhadas a fim de que se tornem práticas cada vez mais comuns e coletivas para uma reeducação das relações raciais (BRASIL, 2004).

Neste sentido, é que atentei para a necessidade de investigar com mais profundidade as experiências docentes nesse processo de reafirmação das diferenças étnico-raciais por meio de narrativas que trazem experiências de professoras que, assim como eu, se dedicam ao ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, tão importantes na representação e expressão da cultura afro-brasileira, pois na tradição oral africana esta língua está integrada ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, de modo que esta cultura africana não é, portanto, algo que possa ser isolado da vida (BÂ, 1982). Considero importante perceber que nossas narrativas são formadoras e nos permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série e que essas experiências constituem um referencial que nos ajudam a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (JOSSO, 2004). Considero importante compreender que ouvir outras professoras é reconhecer, é valorizar o conhecimento que têm da realidade na qual estão/estamos inseridas e na capacidade de transformá-la a partir de vivências, de experiências, assim como nos ensinam também nossos referenciais africanos, que concebem “a palavra como um dom divino que nos permite criar” (BÂ, 1982, p. 183).

*Maa Ngala* (ser divino), como se ensina, depositou em *Maa* (homem) as três potencialidades do poder, do querer e do saber, contidas nos vinte elementos dos quais ele foi composto. Mas todas essas forças, das quais é herdeiro, permanecem, silenciadas dentro dele. Ficam em estado de repouso até o instante em que a fala venha colocá-las em movimento. Vivificadas pela Palavra divina, essas forças começam a vibrar. Numa primeira fase, tornam-se pensamento; numa segunda, som; numa terceira, fala. A fala é, portanto, considerada como a exteriorização das vibrações das forças. Assinalemos, entretanto, que neste nível, os termos “falar” e “escutar” referem-se a realidades muito mais amplas do que as que normalmente lhes atribuímos. De fato, diz-se que: ‘Quando *Maa Ngala* fala, pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala’. Trata-se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade. Do mesmo modo, sendo a fala exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma só força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma (BÂ, 1982, p. 185).

Amadou Hampâté Bâ nos convida a pensar, perceber e compreender o homem em sua totalidade, síntese de tudo o que existe no universo. Este homem-totalidade é também sagrado, pois que é parte do criador e nele manifestam-se forças divinas, tais como a mente e a palavra que tudo movimentam, modifica, cria. Quando o homem fala, fala também *Maa Ngala* (Ser supremo), é assim na tradição africana<sup>7</sup>, sem o intuito de generalizar, como diz o próprio autor (BÂ, 2003). A palavra do homem, como a palavra de *Maa Ngala*, é ação, pode destruir, manter e construir, pois nos dizeres da própria tradição, “o que é que coloca uma coisa nas devidas condições (ou seja, a arranja, a dispõe favoravelmente)? A fala. O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala” (BÂ, 1982, p.186). A fala é o que tudo pode deixar como está ou pode transformar, segundo o autor, que nasceu em Bandiagara, no Mali, em 1900. As tradições a que se refere são as da savana africana, de leste a oeste ao sul do Saara e, principalmente, as tradições do Mali, área dos fulatucolor e bambara, onde viveu (BÂ, 2003).

Aqui, faço uma opção por identificar-me com o pensamento do autor, mas entendo com o mesmo que: “Quando se fala da ‘tradição africana’ nunca se deve generalizar. Não há *uma* África, não há *um* homem africano, não há *uma* tradição africana válida para todas as regiões e etnias” (BÂ, 2003, p. 14). Mas algumas constantes, como o próprio autor destaca, tais como a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível, o sentido comunitário, ou seja, algumas marcas que me remetem à ancestralidade, reafirmam minha opção por aproximar-me desta cosmovisão, também, na escrita.

Assim, da mesma forma que a fala, sendo dom divino, é considerada sagrada, essa tradição nos mostra o quão sagrado também é ouvir, pois na palavra de quem diz está a sua sabedoria, a sua verdade. Ouvir é conhecer na totalidade, é aprender com a experiência dividida, é saborear a fala que toca e desperta o desejo de também dividir e transformar. Ouvir e falar, dons divinos que têm na palavra o elo que torna Deus e Homem um só. Eis o sentido e a importância da oralidade, ela é o conhecimento dos homens e do universo, do indivíduo e do coletivo.

É assim, inspirada pelos valores africanos, que compreendem a fala e também a escuta como dons sagrados para a percepção ou a construção do conhecimento amplo e complexo, que eu, junto às minhas colegas docentes, me aproximarei de nossas narrativas e refletirei com elas sobre nossas ações cotidianas no processo de valorização das culturas africana e

---

<sup>7</sup> Tradição africana refere-se à tradição oral, que Amadou Hamapatè Bâ considera ser a herança de conhecimento de toda espécie, transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo ao longo dos séculos. Herança que, segundo o autor, reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer serem a memória viva da África (BÂ, 1982).

afro-brasileira como reafirmação identitária. Sobre as possibilidades que temos encontrado na tentativa de atender à legislação em questão.

Instigada, ainda, pelo incômodo diante da forma superficial com que costuma ser tratada toda a problemática racial no contexto escolar e movida, também, pelo desejo de descobrir e apontar entraves que dificultam a promoção de um ensino mais democrático e atento às diferenças que permeiam o cotidiano escolar, encontrei neste curso de mestrado da UERJ/FFP, a oportunidade de realizar este estudo, considerando-se que nele se oferta uma linha de pesquisa bastante apropriada a sua condução no que diz respeito, especialmente, à abordagem da temática étnico-racial relacionada à formação docente.

Os estudos desta linha enfocam: práticas educativas, profissionalização e saberes docentes; história e memória dos sujeitos e das instituições, envolvendo a tradição e o patrimônio histórico-cultural em sua relação com a escola como instância de socialização, preservação e recriação da cultura e políticas<sup>8</sup>.

Percebo que a pesquisa que pretendo realizar dialoga com a proposta teórica da linha “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas” que tem por intento também refletir, amplamente, sobre práticas e políticas educacionais implementadas num contexto social marcado por desigualdades no qual está inserida a escola constituída por seus sujeitos, estudantes, professores/as e demais funcionários/as, cujas realidades sócio-históricoculturais e étnico-raciais, de gênero, imprimem marcas.

Orientada por esta linha de pesquisa, dediquei-me à escuta de meus pares docentes atentando para suas experiências com a aplicação da lei 10.639/03 em suas práticas pedagógicas, observando como estas podem possibilitar a construção de relações sociais menos hierarquizadas, refletindo também sobre como a ação docente pode compreender e transformar a realidade uma vez que entendemos ser o/a professor/a o/a um dos sujeitos que tem o papel de impulsionar, na escola, a troca e a construção de novos saberes. Saberes engendrados não apenas a partir do conhecimento técnico, mas também de memórias, de vivências, de histórias de vida conforme se teoriza nesta linha do curso de mestrado, que compreende “esta história de vida como uma temporalidade alargada e um foco dirigido à vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um *locus* privilegiado de compreensão dos processos humanos e sociais” (BRAGANÇA, *apud* BRAGANÇA, 2014, p.84).

Assim, perceber o sujeito e não apenas sua ação assegura, certamente, melhor compreensão sobre sua produção, faz emergir as visões e as experiências que orientam suas

---

<sup>8</sup> *In*: Linha de pesquisa – Formação de Professores, História, Memórias e Práticas Educativas. Disponível em: <http://ppgedu.org/ffp/Linhas.html>

escolhas, e nesse objetivo de investigar a contribuição da prática docente ao processo de reafirmação da identidade étnico-racial, ouvir o que o têm a dizer as professoras – sujeitos da história e do cotidiano – foi uma opção político-epistemológica, embasada na concepção de que as narrativas trazem experiências e estas nos ajudam a compreender as possibilidades ou não de transformações por meio de “microações afirmativas”, ou seja, “ações de caráter antirracista desenvolvidas no espaço micro, no sentido de valorizar o pertencimento étnico-racial negro numa dimensão individual e coletiva” (JESUS, 2004, 2011) e que, concebidas no fazer cotidiano da sala de aula, contribuem para a modificação de um *status quo*, pois são frutos do comprometimento ético e político de professores/as com a transformação de uma realidade excludente ainda que, muitas vezes, ignorada.

Assim, compreendendo a potência do espaço escolar que pode formar/conformar/deformar processos identitários, busquei ouvir, nesta pesquisa, narrativas docentes com o objetivo de evidenciar práticas pedagógicas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura que também se engajam no compromisso de reafirmar a identidade de estudantes negros/as, de positivar sua imagem e elevar sua autoestima através da valorização de referenciais africanos e afro-brasileiros. Professoras que comigo se solidarizaram no propósito de reorientar, de reeducar, por meio de nossa prática cotidiana, a relação entre os sujeitos e, para tal, a opção metodológica e também epistemológica compreende o uso de narrativas autobiográficas, inspiradas nos valores civilizatórios afro-brasileiros, destacando-se a circularidade, a memória e, sobretudo, a oralidade como importantes possibilidades formativas, pois conforme nos ensina a nossa tradição africana:

O ofício esculpe o ser do homem [...], aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto, o conhecimento herdado da tradição oral, encarna-se na totalidade do ser [...] O contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a palavra a cada gesto. Por essa razão, a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem (BÂ, 1982, p.199).

Vê-se a riqueza desse ensinamento advindo de nossa ancestralidade africana, que compreende a palavra não apenas como materialização da memória, mas da própria experiência, que só faz sentido quando compartilhada, coletivizada; quando possibilita ensinar e aprender junto. Eis o valor, a diferença da palavra dita em relação à palavra escrita na formação de um sujeito. A palavra dita está na memória, na escuta, nos gestos, pois o corpo fala também e é assim que é possível compreender que, através da oralidade, se percebe o homem em sua totalidade. Sua história e todo o seu conhecimento estão vivos no seu

pensamento, na sua memória. Essa memória que assegura valores, formação, modos de ver e de viver.

[...] a memória do conhecimento não se resguarda apenas nos lugares de memória (*lieux de mémoire*), bibliotecas, museus, arquivos, monumentos oficiais, parques temáticos, etc., mas constantemente se recria e se transmite pelos ambientes de memória (*milieux de mémoire*), ou seja, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, cujas técnicas e procedimentos de transmissão são meios de criação, passagem, reprodução dos saberes (NORA, *apud*, MARTINS, 2003, p. 67).

Assim, compreende-se, aqui, a memória a partir da sua relação com a ancestralidade e também dos saberes adquiridos por meio das experiências de um sujeito potencializado ou protagonizado pelo seu testemunho, pela palavra que habita no seu corpo e nos seus gestos, como diz de Leda Maria Martins: “...como sopro, hálito, dicção e acontecimento, a palavra proferida grafa-se na performance do corpo, lugar de sabedoria. Por isso, a palavra índice do saber não se petrifica num depósito ou arquivo imóvel, mas é concebida cineticamente” (2003, p.76).

A palavra “concebida cineticamente” é esta que emerge do homem, que se manifesta na oralidade, que é por ele vocalizada. Este homem que, na tradição africana, é o guardião do conhecimento quando não ele próprio e que, por isso, ouvi-lo é se apossar da sua verdade, é beber da sua sabedoria, é conhecê-lo em sua totalidade. É reconstruir e construir com ele saberes que atravessarão o tempo.

É assim que também compreendemos os saberes presentes na memória e trazidos pelas vozes de docentes que, aqui, compartilham individual e coletivamente suas histórias, experiências; que nelas se entrelaçam e com elas aprenderão e construirão conhecimentos que pretendemos também que atravessem ou superem esse tempo.

Nesta pesquisa, busco visibilizar práticas pedagógicas de quatro professoras de Língua Portuguesa e Literatura – dentre elas me insiro – que atuam em municípios distintos do Estado do Rio de Janeiro: Saquarema (2), Niterói (1) e São Gonçalo (1)<sup>9</sup>, e que desenvolvem um trabalho com a lei 10.639/03 valorizando culturas africanas e afro-brasileiras em consonância com os objetivos propostos pelas disciplinas.

A escolha por entrevistar e ouvir experiências de professoras dos três municípios deve-se a minha própria história de vida, de escolarização, de formação e atuação profissional ter como *locus* estes três municípios. Também pretendo enredar minha história com suas histórias, de construir relações e interações com essas docentes. Uma das professoras é de

---

<sup>9</sup> Quantidade de professoras participantes da pesquisa que atuam nos municípios citados.

Saquarema, cidade para onde me mudei definitivamente aos 8 anos, fui educada, estudei e ainda resido, atuando como professora do Colégio Estadual Oliveira Viana com as disciplinas de Língua e Literatura na Educação Básica. Outra professora, de Niterói, onde se localiza a UFF – Universidade Federal Fluminense, que abriga o Curso de Pós-Graduação que realizei no ano de 2013 a 2015 e que me permitiu estabelecer laços com outros/as docentes também comprometidos/as com um trabalho voltado à reeducação para as relações raciais. E uma professora, de São Gonçalo, município em que está situada a FFP/UERJ, onde curso o Mestrado em Educação no PPGEdu Processos Formativos e Desigualdades Sociais e participo do Grupo de Pesquisa “Compartilhando Experiências Pedagógicas – a investigação-formação como possibilidade para implementação da Lei Federal 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses”, coordenado por minha orientadora.

A partir das experiências docentes narradas em entrevistas individuais, primeiramente, e depois em roda de conversas em que estarei dialogando, não meramente como pesquisadora, mas como uma professora da área de Literatura e Língua Portuguesa, espera-se evidenciar e trazer ao diálogo práticas emancipatórias para a implementação da lei 10.639/03.

Para tal, busquei: ouvir professoras de Língua Portuguesa e de Literatura que implementam a lei 10.639/03 em suas aulas em atenção aos objetivos estabelecidos pelos documentos legais dessa modalidade de política de ação afirmativa; destacar práticas emancipatórias, a bem de colaborar para uma diversificação ou ressignificação curricular que contribua para a desconstrução da visão eurocêntrica predominante nos currículos de Língua Portuguesa e de Literatura na educação básica; refletir sobre/com as práticas narradas, percebendo sua potência no sentido de valorização do legado histórico e cultural africano e afro-brasileiro.

### *Apontando movimentos de uma pesquisa que se faz*

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

Nossas lembranças são mar. Mar de mistérios. Mar calmo, sereno que nos faz mergulhar para buscar nossas histórias ocultas, submersas, quietas... É preciso mexer o mar, balançar, criar ondas, inundar a memória e o coração de alegrias, tristezas, medos e incertezas. É preciso sentir n'alma, vasculhar, descobrir-se. É preciso ir ao mar. Marejar é preciso.

Esta “INTRODUÇÃO – *Vou à luta!*”, significa que este é o ideal de vida de mulher negra militante e professora da escola básica que chega à academia. Parte da introdução, o tópico “*Apontando movimentos de uma pesquisa que se faz*” busca facilitar a leitura que não se apresenta linear, tendo em vista que minha história de vida e militância e minha prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa e Literatura, também se entrelaçam, aqui, com a das professoras entrevistadas. Também sou participante desta pesquisa.

No primeiro capítulo intitulado: LEI FEDERAL 10.639/03 – *Caminhos já trilhados e a construir*, importa dizer que este trabalho dissertativo se insere em uma luta que ainda se faz, pois ainda há muito a se construir para a superação do racismo. Neste capítulo, busco trazer um pouco dos movimentos coletivos por superação da realidade de racismo. Assim, as lutas do movimento negro para dar visibilidade às demandas da população negra e garantir mudanças na educação para a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana por meio da lei 10.639/03 tem espaço de reflexão.

O segundo capítulo, que se segue é um “MEMORIAL – *A mulher negra que mora em mim*” e este acaba por referendar a opção epistemológica, mais que meramente metodológica, ao trabalhar com narrativas que trazem experiências. Busco pares, busco enredar minha história com a de outras professoras; busco conhecer, partilhar, compartilhar, refletir junto; busco a “cooperatividade” presente nos valores civilizatórios afro-brasileiros que me constitui, mas que nos constituem. Busco a “solidariedade” para transformarmos realidades excludentes.

Percebo que a escrita do memorial contribuiu muito para o aprimoramento deste exercício reflexivo-formativo que busquei realizar junto às minhas companheiras docentes uma vez que este é um texto que nos compreende como protagonistas de uma realidade e não como objeto/s de estudo. Sendo essa realidade particular ou coletiva, somos nós quem a construímos ou transformamos a partir de nossas experiências e, neste sentido, lembrar precisa ser um ato cada vez mais coletivo, pois não apenas:

---

<sup>10</sup> EVARISTO, Conceição. **Recordar é preciso**. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/conceicao-evaristo-poemas/> Acessado em 11 de abril de 2018.

... ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos (PRADO; SOLIGO, 2005, p.5).

Produzir outras relações, nexos ou visões acerca da realidade é o que pretendo neste compartilhamento de minha história, de minhas experiências e no desejo de me encontrar em outras histórias. Validar a palavra como um instrumento sagrado em que falar e ouvir atuem como forças vibratórias para compreensão e conhecimento total de uma realidade (BÂ, 1982) que nos integra, que nos é comum.

No terceiro capítulo: “PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS – *Dialogando com outras epistemologias*”, busco reencontrar-me com formas de conhecer/compreender que não são tão privilegiadas academicamente, reaproximando-me da tradição oral africana (BÂ, 1982, 2003), optando pelas narrativas autobiográficas como método investigativo deste trabalho. A pesquisa propõe valorizar a palavra que emerge do sujeito – “protagonistas cotidianos” (BOLÍVAR, 2014, p.117) – aqui, professoras (dentre elas me insiro) que, ao compartilharem suas histórias de vida, suas experiências, possam refletir sobre si mesmas, suas ações, participações e expectativas, compreendendo que sua história particular é parte de uma história coletiva sendo, por isso, capazes de nela também intervir, pois:

Um relato de vida es un portal através del cual una persona entra en el mundo y es por el que su experiencia del mundo se interpreta y se hace significativa personalmente. Estos relatos vividos y contados, y hablar sobre ellos son una das formas em que llenamos com significado nuestro mundo y prestamos mutua asistencia em la construcción de vidas y comunidades (CLANDININ *apud* BOLÍVAR, 2014, p.116).

Assim, a perspectiva autobiográfica cumpre finalidades que dialogam com a proposta desta pesquisa: “produção de conhecimento, formação e transformação da realidade” (DESMARAI, *apud* BOLÍVAR, 2014, p.117), que por meio do compartilhamento de histórias, experiências, saberes, possibilita às professoras colaboradoras refletirem sobre sua constituição e atuação como sujeitos históricos, partes do cotidiano. Ouvir o que têm a dizer a partir do que nos aproxima e nos constitui como pessoas e profissionais engajadas num projeto educacional de afirmação da cultura e identidade negras é o principal propósito deste estudo e, para tal, a entrevista e a roda de conversa serão os procedimentos adotados para este



fim por reafirmarem valores de nossa ancestralidade africana tais como, a memória, a oralidade e a circularidade.

Recordar, falar, escutar, refletir, aprender e transformar juntas, assim como nos ensina a filosofia de nossos ancestrais. E é com base nela que pensaremos e/ou repensaremos nossa prática, nossas visões, perspectivas e verdades, ouvindo, sempre respeitosamente, “a narrativa, tal como é produzida pelo sujeito [...] que caminha em progressivo desvelamento, desnudamento de enredos, dos silêncios omissos” (MARINAS *apud* BRAGANÇA, 2014, p.85), voltando-nos para a busca, não de uma verdade objetiva, mas de “uma/algumas possível/possíveis” por nós construída/s coletivamente.

No quarto capítulo: “A PESQUISA – *Caminhos que se fazem, encontros que se dão*” apresento o processo investigativo desde a escolha das docentes às primeiras entrevistas e observações acerca das narrativas. Destaco, também, os entraves uma vez que eles têm aparecido conforme eu supunha, a partir de minha própria experiência e em virtude da não compreensão dos reais propósitos da lei 10.639/03 nesses quinze anos de vigência. Este é um capítulo dialógico em que são estabelecidas as reflexões sobre nossas práxis, compartilhadas em narrativas orais, primeiramente, no momento de entrevistas realizadas individualmente e, posteriormente, em uma Roda de Conversa – momento coletivo de compartilhamento de experiências.

Buscando ser coerente com a opção metodológica ao trabalhar com narrativas autobiográficas, estas são entrelaçadas ao texto da dissertação de forma não fragmentada e as reflexões teóricas pertinentes vão sendo realizadas, sem sobrepor teoria-prática, pois compreendo, com Regina Leite Garcia (2003), a complexa e imbricada relação *prácticateoriaprática*, que segundo ela, tendem a se confundir.

Para estabelecer tais diálogos, este terceiro capítulo, subdivide-se nos seguintes tópicos: 4.1. “Buscando meus pares”; 4.2. “Rompendo o silêncio e a solidão: o encontro de vozes”; 4.3. “Nossas vozes negras”; 4.3.1. “Primeiro fio temático: a negritude”; 4.4. “Do movimento à semente que faz brotar, em nós, o engajamento”; 4.5. “Vozes negras solidárias compartilhando práticas, desafios, possibilidades”; 4.5.1. “Segundo fio temático: as microações afirmativas”; 4.5.2. “Terceiro fio temático: Desafios e fios possíveis”; 4- “Roda, roda e conta história: compartilhando experiências em um encontro de vozes negras”.

Finalmente, mas com o caráter provisório, são apresentadas as conclusões, em uma “IN-CONCLUSÃO – *O que a mão ainda não toca, coração um dia alcança*” que são encaminhamentos de uma pesquisa que considero como processo. Processo que é propositivo quando nos juntamos, quando compartilhamos experiências, quando memórias fortalecem

nossa caminhada; processo que se torna difícil diante de tempos sombrios como o que estamos vivendo e, por isso, nos impulsionam a continuar buscando possibilidades para resistir a esse momento.

Assim, as aprendizagens neste trabalho de pesquisa, na luta cotidiana, na opção política, na militância – elos que nos unem como professoras de Língua Portuguesa e de Literatura da escola básica, não nos deixam desanimar, pois “*O que a mão ainda não toca, coração um dia alcança*”... mas é com luta, e disso temos consciência!

## 1 LEI FEDERAL 10.639/03 – CAMINHOS JÁ TRILHADOS E A CONSTRUIR

A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.

*Carolina Maria de Jesus*<sup>11</sup>

No intento de traçar novas trajetórias, escrever um livro novo, mudar o rumo da história, seguimos na luta que é ancestral, é presente, é futura. É a luta dos que carregam na pele preta uma origem e um destino. É a luta dos que reagem com o corpo ou a palavra, com a indignação e a persistência. Dos que denunciam que, como as senzalas são os becos, os guetos: pretos! Pretos não de ser, também, outros espaços que não as favelas – “quartos de despejo” - e Carolina e tantos/as outros/as nos impulsionam nesse caminho. Vamos buscando coletivamente as transformações nesses muitos espaços: na política, na mídia, nas universidades, nas escolas, sobretudo, nas escolas, porque é na escola básica que nosso trabalho docente comprometido se dá.

No Brasil, principalmente, por conta das lutas dos movimentos negros fora e dentro da academia, a oferta de um ensino mais comprometido com as diferenças étnico-raciais, discordante do tratamento que, tradicionalmente, recebem os conteúdos abordados nos estabelecimentos de todos os níveis de ensino ganhou, há 15 anos, amparo legal. A lei 10.639/03 é produzida em um contexto de disputas como uma medida de reparação a um débito secular para com um grupo étnico-racial tido como “minorias” no cenário populacional brasileiro. Esta lei, que atende a uma reivindicação dos movimentos negros – há muito, atuantes no combate a práticas e ideologias racistas na sociedade – consiste em uma política governamental destinada à afirmação das identidades étnico-raciais em suas diferenças:

Como enfrentamento ao racismo ainda presente entre os brasileiros, entrou em cena a Lei nº 10.639/2003, visando ao desenvolvimento de pensamentos e atitudes condizentes com a valorização da diversidade, combatendo o sentimento de superioridade ou de inferioridade entre raças e grupos étnicos (FERNANDES; PACE; PEREIRA; SISS, 2012, p.66).

---

<sup>11</sup> JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

Cabe ressaltar que foi longo e árduo o caminho percorrido para que as demandas da população negra ganhassem esse reconhecimento legal. A conscientização sobre a necessidade de tornar legítima a luta constante contra a desvalorização e a marginalização sofridas, historicamente, por meio da concretização de direitos que passariam a colaborar, mais enfaticamente, para a visibilidade ou dignidade social pretendida é uma conquista recente.

A população afrodescendente deixou-se mover pelo ímpeto de resistência herdado de seus antepassados desde a diáspora que já, naquele contexto, rebelavam-se contra as humilhações e a condição de subalternidade a que eram violentamente submetidos. Uma batalha que se processou através das mais diversas reações às atrocidades cometidas.

A luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história [...] se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outros. Também no período militar, várias foram as ações coletivas desencadeadas pelos negros em prol da liberdade e da democracia (GOMES, 2001, p.3).

A despeito de interesses e conflitos que cercavam as etnias africanas atingidas pela diáspora, aqui estes povos subjugados entenderam que se organizar para uma ação conjunta, coletiva, no intento de desmontar o processo de escravização, era a forma mais eficaz de preservar a vida, defender a liberdade e a própria identidade. Atitude que, ao longo do tempo, mesmo no pós-abolição, precisou ser mantida a bem de continuar resistindo à segregação e às injustiças, que, ainda hoje, subsistem.

A coletividade é a estratégia que, nos dias atuais, se presentifica, por exemplo, através dos movimentos sociais organizados, entendidos, aqui, como os movimentos negros e outras formas de mobilização (grupos, coletivos) em favor de uma causa comum, como a busca de uma reafirmação identitária e a luta pela conquista de direitos civis e sociais negados historicamente.

É na década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, que assistimos a uma nova forma de atuação política dos negros (e negras) brasileiros. Esses passaram a atuar ativamente por meio de novos movimentos sociais, sobretudo de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. O movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas denúncias da luta dos movimentos sociais da época. As suas reivindicações assumem caráter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país (GOMES, 2011, p. 3).

Desenrolando, ainda, esse fio da história, os remanescentes da escravidão nos idos de 1889, já percebiam, ou melhor, sentiam que a promulgação da lei que oficializava sua “libertação” em nada alteraria a função que lhes foi atribuída por anos: ser a base de sustentação de uma sociedade escravocrata, estratificada, não por conquistas, mas por concessão de privilégios.

A luta dos negros perduraria, tornar-se-ia crescente e permanente, a fim de furarem bloqueios, ocuparem espaços, se tornarem visíveis. Atividades na imprensa, na Arte, na Literatura, na Política, no Direito evidenciavam que a resistência apontava outros caminhos. Não mais o caminho dos embates físicos, das rebeliões, das emboscadas, mas o caminho das manifestações de pensamento, os da rejeição ao silenciamento, capacidade nunca antes admitida aos negros. Isto, à época, poderia ser observado desde ações individuais na política, como com o intelectual Monteiro Lopes, às coletivas, a exemplo da imprensa negra e do Teatro Experimental do Negro (TEN) anos depois (ABREU; DANTAS, 2016).

A contestação, mais do que um desejo, traduz-se numa postura, num espírito de luta que fará do sentimento de insatisfação o brado coletivo de uma parcela da população que cobrará, incessantemente, da sociedade o direito de exercer suas representatividades individual e coletiva além de reivindicar garantias por mais igualdade de acesso às oportunidades nas diversas esferas sociais, o que Nilma Lino Gomes (2011, p.3) vem reafirmar ao considerar que “as reivindicações do Movimento Negro, por exemplo, passarão a focar em outra intervenção política a saber: a denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo deste a adoção de políticas de ação afirmativa”.

Tais ações afirmativas terão, na Educação, o seu principal campo de atuação em favor da elevação social da população negra, por ser entendida, assim, como a via capaz de melhor permitir a equiparação entre os grupos étnico-raciais. É ela quem possibilitará a desconstrução de visões que sustentam, consolidam a penalização dos negros e a construção daquelas que justificarão o compromisso que tem de contribuir para o equilíbrio entre as classes e não, ao contrário, afirmar ainda mais a desigualdade entre elas, com a reprodução de concepções e práticas que colaboram para a manutenção de um quadro social injusto e excludente. Assim, torna-se o direito à Educação a grande pauta de reivindicação dos grupos que militam por mais justiça social, em especial, os movimentos negros:

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é

um direito constitucional conforme o art. 205 da constituição Federal (1988). Contudo, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais (GOMES, 2011, p.4).

Cientes desta condição, a militância concentrará todos os seus esforços na implantação de medidas educacionais que atuem expressivamente na superação do racismo. O discurso em favor do reconhecimento e da necessária dignificação da população afrodescendente e de sua cultura rejeitará todas as tentativas de se velar a existência do preconceito racial na sociedade brasileira e nas escolas principalmente. O Estado será chamado a admitir as disparidades existentes entre brancos e negros assim como com outros grupos não privilegiados e a responsabilizar-se pelo combate às diferenças étnico-raciais.

É nessas circunstâncias que foi promulgada, no ano de 2003 a lei 10.639, que modificou a lei 9394/96 da LDB com a inserção dos artigos 26A e 79B, determinando o estudo da História da África e das Culturas Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino do país. A lei surge como uma das mais importantes ações afirmativas em reparação aos prejuízos sofridos pelos afro-brasileiros ao longo de sua história no Brasil.

Considere-se ainda que, mais do que possibilitar a construção e implementação de práticas antirracistas, a legislação busca atender, primordialmente, seu objetivo principal, que é utilizar o espaço escolar para promover a cidadania e o respeito às diferenças étnico-raciais como, de fato, deve ser o compromisso político-pedagógico da escola. Como bem declara o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais, esta é uma lei afirmativa que reconhece a escola como “um lugar de formação de cidadãos e afirma a sua relevância para promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos” (BRASIL, 2004, p.36).

No entanto, o que se observa é que os estabelecimentos de ensino, junto dos sujeitos profissionais e demais órgãos envolvidos na construção de uma educação mais respeitadora das diferenças não têm atuado de maneira efetiva na implementação da lei, segundo as orientações dos instrumentos legais que defendem a sua implementação. Muitos equívocos são cometidos na tentativa de pôr em prática o ideal de conscientizar a sociedade para que esta se reconheça diversificada étnica e culturalmente, sem deixar de reconhecer, ainda, o valor dessas diferenças, no que diz respeito às contribuições de cada grupo étnico-racial que compõe, além de brancos e negros, a população brasileira. É importante lembrar que a percepção da diferença existe, mas alicerçada no sentimento de superioridade de um grupo em

relação a outros, e a sociedade que, infelizmente, contribuiu, por anos, para alimentar, sustentar essa visão, vê-se obrigada a desconstruí-la e a redimir-se de todo o tempo em que esteve omissa às relações de desigualdade, como sustenta Florestan Fernandes nesta análise sobre a relação entre brancos e negros após a abolição:

[...] a perpetuação, em bloco, de padrões de relações raciais elaborados sob a égide da escravidão e da dominação senhorial, tão nociva para o ‘homem de cor’ produziu-se independentemente de qualquer temor, por parte dos “brancos” das prováveis consequências econômicas, sociais ou políticas de igualdade racial e da livre competição com os negros (FERNANDES, 2008, p. 304).

Tal redenção se traduz num problema ainda a ser superado na sociedade e parte desta no cotidiano escolar, sobretudo: as resistências e as barreiras com as quais se deparam ações que objetivam promover a implementação da lei 10.639/03. Muitos/as professores/as desconhecem como proceder em suas práticas pedagógicas quanto ao tratamento da questão; alguns, mesmo com conhecimento, se eximem dessa orientação, pois há inúmeros fatores adversos que prejudicam o fazer docente tendo em vista o descaso com a educação de maneira mais ampla.

No entanto, em um processo de reeducação para as relações raciais no contexto escolar, independentemente da obrigatoriedade de uma lei, há muitos/as professores/as comprometidos/es, de fato, com a superação do racismo que desenvolvem “microações afirmativas cotidianas” (JESUS, 2014). Para a autora, estas ações desenvolvidas no espaço micro, o cotidiano escolar, tem caráter instituinte e são desenvolvidas por professores/as que demonstram um comprometimento ético e político com a transformação da realidade de racismo: “Práticas pedagógicas de caráter antirracista que visam superar a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nos cotidianos escolares, muitas vezes, impedindo e/ou dificultando o sucesso escolar das crianças e jovens afrodescendentes” (JESUS, 2014, p. 50). Em outro artigo, Jesus (2011) afirma que estas microações deveriam ser contínuas, sistemáticas nas salas de aula, e não meramente pontuais, sob o risco de se folclorizar a cultura afro-brasileira ou tratar com superficialidade os conflitos, as relações étnico-raciais presentes neste e em outros espaços sociais:

[...] Ao colocarmos em diálogo a noção de microação afirmativa com o conceito de ação afirmativa, percebemos que estas, para serem consideradas afirmativas, devem ser ações que têm sua continuidade e sistematicidade, pois visam superar a realidade de racismo e transformar relações interétnicas no cotidiano escolar. São práticas pedagógicas que fazem parte de uma práxis do(a) professor(a) de interferência cotidiana contínua, ou seja, as ações, decorrem da escuta e observação do(a) professor ao que este microespaço tem a dizer por meio de seus sujeitos cotidianos e

de comprometimento com a superação do racismo[...]Refletindo sobre o caráter, a abrangência e os propósitos, vimos que práticas pedagógicas “pontuais”, que decorrem de motivações externas não consistem em microações afirmativas. Estas, por seu caráter provisório, não se colocam em prol dos sujeitos que se encontram em situação de desigualdade e acabam por garantir a manutenção do *status quo*, acomodando em determinados eventos e/ou datas cívicas, a história, a cosmovisão, as matrizes culturais africanas (JESUS, 2011, p. 4-5).

Práticas ditas emergentes, circunstanciais, na implementação da lei 10.639/03, ainda são bastante comuns e demonstram que os sistemas de ensino cumprem, muito timidamente, as determinações impostas pela legislação, sobretudo, as que preveem a formação dos educadores, não simplesmente com a oferta de materiais didáticos ou paradidáticos, mas de cursos regulares e também eventos de formação, como seminários, congressos ou outro.

A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na execução de políticas educacionais. [...] todos os atores envolvidos necessitam articular-se para desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no projeto político pedagógico da escola, ação que depende de uma série de outros, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e regulamentação da Lei nº 10.639/03 pelos Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores(as), profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2013, p. 17,18).

Diante desse contexto, é necessário que haja um esforço maior para que professores/as não continuem atuando solitariamente no cumprimento da lei 10.639/03, pois a defesa de uma educação, de uma escola antirracista é uma causa que deve ser percebida para além de uma identificação pessoal. Muitos educadores/as, ainda que estejam cientes da legitimidade da lei, precisam ser devidamente amparados/as e orientados/as quanto à forma de contemplá-la em suas ações pedagógicas. A tomada de consciência para ressignificação das relações étnico-raciais no espaço escolar tem de ser cada vez mais coletiva, mobilizando uma atuação conjunta, assim como precisa se tornar contínua e não mais esporádica:

A lei deve ser pertinente a todos os membros da sociedade brasileira e não apenas a alguns, a questão não pode ser reduzida às vontades particulares e à adesão de um professor ou outro, de uma escola ou outra, mas antes requer de todos nós e, principalmente, dos planejadores, gestores, um esforço de reflexão sobre o que é se viver em uma sociedade plural, multirracial e multicultural (CARVALHO; PASSOS; SILVA, p.89).

Compreende-se, assim, que o tratamento da problemática étnico-racial não poderia se dar de maneira superficial ou tematizada na escola, a exemplo da abordagem que



tradicionalmente é feita acerca da história e da cultura da população afrodescendente, que insiste, ainda, em subalternizar a imagem, a postura dos/as negros/as e folclorizar suas referências identitárias, sem problematizar, sem adentrar, sobretudo, no que realmente poderia contribuir para a reorganização dessas relações para além do espaço escolar, como o desenvolvimento de práticas, de ações que atuem diretamente na desconstrução de ideologias, que sustentam, legitimam relações raciais hierarquizadas, propulsoras de injustiças e conseqüentemente de conflitos, de tensões como bem explicita o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

Para obter êxito, a escola e seu professores não podem improvisar. Tem que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Diálogos com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro [...] são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações (Parecer CNE/CP 003/ 2004, p. 6).

É importante avançar para um momento que esteja além de uma adaptação à nova legislação a fim de consolidarmos ações para a construção de uma sociedade orgulhosa de suas diferenças. No entanto, parece que a dificuldade de se admitir a existência de um racismo explícito, estruturante da sociedade é ainda um impasse para que haja um trabalho transformador para sua superação. Kabengele Munanga (2010) fala sobre essa dificuldade para nós brasileiros de entender e decodificar as manifestações do nosso “racismo à brasileira”. Para o autor, ecoa entre os brasileiros uma voz muito forte que grita: “Não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz encarna o mito da democracia racial, que funciona como uma crença, como uma realidade ou uma ordem, tornando muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista ou a admissão de que a sociedade brasileira é racista.

Eu, como professora da rede pública estadual de ensino, posso dizer que já presenciei, não apenas o incômodo e a omissão, mas também a negação convicta dessa realidade. Nega-se o racismo, nega-se a inferiorização, construída historicamente, dos diversos estudantes negros que se encontram no ambiente escolar e, a partir daí, vem a percepção das dificuldades que nos motiva a pensar, não apenas, no porquê de elas existirem, mas, sobretudo, nos

caminhos para enfrentá-las conforme apontam dados de pesquisas feitas com profissionais de ensino em atenção a este mesmo objetivo:

O investimento em formação e em capacitação é a principal recomendação também para as secretarias estaduais e municipais de Educação. Em termos de materiais de apoio, é interessante notar que a recomendação se refere mais à distribuição do que à produção. Além disso, aparece de forma bastante incisiva, como a segunda principal recomendação, a divulgação e a disseminação de informações na mídia. Parece estar implícito que a concepção e a produção são tarefas que cabem mais à instância federal, ficando para as instâncias estadual e municipal a divulgação e a disseminação. Vale ressaltar que mais uma vez aparece a recomendação de viabilizar a implementação da lei, demonstrando o reconhecimento que ainda está por ocorrer e que o poder executivo, em suas três instâncias, deve ser mais proativo em garantir que isso se efetive. Também aparece a recomendação de sensibilizar os professores, assinalando que não se trata apenas de difundir conhecimento, mas é fundamental trabalhar também no plano subjetivo, das percepções e das relações (GOMES, 2007, p.66).

Assim, enfatiza-se que o esforço para que se atinja os objetivos propostos pela lei 10.639/03 não deveria se dar apenas de forma solitária, individual, como já foi dito, mas a partir de uma articulação, de uma ação integrada entre as diversas representações comprometidas com a implementação de políticas e práticas antirracistas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores [...] estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Parecer CNE/C3 003/2004, p.8 e 9).

É importante entendermos que não se pode mais negligenciar o valor da história e da cultura do povo negro, de sua participação na construção do país e, sobretudo, da importância que tem esse reconhecimento para formação identitária e construção do sentimento de pertença de seus sujeitos. Tal reconhecimento tem que ser concretizado de fato, não se limitando a ações esporádicas, pontuais, em vista de uma obrigatoriedade legal, mas a partir de uma mudança de postura e formação de uma outra mentalidade acerca da população negra, capaz de desconstruir ações e/ou situações que geram invisibilização, autonegação, inferiorização e a marginalização que atingem este segmento da população.

Como salienta Munanga (2012), ao defender a importância do estudo sobre a História da África e dos africanos, romper com essa visão depreciativa que recai sobre o negro, passa pela adoção de novas abordagens e posturas epistemológicas que ofereçam subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra em que passe o/a negro/a a ser visto não mais numa condição ou numa postura inferiorizada, mas sim, como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório.

Documentos anteriores à lei 10.639/03, a exemplo dos que afirmavam o sentido de movimentos como o Teatro Experimental do Negro (TEN), já defendiam a necessidade de redirecionar o olhar que se tem sobre o negro e sua representatividade como também alertavam para a criação de mecanismos que concretizassem esse objetivo.

A condição jurídica de cidadão livre dada ao negro (pela Abolição) foi um avanço sem dúvida. Mas um avanço puramente simbólico, abstrato. Socioculturalmente, aquela condição não se configurou; de um lado, porque a estrutura de dominação da sociedade brasileira não se alterou; de outro lado, porque a massa juridicamente liberta estava psicologicamente despreparada para assumir as funções de cidadania. Assim, para que o processo de libertação desta massa se positive, é necessário reeducá-la e criar condições sociais e econômicas para que essa reeducação se efetive. A simples reeducação desta massa desacompanhada de correlata transformação da realidade sociocultural representa a criação de situações marginais dentro da sociedade. É necessário instalarem-se na sociedade brasileira mecanismos integrativos de capilaridade social capazes de dar função e posição aos elementos da massa de cor que se adestrarem nos estilos da classe dominante (RAMOS, *apud* RAMOS, 1995, p.207).

O Teatro Experimental do Negro (TEN), assim como a União dos Homens de Cor (UHC) são movimentos que têm marcado em suas trajetórias, por exemplo, a defesa da ampla escolarização e formação cultural da população negra. Atuavam politicamente para concretizar este objetivo, criando escolas, programas de alfabetização e mesmo sugerindo políticas públicas, ao que se denomina, hoje, ações afirmativas, como o acesso e permanência da população negra nos estabelecimentos de Ensino Superior e militares do país – pauta presente no estatuto da UHC. Ao Teatro Experimental do Negro (TEN) cabia, ainda, denunciar práticas racistas que cerceavam o acesso dos negros à educação e também o próprio preconceito racial predominante nas escolas:

O TEN tinha noção dos problemas espinhosos com os quais os negros se deparavam na vida educacional do país [...] o fato é que o ‘preconceito de cor’ fazia parte do universo escolar, sob vários aspectos: desde professores e colegas de turma que tratavam os alunos negros de maneira diferenciada, passando pelo material didático e paradidático, os quais veiculavam uma série de estereótipos raciais, até a existência de um currículo de orientação eurocêntrica, o que emasculava, pois, a

possibilidade de discussão a respeito da história e cultura afro-brasileira (DOMINGUES, 2009 p.110).

Como se vê, esses importantes movimentos políticos já apontavam ações e mecanismos que contribuíssem, de fato, para emancipar a população negra e lhes dar uma representatividade positiva. Dentre esses mecanismos, sem dúvida, destaca-se a escola, ponto de partida nesse processo, já que é, neste espaço, que as crianças negras sentem as primeiras evidências do racismo: apelidos, descrédito, rejeição, exclusão. Quantas delas não são afetadas em sua autoestima por sua estética diferenciada do considerado “padrão” de beleza e terminam por sucumbir, diante das pressões, ao ideal de “ego branco” (SOUZA, 1983, p.34) imposto, estabelecido? Em que Souza, ao refletir sobre essa questão diz ser esse “ego branco” uma regra que impõe aos negros a autonegação motivada pela imersão numa ideologia que apresenta o branco como um ideal a ser atingido ou um modelo social a ser seguido. Quantas não sofrem com a indiferença, com a omissão dos/as professores/as diante das humilhações que sofrem dos colegas? Quantas não têm de suportar destes/as mesmos/as professores/ as o olhar de fracasso quanto aos resultados que podem produzir, assim como a rejeição dos conhecimentos que também podem gerar (sua história, sua cultura, atrelada, muitas vezes, a de sua gente)? Qual criança negra, neste país, escapou de alguma dessas situações de preconceito ou discriminação? Eu também, quando uma, não escapei.

Desta maneira, o interesse em pesquisar o tema proposto – ainda que há muito já me inquietasse partiu de muitas constatações feitas ao longo de, pelo menos, três anos de tentativas de uma implementação efetiva da lei 10.639/03 nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura ministradas em turmas de Ensinos Fundamental e Médio. Como em toda tentativa de concretizar uma nova proposta, houve dificuldades uma vez que a intenção não era mais abordar, superficialmente, a questão étnico-racial sem considerar todas suas implicações no que diz respeito aos aspectos políticos, sociais e culturais. A busca por ideias e procedimentos que poderiam, de maneira consistente possibilitar uma conscientização mais ampla sobre a origem de mitos e ideologias que consolidam as relações raciais hierarquizadas, no Brasil, era o grande desafio.

Como eu poderia desenvolver um trabalho com a temática étnico-racial na escola uma vez que eu não tinha formação e não estava, não me sentia devidamente orientada para desenvolver uma prática significativa, transformadora com os estudantes? O movimento negro me deu, sim, uma formação de consciência, mas não a orientação pedagógica para tal. Compreendi ali, a necessidade de um estudo sistemático da História e da Cultura do povo negro, mas para uma abordagem em minha prática cotidiana, tive que recorrer à formação

continuada na Universidade<sup>12</sup>. Como poderia superar uma prática superficial a fim de fazê-los enxergar a origem de muitos conflitos que vivenciavam em seu cotidiano? A origem do incômodo que muitos sentiam em relação ao conhecimento de sua história, à aceitação de sua cultura, de sua identidade?

Era necessário pensar de que maneira eu trataria de assuntos, até então, negados em sala de aula, como racismo, religiosidade e cosmogonia africana ou afro-brasileira por exemplo. De que forma contribuiria para a afirmação da identidade e reconstrução da autoestima dos/as estudantes negros/as e de que forma também poderia lhes mostrar os motivos de todo o processo dessa perda identitária que reforçava substancialmente sua inferiorização perante estudantes brancos/as.

Fanon nos convida a refletir sobre a complexidade desse processo de ressignificação da imagem do negro e de sua cultura quando discute a responsabilização deste sujeito por sua condição inferiorizada, subalternizada, desconsiderando ou não se admitindo que esta, sim, decorre de uma estrutura socialmente construída, ou melhor, de um racismo estruturante na sociedade que nos leva a entender que qualquer ação pensada no sentido de realmente desconstruí-lo considera, especialmente, o fato de ter de assumir, como já foi dito, que “uma sociedade é racista ou não o é, e enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas” (FANON, 2008, p.85).

Estes problemas referidos por Fanon (2008) perpassam os cotidianos escolares e esbarram nas dificuldades que temos para discuti-los, desmistificá-los a bem de se alcançar a percepção de que marginalização, invisibilidade, demonização cultural e outras discriminações são expressões de um racismo que precisa ser enfrentado, e mais importante, de um racismo cujo combate não pode ser responsabilidade apenas daquele que o sofre, o vivencia em sua realidade, pois como reitera ainda Fanon (2008, p.90), “é o racista que cria o inferiorizado” e ter essa consciência é necessário. Assim, em uma sociedade racista, é muito mais fácil sustentar que a superação do racismo depende do próprio negro porque sente na pele, a admitir-se estruturalmente racista. A escola acaba, muitas vezes, por reproduzir esta lógica.

Diante de todo um exercício de reflexão, eu era levada a perceber que ainda não era correta, apropriada a forma como eu tratava, até então, as expressões do racismo em sala de aula. Estar no movimento negro, participar dos eventos, das discussões sobre a importância

---

<sup>12</sup> Cursos de extensão e especialização ofertados pelo Programação de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense cursados nos anos de 2012 a 2015.

da Educação no combate ao racismo, ao alívio das tensões raciais, à elevação da autoestima dos estudantes negros e de outros grupos étnico-raciais não brancos, me impulsionavam a pensar em estratégias e a buscar o aprimoramento necessário para isso. Essa tomada de consciência se dá, às vezes, muito solitariamente na escola e, no meu caso, foi assim que se deu. Me angustiava saber que não estava fazendo certo, que não estava contribuindo como gostaria e deveria para a superação do racismo na escola. Então, passei a pensar de que maneira poderia responder ao que determinava a lei 10.639/03 no trabalho que desenvolvo com as disciplinas que leciono: Língua Portuguesa e Literatura.

Ignorância, preconceito, desrespeito, baixa autoestima, eram muitas as questões e/ou situações a serem discutidas, desmistificadas, em sala de aula, e isso exigiria sair do lugar comum, das meras homenagens, das lembranças de datas comemorativas ou “contribuições” do segmento negro da população com a história e cultura brasileiras. Uma educação comprometida com a afirmação das diferenças não poderia se limitar a isso. Especificamente, no trabalho com a língua materna, o texto tornou-se uma importante ferramenta de pesquisas, discussões, produção e circulação de conhecimentos necessários a um novo olhar/sentir sobre as africanidades, que representam “um jeito de ver a vida, de conviver e lutar por dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências” (SILVA, 2003, p.26). Por meio desse olhar/sentir, importantes possibilidades de valorização cultural e mesmo de aquisição de conhecimentos linguísticos necessários à prática comunicativa – objetivo básico do ensino da língua – foram geradas e resultados satisfatórios foram atingidos.

A abordagem sobre as culturas africana e afro-brasileira, nos currículos escolares, não precisa estar dissociada das habilidades a serem desenvolvidas no curso de uma disciplina. No ensino da Língua e da Literatura, especificamente, os conhecimentos que se pretende construir sobre essas culturas podem atrelar-se ao desenvolvimento das competências comunicativa e discursiva do estudante, não, obviamente, propondo-se simples pesquisas ou trabalhando-se superficialmente a interpretação de textos, mas relacionando os conhecimentos pretendidos às habilidades que se intenciona desenvolver, através de práticas que sejam significativas nas atividades de leitura, oralidade e escrita, comuns no trabalho com a Língua e a Literatura.

Valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, tais como a oralidade, podem constituir as práticas pedagógicas por meio de uma roda de leitura ou de conversa em que os estudantes relatem suas experiências e posições em relação aos referenciais africanos e afro-brasileiros ou mesmo, a exemplo dos *griot*, entendidos como “espécie de conhecedores que

atuam como trovadores, menestréis, recreadores, porta-vozes ligados ou não a uma família” (BÂ, 1982, p.202) nas comunidades tradicionais africanas. Assim, os estudantes podem se utilizar da oralidade para contar as histórias que leram e produziram, destacando a África com suas tradições e compreensão de mundo. Da mesma maneira, por meio da escrita, esse conhecimento sobre as culturas africanas e afro-brasileiras podem atrelar-se à apropriação de aspectos linguísticos característicos de gêneros textuais trabalhados para este fim, como contos, poemas e canções.

Os Ewe em Gana, designam quatro importantes formas de conhecimento: a) o conhecimento passado oralmente, como transmitido pelos pais e pelos anciãos para as gerações mais jovens, do qual fazem parte os provérbios e outras formas de literatura oral; b) o conhecimento adquirido por meio da reflexão, de natureza dedutiva e contemplativa; c) o conhecimento obtido pelo processo de aprender próprio da educação escolar, popularmente designado como ‘conhecimento dos livros’; d) o conhecimento ganho como resultado do desenvolvimento da consciência das coisas, relações, situações, de compreensão dos princípios que as fundam. Esse conhecimento permite compreender as pessoas e nos dá acesso à liberdade. Esse conhecimento conduz à sabedoria, que entre os Akans é entendida como “aquilo que se obtém e jamais se esgota” (SILVA, 2000, p.82).

Acredita-se que um número considerável de educadores já busca, também, esse compromisso em suas aulas, nas diversas disciplinas da educação básica, mas uma parte ainda se encontra inerte diante da questão, mantendo-se indiferente, alheia a todos os fatos e discussões que a cerca. Menos por vontade própria do que por falta de formação, tais educadores, infelizmente, ignoram a urgência da transformação humana e social inerente ao trabalho que desenvolvem nas escolas e comunidades onde atuam. De fato, Brandão (2007), afirma que a primeira condição apontada para a consecução dos objetivos da lei é a criação de um quadro de respeito e responsabilidade para que docentes e discentes possam discutir as diferenças e superar conflitos.

Assim, não apenas professores, mas os sistemas de ensino, bem como os gestores pedagógicos também deveriam assumir seus compromissos e responsabilizar-se com a lei 10.639/03 nas escolas, principalmente, no que compete à formação e à devida orientação dos profissionais diretamente envolvidos em sua implementação:

A educação das relações étnico-raciais e o estudo de História e Cultura afro-brasileira e História Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004, p.36).

É importante enfatizar, no entanto, que a construção desse quadro de respeito e responsabilidades, referido anteriormente, tem a formação de todos os profissionais – não apenas professores/as - nele envolvidos como um fator de grande peso para instauração do processo de reeducação das relações raciais nos espaços escolares uma vez que esta formação implicaria a percepção ou a contestação de visões, de ideologias que consagram apenas um saber, um modo de ver, de compreender a realidade em detrimento de outros, assegurando-lhe um status de dominância irrefutável, uma hegemonia historicamente legitimada não pelo reconhecimento, mas pelo exercício do poder, da força.

Esta perspectiva de saber, dita eurocêntrica ou eurocentrada, impera nas formas de produção e reprodução de conhecimento, perpetuando uma relação binária entre os sujeitos históricos e categorizando como inferiores os não-europeus e também seus descendentes.

Aníbal Quijano (2005) nos explica que, nesta perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus, de modo que as relações intersubjetivas entre a Europa Ocidental e o restante do mundo foram codificadas de forma dual: Oriental-Occidental, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno, evidenciando assim a supremacia da cultura branca, europeia em relação às demais. Negros, indígenas, africanos e latino-americanos, por exemplo, tiveram e tem suas histórias e suas culturas corrompidas e segregadas por práticas violentas de opressão, de dominação que, não contribuindo para apagar totalmente sua existência, o fez/faz com os seus saberes, seus referenciais, com as suas identidades, e o conhecimento não escapa de ser também uma importante ferramenta para este fim:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 129).

Levando-se em conta que a Europa tomou para si a excelência de ter criado a modernidade, o conhecimento racional, científico, compreende-se bem como este tem servido, na verdade, à imposição de sua superioridade, à regulação de relações sociais caracterizadas por dualismos que refletem e também consolidam essa perspectiva dita



moderna de pensamento, que se faz absoluta, universal, “dado que o falso (e hegemônico) universalismo (...) se presta particularmente a transformar experiências dominantes (experiências de uma classe, sexo, raça ou etnia dominante) em experiências universais (verdades objetivas)” (SANTOS, 2000, p.88). Portanto, validar outras interpretações da realidade, é desestabilizar uma estrutura social opressora, discriminatória, hierarquizante; é contribuir para a construção de uma outra que prima pela “horizontalidade”, pela “solidariedade” (SANTOS, 2000). É legitimar, como propõe Santos, uma perspectiva pós-moderna de conhecimento, que compreende o senso comum como uma reação ao conservadorismo, que o valoriza enquanto um saber inerente às trajetórias e experiências de vida de um grupo social. “Um senso comum emancipatório, construído para ser apropriado privilegiadamente pelos grupos sociais oprimidos, marginalizados ou excluídos e alimentado pela prática emancipatória destes” (SANTOS, 2000, p.109). Este “conhecimento-emancipação” libertador, é o que se sugere como substituição ao “conhecimento-regulação”, opressor, ou seja, que colabora para manter a exclusão, a marginalização destes grupos.

Assim o desafio dos profissionais diretamente envolvidos com a elevação das classes subalternizadas é validar saberes e experiências que também emergem de seus membros, é atentar para a importância de dar-lhes visibilidade, de torná-los protagonistas, porta-vozes de sua história, de sua cultura; é enfim, romper com um paradigma de conhecimento universal, colonizador, que ignora sujeitos e suas experiências cotidianas.

A lei 10.639/03, sendo uma política educacional com propósito antirracista, fundamenta-se nesta perspectiva de um conhecimento-transformação, emancipatório, que busca contribuir para a elevação de grupos étnico-raciais discriminados socialmente. Diante disso, busco ouvir professoras dedicadas ao ensino da Língua Portuguesa e da Literatura que a têm implementado em suas aulas de maneira significativa, de forma contínua e sistemática, envolvendo estudantes, os demais membros da comunidade escolar e colaborando para a superação do racismo e a positivação da imagem do negro.

Nilma Lino Gomes (2012) reflete sobre essa necessidade de ‘enraizamento’ de práticas pedagógicas mais sistemáticas nesse processo de reeducação das relações raciais, especialmente, quando realizadas coletivamente. Tal enraizamento, segundo a autora, consistiria:

[...] na capacidade de o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares Nacionais se tornar parte do cotidiano escolar, ou seja, da organização, da estrutura, do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um(a) professor(a) ou de algum

membro da gestão e coordenação pedagógica. Trata-se de a educação das relações étnico-raciais se tornar um dos eixos norteadores da proposta político-pedagógica desenvolvida pelo coletivo dos profissionais da educação que atuam na instituição escolar (GOMES, 2012, p.26).

Assim, com as observações e reflexões realizadas a partir deste estudo, espera-se co-construir, a partir das narrativas docentes, caminhos que anunciem possibilidades para a implementação da lei 10.639/03 no ensino da Língua Materna e da Literatura na Educação Básica. Espera-se, ainda, que os conhecimentos produzidos nesta pesquisa possam contribuir efetivamente para a realização de outros estudos, assim como para a constituição e execução de medidas ou projetos educacionais dedicados a uma formação mais consistente e orientada dos profissionais de ensino diretamente responsáveis pela construção de uma sociedade plenamente consciente de sua história, de sua identidade; de suas diferenças, sobretudo.

## 2 MEMORIAL – A MULHER NEGRA QUE MORA EM MIM

A mulher negra que mora em mim  
Começou menina a se descobrir  
Cor, formas, textura  
África na alma e na moldura  
A menina a olhar para si  
Descobrimo a mulher negra que viria surgir

Lágrimas, dores rompidas  
Voz sufocada, reprimida  
Cedo ela aprenderia a reagir  
À violência, que como os seus, sentia lhe ferir

Menina, negra é sua essência  
Negra a sua consciência

Do passado ao presente  
Minha luta é a minha herança  
De uma gente valente, de uma gente africana  
Gente que longe e perto  
Me apontou o caminho, me deu o sonho  
Me fez enxergar, me fez descobrir  
Nas histórias que ouvi e em tudo o que vivi  
a mulher negra que mora em mim

*Janaína Nery Viana*

Vejo-me aqui pensando em como desenrolar o fio da minha história e percebo o quão difícil pode ser falar de mim mesma, visitar o passado, descortinar vivências que, muitas vezes, preferimos ou fingimos deixar esquecidas. Os versos vieram primeiro, são mais contidos, escondem muito. Rememorar pode ser, realmente, um exercício dolorido, sofrido, que nos força, muitas vezes, a optar pela superficialidade no ato de contar.

Penso nos vários pontos de partida que me possibilitam costurar uma reflexão justa sobre minha formação, não apenas profissional, de uma docente inquieta em sua atuação e compromissos, mas também enquanto sujeito, singular na minha história, crenças, visões e propósitos porque cada vez mais entendo que a professora Janaína em muito se entrelaça com a pessoa Janaína, constituída, moldada por contextos, limitações e anseios ao longo da sua vida, pois considera-se que esse é um processo em que “todo projeto de formação cruza a sua maneira com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros)” (JOSSO, 2007, p.2).

Percebo, assim, que para compreender minha prática dentro de uma perspectiva de negritude, ou seja, como professora, mulher negra, militante na defesa de uma educação antirracista, igualitária, seria necessário passar por essa minha constituição ou construção de pessoa e de mulher negra, segura, consciente de minha identidade e capacidade para um exercício constante de afirmação de uma negritude não apenas particular, mas coletiva. Essa consciência de negritude que nós negros/as entendemos como um olhar um voltar para si como “uma atitude proativa e combativa do espírito” (CÉSAIRE, 2010, p.109). Um despertar de dignidade, uma rejeição da opressão, uma luta, isto é, uma luta contra a desigualdade e, por isso, também, uma revolta, mas, principalmente, uma reabilitação de nossos valores por nós mesmos, um re-enraizamento de nós mesmos (CÉSAIRE 2010). Essa nossa consciência de uma negritude que nos orgulha e nos fortalece extrapolando nossa individualidade e nos pondo em coletividade, pois:

O sujeito localiza-se na pluralidade de elementos que o marcam desde antes de seu nascimento e o transformam no transcurso da vida. Ele é parte inerente de seu coletivo, emergindo enquanto individualidade, mas que inexiste sem o grupo. Cada componente não é apenas um sujeito no grupo, mas síntese do grupo no sujeito. Sob essa perspectiva, a individualidade está atrelada ao coletivo, e aos múltiplos elementos, herdados e simbólicos, que formam a pessoa. A temporalidade une o presente ao passado; a ancestralidades as vivências e histórias que se presentificam no cotidiano. O futuro existe, mas não é ele o determinante do presente, este está referenciado nos vínculos ancestrais que compõe o tempo atual (FERNANDES; SANTOS, 2014, p.7).

Por isso, vejo que partir das vivências somente do meu período de escolarização seria insuficiente para me entender como negra, pois minha percepção de ser negra antecede esse período. Me entender como negra, infelizmente, passa pelas agruras e dificuldades que marcam a origem de inúmeros cidadãos negros deste país, em que muitos não têm nenhuma oportunidade, sequer, de modificação da sorte prevista por essa origem comum como eu tive.

Minha existência é marcada, sim, pelo contato direto com o racismo, em quase todos os seus desdobramentos. Conheço alguns episódios de racismo desde os meus primeiros anos de vida, ainda que essa percepção só me tenha chegado há bem pouco tempo porque conscientemente ou não, para um/a negro/a é a experiência de racismo que o/a faz entender o racismo.

O racismo afetivo<sup>13</sup> vivenciado por tantas mulheres negras, a exemplo de minha mãe, uma retirante do sertão baiano; mulher negra, pobre e sem estudo que, diante de uma gravidez, se vê abandonada, sem perspectivas numa cidade grande; sem direito de dar à única filha o merecimento de uma paternidade e de criá-la dignamente como deseja quase toda mãe. Situação que afeta gerações de mulheres negras, como explicita Neusa Santos Souza ao trazer um pouco da vida de suas entrevistadas em seu livro “Tornar-se Negro”, que mostra tão bem como nossas histórias de vida, de homens e mulheres negras, sobretudo, se misturam.

Minha avó era bem negra, nariz grosso, beiços grossos, voz grossa. [...] Teve uma filha – minha mãe. Se assumia como mãe solteira. Nunca inventou histórias sobre meu avô, como minha avó paterna.[...] Depois do nascimento de minha mãe, ela não teve outros relacionamentos (SOUZA, 1983,p. 46).

O racismo institucional<sup>14</sup> que presenciei ao acompanhar, aos nove anos de vida, a negligência que atingiu brutalmente minha madrinha, minha segunda referência materna; mulher negra que me adotou e me ensinou no pouquíssimo tempo em que convivemos juntas, tudo sobre ser negra e sobre se aceitar negra. Uma intelectual, ativista, militante da causa, meu espelho, ainda hoje, minha grande referência que, aos 38 anos, perde a vida e o direito de ser mãe ao dar à luz ao seu primeiro filho, vítima de abandono médico e hospitalar. E outra experiência compartilhada e trazida por Neusa dos Santos Souza mais uma vez expõe essa realidade vivenciada por mulheres negras:

Minha mãe conta que foi me ter numa Casa de Saúde caríssima com medo de que eu morresse como meu irmão que morreu três dias depois que nasceu. E minha mãe

---

<sup>13</sup> Trata-se da solidão afetiva que acomete as mulheres negras quando preteridas como parceiras para uniões estáveis, ou quando não colocadas ou percebidas nas relações amorosas como companheiras, mas sim, como companhias apenas. Estudos desenvolvidos por representantes do feminismo negro, sobretudo, têm apontado o impacto da solidão no psicológico dessas mulheres, que têm construído sua afetividade, quase sempre, a partir de relações abusivas que culminam em anulação, violência e abandono. A solidão vivenciada por mulheres negras é mais um desdobramento do racismo sedimentado no processo de escravização que lhes negou o direito de constituir relações afetivo-familiares, para somente servirem como corpos de uso, ou seja, destinados à obtenção do prazer sexual, detonando estereótipos que se caracterizam por uma visão sexualizada, objetificada dos corpos dessas mulheres.

<sup>14</sup> De acordo com Gomes, (2005, p.15), a forma institucional de racismo, implica práticas discriminatórias sistemáticas, fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto, a exemplo do isolamento dos negros em bairros, escolas, empregos, imagens estereotipadas nos livros e na mídia.

jura que foi barberagem do médico. Eu sempre fui cuidada, cercada de muita atenção porque além de ser a primeira filha[...] muito esperada, tinha o medo de perder outro filho (SOUZA, 1983, p. 41).

Mais uma vez nos certificamos de que as experiências particulares são, de fato, coletivas quando vivenciadas por pessoas negras. Aqui, especialmente, mulheres negras, muitas vezes vilipendiadas, ignoradas em seu direito de dar à luz, de trazer à vida dignamente, sem temer perder a sua própria ou a de seu filho, quando não as duas. O medo exposto neste relato presente no livro de Souza é, sim, procedente, pois fundamenta-se na consciência de um racismo experimentado cotidianamente por inúmeras mães negras como ela, do qual vitimou fatalmente minha madrinha nesta condição.

O racismo por ele mesmo, que exclui, marginaliza os vitimados de um processo histórico de escravização que, por anos, vem impondo o lugar que socialmente deve ser ocupado pelas/os negras/os, no país, a exemplo de minha avó, mãe da minha madrinha, que me acolheu, me adotou por uma segunda vez, tornando-se minha principal referência materna ao me criar, me educar e me ensinar muito com sua trajetória de luta e resistência de uma mulher também de pouco estudo, empregada doméstica, cozinheira, que proferia e insistia no discurso de que a escola era o nosso principal caminho, e a sua única exigência entre tantas orientações que me deu ao longo de nossa convivência: “Como eu gostava de estudar, infelizmente não pude, cedo, precisei trabalhar. Não pude dar mais do que isso a todos que criei e não será diferente com você, por isso, siga o mesmo exemplo, estude”. Cresci ouvindo essas palavras e, sem dúvida, este foi o maior legado que me deixou, a dignidade de minha ancestralidade, o estudo como o caminho de superação apontado, inicialmente, por minha madrinha e por minha avó reforçado e oportunizado. Assim fazem muitas famílias negras como, mais uma vez, nos mostra Neusa Santos Souza por meio de experiências presentes em sua obra:

Na prova de admissão foi a primeira vez que eu senti a aquela responsabilidade de ser inteligente e então ter que passar. Eu tinha que ser a melhor, eu me exigia muito.[...] meu pai fez um discurso quando entrei pro ginásio, dizendo da importância de entrar para o ginásio. Não se misturar com “as esquerdas”(SOUZA, 1983, p. 49).

Meu pai achava que tínhamos que ser as melhores porque éramos pretas. Uma coisa que sempre me chateou era que meu pai sempre trazia presentes educativos. Todo mundo lá em casa tinha que ser o melhor aluno (SOUZA, 1983, p. 65).

Veja que as histórias se entrelaçam, pois “por mais particulares que sejam, inevitavelmente, nos reportam a acontecimentos e pessoas que nos são familiares de alguma forma, ‘nossos iguais’” (PRADO, SOLIGO, 2005, p.3). Em minha família, três mulheres,

mulheres negras, mostraram-me com suas trajetórias as faces do racismo, tão implacável em sua perversidade. Cada uma dessas mulheres, com suas experiências de racismo, deixou-me também uma marca que, nesses anos de vida, me fizeram entender concretamente os desafios de ser uma mulher negra nesse país e a perceber não só as dificuldades para superá-los, mas a necessidade de superá-los. E isso aprendi, desde muito cedo, pois felizmente, como disse anteriormente, tive a sorte divina de ser acolhida por uma família que militava cotidianamente em favor do respeito, da afirmação de nossa identidade, de nossa negritude. Assim foi o ambiente onde me criei e que me influenciou profundamente; um ambiente de muitas dificuldades econômicas, é verdade, mas de muitas histórias, conversas, discussões; de muita consciência.

Amadou Hampatè Bâ (1982, 2003) me faz recordar e refletir sobre essa presença fundamental da oralidade em minha formação, sobretudo, nos anos da minha infância e adolescência e mesmo no início da idade adulta quando ainda partilhava das lições e ensinamentos trazidos pelas experiências de vida de uma avó octagenária.

Quantas histórias dela ouvi. Histórias fantásticas, quando criança, contadas, à noite, para passar o tempo. Tínhamos poucos recursos, como muitas famílias residentes no interior e ela, sabiamente, usava dessa estratégia para nos entreter, nos distrair, sem se dar conta do quanto nos ensinava com as histórias que ouviu de seus avós, quando também criada por eles. “Avós que pegaram a época dos escravos em Minas” – fazia questão de falar. Ouvíamos também histórias de sua família e de sua própria trajetória de vida diante de tantas dificuldades que, ao longo dela, precisou enfrentar. Lembro-me, também, agora, dos tantos provérbios ditos quando queria nos corrigir e enfatizar as consequências de um mau comportamento por uma falta que cometíamos. Pensamentos estes ditos, também, ao recordar fatos importantes da sua vida, suas memórias – que reitero – sem se dar conta, nos ensinava.

Com Amadou Hampatè Bâ, vou tomando consciência dessa notória e especial influência da ancestralidade africana nas famílias afro-brasileiras como nesta onde me criei:

[...] a educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores[...] são eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, etc. Os provérbios são as missivas legadas à posteridade pelos ancestrais (BÂ, 1982, p.194).

A riqueza dessa forma de conhecimento advinda das comunidades tradicionais africanas está não num caráter sistemático comum nas civilizações europeias, ocidentais, como nos diz Bâ (1982), mas na sua ligação com as circunstâncias da vida. Um modo de

educar que, a princípio, pode parecer confuso, caótico, mas como define o autor, é prático e muito vivo, pois a lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente marcada na memória da criança ou de um sujeito, pode-se, assim, dizer (BÂ, 1982).

As palavras de Amadou Hamapatè Bâ me trazem à recordação os lugares de fala e de escuta ocupados pelos membros da minha família. Minha avó, matriarca, dotada de toda uma sabedoria, adquirida com experiência de vida e não escolar, validava a posição de quem tinha o dever de nos ensinar sobre as coisas essenciais que ela considerava importantes para nossa vida, como fé, respeito, estudo, trabalho, determinação, de modo que em sua alma residia, sim, a essência de uma verdadeira “conhecedora”, de uma “tradicionalista” Bâ (1982), sua herança ancestral. E assim como aprendera, nos mostrava porque ao mais velho era concedido o direito de falar e ao mais novo o dever de escutar. Às vezes, de uma forma rude que nos injuriava, do tipo “Faça o que eu digo e não o que eu faço” ou “Quando você vinha com o milho, eu já voltava com o fubá”, mas era este o jeito de reafirmar um legado que entendia ser não uma simples demonstração de hierarquia, mas a base de tudo o que aprendeu e deveria compartilhar com os seus. E eu devo a minha mais velha esse importante ensinamento que é saber observar e ouvir, quando ainda se tem bastante a aprender com as pessoas e com a vida, pois como nos ensina a tradição africana “todos os dias, o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu e assim a educação pode durar a vida inteira (BÂ, 1982, p.209).

Mas ainda que imersa num ambiente tão fortemente marcado por valores africanos, não posso negar a existência de meus conflitos internos, das minhas angústias diante da minha condição de ser uma mulher negra, de me descobrir, de me aceitar negra. Apesar de toda conscientização que predominava em meu núcleo familiar, existe um mundo fora de casa, fora do acolhimento da família do qual não estamos protegidos e, para uma criança, a escola pode ser a primeira representação desse mundo.

Foi ali, na escola, como ocorre com muitos meninos e meninas negras o meu contato mais direto com o racismo, com o significado do racismo, com as consequências do racismo, com sua crueldade capaz de atingir o ser humano na fase em que ele menos sabe e consegue reagir, provocando e perpetuando traumas que revoltam ou anulam a criança e o adulto negro.

Lembro-me bem, já nas primeiras séries, de alguns coleguinhas brancos que não queriam se sentar perto de nós coleguinhas pretos “porque fedíamos” ou “porque perto de nós ficaria escuro”; lembro-me das piadas contadas, sem constrangimento, na hora do recreio ou na própria sala de aula, “comparando-nos a excremento”, em que eu, envergonhada, observava estranhamente meus colegas pretos rindo de si mesmos para simplesmente



pertencer, se sentir parte, sem, obviamente, se dar conta da fragilidade desse pertencimento às avessas, pois minutos depois, esses mesmos meninos eram cruelmente apelidados de “macaco”, “petróleo” e outras alcunhas que poderiam lhes acompanhar pelo resto de suas vidas escolares, como “feijão”, “neguinho”, “café” que tomavam por empréstimo sua cor como símbolo de seu rebaixamento social ou lugar de classe. Lugar este devidamente reforçado por quem, desde cedo, sentia-se e via-se, já no espaço da escola, hierarquicamente, superior por estar inserido na lógica de um “sistema-mundo moderno colonial que impõe relações patriarcais, opressão de classe e outros eixos de poder e discriminação que criam desigualdades e desempoderamento” (BERNARDINO, 2015, p.3).

Essa percepção de classe e de subalternidade é que contribui para anular a identidade do negro, quando se depara com a inferiorização de sua imagem, negação de seus referenciais culturais e das possibilidades de construção coletiva, de um lugar de pertencimento étnico-racial segundo estes referenciais.

A compreensão de ser negro no Brasil constitui-se pela assimilação, nos processos de socialização, de estereótipos negativos desse grupo e pelas relações de preconceito e discriminação vividas pelo sujeito negro no cotidiano desde sua infância. Estes processos promovem uma racialização de si e trazem sofrimento pela descoberta da marginalização e exclusão que se vive devido a uma marcação de cor de pele (SILVA, *apud*, FERNANDES; SANTOS, 2014, p.6).

Nós, as meninas negras, éramos um pouco aliviadas desse tipo de humilhação identitária, mas não escapávamos também de alcunhas, como “beijuda”, “neguinha,” “cabelo Bombril” ou “palha de aço”, de modo que os ataques recaíam, violentamente, sob nosso fenótipo, que jamais poderia desafiar o ideal de branquitude. O ideal “de ego branco” que anulava a nossa identidade, que nos fazia “[...] nascer e sobreviver imersas numa ideologia que nos era imposta pelo branco como ideal a ser atingido” (SOUZA, 1983, p.34).

Com este, sofri desde os meus primeiros anos de vida escolar, sucumbindo infelizmente, bem mais tarde, à estética de branqueamento imposta pela sociedade. Como toda criança negra, por que deveria escapar da perversidade do preconceito e da discriminação racial na escola? A minha cor incomodava, o meu cabelo, principalmente, incomodava. Nele estava marcada visualmente a minha negritude, a minha condição de ser negra, de ser pertencente a um grupo étnico-racial específico, diferente.

Levava de casa esse conceito, essa afirmação, quando minha avó fazia questão de me pentear para ir à escola conforme os referenciais africanos: tranças, trancinhas, tranças de vários tipos e formas. Mas o que deveria chamar a atenção pela peculiaridade e beleza,

tornava-se motivo de zombaria e agressão no lugar onde eu deveria ser respeitada em minhas diferenças. Agressão que quando não chegava ao ponto de puxarem minhas tranças para desfazer o penteado, era cantando os versos da canção sucesso da época “Olha a nega do cabelo duro, que não gosta de pentear...”, que passou a me acompanhar durante todo o meu ano escolar, sempre na hora do recreio ou da saída para que não houvesse chance de me defender.

Aí teve início o meu primeiro conflito de identidade e todo um trabalho, todo um exercício de conscientização de minha madrinha comigo. Lembro-me bem do dia em que chorava e me esperneava para não trançar o cabelo para ir à escola, lutando, com minha avó, veja só, para que ela não o fizesse e minha madrinha chegando no exato momento dessa cena, levando-me para o quarto para me mostrar um livro de crianças e mulheres africanas com seus colares e penteados. Sentada em seu colo, ouvia, com toda a sua paciência e didática de professora, o quanto aquelas meninas e mulheres eram parecidas comigo e o quanto eu era bonita como elas. Eu era diferente, sim, porque a minha origem era diferente, e a minha cultura era a minha essência, por isso eram importantes as trancinhas. Eu tinha 8 anos e guardo bem na memória essa nossa conversa. Perdi um dia de aula, mas ganhei uma lição que não tive uma vez sequer durante toda a minha trajetória escolar.

Por outro lado, essa mesma racialização do negro também carrega as possibilidades de uma mudança no sujeito ao estimular a formação de uma consciência racial, como força motriz de produção de uma identidade negra positivada, capaz de se identificar com os valores, crenças e modos de ser referenciados em matrizes negras africanas e lutar contra o preconceito e a discriminação (FERNANDES; SANTOS, 2014, p.6).

Daí em diante, segue com ela o meu processo de conscientização, não achando mais esquisitos ou exóticos os turbantes, os colares e as roupas coloridas que usava, não sentindo mais tanta vergonha de trançar o meu cabelo, ainda que em meus anos iniciais da escola, nunca viesse a ser convidada para participar dos concursos de beleza do colégio, a exemplo do concurso “garota primavera”, que tinha todo ano e que parecia ser um critério jogar o cabelo de um lado para o outro no momento do desfile. Como eu poderia fazer isso com o meu cabelo? Jamais seria selecionada. Sim, porque era desse jeito, que as meninas eram selecionadas, escolhidas pelas professoras para representarem suas turmas e, obviamente, nesse padrão estipulado, meninas negras não se enquadravam.

Exclusões como essa ocorriam, ainda, nas festividades tradicionais, como as festinhas juninas. Lembro-me de ter dançado pela última vez, na terceira série porque durante o

processo de formação dos pares, todos os meninos se recusaram a dançar comigo e mais duas coleguinhas negras, sobrando para nós a opção mais “acertadamente” encontrada pela professora, no momento, de formarmos pares entre as meninas que queriam dançar, mas sobraram.

Muitas são as memórias de experiências de racismo e exclusão durante minha trajetória escolar. Algumas delas, proporcionadas não só pelos colegas de turma, inseridos, como eu, numa representação social eurocêntrica, mas também por alguns professores que, consciente ou inconscientemente, ajudam a reforçar tal representação quando sustentam, em sala de aula, a imagem dos/as negros/as a partir de uma condição subalternizada; quando reduzem a representatividade, a importância desse grupo étnico-racial à sua presença no processo de escravização contribuindo, assim, para intensificar ainda mais o sentimento de inferioridade dos estudantes negros dentro e fora da escola.

Assim me senti, quando na quarta série, durante aula de História sobre a “escravidão”, duas coleguinhas de pele mais clara que a minha, cabelos menos crespos que o meu, diziam e repetiam no fim da aula: “Você foi escrava”. Eis aí o referencial de ancestralidade que me era apresentado. Como me sentir orgulhosa? Como me sentir positivamente representada? Minha vontade, na hora, foi de responder usando a mesma frase àquelas meninas, que eram negras como eu, mas que não se reconheciam negras. Mas silencieei. O conhecimento que tenho, hoje, ameniza o ressentimento que, à época, não me permitia compreender, aceitar que não pode ser um sujeito culpabilizado por sua não consciência de negritude, motivada esta, por ideologias que, ao longo do tempo, têm orientado propositalmente as relações inter-raciais que se estabelecem em nossa sociedade, cabendo a alguns sujeitos, como essas meninas, resguardarem-se da representação de inferioridade, de subalternidade que marca a pele mais escura. Infelizmente, “a maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis” (MUNANGA, 1999, p.88). O conceito de marca (cor da pele) introduzido no estudo das relações raciais corrobora ainda mais essa postura dos mestiços em relação aos “pretos indisfarçáveis” ou “negros puros” na classificação deste autor.

Entre os próprios indivíduos de cor, há uma impressão generalizada de que é difícil levar a população de cor a manifestações de solidariedade ou coesão e de que, em geral, quando um preto ou mulato “sobe” socialmente, ele se desinteressa pela sorte de seus companheiros de cor, chegando mesmo, com frequência, a negar a existência de preconceito (NOGUEIRA, 2006, p.302).

Reagir às ofensas, de imediato, era algo que só aprenderia, pouco depois, ouvindo as muitas histórias e casos de familiares e de amigos militantes que frequentavam a casa onde morava.

Reações como a que tive, ao questionar um professor quando o ouvi, indignada, dizer para uma colega negra que compartilhava seu desejo de estudar Medicina ou Fisioterapia que “a vendo vestida de branco, não se saberia a diferença entre estar diante de uma médica ou de uma mãe de santo”. Contando parece invenção. Foi, realmente, demais para mim ouvir aquilo sem questioná-lo diretamente: “Por que não, professor? Por que motivo ela não poderia ser médica?” Como resposta, me deu apenas um sorrisinho amarelo seguido de uma explicação que apostava na minha incapacidade de perceber o racismo embutido em suas palavras.

[...]sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. [...] Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p.17).

Assim, ainda hoje, agem muitos professores com seus/suas alunos/as negros/as. Desmerecem, inferiorizam sua cultura, suas referências familiares, culturais. Veem-nos como predestinados ao fracasso, ignoram ou desconfiam de nossa capacidade intelectual, a única maneira que encontramos, muitas vezes, de nos tornarmos visíveis, respeitados.

Lembro-me bem dos conselhos que recebia em casa para estudar bem para as provas, fazer todos os trabalhos, ter capricho com a letra, tirar ótimas notas. O estudo tinha que se tornar um hábito, para ele havia um horário religiosamente a ser cumprido não apenas na escola. Que bom que era assim. Muitos resultados faziam jus a essa cobrança de responsabilidade, sobretudo, nas atividades de redação, que despertavam mais meu interesse. Dedicava-me ao escrever e torcia para que o meu texto fosse um dos escolhidos para a leitura do melhor da semana pela professora. Não era. Isso me deixava frustrada porque sabia que o meu, pelo menos uma única vez, poderia estar entre os escolhidos, já que recebia nota boa.

Percebo, hoje, que esta situação reflete o quadro da complexa relação entre negros e brancos no Brasil, pois mesmo após a extinção do sistema escravista que, ainda, nos dias atuais, faz predominar a inferiorização do negro, “que enclausurado na condição de liberto, a ele cabe apenas o papel do disciplinado – dócil, submisso e útil” (SOUZA, 1983, p.21), nunca uma posição elevada, de destaque. Mesmo na escola, manter sua invisibilidade é não questionar uma estrutura, uma ordem social tradicionalmente estabelecida, é não “acirrar” o conflito de modo que, para um negro, lutar incessantemente por representatividade e valorização é a sua principal alternativa de enfrentamento à ocultação social que vivencia no dia a dia e que termina sempre por ferir sua dignidade, sua autoestima. É a forma de mostrar, ainda que para si mesmo, que tem capacidade, que tem valor. A obrigação de se destacar é, sim, para um negro, a sua maneira de se fazer notar, de mostrar que também existe.

Lutando, muitas vezes, contra a maré da dominação, o negro foi, aos poucos, conquistando espaços que o integravam à ordem social competitiva e lhe permitiam classificar-se no sistema vigente de classes sociais. A ascensão surgia, assim como um projeto cuja realização traria consigo a prova insofismável dessa inserção. Significava um empreendimento, que por si só, dignificava aqueles que o realizassem. E mais: retirando –o da marginalidade social onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional (SOUZA, 1983, p. 21).

Florestan Fernandes, em sua análise sobre o mito da democracia racial, especialmente sobre as consequências da consolidação deste mito, nos ajuda a compreender, com mais profundidade, essa busca, essa necessidade que tem um negro de se autoafirmar, de positivar sua imagem:

[...] expectativas e concepções dessa natureza estavam em conflito irremediável com a ordem social existente e jamais poderiam servir, dentro do novo contexto socioeconômico e jurídico-político, como uma ponte de entendimento racial. Não obstante, elas vingaram na cena histórica, alimentando a ilusão de que assim se consolidava a ‘paz social’ e promovia a ‘defesa dos interesses do negro’. Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da ‘população de cor’, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de justiça social. Em nome da igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o ‘homem de cor’ aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna (FERNANDES, 2008, p. 154).

Assim como Florestan Fernandes nos faz perceber, com sua análise, o lugar de classe que nos era / é imposto, posturas de professores que nos faziam lembrar sempre deste lugar,

me inquietavam muito durante os meus anos escolares. A exclusão “velada” para os que não sentem na pele, mas sofrida por nós, estudantes negros/as; o desinteresse pela nossa história, pela nossa cultura, pelas nossas questões (preconceito, marginalização, baixa autoestima, autonegação, etc). E ainda a indiferença diante das ofensas racistas que presenciavam nossos professores todos os dias e nada faziam. Por que nunca nos defendiam? Por que não prestavam atenção em nosso incômodo, em nossa tristeza diante das agressões gratuitas contra nossa representatividade? Por que ignoravam tamanha violência? Por que a tratavam com tanta naturalidade?

Certamente, faltava-lhes uma consciência política sobre suas práxis, sobre o compromisso social que precisariam assumir enquanto sujeitos responsáveis não só pela construção de saberes junto aos educandos, mas pela afirmação da igualdade entre os cidadãos ou, ao menos, da percepção destes sobre a condição de serem tratados e respeitados como iguais em suas diferenças. Faltava-lhes essa consciência sobre o papel que têm na transformação de uma realidade que oprime, divide os sujeitos sociais. “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens e que não se transforma também por acaso” (FREIRE, 2005, p.41).

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase-mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela (FREIRE, 2005, p.41-42).

Em se tratando de relações raciais, sobretudo na escola, a formação dessa consciência política sobre a práxis esbarra, infelizmente, na mítica de que não há conflito inter-racial na sociedade brasileira, pois é a miscigenação nossa principal peculiaridade, uma prova de que há, sim, integração e harmonia entre os grupos étnico-raciais que nela estão presentes. Levantar questionamentos, trazer à tona demandas específicas de cada grupo, denunciar diferenças de tratamento, direitos negados é violar um pensamento que desperta orgulho, é desconsiderar uma realidade já comprovada e admitida sobre a existência de uma integração racial, ainda que falsa, uma vez que esta ignora o que verdadeiramente marca a sociedade brasileira e outras também: a hierarquização e a marginalização étnico-racial.

Henrique Cunha Jr., num estudo publicado em 2001, trouxe à discussão os reflexos desse pensamento ainda predominante na sociedade brasileira, sua influência no planejamento

e implantação de políticas públicas educacionais, que até àquele momento, desconsideravam às especificidades da população afrodescendente. Políticas, que embasadas numa visão universalista, hegemônica de conhecimento, problematizavam as necessidades dessa população “no campo da igualdade de oportunidades de todos e da negação da existência de sistemas de inclusão controlada e diferenciada” (CUNHA, JR., 2013, p.68). E estes ainda se mostram atuantes, mesmo com o advento das políticas de reparação, como a lei 10.639/03 dois anos depois da publicação deste estudo. Existe todo um processo histórico que os consolida como elementos estruturantes da sociedade e se esse fato não for, realmente admitido, por todos, fica bastante difícil desconstruir esse paradigma de organização social vigente:

Persiste, ainda, a recusa do sistema educacional em admitir a existência de um racismo à brasileira, portanto distinto dos demais de outras nações na sua formulação e expressão, produzindo entretanto, um sistema de dominação e opressão com resultados similares aos dos outros países racistas. Sistema que reduz absurdamente o acesso aos bens sociais para nós afrodescendentes e limita as possibilidades de expressão cultural e política. Duas ideias têm dificultado o avanço do trato dos temas de interesse dos afrodescendentes nos últimos 50 anos. Uma é a consolidação do ideário dos grupos dominantes na sociedade e na cultura nacional sobre “democracia racial”. Ideário que impediu em diversos setores uma reflexão mais acentuada e problematizadora sobre as questões das estruturas étnicas vigentes na sociedade e sobre os problemas daí decorrentes no trato com a cultura e a educação. Complementar ao ideário da democracia racial, esteve sempre a segunda ideia, a da base nacional miscigenada, portanto, negadora da particularidade. Miscigenação biológica é tratada com propósitos da política. A ideia da “Casa Grande e Senzala” tornou-se modelo não somente da interpretação da sociedade, como das razões políticas. Foram esquecidas propositalmente, as relações de produção representadas pelo eito. Confunde-se um universo biológico como político, mascara-se não somente a base racista etnocêntrica dessa interpretação, mas a base positivista. Embora apareça na equação determinante do Brasil, tanto cultural como constitutiva do povo, a ideia das três raças, estranhamente, somente uma aparece localizada como possuidora e depositária de processo civilizatório (CUNHA JR., 2013, p.69).

Esse “racismo à brasileira”, referido pelo autor, é que não pode mais ser mascarado ou ignorado em favor da manutenção de um ideário que a realidade objetiva desmente todos os dias. Negros e indígenas foram vitimados por um processo histórico opressor que ainda os submete a uma condição inferiorizada na sociedade e isso precisa ser desvelado, reconhecido a bem de se reconstruir a história e a imagem desses grupos; a bem de se legitimar suas participações na formação desse país, que não pode se reduzir apenas à criação de um “tipo brasileiro”, singular, diferenciado, mas que deve considerar, sobretudo, todo um modo de agir, de pensar, de construir oriundos das experiências civilizatórias desses grupos. Sim, busca-se a reparação de existências e de conhecimentos negados historicamente. Busca-se

uma reparação pelo direito de não mais estar silenciado e excluído nos diversos espaços sociais, sendo a escola um destes.

No que diz respeito à população negra, especialmente, esse processo de reparação, no campo educacional, tem início, de fato, com a promulgação da lei 10.639/03 enquanto resultado de uma longa luta por reconhecimento e valorização da história e da cultura do negro. Nesse período em que vem sendo implementada, muitos entraves são encontrados e desafios são travados em busca de possibilidades para ressignificar não apenas a história, mas a realidade da população negra. Mas assim como foi a própria luta pelo alcance desse reconhecimento, o desfazimento de um mito e de uma realidade excludente, a qual estão inseridos muitos/as estudantes negros/as e suas famílias será, também, um processo longo e difícil. Não é fácil para uma sociedade que acreditou, se agarrou, se apoiou num mito de que todos vivemos numa democracia, reconhecer-se racista, se convencer de que seu pilar de sustentação é a opressão vivenciada por homens e mulheres negras, neste país, ao longo de quatro séculos. Essa é uma ferida em que não se quer pôr o dedo e isso ajuda a explicar porque a conscientização ocorre ainda tão lentamente nas escolas, por exemplo, apesar dos grandes esforços que já se tem feito no sentido de construí-la. Por que a discriminação, as práticas racistas ainda são tão comuns, neste espaço, levando inúmeros/as estudantes negros/as ao sofrimento, à resignação, à anulação? O que fazer para que ele não se mostre mais tão opressor para muitos/as deles/as?

Inserida nos meus tempos escolares nessa mesma realidade opressora, desigual e discriminatória na sala de aula, inquietava-me muito ter que me submeter, ter que aceitar, não incomodar, me silenciar, me resignar. Aos poucos, meu comportamento ia se modificando, eu ia me apropriando das histórias de luta, dos ensinamentos que ouvia quando criança sobre a importância de falar, de questionar, de tentar superar a realidade adversa, de não me contentar ou me conformar; de estudar, ou seja, a educação se colocava como nossa melhor forma de superar a condição e oprimidos/as, mas não no sentido de reproduzir a opressão, para tornar-se alguém “assumindo uma postura de ‘aderência’ ao opressor” (FREIRE, 2005, p35), ou seja, de quem deseja assumir o lugar de quem oprime. Aos poucos, redescobria a história dos meus antepassados, entendia o porquê de, muitas vezes, na infância, envergonhar-me de minha origem, da religião praticada por minha família – nossa cultura, nossa ancestralidade.

Amadurecendo, alcançava novos conhecimentos, conhecia outros discursos e conceitos que me ajudavam a refletir com mais profundidade sobre a minha identidade negra, sobre a minha condição de mulher negra; a refletir sobre os traumas, os conflitos, que graças à atenção de familiares dedicados a orientar-me e a conscientizar-me, principalmente, não me



fizeram sucumbir à revolta e à submissão a que estão condicionados/as os/as negros/as discriminados, diariamente, nos diversos contextos sociais, sendo a escola um desses contextos. Mas ao contrário, todas essas experiências negativas me imbuíram da altivez necessária para lidar com o racismo e a discriminação que ainda enfrentaria pela frente.

Não foi meramente por isso que decidi ser professora, pois outros fatores me influenciaram em minha opção pela carreira docente, mas certamente a decisão de ser uma professora militante tem muita influência da estudante, por vezes, ignorada, invisibilizada, na escola, local onde deveria aprender mais sobre a história e a cultura da minha gente negra como eu, pois, em casa, muitos estudantes não tiveram a mesma oportunidade que tive de ser criada e educada por uma madrinha intelectual, militante e por uma avó experiente e consciente.

Por que não a escola assumir essa responsabilidade? Por que não a escola, os professores educarem para a diferença? Para uma formação cidadã equânime dos sujeitos? Nilma Lino Gomes (2013) reflete sobre essa dificuldade e nos diz como e por que construir uma educação e uma escola atenta às diferenças e à superação das desigualdades entre os sujeitos:

Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social. Um dos aspectos dessa exclusão— que nem sempre é discutido no campo educacional — tem sido a negação das diferenças, dando a estas um trato desigual [...]é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e pelo direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas educacionais. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via conjugação de relações assimétricas de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual. Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade, que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade (GOMES, 2013, p.55-56).

Com as palavras de Gomes (2013), recordo-me dos tantos questionamentos que fiz sobre por que ainda contribuir para uma educação alheia às diferenças, por que não colaborar para a afirmação de uma educação pública e democrática de fato. Recordo-me de todas as inquietações que senti por não estar fazendo a minha parte e que me impulsionavam a pensar,

a buscar outros caminhos possíveis para concretizar a proposta de uma educação para as diferenças.

Decido que minha militância em favor do respeito aos direitos e de uma afirmação identitária do grupo étnico-racial negro e também de outras minorias étnicas discriminadas deve extrapolar os limites dos grupos sociais organizados. Deve se fazer presente noutro ambiente que também é parte do meu cotidiano, que compreende muitas de minhas ações e reflexões cotidianas: a escola. Esse que é, a princípio, um espaço de interação, de relações entre os sujeitos e que, hoje, compreendo, não pode ser somente ele responsabilizado pela hierarquização que se dá ou se observa entre eles.

A escola, como instituição, precisa ser compreendida dentro do complexo contexto no qual está, historicamente, inserida; do seu lugar de representação de uma sociedade e de reprodução do pensamento desta sociedade, a exemplo do imaginário mítico, como já foi dito de que, no Brasil, vive-se a mais perfeita democracia racial; de que aqui é um lugar onde não há “barreiras legais que impeçam a ascensão social de pessoas de cor, a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio” (GUIMARÃES, 2002, p.139). Uma democracia que deveria ser entendida não como “uma liberdade estética e cultural, de criação e convívio miscigenado” (GUIMARÃES, 2002, p.144) como sustentava Gilberto Freyre, mas como uma efetiva equiparação dos diferentes grupos étnico-raciais da sociedade brasileira quanto aos direitos civis e sociais que possam usufruir, assim como defendia o intelectual negro Abdias Nascimento ao dizer que “uma sociedade plurirracial só é, de fato, democrática quando confere a todas as raças igualdade econômica, social e cultural, do contrário, não é uma sociedade plurirracial democrática” (NASCIMENTO, *apud* GUIMARÃES, 2002, p.157). Esta é uma concepção com a qual também dialoga Florestan Fernandes ao discutir e criticar, enfaticamente, esta visão mítica de que o Brasil é um “paraíso racial”.

[...]as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito ‘da democracia racial’ surgisse e fosse manipulado como conexões dinâmicas dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais ‘aristocráticos’ da ‘raça dominante’. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder (FERNANDES, *apud*, GUIMARÃES, 2002, p.55).

Esta reflexão junto à promulgação da lei 10.639/03, há quinze anos, me fez perceber o quanto a escola e o meu trabalho são importantes nesse processo de reeducação das relações raciais. Percebi o quanto minhas experiências poderiam contribuir para pensar a

desconstrução de ideologias que, ainda hoje, provocam situações que vivenciei e presenciei, anos atrás, quando na condição de aluna. Me fez perceber o quanto era necessário assumir o compromisso de trabalhar também para a afirmação da identidade e da autoestima de jovens que ainda não aprenderam a enxergar, em suas próprias famílias ou fora delas, referenciais positivos, alguém que lhes desperte o orgulho de sua negritude, de sua história, de sua cultura.

Creio que minha condição de professora, mulher, negra e de classe popular reúne representatividades que muito podem auxiliar para a desmistificação de preconceitos e estereótipos que precisam ser discutidos e desconstruídos na escola. Para isso, tenho me dedicado, venho refletindo e construindo. Venho buscando nas minhas vivências, nos meus referenciais, no meu “quefazer” cotidiano (FREIRE, 2000), conhecimentos que dão a partida para que meus/minhas alunos/as negros/as possam recriar sua história, sua imagem; possam, suas vozes – parafraseando a grande dama de “escrevivências” negras, Conceição Evaristo – não mais:

ecoar lamentos por uma infância perdida  
 como nossas bisavós nos porões dos navios  
 obediência aos brancos donos de tudo  
 como nossas avós  
 ou a revolta baixinho como nossas mães nos fundos das cozinhas alheias  
 e a caminho empoeirado rumo à favela.  
 Mas que possam suas vozes  
 recolherem todas essas vozes mudas caladas, engasgadas nas gargantas;  
 que possam recolher em si a fala e o ato  
 o ontem – o hoje - o agora  
 fazendo-se ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade  
 Conceição Evaristo<sup>15</sup>

Outras vozes, outrora engasgadas, oprimidas, silenciadas, ressoarão também o eco da “vida-liberdade” ao ecoarem angústias, incompreensões, esperanças e expectativas geradas pelo desejo de construção de uma sociedade, de fato, igualitária. Vozes emanadas de sujeitos comprometidos com a emancipação de outras vozes, há gerações, aprisionadas pela opressão, violência e marginalização. Essas vozes, vozes-docentes, externarão histórias, experiências e se encontrarão com outras que, em entrelace, anunciarão uma realidade em busca de transformação.

---

<sup>15</sup> EVARISTO, Conceição. Vozes mulheres. In: Cadernos Negros, V.13, São Paulo, 1990.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS – DIALOGANDO COM OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

#### **Encontrar de vozes**

Sou uma voz solitária  
Resignada, perdida ainda  
No templo de minha formação.

Sou uma voz solitária  
Silenciada, por vezes,  
pela indiferença, ignorância, incompreensão

Sou a voz que não mais vacila  
A voz que desafia, pois que rompe  
a clausura da opressão e da indignação

Sou a voz a procura da voz outra que se move  
Que a minha escolhe e acolhe  
E, num enlace, explodem vivas em comunhão.

*Janaína Nery Viana*

Uma voz solitária em busca de outras vozes. De vozes que lhes sejam solidárias, que ecoem juntas não apenas os lamentos, as falhas, os equívocos, mas os desafios, as buscas, os caminhos que convergem para um ideal, para um propósito comum: transformar. Transformar vidas, histórias, recriar relações, identidades, esse encontrar de vozes é o desejo de partilhar, de pensar, de descobrir juntas as formas de fazer do sonho uma realidade. É o desejo de não mais sentir que caminho solitariamente na concretização de um objetivo; de encontrar pares, professoras que, como eu, compreendam que o nosso trabalho não pode mais contribuir para consolidar uma sociedade cada vez mais dividida pelo preconceito, pela exclusão, mas que ao contrário, deve colaborar para o surgimento de um quadro de equiparação e respeito, entre os sujeitos, sobretudo, para aqueles negligenciados por seu pertencimento étnico-racial. Afinal, este é também nosso compromisso.

Nessa perspectiva, compreende-se que os processos escolares não compactuam mais com uma proposta curricular colonizada, eurocentrada, com o silenciamento de sujeitos e suas respectivas culturas, com a minorização dos saberes que lhes são próprios, com um projeto de sociedade hierarquizado, alheio às diferenças, ao direito que tem um sujeito de ser, de se ver respeitado em suas singularidades, de ter acesso a oportunidades, enfim, como dito anteriormente, de ser tratado com igualdade:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. [...] Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (GOMES, 2012, p.8).

Pensar numa educação antirracista que seja, de fato, emancipatória, transformadora da realidade de sujeitos discriminados racialmente, é perceber esses sujeitos, esse “outro” como bem assinala Nilma Lino Gomes, como conhecedores da sua história, da sua cultura, dos conflitos, dos desafios que vivenciam individual e coletivamente no cotidiano. Trazer este outro ao diálogo, deixar que compartilhem saberes, que protagonizem conhecimentos, discursos; que não mais silenciem visões e sentimentos face às condições em que se encontram ou ao papel e imagem que lhes cabe na sociedade.

Há muito que já se discute sobre a importância e a necessidade de uma educação para as relações raciais, nas escolas brasileiras, como forma de superação das relações desiguais que se impõem no contexto social do país. Desfazer o equívoco de representar os grupos étnico-raciais sob o aspecto ou não de sua superioridade em relação aos demais é o intuito de muitos pesquisadores dedicados ao estudo e à defesa de políticas que se comprometem com esse objetivo.

Apesar do número significativo de trabalhos destinados a avaliar os avanços da lei 10.639/03 enquanto política educacional, as dificuldades para sua implementação bem como

para outras estratégias de superação do racismo ainda é tema predominante nos debates sobre a questão.

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceito neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação do espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15).

Para Kabengele Munanga, os professores não estão isentos da responsabilidade de reafirmar a diversidade em suas práticas cotidianas de modo que jamais podem se portar de forma indiferente às situações de conflito que presenciam em seu espaço de trabalho. Pelas palavras do autor, as dificuldades para enfraquecer visões e atitudes discriminatórias têm raízes no preconceito que habita o próprio profissional que, na função em que exerce, tem obrigação de desconstruí-lo.

Como Munanga, Neusa Maria Gusmão percebe a forte influência da ideologia eurocêntrica introjetada nos/as docentes com reflexo no baixo número de práticas escolares que contribuam para atenuar as tensões raciais, mas enfatiza que é a falta de preparo destes profissionais o principal obstáculo para a construção de uma educação atenta às diferenças.

[...] a exigência de que o professor realize em sala de aula o que a lei determina: o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira acaba por acionar um campo explosivo da realidade de sentimentos que afetam a todos os sujeitos, dentro e fora da escola. Professores e alunos, pais e filhos, gestores e outros sujeitos. [...] no imaginário ideológico de nossa nação, tais conteúdos nunca foram tidos como significativos ou importantes no currículo escolar, nem mesmo para os profissionais da educação que chegaram a cursar a universidade. Por outro lado, o mesmo imaginário que nega tais conteúdos na escola permeia a mente cultural ou a mentalidade do professor e também de seus alunos, para dizer de uma África selvagem ou exótica, subdesenvolvida, povoada por sujeitos subumanos os quais se deve agora resgatar. Entre o que pensa e crê imbuído pela cultura que faz parte, o professor vive a contradição de ter que ensinar a positividade de uma cultura outra, a qual nunca reconheceu. Melhor: que sequer conheceu. Como fazer para trabalhar em sala de aula? (GUSMÃO, 2001, p.51,52).

Para Nilma Lino Gomes, no entanto, muitos professores já estão, sim, atentos à importância de uma educação étnico-racial, ainda que mal subsidiados:

Não dá mais para dizer que as experiências não existem. Será que temos tido oportunidade e ou boa vontade de conhecê-las? Será que os órgãos oficiais, os centros de formação de professores, as propostas inovadoras de educação têm tido interesse em mapeá-las, divulgá-las? Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos (GOMES, 2005, p.52).

A autora salienta que a mobilização não deve ser somente do professor, mas de todos os envolvidos no processo de ensino. Todavia, os estudiosos entram num consenso, a exemplo de Fernandes, Pace, Pereira e Siss (2012) sobre a opinião de que “os desafios para efetivação da lei 10.639/03 passa pela conscientização da sociedade acerca do racismo, preconceito e discriminação racial” e, neste sentido, os/as professores/as, são peças fundamentais no exercício de desconstrução da ideologia dominante que acirra, tensiona fortemente as relações entre os grupos étnico-raciais, brancos e negros, especialmente, pois é “a mediação de saberes” destes profissionais, quando politicamente engajados, “capaz de des-hierarquizar fatos e valores aprendidos a partir do universo social que se encontra à nossa volta desde o nascimento e que se consolida no interior de um sistema educacional comprometido com a ordem vigente.” (GUSMÃO, 2013, p.55).

Carvalho, Passos e Silva (2012) consideram, ainda, que implementar a lei 10.639/03 significa reconhecer o processo de alijamento de uma grande parcela da sociedade, construído, historicamente, de forma silenciosa, velada. Esses autores relacionam também as dificuldades de sua aplicação à forma como as matrizes curriculares, dentre elas a Literatura, são percebidas no fazer educativo:

A Literatura e também outros tipos de arte têm sido, ao longo da história, um importante veículo de transmissão das culturas dominantes. Nela e nas demais artes estariam reforçadas as demarcações de fronteiras culturais e as barreiras de classe; contribuindo para [...] a exclusão e desprestígio de determinados grupos na sociedade (CARVALHO, PASSOS, SILVA, 2012, p.95).

Tais autores destacam, ainda, a necessidade de se buscar uma profunda revisão dos currículos: “Revisão esta que jamais poderá ser realizada sem a participação consciente do corpo docente. “São eles/ elas e não outros/as que promoverão as mudanças exigidas pela lei. Sem os/as educadores/as não se pode fazer qualquer reforma educacional” (CARVALHO; PASSOS, SILVA, 2012, p.96).

Neste sentido, a pesquisa apresentada neste estudo: “Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura – Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica” tem o intuito de evidenciar práticas emancipatórias de docentes de Língua/ Literatura comprometidas com a reorientação ou reorganização das relações raciais, com base numa perspectiva de educação antirracista, projetada com/no e para além do cotidiano escolar.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da lei 10.639/2003, que alterou a lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros de outros grupos que compõem a população brasileira (Parecer, CNE/2004, p.3).

Para concretização deste propósito, considera-se, em princípio, a relevância de também ressaltar fatores que marcam o desejo, o interesse comum de cada docente participante desta pesquisa por um trabalho engajado na construção de relações raciais respeitadas e não hierarquizadas, bem como na afirmação da presença de grupos e/ou culturas até então subvalorizadas (aqui, entenda-se grupo étnico-racial negro) na consolidação ou produção do conhecimento, dito, hegemônico.

Assim, compreende-se também como meta da investigação favorecer espaços narrativos de reflexão sobre os motivos que nos impulsionaram/impulsionam a buscar caminhos para a concretização de uma realidade ainda tida como utópica, mas possível, sim, de se tornar transformadora.

Tal reflexão consiste num exercício individual e coletivo de rememorar e compartilhar vivências e experiências acumuladas ao longo, não apenas, de nossas trajetórias docentes, mas das próprias trajetórias de vida, permitindo perceber e entender o quanto de cada um/uma de nós está projetado, não somente, nas escolhas individuais, mas nas escolhas que fazem para/com os outros, ou seja, as dimensões individuais e coletivas das ações, quando conscientes da importância do compromisso com a potencialização de um sujeito, assim como com a transformação da sociedade em que este se insere.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar a humanidade (JOSSO, 2007, p.415).

Diante deste propósito, a pesquisa se fundamenta na autorreflexão, no compartilhamento de memórias e experiências como possibilidades de autonomia na formação docente, ao permitir que professores/as conheçam, orientem, reformulem suas práticas; práticas que desejam ou propõem como transformadoras e subversivas por colaborarem para a desconstrução de ideologias que sustentam uma realidade de exclusão.



A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações em si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p.419).

Em Nóvoa (1992, p.25) reafirmamos a importância desta tese, pois o autor considera que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Assim, constituem as narrativas autobiográfica a opção metodológica privilegiada, neste trabalho, adotando-se como procedimentos metodológicos as entrevistas e roda de conversa que abordam práticas pedagógicas destinadas ao estudo e à reeducação das relações étnico-raciais nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura na escola básica.

Ressalte-se, ainda, a pertinência da metodologia – narrativa autobiográfica – ao enfoque da pesquisa, que se dedica, especificamente, à investigação e valorização de práticas que reafirmam a cultura e a identidade de estudantes e cidadãos/ãs negros/as, e que diante dessa perspectiva, enxerga a narrativa como uma representação dos valores civilizatórios africanos (TRINDADE, 2005) a exemplo da oralidade, do reencontro com a ancestralidade, da circularidade em que saberes são construídos e trocados também a partir da memória. E seguindo a mesma tradição, o levantamento das informações autobiográficas se dá também em caráter oral.

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração [...]A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil [...]princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, a população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras (TRINDADE, 2005, p.33).

Compreende-se assim, porque a memória, a oralidade e a circularidade são pertinentes a este trabalho. São valores afro-brasileiros que apontam para outra cosmovisão. Uma cosmovisão que nos constitui como brasileiros e brasileiras, mas que tem sido negligenciada. Ou seja, buscamos reencontrar valores no sentido de perceber, de ressignificar a realidade, um outro modo e de também aprender, de construir, de conhecer. As africanidades (SILVA, 2010) neles presentes é parte da história, da cultura, das experiências cotidianas, que precisam

ser resgatadas e reafirmadas como recursos de formação individual e coletiva dos sujeitos, a exemplo das comunidades ou civilizações africanas onde rememorar, falar, compartilhar são ações importantíssimas na consolidação dos saberes e do sentido de coletividade. Azoilda Loretto da Trindade nos diz que não se aprende apenas lendo e escrevendo solitariamente, “muitas vezes, preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência [...] falar e ouvir podem ser libertadores” (TRINDADE, 2005 p.34).

A oralidade e a memória têm centralidade nesta pesquisa, pelo desejo de nela imprimir marcas da identidade afro-brasileira, mas, sobretudo por entender que:

Ao tomarmos as fontes orais como fundamento, como base em uma investigação, é por entendermos que os saberes que buscamos para compreender a realidade pesquisada não estão conosco, mas com os sujeitos informantes, com as pessoas com as quais dialogamos (JESUS, 2011, p.3).

A coletividade que nos afasta da solidão nos ajuda a enfrentar desafios e a resistir no objetivo, nos levaria a reforçar valores firmados por nossa ancestralidade africana: memória, oralidade e circularidade. Eis os ensinamentos que sustentariam os procedimentos pensados para esta pesquisa. A entrevista e a roda de conversa como formas de evidenciar não apenas a prática, mas o sujeito que a constrói, assim como sua fala ao exteriorizar e materializar suas experiências.

Compreende-se que os procedimentos pensados para este estudo se respaldam numa orientação teórico-metodológica que percebe o entrelace na relação profissional/sujeito, em que a formação deste se dá por meio de um exercício de complementaridade uma vez que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, *apud* NOVOA, 1992 p.25). Dessa forma, torna-se importante criar espaços em que o docente perceba, mais concretamente, esse viés de formação, a sua pertinência para o exercício de reflexão que continuamente deve fazer sobre sua práxis, que não precisa se dar solitariamente, mas num coletivo, isto é, em conjunto, de modo que se tenha uma oportunidade de “apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, p.25).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso é importante a criação de redes

de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p.25-26).

Assim, tem-se o docente, no momento e espaço de interação proposto por essa pesquisa, a oportunidade de construir e reconstruir saberes que emergem do indivíduo para o coletivo, bem como de afirmar aqueles que emergem também da ancestralidade coletiva a exemplo dos valores que inspiram a própria dinâmica da pesquisa, como a inserção da africanidade presente no ato de contar, partilhar, de coletivizar experiências que permitem um sujeito aprender e formar-se simultaneamente.

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. [...] Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 26-27).

O desejo de consolidar “saberes emergentes” é o que motiva oportunizar o espaço de reflexão não apenas individual, mas coletivo na defesa do compromisso de se construir uma educação atenta às diferenças, antirracista mais precisamente falando. Oportunizar um espaço de formação “que promova a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Tendo em vista a temática deste trabalho, que envolve a implementação da Lei federal 10.639/03, alguns conceitos presentes no debate sobre relações raciais e educação se fazem necessários e alguns autores já se anunciarão aqui tais como: Frantz Fanon (2008), Nilma Lino Gomes, (2005; 2007; 2011; 2012), Guerreiro Ramos (1995), Aníbal Quijano (2005), Kabengele Munanga (2005), Henrique Cunha Jr.(2013), Oracy Nogueira(2006), Boaventura de Sousa Santos (2000) dentre outros.

No entanto, seria incoerente com a opção metodológica que pretende trabalhar com narrativas autobiográficas, a partir de entrevistas e Roda de Conversa com docentes, trazer *a priori*, os referenciais teóricos, pois entendemos que estes emergem do contexto da pesquisa e estão em diálogo no decorrer desta dissertação, não dissociando *prática e teoria*. Compreendemos, com Regina Leite Garcia (2003), a complexa relação *prática/teoria/prática*,

que para a autora, de tão imbricadas, tendem a se confundir: “De pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuíssem para a transformação do mundo”, nos diz Garcia (2003, p. 11). E, no contexto de nossa pesquisa, busca-se nas práticas pedagógicas narradas pelas docentes (por nós docentes), cujas experiências aqui se entrelaçam, as possibilidades de transformação de realidades racistas: caminhos para a implementação da lei 10.639/03 nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica.

Compreende-se com Garcia que, ao não anunciar aqui e nem estabelecer diálogos teóricos antes de se trazer as narrativas docentes,

não significa desvalorizar a teoria. Muito pelo contrário. Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é portanto o critério de verdade; é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria resignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática (GARCIA, 2003, p.12).

Essa forma de compreensão da realidade proposta tem orientado meu olhar e demais sentidos acerca das narrativas docentes, pois não pretendo analisá-las a partir de teorias, de verdades estabelecidas, consagradas, mas compreendê-las, tendo em vista entender “a prática como *locus* da teoria em movimento” (*ibid.*). As narrativas orais são fundamentais para a apreensão das experiências e compreensão das práticas pedagógicas, pois aprendemos com a tradição oral africana que a palavra oral tem valor por si, pois “o que se encontra por trás do testemunho é o próprio valor do homem que faz o testemunho [...] a ligação entre o homem e a palavra” (BÂ, 1982, p. 182).

## 4 A PESQUISA – CAMINHOS QUE SE FAZEM ENCONTROS QUE SE DÃO

Não desiste negra, não desiste!  
Ainda que tentem lhe calar,  
Por mais que queiram esconder  
Corre em tuas veias força yorubá,  
Axé! Para que possa prosseguir!

*Mel Duarte*<sup>16</sup>

### 4.1 Buscando meus pares

Três vozes, vozes negras que a minha também desejassem encontrar e partilhar histórias, lutas, desafios. Que a minha desejassem encontrar para congregar experiências, ideias, conhecimento. Que, enfim, com a minha desejassem encontrar para juntas romper a solidão e o silêncio. Vozes parceiras, solidárias, desejosas de mudanças, de transformação. Vozes engajadas num propósito comum de emancipar sujeitos “predestinados” a uma realidade de injustiças, de opressão. Seríamos quatro vozes unidas, dedicadas, como muitas sozinhas por aí, a enunciar o outro lado da história. O lado de quem nunca foi convidado para contar, para dizer o que sabe e o que entende a respeito do mundo, da vida, de si mesmo, de nós: a nossa história.

A busca por minhas companheiras docentes não foi um passo fácil nesse caminhar como pesquisadora. Encontrar vozes que comigo se solidarizassem num desejo de tornar possível uma prática, de fato, transformadora das relações raciais exigiu perseverança e esperança. Meus primeiros entraves surgiram no momento da realização das entrevistas. Foram alguns meses até encontrar as primeiras professoras que poderiam colaborar com a proposta pensada para este trabalho: professoras de Língua Portuguesa e Literatura atuantes em três municípios distintos do Estado do Rio de Janeiro: Saquarema, Niterói e São Gonçalo.

---

<sup>16</sup> DUARTE, Mel. **Não desiste Negra, não desiste!** Disponível em: <http://www.soulnegra.com/tedxsaopaulo-mulheres-que-inspiram-parte-ii/> Acessado em: 09 de abril de 2018.

Perguntando aqui e ali, a um/a e a outro/a, trocando contatos... inúmeras estratégias foram utilizadas para descobrir “minhas vozes solidárias”. Encontro a primeira delas, quando a professora Flávia Helena Ferreira, da rede estadual de ensino do município de Saquarema, divulga, em sua página da rede social, uma ação pedagógica que realizou: apresentações de estudantes de suas turmas de Ensino Médio que leram contos, romances africanos e pesquisaram sobre seus autores. Nas fotos divulgadas, me chamou atenção a proposta de trabalho diferenciada no sentido de não optar por uma abordagem tematizada sobre a cultura africana; superficial, folclorizada como infelizmente ainda costuma ocorrer. A Literatura produzida por autores africanos, assim como a Literatura Negra ou afro-brasileira, feita por escritores/as negros/as, no Brasil, é também uma literatura combativa do preconceito, uma literatura de resistência e evidenciar vozes, visões ou culturas comumente silenciadas merece relevância.

Meu contato com a professora Flávia Helena foi até um pouco mais fácil uma vez que havíamos trabalhado juntas, por um bom tempo, numa escola municipal em Saquarema. Hoje, atuamos em escolas distintas da rede estadual também neste município. Depois de muitas tentativas para conciliação de horário na agenda conseguimos, enfim, realizar a primeira entrevista, que por uma questão de praticidade, ocorreu em sua residência, em Niterói.

Foram 40 minutos de uma conversa gravada, muito enriquecedora, em que dispondome apenas a ouvir mais do que interceder, pude evidenciar concretamente o sentido de trabalhar com as narrativas, com as experiências docentes: a autorreflexão da professora sobre o seu trabalho, o desejo de superar as adversidades, a crença no trabalho que realiza; a emoção, o choro ao recordar do resultado deste trabalho em que valoriza a cultura africana – e como não se emocionar junto? – momento especial da nossa conversa, ruptura do silêncio; a constatação sobre a necessidade de “continuar resistindo porque ainda é só o começo”, como disse Flávia.

Sigo na busca pelas demais docentes que poderiam colaborar com a pesquisa e percebo que teria dificuldades para encontrá-las. Mais uma vez, apelo para os contatos: pessoais, por telefones, redes sociais... Encontro a professora residente e atuante no município de Niterói. Um encontro desses que nos leva a crer na existência de uma força maior e de que, definitivamente, nem tudo é obra do acaso.

Esta foi uma docente indicada pelas professoras do mestrado Mairce Araújo e Rosimere Dias que, à época, finalizavam, com a minha turma, o curso da disciplina obrigatória “Seminário de Fundamentação”. Diante da apresentação do meu tema de pesquisa, elas sugeriram que procurasse a professora Cláudia Nascimento, que em parceria com o

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/ UERJ – FFP), coordenava, no Colégio Estadual Macedo Soares (em Niterói), a implementação de projetos sobre temas, tradicionalmente, silenciados nos currículos escolares. Dentre esses temas, projetos que visam à valorização das culturas africanas e afro-brasileiras que esta professora de Língua Portuguesa e Literatura vem efetivando antes mesmo da implantação da lei 10.639/03.

Muitas conversas e descobertas ocorreram pelas redes sociais até nos encontrarmos pessoalmente dois meses depois. Mais do que uma voz solidária, a voz da professora Cláudia, especialmente, resgatava parte de minha própria história de vida. Nossas vidas, nossas histórias entrelaçadas pelo passado, pela presença e lembrança de nossos referenciais familiares: minha madrinha, que esteve presente em sua vida como mentora no início de sua trajetória militante e sua tia, que por um caminho transversal (de minha chegada aqui neste mundo) também esteve presente na minha. Mulheres ativistas do movimento negro, vitimadas fatalmente pelo racismo. Hoje, vibram no *Orun*, mas nos deixaram suas histórias de luta como legado para continuarmos o percurso por elas e vários outros traçados.

Nossa conversa gravada se alongou por um bom tempo, na sala do PIBID, do Colégio Macedo Soares, localizado, no bairro do Barreto, em Niterói. Quase duas horas só de gravação. “Muitas coisas esperavam esse momento para virem à tona”, precisavam ser ditas, resgatadas, coisas que também se misturavam a minha história, explicavam nossas influências, que iam da formação de uma consciência de negritude, ao trabalho na Educação, até a defesa de uma causa a partir dela. Uma narrativa recheada de ensinamentos, valores e muita luta presente na vida de uma mulher negra que afirma, cotidianamente, seu pertencimento étnico-racial (cor, ancestralidade, religiosidade, corporeidade, sua africanidade), sem negar seu sofrimento e o desejo de continuar reagindo, resistindo. Me encontrei em muitas de suas experiências e reflexões e, certamente, foi uma conversa que muito nos enriqueceu ao compartilharmos lembranças, desafios e projetos.

Mas a caminhada pela busca por mais uma voz a que a minha se juntaria, continuou. Voz que deveria ser de uma professora que lecionasse no município de São Gonçalo e que desejava muito encontrar, pois é o local onde está situada a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, que tem me dado a oportunidade de realizar este trabalho, de concretizar um projeto. Além do fato de estar, no momento, participando do grupo de pesquisa orientado pela Professora Regina de Fatima de Jesus, minha orientadora:

“Compartilhando Experiências Pedagógicas - A Investigação-formação como possibilidade para a implementação da Lei Federal 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses”<sup>17</sup>.

Diante de tamanha dificuldade para encontrá-la, tendo esgotado praticamente todas as estratégias de busca, pensei com minha orientadora sobre a possibilidade de abrir um pouco mais o campo investigativo selecionando uma docente que desenvolvesse uma prática com a Literatura em outro segmento da Educação Básica (Nível Fundamental 1 ou 2) tendo em vista que as professoras que atualmente participam dos encontros pedagógicos da pesquisa por ela coordenada, pertencem, em sua maioria, a estes segmentos da educação.

No entanto, uma pista surge quando minha orientadora é convidada para participar de uma mesa no evento “21 dias de ativismo contra o racismo” com o tema: “Diálogos interculturais: Literatura e Sociedade”. Eis que o nome de alguém muito próximo, que já fez parte de pesquisas por ela orientada e de quem não nos lembrávamos surge e, talvez, assim, conseguiríamos a professora gonçalense no ano de 2016.

E assim prossegui na caminhada utilizando as mesmas estratégias anteriores: um contato aqui, outro ali e uma rede foi se formando para que pudesse, enfim, localizar a voz gonçalense que faltava. Com a ajuda de parceiros do grupo de pesquisa, encontrei a pessoa que, se não pudesse ser a participante da pesquisa, poderia, talvez, ser elo para encontrá-la. A professora Shirlei Victorino, coordenadora do núcleo de Relações Raciais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gonçalo (SEMEC) atuou como importante mediadora nesse meu processo de busca. Muito solícita e atenciosa, dedicou tempo a pesquisar uma professora da rede que pudesse atender a proposta desta pesquisa. Como eu, ela entendeu a importância de contemplarmos uma professora da rede de ensino de São Gonçalo e caminhou junto comigo até encontrá-la. A voz negra que ainda faltava fora, enfim, localizada. Flávia Herculano, diretora da escola Municipal Alberto Torres e também professora de Língua Portuguesa e Literatura era a quarta docente a fechar esse encontro de vozes solidárias.

Como nas vezes anteriores, meu contato com esta professora se deu por meio da rede social e, ali, durante quase um mês, fomos tentando superar os entraves que ainda persistiam e dificultavam a concretização de nosso encontro. Destaco, também, a atenção que teve essa professora para com o propósito desta pesquisa, buscando, tentando uma brecha na sua

---

<sup>17</sup> Além de encontros semanais, o grupo de pesquisa “Compartilhando Experiências Pedagógicas – A Investigação-formação como possibilidade para a implementação da Lei Federal 10.639/03 em escolas públicas gonçalenses” realizou, no segundo semestre do ano de 2016, oficinas pedagógicas em escolas públicas do município de São Gonçalo e na Faculdade de Formação de Professores, uma das quais, dinamizada por mim, para estudantes do curso de Letras e de Pedagogia, intitulada “A representação do negro na Literatura”.



apertada agenda de compromissos de docente e diretora de escola para que nos encontrássemos.

Nossa conversa se deu na sala onde ocupa o cargo de Diretora e penso que estar naquele espaço contribuiu significativamente para que se sentisse à vontade para partilhar suas experiências e compromisso com um trabalho dedicado a ressignificar as relações raciais nas escolas onde atua. Conversamos, ali, durante pelo menos uma hora, na companhia ainda de sua companheira de cargo que, como eu, detinha-se a ouvir importantes relatos de suas trajetórias de vida e profissional. A voz da professora Flávia Herculano trazia experiências comuns às vozes, aqui, ouvidas anteriormente e a minha própria também. Mais uma vez, histórias entrelaçadas. A convivência com o racismo, na escola, na Universidade; a militância no movimento social nos transformando em professoras militantes, em professoras que creem numa educação verdadeiramente transformadora de realidades, de histórias de vida; o engajamento, muitas vezes, solitário, a angústia diante dos questionamentos que surgem e a emoção com a evidência de resultados positivos que nos mostram que fazer, sim, vale muito à pena.

Ali, ouvindo seus relatos, não apenas me enxergava, mas me dava conta de como nossas histórias, nossas experiências são coletivas. Sustentamos uma causa comum porque muito nos une enquanto mulheres, negras e professoras e não apenas nossa prática, mas nossas histórias de vida apontam isso.

#### 4.2 Rompendo o silêncio e a solidão: o encontro das vozes

Então um dia  
 Outras mulheres negras  
 Das mesmas fileiras que nós  
 Nos ensinaram que tudo o que tínhamos aprendido  
 Era uma grande farsa  
 Foi quando aprendemos a lutar  
*Jenyffer Nascimento*<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> NASCIMENTO, Jenyfer. **Desensinamentos**. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2015/10/26/vozes-femininas-da-literatura-periferica-e-a-poesia-de-jenyffer-nascimento/> Acessado em 09 de abril de 2018.

Os versos de Jennifer Nascimento remetem a minha ancestralidade, à força de mulheres que tanto me ensinaram com suas trajetórias de luta; mulheres que me ensinaram como reagir à negação de nossa existência, a não aceitar o lugar que nos é imposto, a escrever a nossa própria história. Ouvir meus pares docentes, mulheres negras, como eu, me fez descobrir que não foi privilégio só meu aprender tudo isso, pois somos parte de uma mesma fileira, e como muitas outras, caminhamos juntas para levar adiante aquilo que aprendemos com os nossos: prosseguir lutando até que alcancemos dignidade e justiça.

Trago, a partir deste momento, nossas vozes, nossas narrativas e, neste trabalho, tais narrativas são compreendidas não como palavras materializadas no papel, mas como palavras que rompem o silêncio. Vozes caladas, solitárias, que desejam ser ouvidas, desejam se encontrar, se identificar com outras vozes, e a palavra, “instrumento da criação” (BÂ, 1982, 183) está aqui para nos protagonizar enquanto sujeitos, evidenciar nossas experiências, nosso conhecimento, a nossa verdade, pois:

O que se encontra por detrás do testemunho, [...] é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma, a ligação entre o homem e a Palavra. É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é (BÂ, 1982, p.182).

Neste sentido, é que minha postura não é de julgar nossas narrativas de professoras participantes da pesquisa, compreendendo-os como simples objetos de análise a serem confrontados com “verdades consolidadas”, mas, ao contrário, proponho-me a compreendê-las em sua complexidade, sem fragmentá-las.

Nossas falas, “testemunhos” são fundamentados nos princípios de nossas tradições africanas, resguardadas por nossa ancestralidade. Aqui, a reverenciamos trazendo a palavra como representação da experiência que nos constitui enquanto sujeitos, pois, em África, não se fala sobre o que não se vive e é por isso que o conhecimento se liga à experiência, ou seja, é aquilo que se integra à vida. Nossas vozes serão trazidas, sempre que possível, em sua inteireza, expressando nossas experiências a quem importa ouvi-las, pois como ensina nossa memória ancestral, “existem coisas que não se explicam, mas se experimentam e se vivem” (BÂ, 1982, p.13).

E para o diálogo ir acontecendo, entrelaçando narrativas ouvidas em diferentes momentos, busco recolher e registrar, separando-as por elos, fios temáticos a fim de

estabelecer melhor compreensão e facilitar o encontro com aportes teóricos que possam com elas dialogar. Entendo que nossas narrativas não são lineares, não se encerram como fragmentos, mas têm um movimento de entrelace uma vez que nossas histórias experiências se encontram, se misturam e os elos temáticos se anunciam a partir do que nos atravessa.

Este encontro de vozes solidárias se findará, por ora, neste trabalho, numa roda de conversa. Eu e minhas companheiras entrevistadas, temos o nosso momento de trocas, de compartilhamento de nossas histórias, experiências, de cooperação, de coletividade; de afirmarmos, juntas, estes que são importantes valores de nossa ancestralidade africana. A roda de conversa torna concreto o princípio da circularidade “que advém do fato de que compreender-se a si próprio se desenvolve gradualmente na experiência de cada um na comunidade humana” (SILVA, 2000, p.7). Defendemos, aqui, este princípio por entendermos que a reflexão coletiva contribui para a autorreflexão e autoformação do sujeito. Para o seu aprimoramento a partir do contato com experiências que não sejam apenas suas, já que na tradição africana, “o individual não pode estar separado, nem pode ser entendido distante da comunidade. Para entender os seres humanos, é preciso entender sua fusão com a comunidade” (SILVA, 2000, p. 78), aqui, no caso, a fusão com os pares cotidianos – professoras de Língua Portuguesa e Literatura que atuam na Educação Básica.

É, portanto, neste encontro coletivo que reside o principal objetivo deste trabalho. Professoras engajadas numa causa comum tendo a oportunidade de se ouvir, trocar, refletir, aprender, conhecer, compartilhando histórias repletas de dificuldades, de desafios, mas também com encontros, com experiências comuns e afirmativas. A roda de conversa é entendida como um momento de reagirmos coletivamente aos silêncios, às omissões, às dificuldades, às angústias e, claro, a uma solidão, que quase sempre afeta aqueles que desejam, buscam contribuir para a superação de uma realidade tão dividida, tão desigual, como é a nossa neste país. Escutemos o que tem a dizer nossas vozes.

#### 4.3 Nossas Vozes Negras

E fio a fio vou enredando histórias  
 Que puxadas pela memória  
 Nos vemos como sendo um.  
 Descortino vivências

Trago à tona experiências  
Faço de nossas vidas-palavras  
Nosso abrigo e nosso brado comum

*Janaína Nery Viana*

Começamos por estender esses fios que nos entrelaçam, que nos aproximam, que nos ligam, tornando, muitas vezes, comum nossas trajetórias de mulheres negras e professoras. Mulheres que têm a negritude marcada não apenas na cor da pele, mas na consciência; que compreendem a negritude em seu mais estrito “sentido de solidariedade” (CÉSAIRE, 1982 *apud* MUNANGA, 1988), pois que levam adiante o propósito de afirmar, com suas atitudes e com suas práticas pedagógicas, uma educação realmente emancipatória, comprometida com a ascensão de sujeitos historicamente invisibilizados. Essa negritude que nos marca é a nossa identidade, é, como no pensamento de Aimé Césaire, “o sentimento de solidariedade que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo e que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum” (CÉSAIRE, 1982, *apud* MUNANGA, 1988, p.44).

#### 4.3.1 Primeiro fio temático: A negritude

Uma percepção e um sentimento de negritude que nos chega devagar, para cada uma no seu tempo e de um jeito singular, mas que, igualmente, nos toma e nos faz buscar caminhos, possibilidades para que em outros/as possam também despertar e passe a compartilhar desse mesmo sentimento conosco. Assim, como vemos ter ocorrido com a companheira Flávia Herculano da Escola Municipal Alberto Torres, em São Gonçalo, que nos fala do momento em que sua negritude ou sua condição de ser negra passou a lhe inquietar: “Quando é que eu retomo essa consciência? Eu retomo a consciência quando eu volto para a escola. Eu entro para a rede pública. Passo num concurso e aí eu começo a perceber que ali, sim, se faziam necessárias aquelas falas que eu ouvi no passado, né? Porque todos aqueles, ali, iguais completamente discriminados, apartados. E aí eu começo a fazer o *link*, ali, naquele momento. Aquilo começa a me inquietar, vamos dizer assim. A coisa fica muito latente depois que eu fui mãe. E aí isso que me incomodava, o incômodo passou a ficar mais próximo porque a voz da minha filha era constante com relação a essa questão na escola onde ela

estudava, né? E aí isso começa a mexer muito comigo. A questão da discriminação, a questão da própria diferença, né? Por que não existiam outros coleguinhas na escola que eram negros? Por que o cabelo dela era trançado, crespo, enquanto o meu era alisado? Por que o dela era bonito, mas por que eu não usava um bonito igual ao dela? E por que as colegas... Então, aquilo tudo começa... E aí eu começo a voltar com as falas do passado. Não só com ela, mas com relação à escola, né? Dando aula. Enfim, então, esse passado se torna presente outra vez” (Professora Flávia Herculano, entrevistada em 25/06/18).

Eis mais uma vez o universo escola se apresentando como o lugar onde se dá a percepção da negritude para nós, meninas, mulheres negras e meninos negros também. É aí, neste lugar, onde muitas vezes, nos apercebemos de nossas diferenças – todas elas – e nos é exigida uma tomada de posição: assumir-se, aceitar-se negra/o ou não sem, muitas vezes, estarmos preparadas/os para isso.

Foi neste espaço também, como já foi dito, onde me vi realmente negra, onde me vi em um processo de aceitação que foi da negação à afirmação da minha cor, da minha cultura, da minha identidade. E assim como ocorreu com a professora, esse processo contou com a influência de vozes importantes – nossas vozes conscientizadoras.

Minha madrinha foi a mulher negra que soube, no melhor momento, usar sua voz, sua palavra para despertar-me uma consciência de negritude, assim como Flávia encontrou, na voz de uma menina negra, sua filha, o estímulo não para formar, mas se afirmar ou retomar a sua esquecida consciência de negritude. As mulheres negras, sejam elas mães, avós, tias, madrinhas, professoras, são para nós, quando meninas negras, nossos mais próximos e mais importantes referenciais, pois através delas nos vemos e aprendemos observando os seus gestos, corpo e atitudes. A percepção de minha identidade negra chega quando ouço minha madrinha dizer o quanto eram bonitas as minhas tranças, o meu cabelo e essa percepção de ser um referencial teve Flávia ao ser questionada por sua filha sobre porque não deixava o seu cabelo ser também tão bonito quanto o dela. Nilma Lino Gomes (2013) discute sobre a importância da interação e a influência da percepção “do outro” no processo de formação da nossa identidade.

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 toda a vida, 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 e 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. É

nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade (GOMES, 2013, p.2).

Tanto para mim quanto para a professora Flávia, a presença “do outro”, o diálogo com esse outro, causou-nos um efeito: nos descobrir. Sendo assim, esse “outro” de nossas histórias não estão apartados de nós, não nos olham como “outros”: somos “nós”, representam nosso coletivo. E esta descoberta se deu, especialmente, através daquela que é, talvez, uma das maiores expressões de nossa identidade: o cabelo. É ele, o cabelo, a principal marca de nosso fenótipo, de nossa estética, muitas vezes, negada, recusada por influência de uma ideologia de branqueamento que nos rouba a autoestima e a nossa aceitação. E é também através do cabelo que revertemos essa postura e passamos a manifestar nossa resistência e o orgulho de nosso pertencimento étnico-racial.

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade (GOMES, 2003, p.174).

Usamos nossos cabelos crespos, armados, trançados, como um importante instrumento de conscientização, de reafirmação identitária nos diversos espaços em que nos encontramos, como a escola por exemplo. Para professoras negras, assumir essa identidade é posicionar-se como um referencial, é colaborar para o processo de autoaceitação, de re-existência de inúmeras/os estudantes negras/os, ou seja, de dar a essas/es estudantes a possibilidade de existirem a partir do que são realmente, como nos mostra a professora Flávia neste momento de nossa conversa: “Eu usei muito o meu próprio corpo no início do trabalho, né? A mudança da estética do cabelo. Isso para mim foi marcante porque eu usava meu cabelo com químicas. Químicas que o alisavam, mas só que para mim não fazia bem porque eu ficava com o cabelo micro em questão de meses, né? Então, eu falei assim: “Gente, eu tenho que fazer algo que me favoreça. Eu não posso ficar todo mês com queimaduras no couro cabeludo, cada parte.” E aí foi quando eu descobri as tranças nagô. Eu comecei a trançar meu cabelo e aí foi quando me encontrei com a minha filha, que sempre andou de tranças na cabeça, né? E ela, “Por que o meu que é bonito, mas você não usa igual ao meu, né? Você fala que o meu que é bonito,

mas você não usa igual ao meu”. Então comecei a usar, né? Até tirei a química e, hoje, não uso mais nada no cabelo. Então, isso dentro da escola também foi impactante porque os alunos começaram a ver, assim, principalmente as alunas. Quando eu comecei a usar trança e eu já tinha essa prática, no mês seguinte, dois meses depois já tinham umas duas trançadas na minha sala. Passou um tempo e a trança virou febre na escola. Então, eu usei o corpo de alguma forma porque nesse momento eu ainda estava querendo descobrir o que eu ia fazer. Por onde eu iria começar. Então, meu cabelo foi o início de tudo. Não precisa ser um ator famoso, mas é na escola. Quem é o seu referencial na família...” Com Nilma Lino Gomes (2002) entende-se que essa relação entre corporeidade e identidade se constrói no fazer pedagógico cotidiano, pois:

Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação (GOMES, 2002, p. 173).

No desejo de construir, de apostar numa educação a partir das diferenças, a professora Flávia Herculano descobriu seu próprio corpo como uma possibilidade de criar conhecimento, de ensinar às crianças de sua turma, de sua escola, às crianças negras, principalmente, que sua pele considerada diferente do padrão estético dominante, que seu cabelo diferente do padrão de beleza valorizado nessa sociedade, não têm que simbolizar vergonha, mas sim, orgulho, reafirmação de uma autoestima positiva. Com uma ação simples, apresentando-se como realmente é, Flávia deu visibilidade às crianças negras positivando suas imagens, suas estéticas negras, mostrando-lhes a sua identidade. Criou um novo olhar sobre as diferenças, que passou a representar para elas respeito e valorização. As tranças que viraram febre demonstram isso e nos fazem concordar com as palavras de Gomes (2013) quando diz que no processo educativo, a diferença deve-se colocar cada vez mais preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, sim, um importante componente do nosso processo de humanização, pois o fato de sermos diferentes, enquanto seres humanos e sujeitos sociais, talvez, seja uma das nossas maiores semelhanças.

Essas semelhanças, referidas por Nilma Lino Gomes, estão no que me aproxima de minhas companheiras docentes, por exemplo, quando compartilhamos este desejo de validar

histórias e culturas negadas em nossos espaços de atuação. Esse relato da professora Flávia Herculano me faz lembrar de como foi o processo para mim de valorizar minha identidade, neste nosso lugar em comum de atuação, que é a escola porque, assim como Flávia, também me rendi, por um tempo, à estética branca em busca de aceitação. Mesmo sendo vista, reconhecida, desde o início, como a professora negra que se mostrava sempre orgulhosa de sua cultura, de sua identidade, que ousava falar de racismo, a discutir racismo, a falar de Áfricas e cultura afro-brasileira com seus estudantes, em sala de aula, a rejeição me aparecia como uma sombra. Assim, percebia que minha consciência de negritude não estava adormecida, mas segregada e, por isso, logo rompi com uma estética que não me pertencia, recebendo elogios de colegas e das jovens estudantes negras e não-negras, que diferente das crianças da professora Flávia, não aderiram de pronto, mas reconheceram a coerência que ainda faltava entre meu discurso e a minha prática. Essa libertação era o que faltava para que não o outro, somente, mas eu também pudesse me enxergar como um referencial para muitas/os jovens estudantes negras/os com as quais convivia na escola. Hoje, observo muitas/os deles exibindo seus cabelos autênticos ou estilizados com tranças, *dreads* e me encontro entre eles. Nós nos reconhecemos como parte de uma mesma identidade, que afirmamos ser não somente singular, mas coletiva também.

Essa presença de um referencial no despertar da consciência e do sentimento de negritude também aparece nas memórias da professora Cláudia Nascimento, do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares. Posso dizer que eu, Janaína Nery e Flávia Herculano nos encontramos na voz da professora Cláudia, pois nossas histórias estão presentes na sua história. O cabelo, o referencial, a descoberta, nossas experiências se encontram:

“Tinha mais ou menos entre 12 a 13 anos por aí, um pouco nessa faixa. E fui conhecer a trança, minha prima passou a usar trança e eu não usava trança. Então, a irmã dessa minha prima Sônia, que ela começou a frequentar o Agbara, me levou pela primeira vez para eu trançar o cabelo numa favela do Jacarezinho, tinham três irmãs. E aí eu passei a usar o meu cabelo trançado, tudo foi vindo um pouco assim, numa velocidade como se as portas fossem se abrindo, como se fosse uma coisa meio que destino. E as pessoas foram aparecendo, assim, pessoas que eram importantes já no Movimento Negro meio na minha frente. Regina Coeli, morava no Ingá, eu estudava no Aurelino Leal e a primeira vez que eu fui de trança, eu vi a Regina Coeli correndo, fazendo *Cooper* no calçadão de Icaraí, com cabelo que a gente chamava de cabelo de pompom, que é esse que está todo mundo usando agora, é o que eu estou com o meu agora aqui. ‘Olha lá uma moça de cabelo de pompom! É cabelinho de pompom’, e ela passava e ela sempre me dava tchau, sempre que ela passava me dava tchau.



E foram os primeiros momentos da trança, eu usei bastante trança quando criança, mas essa trança desenhada, ela foi muito importante. Eu acho que, mais do que tudo, a trança foi o ponto das grandes decisões da minha vida, das grandes transformações” (Professora Cláudia Nascimento, entrevistada em 16/12/18).

As palavras da professora Cláudia reforçam ainda mais a importância do referencial em nosso processo identitário, esse espelho em que nos vemos de maneira positiva e que nos ensina, como dito anteriormente, com palavras, corpo, atitudes ou um simples gesto, assim como fazia a Regina ao acenar para a menina Cláudia não para demonstrar simpatia, somente, mas para mostrar a ligação que havia entre as duas, uma ligação que estava numa origem, numa identidade comum. A menina Cláudia compreendeu essas intenções e descobriu-se também a partir do cabelo, das tranças, esta marca corporal e cultural negra que a impulsionou e ainda a impulsiona num movimento engajado pela defesa da negritude na vida e na escola. Neste espaço, essa professora também busca, descobre possibilidades de fazer, de criar conhecimento, de valorizar uma identidade, uma estética negra e impactar, “sacudir”, como diz, suas/seus estudantes negras/os negras/os mudando o olhar que têm sobre si próprias/os:

“O desfile foi proposto a partir do meu olhar e da outra professora, mas como ela não é uma professora negra, do meu olhar para os meus alunos que usavam muito, muitos alunos usavam bonés. E eu comecei a ficar pensando porque o boné a polícia vê com alguém do tráfico, não é uniforme, então não tem que vir. Ponto. Mas eu fiquei intrigada. Por que será que eles queriam? E eu comecei a ver que tinha a ver com a questão do cabelo, uma coisa assim meio que óbvia. Então eu comecei a conversar. Porque tinha vergonha do cabelo, o cabelo desenhado, às vezes, o cabelo estava produzido, mas para tirar o boné e chegar aqui com a cara e com a coragem... E aí eu fui lembrando do meu movimento quando eu cheguei de trança no Aurelino Leal, que eu precisava ver todo dia a Regina passar, na calçada, com o cabelo dela de pompom, para eu poder me sentir tranquila. Até que um dia ela veio assim dizendo que tinha gostado do meu cabelo, então ela estava me vendo passar, ela me via. Quando eu cheguei ao Agbara que eu parei de alisar o meu cabelo e que aí a Vera do Agbara, que era presidenta, me chamou para desfilar na noite da beleza negra, eu não fui. Eu tive vergonha, mas a minha prima foi, a minha prima participou. E aí que eu vi em um evento todo mundo com aquele cabelo, todo mundo de cabelo não alisado, eu tenho opção, minha cabeça falava, ‘Você tem outra opção’. Então quando eu trago isso para cá, eu também coloco para as alunas, ‘Eu só estou mostrando que você também tem outras opções’. Eu não faço disso uma catequese, se eu fiz em algum momento foi meio que sem querer, mas eu sempre coloco assim: ‘eu só estou apresentando para você que você tem a oportunidade de se sentir bem

também usando de outra forma o seu cabelo, usando outro brinco.’ Eu dou uma sacudida assim, eu sinto que eu dou uma sacudida na questão da estética na escola. E sei que esse é um resultado que fortalece, ele não tem medo de ficar na frente para responder. Eu tive um aluno esse ano que ele veio com um garfo, de *Black Power* no cabelo, porque ele viu o Lipe Preto o ano passado aqui. Eu trouxe os garotos do empoderamento negro, ele viu a Monique Gomes. Então ele viu o Lipe entrar com um garfo. Ele criou uma empatia e depois quando ele teve acesso a isso em outro lugar para ele foi fácil. E daí alguns professores não entenderam, a direção não massacrou, não atacou, nada disso, porque sabia de onde ele tinha tirado” (Professora Cláudia Nascimento, entrevista realizada em 16/12/16).

A coragem do estudante que vai à escola com um garfo no cabelo reflete a também coragem da professora que mobiliza toda uma comunidade escolar a fim de dar visibilidade aos jovens negros, que os faz não mais esconder sua estética por detrás do boné (mesmo que o boné, também possa ser um ícone de identificação e alguns grupos) ou do alisamento do cabelo, que os faz descobrir a opção de respeitar-se como são, de aceitar e valorizar a sua identidade.

Quanto aos referenciais, estavam todos, mais uma vez, ali presentes, participando desse processo de afirmação. Presentes na memória da professora quando precisou recordar de todo o seu movimento de aceitação de si própria para entender o medo, a autorrejeição de seus estudantes negros; na imagem, no corpo dessa professora, que fez uso da sua voz, da força de suas palavras para encorajar jovens negras a encontrarem “outras opções” para se mostrar. Nos jovens empoderados, que tocaram a mente de outro jovem, fazendo-o perceber o quanto é libertador aceitar-se e orgulhar-se de ser como é.

Cláudia Nascimento, Flávia Herculano e eu mesma, posso também dizer, conseguimos, com os nossos corpos, educar, mostrar aos nossos estudantes o quão valoroso é ser diferente, não ser a reprodução de um padrão hegemônico, instituído; não ser mais outro enquanto presença ignorada, silenciada, aprisionada, um fantasma, um morto ou um malefício (SKLIAR, 2003). Conseguimos mostrar aos nossos estudantes negros, especialmente, o orgulho que sentimos de nossa identidade negra, de representarmos essa identidade. Despertamos neles a consciência de negritude que nos foi passada por nossos referenciais próximos e construímos com eles o sentimento de negritude que passarão a compartilhar conosco e com outros. A percepção de que é possível nos impulsiona a continuar seguindo e acreditar.

#### 4.4 Do movimento à semente que faz brotar, em nós, o engajamento

Nesse movimento de entrelace de vidas e vozes negras continuo a me encontrar nas memórias de minhas companheiras e a perceber o quanto nossas experiências são coletivas, formação e anseios: a descoberta da negritude, a formação de uma consciência de negritude, principalmente, a afirmação de nosso lugar de pertencimento, os ideais que nos mobilizam, enfim, o nosso engajamento. Engajamento que nasce de uma semente comum: o movimento, a ação política, a militância. Somos professoras militantes porque nos permitimos ou nos foi permitido escutar, conhecer uma outra história, a história vinda de nós, construída por homens e mulheres negras que nos deixaram sua luta e resistência como o seu maior legado.

O Movimento Negro foi/é, para nós, uma escola diferente, um espaço em que pudemos nos encontrar em nossas diferenças, pensar sobre essas diferenças e sobre nossas trajetórias traçadas a partir de um contexto que nos é comum: de diáspora, de escravização, de sobrevivência. É a escola que nos permitiu/permite entender o que somos, porque somos e o que queremos enquanto um povo que ainda segue na luta por sua verdadeira liberdade. Arroyo (2012) nos permite ampliar essa percepção do aspecto formador dos movimentos, sobretudo do movimento negro, quando reflete a partir de Freire:

Há um ponto muito forte que sempre chamou a atenção de Paulo Freire. Ele não diz apenas que esses processos de trabalho, de luta pela existência são formadores. Tem coragem de dizer que até a própria vivência de opressão pode ser uma matriz formadora. [...] a matriz formadora e não formadora do ser humano está na vivência da opressão. [...] Freire reconhece que a própria vivência da opressão cria uma resistência e uma luta pela libertação. A opressão é uma vivência tão radical do ser humano que provoca lutas radicais por emancipação. Isso está presente nos movimentos feminista, negro, juvenil, indígena e quilombola; está em todos os movimentos dos coletivos condenados a vivências extremas de opressão. Os movimentos sociais reagem à opressão cultural, mas mostram que sua opressão histórica mais radical tem passado e passa pela condenação à ausência de terra, teto, trabalho, vida. Os genocídios continuam. Aos movimentos sociais, teríamos de agradecer por nos levarem a radicalidades como essas. Em sua diversidade, mostram coletivos humanos que vivem as situações mais totalizantes. O que é ser indígena? O que é ser sem-terra? O que é ser mulher? O que é ser quilombola? O que é ser favelado? O que é ser desempregado? É viver experiências tão totais, tão limítrofes, que acabam sendo formadoras, humanizadoras e desumanizadoras (ARROYO, 2012, p.41-42).

Dar-nos a capacidade de nos encontrar, de nos perceber dentro de um contexto, de uma realidade é uma singularidade da mobilização política, do movimento. A experiência de opressão, como nos diz Freire (2005), nos induz à busca pela humanização, à ação que nos conscientiza a partir do que vivemos coletivamente no decorrer da história. Entender não

apenas por que vivemos na condição de oprimido, mas por que ainda vivemos é o que nos desperta, nos mobiliza, nos faz agir enquanto sujeitos que compartilham vivências, questionamentos e desejos comuns. O caráter formador do movimento está nessa ação que acolhe, conscientiza, orienta, reivindica, transforma. Por isso entendemos também ser uma escola o espaço da “práxis”, pois, segundo Freire (2005, p. 38), esta “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Para mim, essa escola que é também o movimento, já se apresentava, como foi dito, no seio familiar, através dos encontros, das conversas do qual participava sem entender, pois o pouco tempo de vida não permitia. Mas estes momentos foram, muitas vezes, rememorados nas conversas em casa, os nomes, as ações, o trabalho daquelas pessoas, a relação, a intimidade que havia entre elas. E todas aquelas falas, aquelas lembranças, que tempos depois compartilhava ouvindo, me conscientizavam, me ensinavam muito sobre como, da mesma forma, também, caminhar superando desafios, dificuldades, guardando um profundo conhecimento sobre o que nos afetava enquanto irmãos, enquanto parte de um coletivo. Sem saber, uma semente havia, em mim, sido plantada e era uma questão de tempo para que me engajasse, como os meus, na mesma luta. Nilma Lino Gomes nos fala dessas muitas escolas que participam de nossa formação ao longo da vida:

é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros (GOMES, 2003, p.170).

Por esta escola, que é o Movimento Negro, a militância, também passa a companheira Flávia Herculano que, ao se recordar, reflete sobre a influência, o impacto que esta teve, também, em sua formação, em sua vida, lançando-lhe a mesma semente que fez brotar em mim, o engajamento, o desejo de me mobilizar: “Memória é bem, né? Ela vai lá num passado bem distante. Eu sou filha de um casal que foi militante do Movimento Negro em São Gonçalo. Então, na minha adolescência, eu frequentei o Movimento Negro, as reuniões, as atividades, as festas, né? As reuniões na minha casa, as reuniões na sede. A minha experiência começa com o CEBA (Centro de Estudos Brasil/África). Existe, até hoje, em São Gonçalo. Eu não sei quem é que, hoje, é o diretor-presidente da instituição, mas, até há bem pouco tempo, era o filho do fundador, né? Do professor Jorge Santana, um professor da rede pública de São Gonçalo. Professor negro. Professor de Educação Física ele. Ele era também advogado.

Então, o Herimar, o filho dele mais velho, era ele quem dava continuidade ao trabalho do CEBA aqui em São Gonçalo. Foi assim que eu me engajei no movimento negro lá com meus 14-15 anos de idade. Então, durante muito tempo, eu participei e depois, com a maior idade, outras questões foram surgindo. Então aquilo foi ficando distante. Parecia não fazer parte mais do meu universo. Foi completamente apagado. Eu fui estudar, né? Nesse período aí, com 19 anos, eu fui estudar. Fui fazer Jornalismo. E quando fui fazer Jornalismo, aí que eu consegui entender bem. Perceber bem o quanto que aquilo tudo que eu havia presenciado, como que aquilo tudo não fazia parte de contexto nenhum dos contextos, vamos dizer assim, socialmente com prestígio, né? E eu comecei a perceber que aquilo tudo que eu aprendi fazia parte da minha vida, mas que aquilo não tinha o menor prestígio na rede social da qual eu fazia parte naquele momento, né? Que era na universidade, onde a gente...E aí dentro da universidade... Aí eu não me identifico, né? Porque não tem... Não tem o eco, né? Na verdade... Não tem o eco na universidade, né? Os negros lá eram em quantidade para lá de mínimas. Podia-se contar nos dedos. Então a fala sobre a temática ela não existia. Mas aí a gente começa a notar a discrepância da diversidade e como essa diversidade e essas diferenças, naquele espaço, aquilo ali fazia muito mal porque não trazia nenhum pertencimento”.

O que parecia “distante”, “apagado” para a professora Flávia, estava o tempo todo ali. Ainda que outras questões houvessem surgido em sua vida, afastando-a da participação ativa no movimento, tudo o que ele havia lhe ensinado estava ali, guardado, marcado em seu íntimo, em sua consciência, despertando a primeira grande situação de enfrentamento do racismo, da percepção do racismo em seu aspecto estruturante. Sentir que “não é parte de um contexto” é uma experiência vivenciada por muitas/os cidadãs/os negras/os quando decidem, em sua caminhada, adentrar nos espaços que lhes são, habitualmente, negados, sendo a universidade um deles. Ali, ocupando um lugar que havia conquistado, Flávia não sentiu, não “teve o eco” presente na figura do outro, seu igual; presente, na história, na cultura, nos referenciais de seu povo que tanto aprendera, ouvira falar “nas reuniões”, “nas atividades”, “nas festas promovidas pelo Movimento Negro” das quais participou no início da juventude. E essa lacuna começa a lhe “fazer mal” porque a invisibiliza, nega a sua existência, o seu direito de fazer parte, o seu lugar de pertencimento, transformando uma experiência numa forma de violência, que traduz mais uma evidência do racismo institucional:

A distribuição da escolaridade entre negros é significativamente pior do que entre os brancos. O peso relativo dos níveis de mais baixa escolaridade é maior entre os negros do que entre os brancos e, além disso, na medida em que avançamos para

níveis superiores de escolaridade, os negros perdem posições relativas frente aos brancos. [...] Em particular, os brancos com curso superior completo (15 anos ou mais) supera em 5 vezes os negros (HENRIQUES, 2002, p.35-36).

Ainda que a inserção dos negros no Ensino Superior, nos últimos dez anos, tenha melhorado com a efetivação de políticas de reparação, de ação afirmativa destinadas ao acesso desse segmento da população às universidades tais como, o programa de cotas adotado pelas instituições públicas e a oferta de bolsas de estudo, pelo Governo federal, nas instituições privadas, o número de estudantes negros em relação ao número de estudantes brancos presente nas universidades brasileiras ainda é notadamente inferior.

Tal fato, sim, se estrutura, historicamente, segundo Petrônio Domingues (2009), numa ordem político-social que não garantiu acesso imediato do negro à escola. No pós-abolição, os negros ainda se mantiveram apartados dos bancos escolares, lançando mão, já desde àquela época, de medidas de enfrentamento às restrições sociais que lhes eram impostas, sobretudo, no campo educacional, organizando-se politicamente para garantir seu direito à escolarização através de uma “série de associações de perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas” (DOMINGUES, 2009, p. 969).

Esta é, realmente, uma das principais bandeiras do movimento negro no Brasil através dos tempos: o direito à educação em todos os níveis, pois não há melhor alternativa, senão o estudo para conquistar a autonomia e a inserção social almejada. Adentrar, no espaço educacional, frequentar este espaço, significa emancipar-se e emancipar também a nossa história, que passaria, em algum momento, a ser contada e mudada por nós. Era necessário que a nossa voz também passasse a ser, ali, ouvida sob risco de se perpetuar uma imagem e uma condição de subjugados.

É a companheira docente Cláudia Nascimento que entrelaça suas recordações e nos apresenta, por meio de sua memória, esse papel demarcador do Movimento Negro na educação, do sentido que representaria para nós, negras/os. A professora fala inicialmente dos contatos que a levaria a ingressar no Movimento e a influência que teve/tem essa escola, na sua vida: “Então, eu entrei no Grupo André Rebouças<sup>19</sup> na década de 80, mais especificamente em 1982. Eu conheci o grupo um pouco através de um amigo chamado Kurt

---

<sup>19</sup> O Grupo de Trabalhos André Rebouças (GTAR) foi fundado, em 1975, por estudantes universitários dos cursos de Ciências Sociais, História e Geografia na Universidade Federal Fluminense. Caracterizou-se pela militância pioneira de combate ao racismo dentro da Universidade. O grupo contribuiu para a produção de conhecimentos sobre a participação do negro na sociedade brasileira através de pesquisas, publicações e eventos tais como a “Semana de Estudos sobre a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira” realizada durante, pelo menos, cinco anos.

Helmut que é poeta, que tem pseudônimo Truck Tumleh. Era morador do Barreto, eu também, que eu nasci no Barreto, em Niterói. E um dia, em um bar, perto da minha casa, ele me deu uma divulgação de um jornal falando de um evento, de um curso que seria organizado pelo Grupo André Rebouças. Antes ele já me havia falado do grupo, que ele tinha feito contato, através de um colega da UFF, só que eu era secundarista, então eu pensei que eu só pudesse participar se eu fosse da Universidade. Daí eu soube que não, o curso era aberto e eu resolvi então conhecer. Paralelo a isso, eu conheci também o grupo Agbara Dudu, que era um bloco afro. Minha tia era a baiana da Portela e do Império e baiana do acarajé também. Ela morava em Madureira e eu ia geralmente, aos finais de semana, para a casa dela porque eu sou filha única, então minhas amigas eram minhas primas mais velhas. Tinha uma com a diferença de um ano só de idade, que era a Sônia. E através da Sônia, eu conheci o Agbara e lá tinha uma divulgação do Agbara sobre IPCN. Então eu fui chegando às instituições, assim, uma atrás da outra. Fui ao IPCN e em uma das reuniões, a minha prima disse que eu não podia alisar o cabelo e eu tinha o cabelo alisado. Então para entrar lá que eu tinha que estar com o meu cabelo diferente, que eu não podia estar com aquele cabelo, e eu como adolescente, achei aquilo tudo muito estranho, mas nós duas éramos frequentadoras dos bailes de Soul, onde já tinham Filó e o Medeiros. Mas eu tinha o cabelo com cachos, que não eram cachos tão naturais e de vez em quando eu alisava, às vezes não, minha prima já não estava mais alisando. Então a partir daí eu comecei a pensar na minha estética. Quando eu cheguei ao IPCN, tinha uma pessoa que trançava cabelo, que não me lembro do nome agora, que era uma referência, na época, que trançava todo mundo. E a minha prima falou, ‘Olha, está vendo eu já disse para ela, para entrar aqui tem que ter outra imagem’. Então todo esse contato aconteceu praticamente no mesmo período, minha presença no André Rebouças, a minha visita ao Agbara pela primeira vez, o que tinha vindo antes era o fato da minha tia ser de uma escola de samba, na verdade duas. O que me facilitou a ter muitos contatos com a ala que dançava afro. Eu conheci o pessoal do Salgueiro, que tinha uma ala que era formado para o pessoal de Niterói, o Fonseca, e conheci o grupo da Portela [...]Essas coisas foram se unindo, a minha chegada ao André Rebouças foi na década de 80 também, eu tive uma professora chamada Maria Marli que era de história, ela me deu de presente “O Manifesto Comunista” e teve um evento, não foi exatamente na escola, mas ela disse que ia criar um espaço para a gente discutir relações raciais com outro nome evidente, e ela distribuiu para a turma, justamente, um texto sobre o Zumbi, feito pelo pessoal desse Grupo André Rebouças. E eu comecei a achar assim, ‘Nossa esse grupo está toda hora no meu caminho, ou vem um jornal ou vem alguém e me convida para um evento, agora vem um texto assinado por esse grupo’,

ela levou um caderno produzido pelo grupo. Até que um dia, eu estava na escola e chegou alguém com o boletim do grupo, divulgando na porta um evento que aconteceria, que era um ciclo de palestra sobre “A Vida e a Comunidade Afro-brasileira”, que era um projeto do grupo. E aí eu resolvi, eu fui, e o evento aconteceria no Museu do Ingá e o restante na UFF. Uma parte no Museu no Ingá, eu fui. No começo não entendi muita coisa, eles falavam Marx, eu não sabia o que era Marx, aí o vocabulário todo acadêmico, o público também. Mas eu fiquei tão emocionada que eu resolvi ir lá à universidade para eu conhecer. Porque eu tinha ido ao museu, então a imagem era mais do museu, o espaço cultural com outras pessoas, tinham pessoas de Associação de Moradores na época. E aí eu fiquei assim, feliz de estar lá. Aí encontrei esse meu amigo que tinha me dado o folhetim, se eu estiver falando muito...Eu tenho que contar isso porque isso, inclusive está bom mexer com isso, não é? Estava guardado um tempão, tem que mexer, nesses guardados, se não vira arquivo, não é?” (Professora Cláudia Nascimento, entrevista realizada em 16/12/16).

“Sim, Cláudia”, foi apenas o que eu disse, pois era importante que não a interrompesse, que a deixasse falar livremente sobre suas experiências de vida. Que a deixasse puxar esses fios de sua trajetória, “guardados há um tempão” aí, na memória, pois se entendemos que sua história é conhecimento, é auto-conhecimento e, com ela, aprendemos todas/os, façamos como nos ensinam “os conhecedores africanos”, nossos ancestrais na velha África quando dizem: “Esteja à escuta, tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento” (BÂ, 2008). E aprendendo com a tradição oral africana, com os ensinamentos de Amadou Hampâté Bâ (2003; 2008), também busco não cortar/reduzir a narrativa na forma escrita, que já é uma tradução do momento da oralidade. São longas as narrativas, tomam o corpo do texto, não são citações. São o texto, pois não pretendo explicá-las, analisá-las, mas entrelaçá-las e com elas dialogar.

Assim, Cláudia Nascimento, como eu e nossas outras companheiras docentes, somos sujeitos nessa pesquisa. Enredamos, coletivizamos nossas vidas, nossas experiências, práticas, desejos nos propondo um aprendizado. Estamos, aqui, a solidarizar nossas vozes, a escapar da solidão e, para isso, é preciso que falemos, que nos contemos, para que possamos aprender e refletir com as nossas experiências e de nossas companheiras. Nós, autoras de nossas narrativas, precisamos atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para nós, e que possamos nos inscrever, nós próprias, num projeto de conhecimento que nos institua como sujeito (JOSSO, 2004). Nos encorajemos a seguir nesse caminho, como nos propõe Marie-Christine Josso já que:



Nessa reflexão também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas desta vez sob a forma de uma polaridade: de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretção da nossa experiência. É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no pólo da auto-interpretção, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no pólo da co-interpretção, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas (JOSSO, 2004, p.54).

Enquanto escrevo, vou tendo vontade de continuar falando com Cláudia e é por isso que desejo/desejamos que nos conte, sim, suas experiências. Que compartilhe conosco o que viveu, o que aprendeu para que este conhecimento seu, se torne coletivo, se torne nosso também e faça parte de nossa experiência. Solidárias, estamos a escutar a sua voz. Que continue, aqui, também, mesmo que seus gestos, suas emoções no momento de narrar não se explicitem no texto escrito, tal qual pude perceber/sentir pela narrativa oral.

“Então eu me lembro do Kurt, já era poeta e ele estava lá nesses eventos do André Rebouças, inclusive ele frequentava o grupo. Aí ele começou a me puxar para o grupo. Eu fui nesse curso que ele me divulgou, era uma “notinha pequenininha” do jornal “O Globo”, e ele insistiu e ele recortou e me deu o “pedacinho”. Eu cheguei com esse “pedacinho de jornal lá e fui recebida por duas pessoas, nada mais, nada menos, por Beatriz Nascimento e por Luiz Carlos Rodrigues, os dois eram do grupo. Aí depois foram aparecendo o Sebastião Soares, e enfim, nesse dia, era um dia, era uma oficina que a Beatriz estava dando. E depois tinha um grupo chamado “Panela de Pressão”, que era um grupo de poetas. Na mesma semana, teve o Vissungo, que era um grupo que trabalhava música negra, tinha o Espírito Santo, eu era assim, estava “novinha”. E fiz o curso. Beatriz<sup>20</sup> me mostrou algumas fotos de uns negros e ela começou a fazer oficina e começou a circular na dinâmica dela com a parte da história – que ela era historiadora – e um o espelho, que ela fez circular. Quando ela chegou e me mostrou o espelho, ela pegou o espelho e comparou a minha imagem com a imagem que ela levou de uns negros que ela dizia... ela estava apresentando as referências históricas que eram africanas e falou: ‘Quando você chegar em casa, você olha no espelho, olha o seu corpo todo,

---

<sup>20</sup> Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) intelectual negra, historiadora, professora, pesquisadora e ativista. Fundou com estudantes da Universidade Federal Fluminense o Grupo de Trabalhos André Rebouças (GTAR). Ao longo de 20 anos, estudou temáticas relacionadas ao racismo, à história e à cultura do negro no Brasil, destacando-se artigos publicados em periódicos acadêmicos e jornais de grande circulação. A pesquisa “Sistemas alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas” e o filme *Ori* (1989) são de sua autoria. Maria Beatriz Nascimento foi também poetisa, cujos textos retratavam a experiência de ser mulher negra e militante expressiva na defesa dos direitos da mulher e combate ao sexismo, machismo e violência doméstica. Em 1995, é assassinada ao defender vítima deste tipo de violência.

se movimenta e você vai ver que você é uma banto. Não esqueça, nunca esqueça que você é uma banto!’

Eu chorei muito, passei mal, vomitei muito e minha mãe ficou muito preocupada e eu falei: ‘Não se preocupe, eu quero ser da universidade, eu vou para a universidade’. E minha mãe queria conhecer quem era esse grupo que tinha me mobilizado tanto, quem era essa pessoa, ficou preocupada, não é? Como é que a minha filha resolveu agora que vai ser de um grupo [...]Porque, afinal de contas, a gente ainda está vivendo, não oficialmente, uma ditadura, mas tinha um movimento do “não movimento”, de não poder fazer muita coisa. Em vários momentos o pessoal do grupo ficava na porta, alguns eram do passado, mas tinha que ficar um grupo na porta, e eu era a mais “novinha”. Então eles ficavam muito preocupados porque eu resolvi que eu queria entrar no grupo. Eles não estavam me impedindo de entrar, mas o grupo tinha uma lógica que eram estudantes negros da universidade, e eu não era nem da universidade e nem estava tentando entrar, ainda não podia, porque eu ainda estava no 3º ano, mas tinha uma vontade de ser. E aquele momento, ali, para minha vida acadêmica foi crucial, porque o medo que a gente tem quando é secundarista de entrar na universidade, hoje eu não sei se os meninos têm, mas eu tinha um medo se podia entrar, se eu tinha que estar bem vestida para entrar na universidade, como é que eu tinha que falar, quando falava marxismo eu ficava confundindo com machismo, eu não sabia o que eu estava lendo, então eu ia para o dicionário. Então foi uma motivação, foi uma busca. Em alguns momentos, eu pude ter contato com pessoas muito importantes porque depois eu fui, participei do curso inteiro. Ganhei um certificado que me deixou toda orgulhosa e depois eu fui participar da Semana de Estudos, o André Rebouças fazia “Semana de Estudos sobre a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira”. E aí, eu entrei para o grupo, pedi para entrar, me deixaram entrar e depois entrou outra amiga minha também, a Ivana Garcia que também era secundarista. E só ficávamos nós duas, aqui eu era mais “novinha” sendo secundarista. E perguntava tudo, e comecei a ler tudo, ter acesso ao material. Um dia eu conheci o Jairo, que hoje, é de um grupo de religião, o Jairo falando sobre seminário, questão religiosa, e eu tinha uma formação católica, tive dificuldades no começo. E fui conhecendo do Jairo, os convidados da Semana de Estudos que hoje são todos muito conhecidos e que, na época, alguns eram estudantes, que lembro os nomes. E o grupo fazia também uma parceria com os professores da casa, então nem sempre os convidados eram negros, muitos eram brancos, como os professores de História. Mas ninguém dizia para eles, o papel deles dentro do grupo, eles sabiam que não

eram do grupo e eles ficavam muito metidos, até porque Marlene<sup>21</sup>, deixava isso muito claro, verbalmente e fisicamente, não é? E, na época que eu cheguei, a Marlene estava se qualificando e estava começando a pedir licença para poder escrever o trabalho dela [...] E em determinado momento, ela me convidou para ajudá-la nas entrevistas da dissertação dela, como o que está acontecendo agora com a afilhada dela, que é muito legal, não é? É emocionante, muito legal mesmo isso. E aí, ela dizia muito que eu não podia parar de estudar, que eu não podia ser só ativista, que eu tinha que levar meus estudos até o último minuto. [...] E que o objetivo do Grupo André Rebouças era ser um grupo de estudos e que iam tentar modificar e que a gente não aceitasse. E eu fiquei muito encantada com a Marlene e a Beatriz e o meu encantamento passou a ser uma coisa assim meio de fissura, eu queria ler tudo que elas publicavam, eu queria estar em todos os lugares que elas estavam, eu fiquei assim, completamente alucinada pelas duas. [...] A Beatriz era muito ligada na questão da educação, como Marlene. <sup>22</sup>Então a questão delas era assim: educação, escola, só tem movimento se tiver conhecimento. Elas eram fissuradas nisso e muito focadas nessa questão das leituras, das referências, do negro como protagonista, da história. A Marlene e a Beatriz muito isso. A grande questão é que o Movimento Negro não entendeu nada disso, eu me sinto muito à vontade em dizer isso. Na época, o grupo André Rebouças foi bastante hostilizado. Nós éramos respeitados, mas éramos hostilizados porque a Beatriz não abria mão da questão da presença do grupo na universidade, muito menos a Marlene, e quando o grupo começou a ser muito pressionado, em relação a isso, o grupo acabou cedendo e elas já estavam afastadas. Então o grupo passou a se reunir no SESC, no IEPIC, que é uma Escola de Formação de Professores de Niterói, no morro.

E saiu do espaço, não rompeu, mas começou a ocupar novos espaços, o que não foi ruim, foi uma grande experiência, mas acabou meio que cedendo à pressão do próprio Movimento Negro, que depois esse mesmo Movimento Negro passou a dar importância à universidade. Em uma homenagem que fizeram para a Beatriz, após a morte dela, eu tive a oportunidade de colocar isso. Uma homenagem que uma vereadora fez para ela e falei: ‘Que

---

<sup>21</sup> Marlene de Oliveira Cunha (1950-1988): Intelectual negra, professora, pesquisadora e ativista. Iniciou sua trajetória acadêmica no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense onde fundou com Beatriz Nascimento, Sebastião Soares, Andreino de Oliveira Campos e outros estudantes universitários o Grupo de Trabalhos André Rebouças (GTAR). Dedicou-se ao estudo das religiosidades afro-brasileiras na área da Antropologia, sendo referência sua pesquisa: “Em busca de um espaço: a linguagem gestual no candomblé de Angola”. Marlene Cunha fez carreira no magistério atuando em escolas da Educação Básica na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Foi militante ativa na defesa dos direitos do negro, sobretudo na área de Educação, estando à frente, com os demais integrantes do GTAR, de cinco edições da Semana de Estudos sobre a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira.

bom que estão reconhecendo a importância do grupo mesmo após a morte de Beatriz'. Porque elas não estavam mais atuando diretamente, mas onde elas fossem, aos lugares onde elas iam fazer palestra, elas falavam em nome do grupo. A gente tinha as duas como mentoras, eu tenho até hoje e tínhamos um respeito muito grande pelas duas. Então mesmo elas não estando presentes, é como se elas estivessem presentes, ali, nas nossas reuniões, era uma coisa impressionante. Era assim, quando alguém falava, 'mas Marlene falou isso, mas Marlene disse aquilo, mas a Beatriz falou isso...', elas estavam ali. E a gente foi segurando esse conhecimento entre nós, o grupo não era um grupo totalmente aberto porque a gente já tinha consciência da importância de se resguardar algumas coisas que acho que o Movimento Negro abriu muito e a gente tinha que se proteger mais um pouco" (Professora Cláudia Nascimento, entrevistada em 16/12/16).

Quantas coisas importantes, quantas histórias nos traz a professora Cláudia, "mexendo nos seus arquivos", nos contando sobre sua adesão ao Movimento Negro numa época de grande efervescência em que a militância precisou afirmar importantes posições políticas. Era meados dos anos 70, ditadura e entidades do Movimento, como o André Rebouças, na qual se integrou, defendiam acirradamente a Educação como sua principal pauta reivindicatória, abrindo frentes que culminaram nas políticas de ações afirmativas que conhecemos hoje. Buscavam, como nos diz Arroyo (2012), ressignificar a visão sobre o acesso à educação, nos fazendo lembrar que este acesso é uma conquista e não dádiva, é fruto de mobilização e luta e era necessário, como fizeram/ fazem estes e outros movimentos sociais forçar uma releitura das velhas concepções de direitos. E isso ainda hoje:

Essa ideia de que o povo deveria ser agradecido às elites e aos governos diante da oferta dos serviços educativos está mudando. Os coletivos não se veem mais como destinatários; querem se afirmar como sujeitos de direitos. São eles que lutam pela escola do campo, pela escola indígena, por ações afirmativas, pelas cotas [...] a história mostra que enquanto esses povos esperaram como destinatários agradecidos, não tiveram respeitado seu direito à educação [...] A concepção de direito à educação está mudando. As políticas afirmativas vão se consolidando no processo político. O povo se tornou sujeito de consciência do direito à educação. Um avanço político trazido pelos movimentos sociais. A escola ainda aparece, nas teorias pedagógicas, na história da educação e das políticas educativas como uma dádiva dos de cima, das elites para com os de baixo. Os movimentos sociais obrigam a reverter essa direção (ARROYO, 2012, p.33).

Nossa companheira Cláudia Nascimento nos mostra essa postura do movimento ao relatar sobre seus primeiros passos como militante: a presença de um movimento negro numa universidade, um movimento que pretendia, precisava atuar e se firmar dentro da universidade como uma forma de reagir, de denunciar à inexistência da população negra naquele espaço,

fato que influenciou o surgimento de tantos coletivos presentes, nele, hoje. O conhecimento que lhes proporcionaram as ações, as atividades promovidas por esse movimento sobre seu povo, sua história e sobre si mesma. Cláudia descobriria e não mais esqueceria – mesmo pela reação que teve – que nela residia uma banto, que “ela era uma banto.” A nós, negras/os, foram sendo negadas informações sobre nossas origens que pudessem nos despertar orgulho.

A negação da identidade étnica foi fruto de um apagamento intencional. Como discute Munanga (2015) em estudo sobre a história da África e dos negros no Brasil, a historiografia oficial chegou a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. O tráfico negreiro e as consequentes escravidão e ocupação colonial, segundo o autor, foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram, sim, a história original da África, mas isso não quer dizer que a história do continente e de seus povos não tenha existido antes ou começado a existir só a partir do tráfico negreiro. Como a história de todos os povos, a da África e dos africanos têm passado, presente e continuidade. Assim, diferentemente de compatriotas brancos que falam orgulhosos sobre sua ascendência: italiana, alemã, portuguesa, espanhola etc., nós não nos reportamos aos nossos países de origem, aos nossos grupos étnicos, quando falamos de nossa ascendência. Quando afirmamos, dizemos “afrodescendentes”, ou seja, nos reportamos ao continente africano. Este é um conhecimento que a violência da diáspora não nos permitiu e, por isso, são compreensíveis as reações de Cláudia diante dessa descoberta que a motivou a continuar nesse processo de conhecimento e autoconhecimento, nesse “movimento de busca”, como diz.

Uma busca orientada por militantes veteranos que sensivelmente acolheram, naquele espaço, a universidade, uma jovem secundarista que não se considerava digna de estar nela ou dela fazer parte. E esta escola, que é o movimento negro, planta também, nesta jovem, a semente que despertará nela o ativismo e o compromisso de resguardar e levar adiante o propósito de um grupo de estudantes negros universitários de se legitimar num espaço institucional e de defender a educação como a maior possibilidade de elevação social da população negra e conhecimento real de suas origens e de sua história.

Os arquivos da professora Cláudia são também um pouco meus. Não só pelos enfrentamentos vivenciados enquanto cidadãs negras, a descoberta da negritude e do ativismo que terminamos por empreender em nossas vidas, em nossos espaços de atuação, mas porque os fios de nossas histórias se cruzam, se entrelaçam num ponto comum: nossas mentoras. Marlene de Oliveira Cunha e Maria Beatriz Nascimento ou simplesmente Marlene Cunha e Beatriz Nascimento, combatentes obstinadas do racismo, irmãs na vida e na luta pelo reconhecimento da memória de nossos antepassados. Mulheres que transformaram a jovem

Cláudia, em busca de sua identidade, na Cláudia militante, conhecedora de sua origem, da história do seu povo e orgulhosa de seu pertencimento racial; mulheres que a impulsionaram a continuar uma luta que é de muitas/os ainda hoje. Mulheres que marcam expressivamente, também, a minha história, pois Beatriz, é a ponte que me leva, que me faz chegar a pessoa que me acolhe como mãe, que me dá uma família, que junto de sua mãe – minha avó – dá-me uma oportunidade de vida. Marlene de Oliveira Cunha: minha madrinha, pessoa a quem devo muito do que sei e sou hoje; mais do que uma ancestral, meu referencial presente, sempre presente, de pessoa, de mulher negra, militante, consciente de seus compromissos e papel neste mundo. Marlene Cunha e Beatriz Nascimento são mulheres que nos deixaram como legado a busca constante pelo autoconhecimento, pela nossa verdadeira história e, principalmente, a educação, sempre a educação como um caminho, pois como nos diz Cláudia ao recordar suas, nossas mentoras “não há movimento se não houver conhecimento” e esse movimento é o não conformismo diante das dificuldades, dos desafios, é a vontade de superá-los, cada um, em sua caminhada individual ou coletiva. Essas mulheres nos fazem lembrar, todos os dias, a mim, à professora Cláudia Nascimento e a tantos/as outros/as irmãos e irmãs que também conheceram sua luta, que “nossos passos vêm de longe”<sup>23</sup> e que herdamos esse legado que é a luta pelos nossos, até que se tenha, de fato, justiça. Esse é o nosso grande compromisso.

Compromisso partilhado felizmente por companheiros/as que também se solidarizam com a nossa batalha cotidiana por visibilidade, reconhecimento, por oportunidade. Que reconhecem a escola como um espaço de superação de desigualdades, de preconceitos e, ali, atuam contribuindo enfaticamente nesse processo, assim como faz a professora Flávia Helena Ferreira, do Colégio Estadual Oscar de Macedo Soares, em Saquarema, que a partir do que evidencia, enquanto docente de escolas públicas, em que o predomínio de estudantes negras/os é marcante, toma parte do compromisso político de tornar o seu trabalho uma possibilidade de conscientizar-se e de conscientizar sobre as origens da negação e da autonegação racial. E como nós: eu, Janaína Nery, Flávia Herculano e Cláudia Nascimento – vozes solidárias – pensamos, buscamos maneiras de ressignificar conhecimentos e relações: “Bom, por que a necessidade? Vamos falar primeiro da necessidade, é até por uma questão de afirmação. Eu trabalho em escola pública, com muitos alunos negros e com muitos que não se veem negros. Não são brancos, mas não querem ser negros e isso me chamou atenção, por que

---

<sup>23</sup> *Nossos passos vêm de longe*, expressão muito empregada como mote que remete à luta de nossas ancestrais guerreiras contra à violência do racismo, compõe também o título da obra “O livro da Saúde das Mulheres Negras, organizados por Jurema Werneck, Maísa Mendonça e Evelyn C. White.

não ser negro? Por que essa rejeição a própria história? E eu passei por um episódio engraçado, de uma aluna na época do segundo ano, finalizando o segundo ano, eu sabia que eu ia pegá-los no terceiro ano, em Saquarema, que ela falou claramente que ela era negra, mas que ela era racista, que ela não queria casar com um homem pobre e nem negro, que ela queria casar, que o objetivo da vida dela era casar com um homem rico e branco, porque o fato dele ser rico, ele seria branco. Uma coisa levaria a outra. Aí a partir dessa fala dessa menina, eu já iria trabalhar a Literatura Africana, eu pensei comigo: ‘Gente, tem que ser um trabalho mais intensivo’, o que é a Literatura Africana, a questão da negritude, da valorização, como é que surgiram esses movimentos? O próprio... Os Estados Unidos, na década de 30, Pantera Negra, como isso aconteceu? E também a Literatura Africana para a colonial, que nós temos aí o caso do próprio Agostinho Neto, que depois se tornou primeiro Presidente da Angola, após a libertação da Angola de Portugal e toda essa questão. Isso é muito interessante.”

Mais interessante ainda, é observar a opção que faz a professora em não se omitir diante de uma fala de auto-negação do pertencimento racial. A inquietação diante da autorrejeição manifestada na fala de uma estudante negra a conduz na busca de possibilidades, à reflexão sobre como poderia atuar na formação de uma consciência identitária para suas/seus estudantes negras/os, no caso de Cláudia. Enquanto isso, Flávia Helena descobre a militância enquanto fonte, a escola que têm sido os movimentos negros, como “Os Panteras Negras” nesse processo, a própria Literatura Africana enquanto uma literatura negra, de resistência, os/as referenciais negros/as, a exemplo de “Agostinho Neto” legitimando a produção cultural africana e afirmando positivamente a imagem do negro que é, sim, capaz de produzir conhecimento, de intelectualizar e de ocupar, com dignidade, espaços de poder. Descobre a militância também como uma semente que a despertará para uma prática docente cada vez mais responsável, “intensiva” na formação de uma consciência e de um sentimento de negritude em suas/seus estudantes negras/os. Neusa Santos Sousa (1982) nos diz que “ser negro não é uma condição dada a *priori*, pois no Brasil, ser negro é tornar-se negro.”

Para muitos sujeitos negros, esse “tornar-se” ou descobrir-se negro, depende de ações conscientizadoras, aqui, especialmente, microações afirmativas (JESUS, 2004, 2011), tais como estas que realizamos nós, professoras Cláudia, Janaína, Flávia Herculano e Flávia Helena, ao pretendermos afirmar nosso compromisso político com estudantes tradicionalmente negligenciados por um pensamento hegemônico que ainda se faz predominar

nos espaços e nos processos escolares. Buscamos, aqui, solidarizar nossas vozes, nossas ações a fim de que de que possamos, juntas, romper com este padrão.

#### **4.5 Vozes negras solidárias: compartilhando práticas, desafios, possibilidades**

Nesse momento, nos enredamos em nossas práticas. Compartilhamos nossas vidas docentes, nossas experiências de uma caminhada, por vezes, solitária, mas que pretende, cada vez mais, atrair companheiras/os, agregar pares que possam dividir conosco o compromisso de legitimar uma educação respeitadora das diferenças. Somos quatro professoras de Língua Portuguesa e Literatura/s que vêm tentando em suas práticas escolares cotidianas, mostrar que essa Língua e essa Literatura compreendem também outras identidades, culturas, modos de ver e pensar a realidade; que servem à consolidação de estereótipos, mas também à desconstrução destes, que servem à discriminação de povos, mas também a sua valorização quando nos propomos fazer um trabalho consciente e sistemático para este fim.

Encontrar possibilidades, caminhos para ressignificar conhecimentos, desconstruir visões instituídas é um desafio que se apresenta a cada tentativa, nos fazendo esmorecer, muitas vezes, julgar, culpabilizar outros sujeitos ante às dificuldades, mas que não nos faz desistir por completo. Compreendemos o nosso trabalho, a nossa prática docente como uma ação política, reflexiva e como tal, sabemos o quão difícil é legitimá-la, torná-la reconhecidamente importante, mas seguimos, essas quatro professoras, buscando caminhos frente aos desafios que se impõem diante de tudo a que temos assistido e vivenciado nesses tempos de retrocessos. Compreendemos que esse é um trabalho que não pode se perder pelo caminho ainda que tenhamos que voltar ao início para alcançar o que desejamos.

##### 4.5.1 Segundo fio temático: As microações afirmativas

Há 12 anos, quando ingressei no magistério público, eu sabia, sentia que era preciso fazer este trabalho, mas não sabia como o fazer. Ainda que instigada, envolvida pela ação incipiente de ações afirmativas, dentre elas a lei 10.639/03, me deparei com as lacunas de minha formação acadêmica e precisei buscar na minha formação não-acadêmica as



possibilidades. Unir meu conhecimento “não legitimado” à vontade de fazer foi o primeiro caminho encontrado nessa busca. Minhas experiências pessoais e tudo o que sabia, conhecia acerca da história, da cultura do povo negro, me serviu, naquele primeiro momento, como base, como referencial para dar início a um trabalho que, hoje, tanto consigo realizar e defender com segurança.

Cuidadosamente, fui transformando meu conhecimento de mundo, minhas pesquisas particulares em fontes de conhecimento também para meus/minhas estudantes em sala de aula. Histórias que li e ouvi, autores/as que descobri, as cosmovisões oriundas da fé compartilhada com familiares, amigos, tudo deixava de ser um conhecimento oculto e servia oportunamente às aulas de Literatura que passariam a contemplar outros referenciais nas obras escritas, na mitologia e na própria forma de inquietar, seu principal propósito. Fui descobrindo, assim, maneiras de abordar temas tão difíceis de se tocar como o racismo e, nesse movimento solitário, observava o lugar do negro, da cultura do negro nos espaços formais de conhecimento. Me inquietava, como já disse anteriormente, “falar de negro” só duas vezes por ano; falar da história e da cultura do povo negro sempre da mesma forma, como se não houvesse mais nada a dizer, a conhecer, a discutir sobre elas. Me inquietava superficializar. Surgia, em mim, um conflito, pois minha consciência passaria a me alertar para a complexidade da questão e ia percebendo que para modificar, ao menos para mim, esse modo de produzir conhecimentos que nada mudam, eu teria que buscar.

Busca que se impõe a todo/a aquele/a que compreende sua prática como possibilidade de transformação, como foi para a companheira Flávia Herculano que também buscou no estudo, na pesquisa e nas próprias experiências, uma forma de começar:

“E aí é quando eu começo a estudar, começo a voltar, ‘Não, eu preciso entender isso’. E aí a lei cai no meu colo e faz assim, abre um espectro imenso de possibilidades, de compreensão desse mundo que faço parte. Então, a coisa começa a crescer dali, né? E aí eu começo a estudar, eu começo a me interessar por tudo que vai trazer essa temática à luz da educação. Leituras, enfim. A princípio, muito solitária. Muito. A lei vem, traz aos olhos de todos a necessidade de trazer esse assunto porque esse assunto, ele existe o tempo inteiro. Então, para mim, para o meu trabalho, a lei serviu como um argumento muito forte para reforçar o trabalho. Eu já fazia, mas ela reforça como argumento. ‘Olha só, a gente precisa. A realidade está aqui. Está posta. Mas ainda assim, não acontece’. Mas quando ela chega, ela vem, pelo menos para minha prática, ela vem como argumento de que, ‘Não. Tem outras coisas mais importantes, né? Para que a gente vai trazer uma oficina para trançar cabelos na escola? Bobagem. Não. Não precisa. Para que a gente vai contar, fazer contação de história

africana e com essa temática? Ou então afro-brasileira para as crianças? Não. Que bobagem, né? As crianças se veem como são’. ‘Não. Não se veem como são’. Aí você, vai, faz um trabalho com as crianças e elas se pintam brancas, né? Enfim...A representatividade é zero. É nenhuma. E aí começa a se trazer a discussão de uma forma, claro, num nível que eles passam a entender. E aí a gente começa a perceber que quem é negro e quem tem prestígio social, o que faz, né? É jogador de futebol. Estou falando isso, nós estamos em 2017, dez anos atrás mais ou menos. É. A lei tem 14. Então, vamos dizer que isso começa forte lá em 2006, 2007. É, por aí. E aí então ‘Ah, vamos pesquisar’. ‘Vamos...’ Ah, então a criança vai e traz. Aí traz o Pelé, aí traz...Aí eu estou falando, mas não me lembro mais quem são as pessoas. Traz a Taís Araújo, traz uma outra que faz um... fazia novela. Enfim, mas então cadê a criança negra? Eles não se viam. Então, começa a espetar os alunos a partir dessa representatividade que eles estão inseridos. A coisa começa assim. Vamos mexer com a cabeça das pessoas no sentido de elas perceberem que elas não estão na TV, que elas não estão no *outdoor*, que elas não estão nos livros didáticos, que é quando começa a fazer essa mudança (Professora Flávia Herculano, entrevista realizada em 25/06/17).

Em sua busca solitária, Flávia também se mostra como uma professora que se nega a superficializar a discussão sobre o racismo, sobre o lugar social do negro. Também instigada pela existência da lei 10.639/03, se vê impulsionada a descobrir possibilidades, a desestabilizar o instituído e, ao se inquietar, passa também a inquietar quando, com o seu trabalho, desconstrói falas ideologicamente contestadoras da desigualdade racial, mostrando porque “não é bobagem” ler, contar histórias africanas e afro-brasileiras para as crianças, na escola, trançar os seus cabelos, construir sua identidade para que não mais se represente através do diferente, “pintando-se brancas”, e sim, através de si mesmas, identificando-se com seus referenciais crianças que infelizmente ainda não encontram em suas pesquisas. Maria das Graças Gonçalves (2016), ao refletir sobre a influência da escola na formação da subjetividade da criança negra, destaca essa necessidade de práticas que reforcem sua representatividade positiva tradicionalmente ignorada numa perspectiva eurocentrada de conhecimento:

A escola deve ser um espaço democrático que respeite a pluralidade de nossa nação, no entanto, isso não vem acontecendo. Ao contrário, os processos de escolarização, inflados de ideologias e etnocentrismos, na verdade, estão carregados dos processos de exclusão e disseminação de preconceitos e discriminações, e essa realidade é prejudicial aos alunos negros e mestiços. O que a escola tem realizado nesse alunado, tem sido, historicamente, sua exclusão e/ou inferiorização. Para podermos mudar a perversidade de nossa sociedade em relação aos grupos oprimidos, todos

precisam mudar as representações que não trazem o negro como algo admirável ou como referência positiva ao país. (GONÇALVES, 2016, p. 353-354).

Evidenciamos a concretização desse pensamento na prática consciente da professora Flávia Herculano em que seu relato me faz lembrar também das constatações a que chegamos, muitas vezes, eu e meus alunos, nas aulas de Literatura quando da ausência de inúmeros/as escritores/as intelectuais negros/as e suas discussões nos manuais didáticos; quando da representação negativa, estereotipada do negro enquanto personagens na literatura consagrada e no próprio desconforto diante de falas de colegas que diz explicitamente que “importante é falar de Drummond, Guimarães Rosa, Machado de Assis e não segmentar a Literatura”. Não desmerecendo a qualidade literária destes escritores, obviamente, mesmo de Machado de Assis, ainda ignorado como escritor negro e que discute o racismo em suas obras, mas que não tem esse aspecto de sua obra sido explorado. Por que não consagrar também tantos/as outros/as escritores/as negros/as e suas valiosas produções que nos permitem conhecer sobre a cultura e as histórias de luta da população afro-brasileira?

A importância de falar desses escritores e de sua literatura está em valorizar a presença de um ‘eu enunciativo do discurso’ que se quer, se afirma como negro, que expressa a consciência de um ‘existir negro’, que reconhece o passado histórico ancestral africano, que apresenta um olhar vivencial do modo de ver e sentir o mundo, de acordo com os valores da cultura negra (PESSANHA, 2010).

Minha prática entrelaçada às experiências de minhas companheiras docentes evidenciam a existência do racismo e a relevância de nosso trabalho e é, por isso, que insistimos com este trabalho afirmativo apesar de todos os entraves que se põem no caminho. Insistimos em contrariar falas, olhares que manifestam o incômodo de reconhecer que integramos, sim, uma sociedade racista como nos relata a professora Cláudia Nascimento ao recordar suas dificuldades na efetivação de suas práticas antirracistas:

“Quando eu cheguei aqui em 1998, essa professora já fazia esse evento, eu não ficava à frente porque seria muito uma professora de Língua Portuguesa tomar a frente de um evento afro em uma escola pública. Como estratégia isso não seria possível naquele momento. E a escola já estava fazendo aquele evento... E dei ao evento que ela já fazia o meu toque, e ela, como socióloga e antropóloga, me seduziu, me conquistou e me deu também o impulso para que eu me tornasse a organizadora do evento porque de fato eu já fazia as coisas, tendo ou não esse nome, eu já fazia em sala de aula. Eu comecei fazendo um recital usando o Semog, Cuti, Truck Tumleh, Elisa Lucinda, Conceição Evaristo e ninguém falava neles em escola nenhuma. E eu botava foto deles, eu fiz os alunos lerem, ninguém aqui da escola conhecia

esses autores e eu acho que em quase nenhuma escola. Eu conhecia esses escritores, Samuel Aguera, meu amigo, sempre li os textos dele, a gente trocava. Conheci o Deley Zacari, eu fui aos encontros, os primeiros encontros do grupo *Negrícia*, eles já tinham vindo, aqui, em Niterói, através do grupo André Rebouças. Então através do grupo André Rebouças e dos encontros que o grupo participava, e eu não deixava de ir, eu fui abrindo essa rede. Não consegui trazer os autores aqui, mas eu conseguia fazer o recital com cartaz, avisar para eles, eles agradeciam... avisava para a Lucinda. A Lucinda eu já conhecia porque ela já tinha vindo falar no André Rebouças também. Então todos esses autores, desde o Henrique Cunha, passando pela Lucinda e o Deley a gente já conhecia... Já tinha antes da lei. Para mim é uma lei e eu continuarei fazendo com lei ou sem lei. Eu me sinto à vontade para fazer trabalhos em sala de aula, eu arranjo brechas para fazer, tem como falar na aula de Literatura, tem como falar na aula de Língua, tem como fazer trabalho na aula de Redação, uso todos os momentos o tema da redação, charges lá do pessoal de São Paulo sobre a questão... “Manual de Sobrevivência do Negro no Brasil”, uso direto, charge do Pestana, uso direto em minhas aulas e esse material que era considerado alternativo e que está disponível, só não usa quem não quer. Ele para mim só se tornou um pouco mais visível dentro da escola e para a minha parceira que é a Marilena também, porque nós já fazíamos. Inclusive a Marilena fez parte do primeiro curso de raças, etnias do Penesb. Então ela trouxe muito material, tem material aqui do Penesb, porque a Iolanda era a nossa amiga e mandava o material.

O que acontece? Aqui, na escola, nós ainda temos muita... não sei se a palavra é resistência, eu acho que a palavra é mais cruel, eu acho que a gente ainda tem muita gente que hostiliza mesmo, que detesta, que odeia esse trabalho. Já está na 14ª edição, mas ele já acontecia independentemente da lei. Ele é mais antigo do que a lei porque a professora já estava aqui na escola e ela fazia esse trabalho com as turmas delas.

No Grupo André Rebouças a gente brigava muito pela questão de que não queríamos só referências sobre negro e a escravidão, o negro como escravo, a questão da escravidão em si, trabalhar outras questões, além da escravidão. E a bibliografia, a reatualização foi muito importante porque então isso acabou abrindo mais espaço para pesquisadores brancos e negros nessas áreas, e muitos estudantes negros foram buscar nessas pesquisas até força para continuar na universidade. Porque se ninguém aparecia em lugar nenhum e só a Grécia fazia sentido, quando você começa a estudar a questão do negro, você vai ver a África. Então de alguma maneira ela vai ter que aparecer, mesmo que você estude identidade, ainda que você estude gênero, ainda que você fale de alguns aspectos da religiosidade das questões de política

eleitoral, vai aparecer a África e aí você vai ter que fazer uma relação, então você vai estar estudando a África.

Então esse movimento do surgimento da lei, não ficou muito claro, na minha opinião, para os professores. Eles compreenderam que a lei era uma imposição do Estado, quando na verdade isso foi uma pressão do movimento negro. O movimento negro tem uma total importância nisso, nesse processo. Importância essa que é negada e apagada e, por isso, a importância desses registros, essa questão da memória. E por isso eu não consigo, eu consigo até entender quando um negro diz que a gente só tem que falar de presente, mas eu não concordo. Eu não concordo nem parcialmente com isso. Um exemplo: O doce de abóbora que eu aprendi com a minha avó, foi o doce de abóbora que ela aprendeu com a mãe dela e que a mãe dela aprendeu com a mãe dela. Então para nós negros, nossa família negra, isso tem uma importância fundamental. Então não tem como acreditar que está fazendo um trabalho sobre as relações raciais e que isso seja meramente uma imposição, e se for, faça ela se transformar em uma coisa muito importante, posso criar “n” brechas, porque é fácil, não é complicado você trabalhar relações raciais.

O evento acontece todo ano, esse ano veio um pastor, apareceu um pastor, porque trouxeram um pastor aqui, não convidei não, alguém trouxe [...]. Então, vou ser bem verdadeira como costume ser: o trabalho que eu desenvolvo, na escola, ele não é reconhecido como um trabalho importante. Eu acho que um dia eu até quis que isso acontecesse, que fosse, hoje eu já não me importo. Eu tenho certeza de que eu faço o que é importante para aquilo que eu acredito. Eu vejo várias alunas, hoje, que têm os seus cabelos soltos, cabelos livres, por conta do reforço desse evento. A gente tem um desfile dentro da semana afro que fortalece essa imagem. Eu não uso muito a expressão empoderamento, eu sou das antigas, também não falo preta, eu uso mais a palavra de expressão negra. Naquele momento, a palavra negra era importante, eu venho daquele momento. Então eu uso a palavra preta quando eu me sinto à vontade, naquele momento a palavra preta era usada para xingamento. Os alunos xingavam os outros alunos de preto, usavam como xingamento. E a palavra negro, no Brasil, entrou, na época, para fortalecer e para ter uma descrição, o IBGE e diversas outras instituições trabalhando para que todo mundo se declarasse negro, foi primordial para os dados, para os resultados, para os projetos, para as campanhas. As coisas não chegaram assim: Vamos fazer uma lei e pronto. E se a gente não conta isso. Se a gente não aparece explicando que foi um exercício de diversas instituições do movimento negro, diversos poetas, diversos autores, diversos intelectuais, vibrando da mesma, expressão de hoje, *vibe*, dentro de uma mesma energia, realmente fica parecendo que alguém vende isso. ‘Agora você vai discutir sobre

preto’, já que é a palavra da moda. ‘Você agora vai falar sobre o preto na escola’, e esse falar sobre o preto, na escola, significa o quê? ‘Ah, eles vão falar sobre feitiço, eles vão falar sobre macumba, eles vão trazer religião’.

[...] E com a minha chegada ao evento como organizadora eu passei a jogar o evento simultâneo, então tudo acontece ao mesmo tempo. O tempo que está passando um vídeo, que pode ter de repente alguma coisa sobre religião, tem uma palestra no auditório, está acontecendo uma oficina na sala de aula, então tudo é ao mesmo tempo. E esse não dar conta de tudo que está acontecendo, meio que irrita um pouco alguns professores que ainda não aceitam o evento. Mas eu não os agrido, eu acho que eu ainda me irrita, mas eu não tenho que me irritar com isso. Eu não tenho mais que me irritar com isso, eu só tenho que fazer o evento. Eu achei que o problema maior, eu acho que tem a ver mais com os professores. Porque quando o professor entra na sala de aula e elogia aquilo que é o projeto da escola, para o seu aluno, ele já criou um elemento facilitador para o colega que é o organizador do evento. [...] A receptividade ela não vem, muitas vezes, por conta dessa linha de pensamentos, de comportamento, de que todo ano eu tenho que explicar o motivo pelo qual o evento acontece, sempre. Sempre eu tenho que explicar o motivo pelo qual o desfile acontece, a que ele é vinculado. Todo ano eu tenho que desvincular, por exemplo, o desfile do evento porque é muito mais fácil você fazer um desfile, botar uma preta toda bonitinha, toda arrumadinha, do jeito que se pensa um desfile padrão, do que pensar nesse desfile do jeito que dê alguma forma. Olha só, se a gente não pode levar o nosso atabaque, se a gente não pode usar os nossos brincos, os nossos colares, se o nosso cabelo é visto como exótico, e será durante um bom tempo, se nosso conhecimento ele tem que ser trabalhado como lei, senão ele não acontece; se quando ele não está como lei, ele só entra se alguém estiver envolvido e quando ele está como lei, ele é hostilizado, eu acho que a gente fica meio que se sentindo humilhada. Eu me sinto humilhada em ter que pedir para o professor do meu filho dizer para ele quem foi Martin Luther King e Nelson Mandela [...] esses aí eles até vão falar porque estão na mídia, mas dizer quem foi Beatriz...

Eu tive que dizer para a professora do meu filho, que precisava estudar jongo, eu tive que dizer e a escola é antenada. E a escola fez esse trabalho, porque eu tenho uma parceria com a escola e estou sempre atenta, a direção da escola me ouve. Mas eu não precisaria dizer isso. A professora de História, que é professora do meu filho fez isso porque ela é da UFF e a UFF tem lá o núcleo que trabalha jongo e foi até onde ela conseguiu fazer. Até onde ela conseguiu, mas mais do que isso não fez. E o pequenininho que usava o cabelo black? Do pequenininho surgiu um projeto... Eu me metia, talvez o meu filho estivesse sendo hostilizado

no pátio, ele era bebê, perguntaram se ele usava o cabelo black, se era religioso, se era uma questão religiosa, e fiz trança, puxavam o cabelo dele... Ele não aguentou, tirei a trança, cortou o cabelo, então eu falei, ‘A escola vai fazer o quê?’. Aí criaram um projeto lá, “O olhar que faz a diferença”, de vez em quando o projeto muda de caminho. Era para discutir essa questão, mas o que acontece dentro das escolas? Você vai discutir questão racial, aí vira feira, feira de cultura, você vai discutir questão negra e aí vira feira com todos os problemas dos opressores. E eu não abro mão, eu acho que é questão do negro.

‘Tá, onde é que entram os outros oprimidos?’ A gente também fez aqui, a gente tem uma mostra de vídeos sobre povos indígenas e, independentemente disso, a gente faz o trabalho dentro de sala de aula. Mas esse evento sobre questão negra, já existe na escola, há muito tempo, eu acho injusto ele acabar para se transformar em uma feira intercultural, até porque a proposta não é essa. Se tiver uma feira intercultural, é outro projeto, assim quando a gente discute uma semana, o salão da Grécia, o salão Portugal, não entra um evento chinês lá no salão Portugal, não entra na semana chinesa um evento francês. Mas no evento que você vai tratar sobre negro, todo mundo acha que precisa transformar aquele evento porque isso é racismo às avessas, uma coisa que não existe. Então isso para mim é muito claro. Agora é cansativo ter que todo tempo se colocar dessa forma, além de tudo, as pessoas se ressentem por quê? Aí nesse momento eu viro protagonista porque eu estou com a informação. Então o evento vai ganhando, o projeto vai ganhando formatos, perfis, olhares diferenciados, mas o meu envolvimento com ele é outro. O meu envolvimento com ele é denso, o meu envolvimento com ele é profundo, o meu envolvimento com ele é pessoal, sim. É pessoal e ele tem que ser pessoal porque se ele não for pessoal, eu vou fazer apenas porque existe uma lei que diz para eu fazer. E aí eu não vou viver intensamente o jongo, eu não vou viver intensamente o desfile, eu não vou vibrar com o cabelo das meninas, eu não vou ouvir alguém dizendo que adora. Eu já ouvi os alunos falando, ‘Adoramos isso quando a senhora faz’. Eu não vou ouvir, por exemplo, o lado positivo de se fazer o evento, porque o lado negativo ele está presente 24 horas, desde o primeiro momento que eu digo, ‘Vamos fazer’, aí tem sempre alguém que diz, ‘De novo?’ (Professora Cláudia Nascimento, entrevistada em 16/12/16).

Sim, “de novo”. Esse “de novo” que tão bem sintetiza as dificuldades, os enfrentamentos vivenciados pela professora Cláudia ao optar por uma prática contínua, efetiva de combate ao racismo na escola, de valorização dos/as estudantes negros/as, de sua cultura, de seus referenciais, de sua identidade. O “de novo” que escutamos também nós professoras quando insistimos em apontar a existência de um racismo cotidiano, tão próximo de nós, ali, na própria escola, quando propomos observar quantos são as/os professoras/es

negras/os, os estudantes negros nas séries finais da Educação Básica, quem são e por qual motivo são os estudantes evadidos em maior número das salas de aula. Quando insistimos na necessidade do reconhecimento da estrutura racista que sustenta o país e de que é nosso compromisso enquanto educadoras/es tentar modificar isso.

Esse “de novo”, também está vivo em minha memória quando, numa aula de Literatura Brasileira sobre a geração romântica intitulada “Condoreira”, devido à defesa que fazia do abolicionismo na figura do então consagrado poeta, Castro Alves, resolvi reexibir um vídeo provocativo para melhor análise crítica da temática racial. E o “de novo” proferido, por uma estudante negra me fez constatar não apenas o incômodo desta aluna diante de uma abordagem tão explícita sobre racismo, mas de toda a turma que travou, silenciou diante da oportunidade de falar sobre o assunto. Aquele “de novo” me desconcertou num primeiro momento, mas me fez sair da sala refletindo sobre aquelas reações, sobre o constrangimento de estudantes brancos e negros diante da provocação que decidi propor a eles ao tentar ressignificar o conteúdo. Saí daquela aula também incomodada, porém disposta a insistir, e foi quase um bimestre inteiro falando, discutindo, refletindo com a turma sobre racismo, suas evidências, desdobramentos, práticas até que nos sentíssemos, todos, mais à vontade para falar deste assunto com naturalidade. Passei a ser vista pelos alunos como a professora “que só falava disso”: “de negro, de racismo, de África...”<sup>24</sup> A professora que, na verdade, aprendeu que deveria tornar também comum essa temática nas práticas escolares e assim passava a fazer, a buscar, a descobrir “as ‘n’ brechas”, como salientou a companheira Cláudia Nascimento. Que passava a pesquisar, a visitar o currículo para encontrar nele oportunidades de falar sobre isso, pois realmente se buscamos, “o assunto está lá”, “aparece” como diz a professora.

Nossos processos de busca para a concretização de uma prática afirmativa se encontram, assim como os entraves que enfrentamos, em nossas salas de aula, de professores, nas reuniões pedagógicas frente à posição de alguns colegas que ainda necessitam ser conscientizados a fim de se comprometerem também com este propósito. Um trabalho que parece ser infinito quando olhamos cada passo que damos e quanto ainda precisamos dar. E o nosso “fazer de novo”, até que a realidade se transforme, nos traz o pensamento de Jesus

---

<sup>24</sup> Guerreiro Ramos (1982) atrela esse pensamento à abordagem que fizeram, tradicionalmente, os estudos socioantropológicos sobre as situações que envolvem o negro brasileiro, entendidas como problema, “problema de negro”. Tal expressão, cunhada na sociologia, justifica, segundo o autor, a visão de que “a cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar”, ou seja, é a cor que foge à norma, ao ideal; que contraria o padrão estético e social instituído numa sociedade europeizada, quando, na verdade, a inferiorização e a autonegação do negro deve ser analisada considerando a influência de fatores históricos e econômicos que negativizam sua condição e imagem, o que, para Ramos, só se começa a resolver quando superada a ideia de que a solução para o problema do negro está no embranquecimento da sociedade.



(2011) quando aproxima a noção de “microação afirmativa” do conceito de “ação afirmativa”, dizendo que para que esta ação cotidiana seja entendida como afirmativa, deve ter continuidade, sistematicidade, visando a transformação e realidades racistas. Sendo assim, nossas propostas e nossos projetos tem propósito, tem intencionalidade, não são esporádicos e pontuais, como critica a autora. Fazem parte de nossa práxis cotidiana. Por isso, enquanto for preciso, vamos “falar de novo”, “fazer de novo”. Esse movimento é afirmativo e nele acreditamos.

Cláudia tem larga experiência nessa caminhada, há bem mais de 14 anos, tempo de vigência da lei 10.639/03 e tem com o seu trabalho incansável, com suas microações afirmativas contribuído muito para o processo de conscientização de uma comunidade escolar inteira quando defende, sustenta a realização anual da Semana Afro-brasileira, na escola onde atua, buscando convencer, conquistar novos pares, ainda que se depare com rejeições, provocações, “hostilidades.” Sua formação e experiência militante a encoraja na superação dos desafios, a mostrar que seu engajamento não se prende à imposição de uma lei e por isso o trabalho é tão consistente. Cláudia também opta por não superficializar o trabalho, opta por mostrar que seu projeto, mesmo que muitos compreendam equivocadamente como fruto de exigência de uma lei, existe não, meramente, para atender à obrigação de seu cumprimento<sup>25</sup>, mas por seu comprometimento ético e político, para “se tornar algo importante” para tantos estudantes, funcionários e famílias negras que fazem parte daquele universo escolar. O compromisso com a visibilidade, com a autoestima, com a positivação da imagem e também da vida dessas pessoas é o que está no cerne do trabalho que desenvolve e, por isso, não admite que seja diluído, esvaziado, superficializado sob à justificativa de que a questão racial deva ser compreendida como um problema social, comum à grande parte da população, sem atentar ou querer atentar que essa grande parte da população é negra e é isso que precisa ser refletido, analisado.

Por que chamamos as ações antirracistas aqui compartilhadas de microações afirmativas? Porque lançamos mão desta noção para falarmos de possibilidades para implementação da lei federal 10.639/03 nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura?

Por que microações afirmativas cotidianas? Porque são ações de caráter antirracista que tem como *locus* o microespaço cotidiano. São práticas, muitas vezes de caráter

---

<sup>25</sup> Ao questionarmos, aqui, a superficialização ou a tematização das práticas escolares, no ensino da História e das culturas africanas e afro-brasileiras, não estamos, de modo algum, desqualificando a pertinência da lei 10.639/03 – fruto da luta do movimento negro – assim como os trabalhos de nossas/os colegas docentes na tentativa de implementá-la. Apenas diferenciamos perspectivas de trabalho no trato da legislação: mais militante quando evidencia um envolvimento pessoal, denso, profundo por parte de quem o desenvolve.

instituinte, e os sujeitos que as implementam revelam um comprometimento com a promoção das crianças e jovens negros/as que, até então não percebiam, nos espaços escolares, a valorização da história e da cultura afro-brasileira, das matrizes africanas de nossa cultura, dos referenciais negros sendo apresentados e valorizados ao se trazer a História Oficial (JESUS, 2014, p. 50).

A despeito de todo o incômodo que provocam suas microações, da própria necessidade de reconhecimento da importância do projeto que realiza, a professora Cláudia Nascimento segue firme acreditando na força do seu trabalho, pois seu “envolvimento com ele “é denso”, “é profundo”, “é pessoal”, e isso é importantíssimo que mostremos também, nós, suas companheiras docentes que, com ela, nos solidarizamos num mesmo propósito. Não defendemos este trabalho por obrigatoriedade de uma lei, mas porque é nosso compromisso, como reforça Azoilda Loretto Trindade ao nos lembrar que:

Existe, sim, acomodação, a rotina alienante e reprodução de desigualdades na escola, mas existe também um fluxo fascinante promovido pela pluralidade de vidas, interesses, desejos presentes no cotidiano escolar. Existe, sim, o sucateamento da escola pública, em função do “cronificado” quadro, no nosso país, de produção e manutenção de desigualdades sociais, raciais, culturais, de gênero, etc. mas há, também, histórias de lutas contra esse quadro. Tem e sempre teve muita gente querendo romper com o quadro de exclusão e legitimação da exclusão que algumas querem colar à escola. Histórias submersas porque não ganharam a mídia, os cenários oficiais e legitimados positivamente, e não foram fixadas na nossa memória coletiva, mas que precisam ser contadas, ouvidas, lidas, sentidas, tocadas, recriadas, pois elas nos fazem orgulhosos de nossa condição de profissionais de educação, não como aliados à exclusão social, à reprodução das desigualdades étnicas, culturais, de gênero, sociais... – aliás, limiar ao qual estamos cotidianamente sujeitos, mas não sujeitados – mas orgulhosos da nossa condição de educadoras/es guerreiros, de uma pedagogia libertadora, promotora da vida, do ser humano, da natureza (TRINDADE, 2000, p.14-15).

Algumas dessas histórias de luta travadas, no cotidiano escolar, visando transformar essa realidade opressora, excludente, trazemos, nós, professoras participantes dessa pesquisa que, nesse movimento de solidarizar nossas vozes, nos vemos, nos descobrimos em meio a desafios e possibilidades encontradas na defesa de uma “pedagogia libertadora”. Histórias que foram, entre nós, “contadas, ouvidas” e que também serão “lidas, sentidas” por outras/os “educadoras/es guerreiras/os” ou não, mas cremos, poderão contribuir essas nossas histórias como motivação ou despertar para os que ainda acreditam na potência de seu trabalho. Juntas, Cláudia, Flávias (a Helena e a Herculano) e eu seguimos mostrando que é possível, sim, des/construir uma realidade.

#### 4.5.2 Terceiro fio temático: Desafios e fios possíveis

A professora Flávia Herculano vem nos dizer, um pouco, sobre sua experiência de superar desafios e construir possibilidades de transformação da realidade: “O que acontece? É muito engraçado porque, assim, num primeiro momento, os alunos são resistentes. São resistentes porque eu acredito, né? Isso é uma, vamos dizer, uma teoria minha. A falta de identificação, de pertencimento social que dê prestígio faz com que ninguém queira ser negro, né? Então, trazer isso é ter que se afirmar negro. Então, ninguém quer se afirmar negro porque ser negro não tem prestígio social. Então, essa questão com os estudantes, com os alunos, nem foi aqui nessa escola. Essa época eu já não estava mais aqui. Eu estava no Guaxindiba. É, estava no Guaxindiba. Num primeiro momento foi “panela fervendo”. Num segundo momento, foi, ‘Espera aí. Tem alguma coisa aí que me afeta com a qual eu tenho a ver’. E num último momento, eram eles, de fato, discutindo, se colocando, mostrando total pertencimento e que aquilo ali tinha tudo a ver com eles: participando de festas, de debates, de sábados letivos todos voltados para essa temática, né? Em toda a escola. E aí surgiram um ou outro par para poder... Porque ninguém faz nada sozinho. E a necessidade de implementação da lei surge como argumento, ‘Vamos fazer isso sim. E vamos fazer de forma grandiosa sim, né?’ E aí acontece. Num outro momento, quando volto para cá para essa unidade escolar, em 2009, se não me engano, eu já não voltei como professora. Voltei como orientadora pedagógica. E aí eu tive uma dificuldade muito grande enquanto orientadora pedagógica, aqui, nesta unidade escolar, porque nesse momento, todo mundo já sabia da necessidade, já conhecia a legislação. Em 2009, os materiais didáticos para se trabalhar essa questão aí já surgiam. Já existiam, né? Você deve ter ouvido falar. Hoje não é tão presente, mas existiu muito nessa época “A Cor da Cultura”. Então, “A Cor da Cultura” foi, assim, um material didático excelente que a gente pôde normatizar o trabalho a respeito da temática negra na escola, né? Eu venho para cá. Volto para cá nessa escola. Nessa época, eu não consegui fazer com os professores... Quer dizer, eu consegui, mas eu tive um embate muito grande. A fala que eu mais ouvia era o seguinte: ‘As nossas crianças não sabem multiplicar, nem dividir e essa orientadora quer que a gente trabalhe preconceito’.

Meu maior enfrentamento foi enquanto orientadora pedagógica, aqui, nessa unidade. De trabalhar o tema, entendeu? Com os colegas. Com os alunos, não. Então, quando eu percebi que não seria um trabalho em que os professores iriam aderir, eu fiz um caminho contrário, indo aos alunos. Mesmo sendo orientadora pedagógica, eu fui aos alunos. E aí a

coisa aconteceu, né? Até onde eu sei, foi a única vez em que essa temática foi de fato trazida para dentro desta escola para ser trabalhada da forma como foi. Foram meses de trabalho, pesquisa, vamos pesquisar, vamos conversar até trazer uma exposição para um sábado letivo na escola, entendeu? Eu tenho dois momentos, né? Eu sou professora de Língua Portuguesa, mas a minha... Essa é minha formação. Mas o meu concurso é para professor II, aquele que lida com as crianças do primeiro ao quinto ano. Então, na escola onde eu atuo como professora de Língua Portuguesa, lá eu fazia... Eu fazia, não: eu faço, porque ainda estou lá, né? Da seguinte forma: quando era para trazer... a gente, como é que fala? Faz a grade curricular, tem a grade curricular e a gente faz o nosso plano anual. Então, no meu plano anual, eu sempre incluo, independentemente se vou trabalhar produção textual ou se eu vou ficar só com Gramática, mas eu sempre incluo os tipos textuais. Sempre, né? Trabalhar a Gramática a partir do texto. E aí, quando faço isso, eu... A forma como eu encontrei foi primando por autores que vão trazer essa temática. Seja qual for o tipo textual, qual for o gênero, eu busco dessa forma, né? Sempre que eu consigo colocar unzinho para trabalhar, eu já fico... Que é bacana.

Eu peguei, com a minha filha, ela leu na escola dela, “Os da minha rua”, do Ondjaki<sup>26</sup>, aquele escritor angolano. E com o livro dele, o livro dele fala de meninos de rua. Só que de lá, né? E é muito interessante porque parece que está falando do Rio de Janeiro, mas ele está falando de lá. E é um romance. Enfim, então eu vou tentando buscar dessas formas para poder colocar aqui e, então, com as minhas turmas do 6º ao 9º. Até bem pouco tempo, eu estava com turmas de primeiro segmento. A mim, foi dado a tarefa de fazer oficinas literárias com os alunos. Aí foi ótimo porque eles são pequenos, né? Estão, normalmente, abertos a tudo. Então, quando você traz textos como “Cabelos de Lelê”<sup>27</sup>, aí você trabalha um monte de coisas com eles. Então, outro dia, saía da escola, estava vindo para cá e parei na secretaria para assinar o meu ponto. Estava indo embora. De repente, umas três crianças agarraram as minhas pernas, me abraçaram assim. Eu olhei, ‘Tia. A tia do Black’. Porque no trabalho com o livro, as crianças ficaram assim encantadas porque elas viram que o cabelo da Lelê era um cabelo gigante, crespo, mas que a Lelê foi tão criativa que passou a usar o cabelo de várias formas. Trançado, com “chuca-chuca”<sup>28</sup>, com coque, solto. Não tinha importância. É que o

<sup>26</sup> Coletânea de 20 narrativas curtas escrita pelo escritor e cineasta angolano Ndalú de Almeida, popularmente conhecido como “Ondjaki” que apresenta um cenário de infância que sobrevive às mazelas através da resistência. Nos textos do autor, observa-se que resistir é sempre o caminho para a sobrevivência e alcance das utopias.

<sup>27</sup> Livro escrito pela jornalista e escritora Valéria Barros Belém Dias, que fala do processo de autoaceitação e descoberta identitária de uma menina negra através de seus cabelos.

<sup>28</sup> Chuca-chuca: pequenas mechas de cabelo de bebê ou crianças de pouca idade, penteadas para cima e enroladas como caracol.

cabelo dela tinha uma origem e a história fala que a origem é africana e tal. Resultado: a Tia do Black. E a Tia do Black acabou fazendo com que as crianças, uma turma de primeiro ano, né? Que é a alfabetização, as meninas agora só andam de Black. A maioria das crianças da escola pública é negra. Começou a soltar o cabelo. Quando eu passava, já tinha uma de faixa. Ah, igual à sua, né? E aí me pediam. Aí eu passei a trazer, a comprar faixas para botar no cabelo. ‘Olha o que a tia trouxe?’ (Professora Flávia Herculano, entrevistada em 25 /06/17).

E continuamos nos enovelando e nos encontrando nas histórias, nas experiências de cada uma que, aqui, manifesta sua voz. Vemos que as trazidas pela professora Flávia Herculano são nossas também. São de todas/os as/os que decidem caminhar contra o fluxo, apostando que o trajeto é, de fato, outro quando se está certo do objetivo que deseja alcançar. Obstáculos, desafio e persistência marcam também sua trajetória de compromisso com a reeducação das relações raciais, com a positivação da imagem de suas crianças negras na escola, ainda isentas de um sentimento de pertença, de orgulho racial. Na decisão e no desafio de elevar a autoestima dessas crianças, de contribuir para a afirmação de sua identidade, Flávia vai buscando e encontrando brechas, as “n brechas”, para também atingir o seu propósito frente aos desafios que se impõem: questionamentos, recusas, provocações – nossos obstáculos comuns.

Em sua busca por possibilidades, recorre nossa companheira a um movimento que nos é coletivo, de alterar, diversificar, ressignificar o currículo, insistindo, apostando que o que pretendemos abordar também está ali, oculto, mas está. Flávia encontra na Literatura – elo que nos une – uma grande ferramenta para a conscientização dos seus pequenos. A Literatura que nos instiga, nos orienta, nos permite descobrir possibilidades nas propostas de leituras e releituras de textos, desmistificando preconceitos, desconstruindo estereótipos, debatendo racismo, pesquisando e descobrindo autores/as negros/as, suas propostas, seus olhares, questionando suas ausências e de nossas referências identitárias como proponho bastante em minhas aulas. A Literatura tão nova, tão desconhecida que apresenta a Professora Cláudia Nascimento aos seus estudantes com um recital de escritores/as afro-brasileiros/as, muitos deles, seus companheiros de militância, idealizadores/as de uma literatura negra, de resistência, tornando-se essas pessoas, com um evento assim, referenciais positivos para os estudantes negros.

Essa Literatura que nos entrelaça abre também um leque de possibilidades para a professora Flávia Herculano, que descobrirá através dela, das suas personagens formas de aproximar seus alunos de sua autoimagem. O cabelo, símbolo de nossa identidade, como já foi dito aqui, torna-se o elemento principal desse despertar identitário. Flávia conta uma

história e leva um espelho – a personagem que ensinará às crianças negras a descobrirem a beleza e a origem dos seus cabelos; sua especificidade crespa que as permitirá criar mil formas de usá-lo: “trançados, com chuca-chuca, com coques, soltos...” Flávia torna-se a “Tia do Black”, a professora que as crianças negras passariam a ver como um referencial de representatividade, de conhecimento e possibilidade de autoconhecimento. Que lindo trabalho, resultado de uma simples ação, de uma microação que proporcionou àquelas crianças o orgulho e a alegria de perceberem-se e aceitarem-se como são.

Foi assim, também, contando histórias para crianças num projeto socioeducativo, desenvolvido pelo Movimento Negro do qual faço parte, que me surpreendi com a atitude de uma aluna de 8 anos, que em meio às provocações que fazia durante a contação, soltou seus cabelos crespos, antes presos com um coque. Fiquei emocionada porque ao iniciar a contação explorando a capa e a provável história que seria trazida pelo livro “O mundo começa na cabeça”<sup>29</sup>, uma enxurrada de comentários pejorativos em relação aos cabelos da personagem e deles próprios, que participavam da roda de leitura, surgia e eu me via instigada a reorientar positivamente todos aqueles ataques. Que ferramenta poderosa é a literatura, que muda o olhar sobre o nosso corpo, sobre a nossa identidade; que faz expressões como “cabelo duro” e “cabelo bombril” presentes nas falas daquelas crianças, virarem “cabelo crespo”, “enroladinho”, “cacheado” chegando à atitude da menina que se sentiu segura para assumi-los como são, soltando-os, no decorrer da história, sem se envergonhar.

A Literatura, esse elo que nos une, é também a mais importante ferramenta para a militância da professora Flávia Helena Ferreira contra o racismo e a autonegação manifestada por seus estudantes negros nas escolas públicas onde atua. Assim como, nós – suas vozes solidárias – Flávia Helena enfrenta desafios que são superados com a força do texto e, sobretudo, com a crença no trabalho que realiza:

“Por incrível que pareça, há uma rejeição maior, porque além de ter muitos alunos negros, eu tenho muitos alunos evangélicos, mais em relação à questão religiosa. Ao ponto de outra aluna por ser religiosa, eu coloquei um texto que tinha algumas palavras fazendo referência às entidades africanas e ela se recusou copiar o texto. Eu perguntei, ‘Mas você não vai copiar o texto por quê?’. Ah, lembrando que essas alunas, as duas que eu citei, são do curso normal e isso eu acho que agrava mais essa questão. Eu perguntei para ela, ‘Mas por que você não vai copiar o texto?’ Ela: ‘Mas professora, eu sou evangélica, a senhora

---

<sup>29</sup> Livro da escritora, poeta e prosadora Priscila Augustoni que apresenta o mundo da personagem Minosse e o universo tradicional de palavras que compõem a prática tradicional de trançar os cabelos de geração a geração na sua família. Ali, enfeitar os cabelos, mas do que um gesto de embelezamento, representava expressão dos rituais e saberes da ancestralidade.

desculpa’, ela foi até respeitosa, ‘Mas eu não vou copiar, eu não vou deixar isso no meu caderno’. Eu falei: ‘Mas é apenas um texto, é uma saudação’. “Sim, mas é uma saudação ao diabo’. Que na cabeça dela, as religiões africanas, têm ligação com o diabo. Para você ver o trabalho que a gente tem que fazer de desconstrução.

Agora quanto a sua pergunta de falar se eles se identificam, sim, e eu tenho o cuidado de contextualizar. Eu pego um texto de um autor, tipo José Caveirinha, do próprio Augustinho Neto, que fala da resistência em relação a ser negro e peguei uma música que a Elza Soares canta, “Carne Negra”, não sei se você conhece... e pedi para eles fazerem uma analogia e eles conseguiram identificar ali essas questões, é muito interessante. A dificuldade está, principalmente, nessa questão da religiosidade, mais até do que o próprio racismo. Até porque eles se reconhecem negros, a maioria, mas ao mesmo tempo em que eles se reconhecem negros, tem essa questão de não ter orgulho da sua história, porque o negro, no Brasil, é ligado ao escravo. Aí você explicar que aquele cara era escravo, não pela cor, mas porque assim o fizeram, por a gente ter um processo histórico muito voltado para a Europa, até para você fazer esse percurso, é muito custoso. E aí também entra a questão da religiosidade porque as religiões de matrizes africanas também estão ligadas ao negro. De certa forma está tudo envolvido. E aí a gente entra em outra questão que para mim, talvez, seja a mais importante, a social, porque o negro ainda é visto numa postura inferior, até porque a própria população carcerária, mais de 70% é negra. Então as referências são essas. Eu trabalho em duas escolas, uma em Saquarema e outra em Niterói. A de Saquarema, eu não vejo muito essa preocupação, fazem o dia da Consciência Negra, para mim isso não é o suficiente. As práticas são muito solitárias, pode até ser que um colega ou outro desenvolva um trabalho parecido com o meu, mas assim... não é divulgado. E engraçado, eu faço sempre seminários no terceiro ano, no terceiro bimestre com essa temática, literatura africana, até convido a Coordenação para participar, mas não é muito acolhido. Não que ela não queira, mas assim, não é prioridade. Já em Niterói, eu tive uma grata surpresa, porque uma colega de história, sabendo que eu trabalho dessa forma, queria fazer uma feira de diversidades. Só que como a gente teve um ano muito atribulado, muito confuso até por questões particulares, isso não foi à frente, mas eu já vejo, lá, o movimento não tão solitário, a própria direção abraça essas ideias. O ano passado teve pessoas que foram à escola ajudar a fazer turbante, a valorização do cabelo, fotos dos alunos para que eles se reconheçam ali. Isso eu achei bem interessante. Então, a escola de Niterói, nesse ponto, é mais acolhedora, eu encontro mais parceria, mais vozes dispostas a realizar esse trabalho.

Olha, sinceramente, eu não vejo essa omissão da escola como uma prática racista, algo que vamos deixar isso para lá, não. Eu acho que é falta de hábito, as pessoas não tem... as pessoas que eu me refiro, a escola. Como você falou, é algo novo, então é algo que precisa ser mais divulgado, precisa ser mais trabalhado para que a própria escola... eu acho que, hoje em dia, a gente vive em uma escola do século XIX. Nós estamos o século XXI, mas a estrutura, o próprio Estado com essa precarização da educação... intencional a meu ver. Há um desmonte de projeto para a escola pública. Não só da escola a nível fundamental, médio, mas das próprias universidades. O próprio professor não está sendo orientado. Ele precisa de uma formação mais sólida, ele está muito solto, ainda está no século XIX e ainda com uma cabeça de século XIX, por uma série de questões. Então eu atribuo não culpando a escola, porque eu acho que a escola nesse processo está meio perdida. Ela não teve a atenção do poder público como deveria ter, mas isso é intencional, a meu ver.

Sobre reação dos alunos, isso depende de turma para turma e eu vou além do individual. Você sente que em algumas pessoas, eu vou te dar um exemplo, Mia Couto, que é um autor mais popular que a gente tem. Muitos deles não conheciam e eu tive, no ano passado, uma experiência que as meninas ficaram... que trabalham com o grupo do Mia Couto ficaram apaixonadas por ele, pela forma como ele escreve. Esse ano já não teve tanto impacto, mas assim, de uma forma geral eles começam, eu noto que eles começam a questionar, a fazer relações, sim. A verificar, a questionar mesmo o sistema, se é por aí, o que pode estar inserido. E além do mais, eu posso dar um exemplo aqui? Ano passado, um grupo de meninas ficou com uma autora chamada Vera Duarte, eu não sei se você conhece, ela é da década de 70. Ela é advogada, ela é de Costa Verde e ela foi estudar Direito, em Portugal, como a maioria. Voltou para o país dela e ela simplesmente fez uma revolução. E foi muito interessante, que foi quem fechou o seminário. Foram vários homens, Agostinho, Caveirinha, Mia Couto, entre outros. E quem fechou o seminário, porque foi um sorteio aleatoriamente. Nada é aleatório, talvez se eu tivesse pensando, não sairia tão bem, foi essa mulher, a Vera Duarte, falando dos movimentos feministas. Aí entram outras questões, ela foi Ministra da Educação, ela voltou para o país como advogada. Foi uma ferrenha defensora dos direitos humanos, líder do movimento social feminista, empenhada na questão educacional, até que se tornou Ministra da Educação. E isso, para aquelas meninas, foi uma descoberta, elas ficaram emocionadas, eu estou ficando emocionada, agora. É muito interessante. Elas se identificaram com aquilo, muito legal. Por ser mulher.

[...] Olha, as experiências que eu nunca tive um aluno, igual a essa menina que se recusou a copiar o texto e tal e eu não obriguei porque a minha forma de trabalhar é sempre na



democracia, ‘Ok, você não quer copiar, não sou eu que vou...’, mas levando sempre as questões para que fosse a própria pessoa se ouvisse. E o que eu noto, que em relação aos alunos negros e aos não negros, os que também fazem parte disso porque, na realidade, o brasileiro pode até não ser negro na cor, mas tem sangue negro, não tem como. Eles se sentem à vontade, essa questão da intimidação, às vezes, eu tenho essa preocupação: ‘Nossa, ele vai se sentir agredido’, não. E muitos começam a falar, a questionar principalmente.

Eu passei por uma experiência muito interessante, não foi em literatura africana, foi com o Machado de Assis, “Pai Contra Mãe”<sup>30</sup>. Muito legal. E depois eu levei para assistir, eu não me lembro qual foi a ordem. Primeiro, nós lemos o texto, discutimos o texto e fomos em outra aula assistir um filme, “Quanto Vale ou é Por Quilo”<sup>31</sup>. E aí o meu trabalho final é para eles decidirem qual seria o final porque ele, na realidade, ele dá dois finais possíveis. E a maioria decidiu pelo final dos dois se unirem e lutarem juntos, a proposta do filme é essa. E isso fez com que eles refletissem muito sobre essa temática do que é ser negro, desse contexto. Porque o próprio filme levanta outras questões, das ONGs, do ‘ser bonzinho’, dessas pessoas que ajudam as instituições que na realidade não ajudam coisa nenhuma e aí vieram várias discussões, inclusive essa questão do racismo, a resistência” (Professora Flávia Helena – entrevista realizada em 13/12/16).

Nossa companheira Flávia Helena também nos compartilha seus/nossos desafios na tentativa de reeducar as relações raciais em sala de aula. Mais uma vez, os destacamos aqui: preconceito, recusas, desconfianças, mas vemos também a literatura contribuindo para uma reorientação do olhar sobre a população negra, sobre sua história e para muitos de seus/suas estudantes negros/as, o olhar sobre si mesmos/as. A professora compreende que conscientizar seus alunos é convidá-los à reflexão, à autorreflexão, sem enfrentá-los diretamente com um discurso impositivo e usa a Literatura como a ponte que os possibilitará chegar a um maior conhecimento sobre sua cultura, sua realidade e a relação destas com outras realidades também. Assim o faz, ao trazer a mitologia africana de forma “natural”, como costumamos fazer com a mitologia greco-romana, europeia, consagrada na escrita literária tradicional. E ainda que se depare com a reação preconceituosa, “inesperada” a uma aspirante ao exercício

---

<sup>30</sup> Um dos mais expressivos contos do escritor Machado de Assis, em que o autor discute as relações raciais representadas por uma escrava “fugida” grávida e um capturador de escravos, branco, no contexto da escravidão no Brasil.

<sup>31</sup> Filme do cineasta Sérgio Bianchi que faz uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a exploração da pobreza pelo marketing social que representa, na verdade, uma falsa solidariedade. O filme inspira-se no conto “Pai contra mãe”, do escritor Machado de Assis. Nele são apresentados alguns personagens com os mesmos nomes da trama do autor, bem como trazendo também elementos do fio central.

do magistério, Flávia percebe que a repreensão não é a melhor estratégia, mas continuar positivando as culturas hostilizadas em virtude do racismo e da ignorância, sobretudo.

Assim como nós – seus pares – a professora vai buscando e encontrando as “brechas” que podem contribuir para a “desconstrução” de ideologias, preconceitos introjetados nos estudantes e professores também. Sim, pois a professora Flávia Helena, compreende que toda essa rejeição ao tema, às expressões culturais africanas e afro-brasileiras é motivada por um processo histórico do qual as famílias e a própria escola, como diz, e os profissionais de ensino, não podem ser, sozinhos, responsabilizados: “o professor precisa ser orientado, precisa de uma formação mais sólida.” Neusa Maria Mendes Gusmão corrobora esse pensamento da professora Flávia Helena ao afirmar que:

A formação de professores não pode ser restrita ao processo de desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais inerentes ao campo profissional que a educação representa. Nesse sentido, coloca-se como de fundamental importância que o professor possa ter uma formação profissional que o capacite no sentido de reconhecer as concepções de sociedade e política presentes na atividade profissional que irá exercer ou que já exerce. No caso brasileiro, a formação e a prática profissional do professor que se faz também um educador exigem contextualizar o desafio representado pela questão racial e pelo racismo, fato nem sempre presente nas discussões dos espaços de formação acadêmica e profissional. O limite que esse fato representa na formação de professores se expressa, depois, como desafio na prática pedagógica que ocorre no chão da escola, lócus por excelência de encontro da diversidade social e cultural de nossa sociedade. Na prática educativa para a diversidade, estão em jogo outros processos educativos, outras formas de educação e construção de saberes que não apenas o escolar. Contudo, o caráter neoliberal que sustenta políticas de ação e de intervenção de caráter educativo propondo valores gerais de tolerância e igualdade para com os diferentes, sem vê-los em sua diversidade, ainda ronda sorrateiramente, mesmo as mais importantes conquistas que emergem do tecido social e da ação de diferentes grupos, entre estas, a lei 10.639/03 (GUSMÃO, 2013, p.47-48).

A autora traz observações muito importantes ao pensar sobre a necessidade de uma formação docente mais atenta às diferenças, sobretudo, se considerarmos o contexto político em que estamos vivendo, com o retorno do pensamento neoliberal orientando ações políticas dedicadas a reprimir, ainda mais, as classes ou as populações menos favorecidas, extinguindo todas as suas conquistas adquiridas, com muita luta, ao longo de anos. A própria lei 10.639/03, citada pela autora, confirma previsão que faz da “ronda sorrateira” que sofre quando tem seu texto alterado quanto à exigência do “ensino” que agora passa a ser apenas do “estudo da História e das Culturas Africanas e Afro-brasileiras”, nas escolas, diminuindo a responsabilidade para com a formação devida dos profissionais de educação que podem colaborar diretamente para a construção dos conhecimentos necessários à valorização das populações negras, de sua cultura, bem como do combate ao preconceito sofrido por elas.

Propor o estudo significa diminuir responsabilidades, compromisso; significa diminuir a importância da seriedade da questão racial no Brasil quando se sugere que os conhecimentos que lhes estão atrelados sejam construídos à maneira independente, de forma não tão efetiva e contínua.

A consciência que demonstra a professora Flávia Helena com o trabalho afirmativo que desenvolve pode também ser despertada nos profissionais que têm, dentro de si, o desejo de contribuir para uma sociedade mais igualitária e menos racista. Mas esse é um projeto de sociedade que parece não atender à lógica, ao pensamento político-ideológico que passou a vigorar no momento, ao que constatamos diante dos ataques que conquistas sociais vêm sofrendo, confirmando o pensamento trazido aqui por Gusmão.

Na contramão desse processo ou retrocesso, caminham profissionais como a professora Flávia Helena que, no seu pequeno espaço de atuação – a sala de aula – segue, com suas práticas antirracistas, desestabilizando essa ordem, conscientizando seus estudantes, estudantes negros, especialmente, sobre o que está por trás de tantas dificuldades para sua inserção social, para a garantia de direitos, fazendo com que estes “comecem a questionar, a fazer relações, a verificar, a questionar mesmo o sistema, se é por aí, o que pode estar inserido”.

A Literatura é, por nossa companheira, trabalhada a partir do que são seus propósitos além da fruição estética e ampliação do repertório cultural: a ampliação, o aprimoramento do senso crítico, o despertar da consciência e o mais importante, a inquietação. Diferenças sociais, raciais, de gênero são trazidas a partir de escritores/as que não apenas as discutem em seus textos, mas as representam. Como foi bonito ver a professora Flávia se emocionar ao recordar e refletir sobre a potência do seu trabalho quando propôs uma pesquisa sobre autores africanos e suas respectivas obras. A paixão por que foram tomados/as seus/suas estudantes pela temática, pela escrita do texto; a identificação de algumas de suas alunas com a escritora africana Vera Duarte, o referencial de afirmação de uma identidade ou de uma postura feminista que a autora se tornou para aquelas meninas. Eis a força que tem a nossa Língua e a Literatura na formação de um pensamento consciente, transformador de nossas vidas e da realidade que nos cerca. O potencial que apresentam quando nós professoras/es, destas disciplinas, buscamos “as brechas” e pensamos maneiras de fazer, um “quefazer” aprendido com Paulo Freire (2000), desde o início de nossas formações militantes e acadêmicas, pois entendemos que nossa prática pedagógica pressupõe um fazer e um saber que são reflexivos da própria ação pedagógica. E esse saber co-construído, vai realimentando criticamente o nosso fazer para trazer e valorizar conhecimentos até então silenciados, possibilitando a

percepção do porquê e para quê deste silenciamento e/ou omissão, ainda que esse nosso objetivo esbarre na não aceitação ou não compreensão inicial.

Diante de uma estudante que se recusa a escrever um texto com menção aos mitos afro-brasileiros, a professora decide não forçar. Eu mesma quando também abordo a mitologia afro-brasileira, chego à religiosidade através da Literatura, refletindo com eles o lugar de nossos mitos em relação aos mitos greco-romanos, por exemplo. Entender entrelaces entre religiosidade e cultura é um dos objetivos do trabalho para compreender uma cosmovisão que não se pauta em pensamento dicotômico.

Amadou Hampâté Bâ (1982) nos ajuda a encaminhar este diálogo, dizendo de uma prática que, cada vez mais, vai se fundamentando na cosmovisão africana em que o mundo é visto como unidade em que tudo se comunica e interage, está interligado:

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano da homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem (BÂ, 1982, p.169-170).

Assim, em nossos “quefazeres” (FREIRE, 2000) vamos buscando formas, maneiras de despertar questionamentos e diversificar o conhecimento, cientes de que os desafios que encontramos e encontraremos serão muitos porque esse é um trabalho contínuo, parte de uma práxis cotidiana, pois entendemos que esta é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 38).

Nesse processo de compartilhamento de nossas práticas, solidariedade a partir de nossas vozes, de escuta de nossas próprias vozes, nos vemos refletindo sobre esses tantos desafios, nossos objetivos e o caminho que trilhamos para alcançá-los, pois como nos diz Josso (2004), essa autorreflexão nos obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo que tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de

consciência da relatividade social, histórica e cultural de nossos referenciais interiorizados. No exercício de articularmos o presente com o passado e com o futuro, começamos a elaborar um projeto que orienta a continuação de nossa história com uma consciência reforçada dos nossos recursos e fragilidades, das nossas valorizações e representações, das nossas expectativas, desejos e projetos.

A professora Flávia Helena, em alguns momentos de nossa conversa, nos permite perceber esse movimento de autorreflexão, de autointerpretação do qual nos fala Josso (2004).

Flávia Helena reflete enquanto narra: “Os professores, os profissionais, eu acho que os profissionais, sem fazer papel de coitadinhos, mas eu acho que eles são reféns tanto quanto os alunos dentro desse processo. Alguns conseguem burlar esse sistema, mas outros estão tão dentro daquilo, que não conseguem, por “n” questões, até pela falta de preparo que nós professores... a falta de formação continuada, os baixos salários, que aí você pensa, te desmotiva, ‘Vou me preparar para quê?’. Mas aí eu vejo isso, sim, uma falta de... Eu estou pensando agora, Janaína, porque você está falando dessa questão. Porque eu acho até nessa correria toda, a gente não tem tempo. Também tempo é questão de prioridade, é um erro meu, fazendo a *mea culpa*. Mas a gente acaba absorvendo tudo sozinho e se disponibilizando menos porque é um desgaste tão grande, uma exposição tão grande, você chegar para o colega de Literatura, ‘Ah, vamos fazer tal trabalho?’. É um trabalho de certa forma até de convencimento e, às vezes, você já está tão cansada do dia-a-dia mesmo, que você acaba optando por um caminho solitário que não deveria. Olha, eu gostaria muito de dividir isso. Quando essa minha colega propôs essa tal feira de diversidade, eu fiquei super animada. Só que foi em um momento que eu não podia, por questão particular, mas quem sabe o ano que vem? Mas em relação ao meu trabalho, eu tenho tido respostas excelentes, como algumas que eu já te falei e acho que tem sido muito gratificante para mim. Eu saio muitas vezes leve e uma sensação de como eu estou trabalhando, que acaba me dando prazer tão grande, que não é trabalho. É um trabalho, mas é um trabalho prazeroso. [...] Como você falou, com a Língua Portuguesa, eu acho que assim, é a nossa língua, é a nossa língua mãe, é o que nós temos. Nós vamos para a luta, que a gente não pode a partir do momento que descaracteriza a sua Língua. Se você se perde da sua Língua, você se perde da sua identidade. A Língua Portuguesa tem a sua importância e que dá suporte para você ir para a Literatura. A Língua Portuguesa como uma questão política e cultural e a Literatura como resistência. O que eu vejo na Literatura é o meio que você consegue formar pessoas, levar pessoas ao questionamento e ao mesmo tempo resistir a esses ataques que nós sofremos diariamente, a educação, o professor, a escola pública têm sofrido diariamente. É uma forma de você levar o outro para questionar e você

mesmo se questionar. E eu mesmo, enquanto você estava me perguntando, eu me questionei uma série de coisas, então é esse o poder da Literatura, por isso que eu fiz essa escolha” (Professora Flávia Helena, entrevista realizada em 13 /12/16).

Esse exercício de questionamentos, auto-questionamentos, reflexões e autorreflexões, tão importantes para nós docentes, observamos ainda na fala das demais companheiras que compartilham, aqui, seus desafios nas experiências profissionais e de vida também e Flávia Herculano traz um pouco sua avaliação sobre sua prática pedagógica:

“Olha, eu continuo, apesar da minha prática hoje ser dividida porque no mesmo momento eu estou na sala de aula e no outro eu estou aqui (na Direção). Essa consciência, querendo, assim, querendo ser muito otimista, ela só parte mesmo daquele que sente o preconceito na pele. Essa é uma realidade. Aquele que não vive o preconceito vai continuar achando que a questão negra é uma bobagem. Que os meninos e as meninas precisam ler, escrever e fazer tabuada. Qualquer outra coisa é afastá-los das possibilidades que o mundo oferece. Já ouvi muito isso, né? Das possibilidades de ascensão. Eu vou ensinar para ele a pensar e a rebater o preconceito, a não se curvar diante da discriminação, para quê? Ele tem que aprender a ler, escrever e fazer conta de Matemática. Conta de Matemática porque é isso que vai fazer com que ele ingresse numa vida melhor, numa vida de ascensão. Não vai aprender a reconhecer o preconceito, que isso não é importante. Então, hoje, eu sei que quem ainda milita nessa questão é porque sofreu, de alguma forma, o problema na pele. Então, assim, dentro da escola, a gente ainda tem o argumento da lei como forma de pressão. Mas eu não acho bacana. Sinceramente, eu não acho bacana você pressionar. Não acho legal. No entanto, é o único caminho para você, a curva para mostrar para o colega que é necessário, sim. Então como Direção, como Coordenação, como Professora, o único argumento que a gente tem é a lei. A utilização da lei, eu acho que é importantíssima. Mas também por já ter participado de todos esses setores da educação sei que aquele que compra a briga é aquele que viveu na pele.

A primeira vez que eu vim para cá, eu trabalhei na sala de aula, fiquei quatro anos dando aula de Língua Portuguesa. Aí quando eu voltei em 2009, aí, sim, a gente, aí eu fiquei como Orientadora Pedagógica e agora na Direção, aqui, com a Rosana<sup>32</sup>. Mas quando eu estive, aqui, dessa segunda vez, que foi a fase mais difícil porque eu já tinha consciência disso tudo e achava que era importantíssimo trazer isso para dentro da escola, a minha maior

---

<sup>32</sup> Rosana, Diretora Geral que forma a equipe diretiva da escola com Flávia Herculano, como Diretora Adjunta.

dificuldade, como eu já te disse, foram os colegas... [...] Muita coisa, ali, poderia ter sido muito melhor? Poderia...” ( Professora Flávia Herculano – entrevista realizada em 25/06/17).

A professora Flávia explicita que as dificuldades aumentam quando “se tem consciência”, ou, no dizer de Guerreiro Ramos (1995, p. 243), ao “perceber a profunda alienação estética do homem de cor em sociedades europeizadas como a nossa”, pois o “nevoeiro da brancura” impede de ver a realidade concreta e opressora e o quão difícil é superá-la: “De repente nos torna óbvio o nosso empedernimento pela brancura, nos torna perceptível a venda dos nossos olhos. É como se saíssemos do nevoeiro da brancura – o que nos parece olhá-la em sua precariedade social e histórica” (RAMOS, 1995).

Apesar da consciência de que muito mais poderia ter sido feito na escola, visando a transformação da realidade e, mesmo diante dos entraves, das dificuldades, a professora reconhece que um movimento propositivo aconteceu: “Mas ele aconteceu, né? E aconteceu por força da necessidade que os próprios alunos viam em se sentir representados nesse espaço, que não conseguia. Então eu tenho certeza de que esses meninos e meninas participaram e, ao final da participação deles, eles estavam, assim, contentes com uma tranquilidade porque eles perceberam que aquilo ali fazia parte de fato da vida deles... [...] A diminuição da discriminação, eu não consigo ver tão claramente não. O que eu consigo ver muito é a elevação da autoestima que, de alguma forma, vai fazer com que essa discriminação, ela no mínimo, ela não vai ser aceita. No mínimo, ela vai ser rebatida. Ela vai ser questionada, porque o aluno sabe que ele tem... Quando a gente traz a questão, a gente mostra para ele os deveres e os direitos que tudo isso nos traz. E aí não é a mesma cabeça de antes. É uma outra cabeça. Vai pensar de outra forma. Não vai se curvar. É óbvio que nem todo mundo vai ter a mesma ação, a mesma atitude. A grande maioria das vezes, a atitude pode ser agressiva diante do preconceito, do xingamento, da própria injúria, né? Enfim, essas questões que a gente sabe que fazem parte. Mas normalmente quando ele sabe disso, quando ele está informado disso, a atitude é outra: primeiro, que é de não curvar, que é de não aceitar. Então eu acho que é muito válido. É muito importante. Conscientizar! (Professora Flávia Herculano, entrevista realizada em: 25/06/17).

A experiência do racismo, o preconceito “de quem sofre na pele” parece ser o que move a Professora Flávia Herculano no desejo insistente de conscientizar, de elevar a autoestima dos/as estudantes negros/as, de mostrar-lhes por que “não devem se curvar” diante do preconceito, das práticas racistas que vivenciam, vivenciaram e vivenciarão em outros espaços sociais além da escola. Esta é a experiência que também me impulsiona nessa prática militante como já foi dito, mostrado aqui, é a que impulsiona também a professora Cláudia

Nascimento, que já nos relatou “ser o seu envolvimento no trabalho que realiza, pessoal”, pois o racismo é também uma experiência que a atravessa:

“Então quando eu saí do grupo, saí não, quando eu me tornei professora do Estado, isso ficou muito claro para mim. Eu passei no concurso em 1998, cheguei à escola, tinha uma pessoa que conhecia o grupo. Então eu vim fazer palestra, em 1996, aqui, na escola, porque essa professora de Sociologia chamada Marina Peluso fez um trabalho aqui. Ela se baseou em nossas semanas de estudos. [...] Não tem como se dizer, essa foi a minha ideia, já estava acontecendo isso dentro da UFF através do André Rebouças, isso não tem como negar, que é influência dele e tudo isso está acontecendo. O GT que acontece dentro da coordenadoria, muita gente que está nesse GT não sabe desse caminho. As pessoas estão muito mais envolvidas com o hoje, elas se envolvem com o presente porque, em alguns momentos, parece que não é permitido falar do passado. E esse modo de fazer negro e essa nossa forma de sentir o passado é diferente do movimento que um branco tem. Esse nosso jogo de corpo, de pensamento que a gente viu na filosofia negra é diferente. A minha relação com o passado não é uma relação doentia, como alguns teóricos brancos colocam e que diz que leva à depressão, a um banzo. Não é um banzo. É uma relação que me remete a referências outras, que não estão na universidade e que vão dar conta do meu trabalho, da minha fala, das minhas brigas, da forma como eu me defendo. Eu não vou me defender 24 horas com o Foucault, nem com o Karl Marx. Eles são importantes, mas não vão me entender 24 horas. Eu posso me defender com uma fala de Beatriz, porque para mim ela vai me dar o que ela dizia, ‘Todo dia a gente levanta, Cláudia, com potência Z, Z de Zumbi.’ E quando alguém vem e me massacra isso só vai me fazer ficar firme, em pé. Então quando eu me acidentei, em 2014, me quebrei toda, e aí o médico disse que eu não ia mais andar. Aí que veio na minha frente à frase de Marlene<sup>33</sup>, ‘E você tem que dançar’. E eu fui dançar afro. Eu fui dançar de novo, eu gostava de dançar e não podia, eu voltei e dancei. Sentia dores, mas eu dancei e aquilo me deu muita força para parar de chorar, quando me sentia uma boba, uma bolha. E aquele movimento da dança afro, movimento dos orixás, a forma de dançar, a professora me puxando, aquilo eu levei para a minha vida, para os meus alunos, para a minha escola, para a minha arte, para a minha forma de conceber minhas aulas (Professora Cláudia Nascimento, entrevista realizada em 16/12/16).

Beatriz do Nascimento, em sua fala que empodera Cláudia para se levantar, se reerguer, me traz a voz de Maya Angelou<sup>34</sup>, que conheci há pouco, ouvindo-a narrar *Still I*

<sup>33</sup> Marlene Cunha, já mencionada anteriormente.

<sup>34</sup> Maya Angelou foi uma escritora e ativista afro-americana, nascida em 4 de abril de 1928. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/04/saiba-quem-foi-a-escritora-e-ativista-maya-angelou-que->



*Rise* (Ainda assim me levanto), de sua autoria, por ocasião de seu aniversário 04/04/18, em que faria 90 anos. Aqui, trago apenas um fragmento do poema, por enquanto: *Você pode me inscrever na História / Com as mentiras amargas que contar,/ Você pode me arrastar no pó /Mas ainda assim, como o pó, eu vou me levantar.*

A defesa da memória, do passado é uma constante na fala da professora Cláudia, que reconhece a importância de “revirar os arquivos” e trazer à tona experiências que contribuirão para o fortalecimento de nossa caminhada; de reforçar que ela não se iniciou agora e que nossas dificuldades não são piores das que enfrentaram muitos que abriram frentes bem antes de nós, permitindo que estivéssemos no estágio em que nos encontramos, hoje, em nossa luta secular contra o racismo. Esse comportamento da professora nos remete a um ensinamento africano trazido do ideograma Sankofa que nos diz: “Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”. O ideograma Sankofa é a imagem de um pássaro africano que possui duas cabeças: uma voltada ao passado e outra ao futuro. Pertence a um conjunto de símbolos gráficos da filosofia africana de origem Akan, chamado *Adinkra*. Seu significado nos ensina que é preciso voltar ao passado para ressignificar o presente e vislumbrar o futuro. Nesse sentido, a memória, as experiências do passado, são imprescindíveis para a continuidade da história.

De sua trajetória, na militância, junto aos seus companheiros, nas ações que promoveram de conscientização e combate à intolerância racial, às vozes daquelas que as motivaram para a luta e as fortaleceram nesse engajamento, ensinando-lhe a carregar uma “potência Z, de Zumbi” diária e a lembrar da energia espiritual presente na corporeidade dos orixás para “manter-se de pé”, até às memórias da família, como quando recorda do doce de abóbora aprendido com sua mãe perpassando várias gerações de avós, Cláudia ressignifica o sentido do passado que para ela não traz sofrimento, “banzo”, mas lhe dá resistência. Um passado que a remete a histórias, trajetórias e falas que lhes dão motivação para continuar. Essas falas e essa memória que reafirmam valores tão importantes, praticados, cultuados por nossa gente e que, infelizmente, não encontram ainda o reconhecimento merecido nos espaços legitimados de conhecimento.

E a força retratada na narrativa oral de Cláudia, vem das raízes e vão do sofrimento à resistência. Assim, mais um fragmento de *Still I Rise*, de Maya Angelou, nos enleva nesse momento de escrita, e se inscrevendo nas páginas dessa dissertação. *Deixando para trás*

*noites de terror e medo /Eu me levanto/ Em uma madrugada que é maravilhosamente clara/  
Eu me levanto/ Trazendo os dons que meus ancestrais deram,/ Eu sou o sonho e as  
esperanças dos escravizados/ Eu me levanto...*

Nossa ancestralidade, que traz memórias de outros tempos, traz conhecimento que alicerça nossos “quefazeres” implicados nessa sabedoria, fruto de experiências que vão sendo alimentadas por meio da oralidade.

Com Muniz Sodré, em entrevista que deu à professora Azoilda Trindade (2000), compreendemos mais sobre a necessidade de aprender a respeitar o conhecimento que emerge de nós, a sabedoria advinda das experiências, dos que inventam a partir das carências. Sim, porque como diz, é preciso valorizar outras fontes de sabedoria, a dimensão oral das pessoas que são lideranças de comunidades, de mais velhos, de mães de santo de gente antiga, que não tem ciência, mas tem sabedoria porque esta vem do território, vem da maneira de lidar com o território. É extraída dos recursos de sobrevivência dentro de um território que podem parecer menos grandiloquentes, mas são muito operativos.

Eis porque as vozes de nossas avós, mães, companheiros/as de militância, as nossas próprias vozes, aqui, enunciadas, presentificadas, precisam ser “ouvidas, lidas, sentidas”, valorizadas. Elas trazem experiências advindas da relação com os nossos territórios, com o nosso lidar com desafios, carências, dificuldades; elas trazem uma sabedoria ou um conhecimento cunhado no cotidiano, não científico, mas nem por isso menos importante do que este. Elas evidenciam que a Ciência e a experiência, têm o seu lugar enquanto manifestação de conhecimento e nós, quatro professoras de Língua Portuguesa e Literatura, trazemos aqui, nossas vozes, outras vozes. A palavra a partir da oralidade, da memória como nos ensinam nossos ancestrais com sua sabedoria, com o seu conhecimento. Assim, aqui vamos construindo e aprendendo.

## 5 RODA, RODA E CONTA HISTÓRIA: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS EM UM ENCONTRO DE VOZES NEGRAS

Como o Griot, nas grandes rodas de sabedoria  
 Salubà, história das lutas vividas  
 Das tentativas alegrias...  
 Eparrey, Mãe Guerreira, o seu extinto sustento  
 Tempestuosa nos raios celestes  
 Não traz lamento...  
 E no furor em mares de lágrimas salgadas  
 Imanjá sustenta a alma lavando mágoas  
 Pra ser capaz, cada segundo se torna preciosidade  
 Cada estrela, um guia de personalidade  
 Mamãe Oxum, de ti carrego de graciosidade  
 o denego, o amor, a riqueza de fertilidade.  
 Obá Xireê, meus entes queridos a aconchego  
 Ao campo santo, Ewá a neblina o sossego  
 Senhora do tempo e do destino por mim vividos  
 Exemplos de garra, com fúria a serem seguidos  
 Das lutas vividas, as tentativas...

*Janaína Theodoro*<sup>35</sup>

Tocadas pela sabedoria *griot*<sup>36</sup>, ancestral entramos na roda e movimentamos histórias. Histórias de mulheres negras, professoras, militantes. Histórias de dificuldades, compromissos, incompreensões. Histórias de luta contra a solidão. Uma solidão que não nos paralisa, não nos aprisiona, ao contrário, nos mobiliza e nos faz reagir, sempre reagir. Nesse

<sup>35</sup> THEODORO, Janaína. Ayabás. In: **Pretexto de Mulheres Negras**. FAUSTINO, Carmen; SOUZA, Elizandra. Mjiba, 2017.

<sup>36</sup> Segundo Amadou Hampâté Bâ (1982, p. 193), os *griots* “classificam-se em três categorias: os *griots* músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores. Os *griots* ‘embaixadores’ e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa. Os *griots* genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família.

movimento circular da roda, fazemos vibrar nossas vozes negras. Vozes tocadas pela energia das Ayabás guerreiras, que expurga lamentos, lava as mágoas, sustenta a alma; que nos fortalece ao recordar das lutas vividas e das tentativas, que nos guia em nosso desejo imperioso de se contar e se encontrar, de se unir, de se solidarizar.

A roda de conversa que, aqui, trazemos tem a essência das rodas da infância que, com suas cantigas, faziam nossa imaginação circular: ... *Oh Mariazinha! / Oh Mariazinha! / Entra nessa roda / Ou ficarás sozinha...* Tem a essência dos causos, das histórias contadas pelos nossos mais velhos, que nos entretinham, dos provérbios que diziam, nos aconselhando ou nos corrigindo, como *Quem semeia ventos, colhe tempestades; Quem tudo quer, tudo perde; Se quiser ir rápido, vá sozinho, se quiser ir longe, vá acompanhado; A árvore que enverga, o vento não quebra...* e outros mais. Tem a essência dos saberes ancestrais abrigados na memória e perpetuados pela oralidade, valores existenciais que nos constituíram/nos constituem num processo histórico, social e cultural (TRINDADE, 2005). Valores de uma África que reside em nós, que nos torna singulares nos modos de ser, de pensar e de agir. São nesses valores que nos ancoraremos fazendo circular, através de nossas vozes, as memórias, as histórias e os sentimentos que emergem de nós.

Mas não diferente de nossas vidas e nossas práticas, nosso encontro de vozes se depara também com desafios. Nossa rotina de horários, de trabalho, as atribuições docentes e familiares parecem querer nos impor o recolhimento que tanto desejamos romper, aliviar. Ainda sim, como professoras perseverantes que somos, não desistimos. Seguimos tentando, flexibilizando nossas agendas, acomodando dias, horários, demonstrando, cada uma, algo mais do que simples boa vontade: consciência. Tínhamos a consciência da importância desse encontro, da oportunidade que seria, para nós, ouvir e aprender com os nossos pares, da oportunidade de nos sentirmos acolhidas e compreendidas em nossa luta. De poder compartilhar, sem julgamentos, o que sentimos e o que pensamos enquanto professoras engajadas na defesa e promoção de uma educação antirracista.

Assim, após muitas tentativas, nosso encontro se realiza no Campus do Gragoatá, da Universidade Federal Fluminense, no dia 18 de dezembro de 2017, em meio a fechamento de notas, diários, encerramento de bimestre, ano letivo e cumprimento de horários. A escolha do local deveu-se à facilidade de acesso para um encontro realizado, num fim de tarde, entre três professoras residentes em municípios diferentes. Fomos três apenas, pois, infelizmente, nossa companheira Flávia Helena, que leciona no município de Saquarema, não pôde estar presente. Os compromissos escolares a impediram de se reunir conosco, mas sua voz esteve o tempo

todo, ali, presente com a lembrança de seus/nossos desafios na busca por possibilidades para um trabalho sólido no combate ao racismo para a potencialização da cultura negra na escola.

E foi mesmo por aí que iniciamos a nossa Roda de Conversa, no dia 18 de dezembro de 2017<sup>37</sup>, buscando compreender, juntas, o sentido do nosso trabalho, o que nos motiva a enfrentar tantas dificuldades e como nos sentimos nesse processo em que nos encontramos e vemos possibilidades, caminhos para as mudanças que desejamos. E num momento de escuta coletiva, abro nossa conversa lendo um texto provocativo da professora Azoilda Loretto Trindade, que nos faz pensar nossa luta cotidiana, nossas “histórias individuais submersas” de docentes que não compreendem sua prática senão para desestabilizar uma realidade opressora, desigual. Iríamos fazer emergir essas histórias, iríamos fazer emergir a nossa história com gestos, contos, cantos e encantos de liberdade (TRINDADE, 2010). Era este um momento de pensarmos sobre nós, nossos desafios, nossa potência criativa, solidária, que nos religa à ancestralidade por meio da roda, do encontro, do encanto de narrar e compartilhar.

Convido, depois, então minhas companheiras a falarem sobre a experiência de se contar, de falar de si, do trabalho que desenvolvem e dessa oportunidade de compartilharem abertamente desafios, possibilidades, os caminhos encontrados para uma prática pedagógica antirracista nas áreas de Literatura e Língua Portuguesa. Uma a uma vamos, ali, iniciando nossa reflexão, tomando a palavra, rompendo o silêncio, expondo nossas experiências, pensamentos, inquietudes. Nossa fala e escuta coletivas vão nos permitindo evadir da solidão, encontrar conforto não apenas na voz, na palavra, mas também no olhar, nos gestos de nossas companheiras, que expressam com essas ações uma solidariedade. Uma solidariedade de quem nos ouve e nos compreende ainda que a forma de pensar, as opiniões não sejam exatamente as mesmas. Uma solidariedade que é a mais bonita demonstração de acolhimento, de afeto para quem deseja muito sentir que não caminha só. E foi assim, imersas, envolvidas nesse sentido de coletividade, de cooperatividade, que conduzimos nosso encontro, encontro de vozes negras.

A narrativa da professora Flávia Herculano rompe o silêncio e dá início a nossa conversa: “É a terceira vez que eu participo de algum trabalho acadêmico nessa condição de entrevistada e que me traz a oportunidade de contar a minha história, né? E as diversas facetas que uma história humana pode ter. Então, essa é a terceira vez. Eu fiz uma vez com uma aluna

---

<sup>37</sup> O encontro foi realizado na sala 213, da Faculdade de Educação da UFF.

também da professora Regina<sup>38</sup>, há mais ou menos uns 10 anos atrás. 10... 8 por aí. E foi a primeira vez que eu tive essa oportunidade de contar. E toda vez que eu conto, que eu trago alguma reflexão que foi feita a partir da anterior, eu consigo me enxergar melhor através dessas entrevistas, desses trabalhos que aparecem como forma de oportunidade de expressar, de contar aí essa história. Então essa é a terceira vez. E todas as vezes eu pude observar que eu, tem algum ponto que eu consigo fazer uma reflexão a partir do que eu mesma falo, do que eu mesma trago. Então isso, pra mim, é muito legal. É muito interessante poder observar. E como são histórias e cada uma tem é... vertentes, então em todas essas, todas as vezes que eu tive essa oportunidade, os entrevistadores trouxeram pra mim algum ponto destacado, evidenciaram algum ponto que da minha história faz um sentido enorme, né? Então assim, a primeira vez foi a questão... não é a questão da estética, mas era a.. como que eu vou dizer? Eu já me esqueci o termo. “A identidade?” – complemento, meio que perguntando, ajudando-a a recordar. “A identidade. Isso.” - ela continua. A questão da identidade, né? É a identidade negra. Como eu me vejo. Como eu me vejo diante do grupo. Quando me aceito? Sempre me aceitei? Então tudo isso me fez refletir sobre esse aspecto. A identidade. Sobre a identidade.

Que maravilha poder refletir juntas sobre essa descoberta que nos é tão cara, tão decisiva. Refletir como nos lindos versos de Elidivânia de Souza<sup>39</sup> sobre [...] *essa mãe identidade/Fruto de herança genética/construção de ideologia/traços sublimes de características individuais/ que se encaixam como peça/de uma enorme pintura divina* (SOUZA, 2017) Flávia, com sua fala, nos possibilita lembrar como é para nós esse processo de autoaceitação, ainda tão complexo para nós mulheres, meninas ou jovens negras. Pensar nossa subjetividade nesse encontro que buscamos com nós mesmas. E, assim, nessa escuta reflexiva vamos acompanhando-a em seu relato absorvente sobre suas transformações e cada oportunidade de falar de si. E ela segue: “A segunda oportunidade vem trazer a questão da religiosidade. Que pra mim também é um ponto importantíssimo que eu começo a fazer, a trazer a importância dessa minha religiosidade no meu fazer diário, pra vida, né? Naquele momento em que eu estou sendo entrevistada, as coisas parecem acontecer concomitantemente. E aí faz um sentido ainda maior... (...) A Flávia de hoje não é aquela de

---

<sup>38</sup> A professora Flávia Herculano foi entrevistada no ano de 2008, durante a pesquisa “Microações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo” (2008-2010), coordenada por minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina de Fatima de Jesus, pela bolsista Pibic/UERJ Luciana Santiago da Silva.

<sup>39</sup> Fragmento do poema “Minha identidade”, de Elidivânia Souza escritora negra, baiana, de 24 anos, hoje, residente em São Paulo. O texto compõe a coletânea “Pretexto de Mulheres Negras” publicado, em 2017, pelo Coletivo Mjiba, formado por mulheres negras que produzem poesia e hip hop;

2008, que a Luciana<sup>40</sup> começou a entrevistar, sabe? Então é, então tudo isso vai gerando transformação, então, é muito importante (Professora Flávia Herculano).

Flávia inicia sua participação na conversa atendendo ao pedido que fiz para relatarmos como tem sido essa experiência de falarem de si e suas palavras iniciais terminam por reforçar a opção epistemológica deste trabalho que nos protagoniza enquanto sujeitos de conhecimento, visibilizando nossas histórias de vida, nossas experiências, permitindo-nos pensar não apenas na nossa contribuição, mas na nossa constituição a partir delas. Permitindo, como nos diz Flávia, “nos enxergar e refletir sempre a partir do que falamos, do que trazemos”.

Esse processo autorreflexivo e de autoconhecimento é percebido pela professora que reconhece o impacto de se contar, na sua formação, na compreensão ou aceitação de sua identidade, na percepção de suas escolhas e também dos preconceitos que enfrenta. Assumir-se negra, candomblecista, por exemplo, surge como questionamento nesse exercício de reflexão a partir do que diz sobre si mesma, sobre suas experiências, sobretudo no fazer educativo, na valorização da sabedoria ancestral.

Cláudia, nossa outra companheira presente no encontro também narra como é para ela essa experiência de se contar, de compartilhar o que vive, o que aprende, o que sabe, e traz muitas reflexões, posicionamentos e inquietações, principalmente, sobre a necessidade de socializar “conhecimento e não saberes”, ressalta: “ Eu já dei algumas porque, na verdade, eu não costumo dar entrevista não, porque o grupo como o André Rebouças tinha o perfil de trabalhar relações raciais na educação, a gente já circulava. Então a gente tinha uma prática que era uma prática educativa instituída porque a gente era da escola e os professores nos chamavam. Então, ele já estava meio que querendo, já tinha um pacote meio que de encomenda e ainda que eles não concordassem muito com a nossa fala, era a fala de um grupo convidado. Então, gostando ou não, estava o grupo lá pra falar. E... e isso, claro, que está impregnado nas minhas práticas em sala de aula. Eu, nos anos 80, 90, né? Tinha muito cuidado no movimento. Dentro das instituições o Movimento Negro, a gente passou a ter muito cuidado em relação a essa questão das entrevistas porque isso está acontecendo, hoje, em termos, essas discussões das apropriações era uma grande preocupação de muitos. Tipo: ‘O que que vai acontecer depois que tudo tiver informatizado?’ Lembro de uma vez de uma das discussões, de conversas lá, ainda novinha, passo por umas reuniões que os mais velhos falavam muito isso: ‘E aí, quando a gente estiver lá, nossa imagem... o pessoal que trabalha

---

<sup>40</sup> Luciana Santiago da Silva, bolsista PIBIC/UERJ da Pesquisa “Microações afirmativas no cotidiano de escolas públicas do município de São Gonçalo”, já mencionada;

com comunicação, mídia... (...) Depois quando tudo isso se tornar uma coisa enorme, como é que a gente segura? A gente segura tudo isso, mas ao mesmo tempo como é que você solta tudo isso? O que é positivo você passar. (...) É essa fala, essa é a nossa vida. Penso, hoje, que a gente tá falando muito. A gente tá contando muito. Depois que eu conversei com você, eu pensei... fiquei pensando muito isso, eu falei: ‘Nossa, eu acho que eu falei muito’... (Professora Cláudia Nascimento).

Cláudia, nesse momento inicial de discussão, reconhece a importância de nosso conhecimento e experiências enquanto contribuição científica, mas demonstra explicitamente sua preocupação com a apropriação acadêmica da informação que compartilhamos, a falta de retorno das universidades que nos tratam, muitas vezes, como objetos e não sujeitos de pesquisa. Sua “fala de ativista”, não de pesquisadora que também é, expressa o desabafo de alguém que tem larga trajetória na militância e vivência sobre contribuições. Seu pensamento é pertinente, pois, historicamente, se considerarmos os estudos sobre o negro, no Brasil, é assim que temos sido olhados, investigados cientificamente. Somos os que podem doar, contribuir, mas pouco podem pensar sobre si, sobre sua relação com o outro, principalmente. Já há alguns anos, Guerreiro Ramos criticava esse papel que nos era atribuído na academia ou o olhar lançado sobre nós: fechado, “mumificado”, que desconsiderava nosso processo de sobrevivência, de inserção social, nossa capacidade de alterar a realidade que nos era/é imposta.

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe tem permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro-tema, é um coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro- vida, é entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, proteico, multiforme, do qual na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (RAMOS, 2005, p.215).

A visão de Guerreiro Ramos sobre o olhar formalizado do negro na academia, que o tematiza e não o compreende em sua realidade, nos ajuda a compreender também o pensamento da nossa companheira Cláudia quando questiona o nosso lugar de fala, neste espaço, os usos dessa fala porque não nos sentimos integrados à universidade, à escola e continuamos apartados ainda desses meios de inserção. A inexistência do eco que nos induz ao enfrentamento ou até “nos adoce”, como diz, leva a professora a se perguntar por que ainda continuar caminhando, “insistindo”: “Uma coisa que eu fiquei pensando é que não tem



que ficar insistindo. Será mesmo que eu tenho que ficar insistindo em fazer isso para me adoecer?” Cláudia diz ser este apenas um pensamento, mas um pensamento que emerge de suas experiências, de suas constatações e nos convida a pensar.

Em todo o tempo de nossa conversa nos portamos assim, refletindo criticamente sobre nossas ações, colaborações, conflitos e ficamos bem à vontade porque este era o principal propósito de nosso encontro de vozes: ouvir, acolher e não colher apenas. As falas são fortes, contestadoras e doloridas também; a escuta, solidária porque essa era a nossa oportunidade, o nosso momento de pensar coletivamente nossa prática militante, mas também de procurar nos entender nessa prática, como continua a professora Cláudia neste momento de nossa conversa: “Não há um investimento para esses... essas atividades na escola. Se hierarquiza aquilo que é essencial pra escola. Falar de negro, na escola, não é essencial, a não ser que necessite apresentar isso pra aumentar IDEB ou porque existe uma necessidade de... de provar que a escola está atendida. (...) Não estou entrando na cabeça das pessoas pra isso, mas anos e anos de prática e de participação no Movimento Negro me levam a pensar e a perceber que quem está, de fato, ali, ligado, envolvido nessa questão ou porque está ali porque existe uma série de outras questões. Alguém disse que você tem que fazer um trabalho sobre questão negra, mural e aí você vai fazer o mural porque alguém te pediu na escola, no trabalho, nas ruas. (...) As pessoas verbalizam: ‘Pra quê que você fica fazendo essa atividade?’ E aí, sabe que eu estou ouvindo essas pessoas e isso não está me incomodando? Realmente eu tenho pensado. Realmente, para quê que eu estou fazendo isso? (Professora Cláudia Nascimento).

É compreensível o autoquestionamento da professora se considerarmos como nos sentimos diante do descaso com o trabalho que defendemos e sabemos ser importante. A caminhada quase sempre solitária, a falta de apoio, a indiferença que, muitas vezes, enfrentamos quando decidimos visibilizar nossa história, nossa cultura, nossa realidade e nosso pensamento também. Não estamos a cumprir uma obrigatoriedade, até porque buscamos essa lei, entendemos assim. Estamos a modificar uma estrutura, a romper visões, construir novas relações entre os diferentes grupos étnicos e isso obriga a negar a superficialidade, “o favor”, como diz. O trabalho efetivo, realmente, nos expõe, gera incômodo e questionamentos dos que não alcançam o sentido de nossa prática militante, de nosso envolvimento pessoal, como já foi dito, que não precisamos negar nem ocultar.

Este, sem dúvida, foi um momento em que nossas vozes se encontraram, de fato, cada uma compartilhando e compreendendo porque dividimos as mesmas experiências, o mesmo sentimento de solidão ou incompreensão não porque apenas nós, professoras negras, fazemos este trabalho, mas como nós o fazemos, nos dedicando, nos envolvendo, acreditando, nos

identificando porque ele é parte de nós. E Geni, ah, Geni Guimarães<sup>41</sup>, como você nos compreende quando, com seus versos – que peço licença para um pouco modificar a fim de nos coletivizar – faz ecoar nossas vozes, externar nossos sentimentos, pensamento ao dizer que *Não somos racistas/ somos doídas, é verdade / temos choros, confessamos / Não vos alertamos por represálias / Nem vos cobramos nossos direitos por vingança / Só queremos banir de nossos peitos / Essa gosma hereditária e triste / Que muito nos magoa / E tanto te envergonha.* (GUIMARÃES, 1993)

Não, não somos racistas. Não queremos revidar como infelizmente pensam alguns. Queremos apenas o direito de mudar nossas vidas, de escrever nossa própria história, é isso. E eu, que até então, estava, ali, somente a ouvir, a compreender as falas de minhas companheiras, entro também nessa roda de compartilhamento de nossas histórias, de nossas vidas: “Eu fico olhando os relatos de vocês, eu observo a trajetória. Realmente, vocês têm uma trajetória como professoras militantes maior do que a minha. Só que assim, conhecimento é troca mesmo, eu acabo sendo influenciada quando escuto a Flávia e você falar e também que essa nossa militância emerge de um tudo, né? Da nossa história de vida porque aparece em todos os relatos, no seu, no dela... E os mesmos enfrentamentos. Você diz, e vejo que apareceu aqui, apareceu ali, aparece na fala de todo mundo. Porque assim, os nossos enfrentamentos são comuns, não estou falando só de sala de aula não, estou falando de vida. A nossa trajetória de vida é muito coletiva, a história de mulheres negras. Aí eu vou para os referenciais que também são negros, a Neusa Santos, que fala também... “Gente, está falando da minha vida”, sabe? (...) Há em um monte de famílias negras também. Então assim, são pessoas..., mas essas pessoas têm as mesmas experiências, são essas pessoas que vão me compreender e esses referenciais (Professora Janaína Nery).

Flávia Herculano acolhe, neste momento, a minha fala, trazendo relatos que corroboram nossas experiências coletivas de vida, de solidão e determinação na condução do trabalho afirmativo que defendemos. As dificuldades, os sacrifícios e também muitos sentimentos são trazidos nesse exercício rememorativo de nossas histórias. Os caminhos que percorremos, os percalços que enfrentamos, como tantas outras pessoas desprovidas de direitos, de oportunidades, para chegar ao lugar que desejamos. Precisávamos falar, pensar também sobre este nosso lugar e sobre o nosso direito de sonhar e conquistar: “Mas quem consegue chegar lá é meio... é quase que meritocracia mesmo, sabe? É você não respeitar

---

<sup>41</sup> Geni Mariano Guimarães (1947). É professora, poeta, ficcionista, aproximou-se do grupo QuilombHoje, participando ativamente de debates em torno da Literatura Negra. Dedicou-se à afirmação da afrodescendência com publicações nos Cadernos Negros e outros textos importantes na temática como “A cor da Cultura”. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/index.php/pos-graduacao/mestrado>.

nada, nada que te imponha um limite. São esses que vão conseguir. Ora, a maioria vai ficar fora. Daí a gente pensa, né: a gente estuda geralmente nos horários alternativos, a gente trabalha o dia todo, a gente teve, tem uma dificuldade muito maior pra dar conta de todas as questões que envolvem o nosso cotidiano pra gente chegar lá...” (Professora Flávia Herculano).

Cláudia que vinha acolhendo em sua escuta e com o olhar, a fala da colega, a acolheria também, agora, com suas palavras estendendo um pouco mais aquele fio da conversa: “Não adianta porque eles não entendem, esse é meu discurso. Eu acho que é uma questão de subjetividade mesmo, não vão entender. Não conseguem perceber. A universidade não consegue perceber o que é isso tudo no seu movimento, na sua forma de... de se organizar, que a sua forma de se organizar é mesma muito próxima da minha porque você não veio agora, aqui, nesse horário, porque você tem uma história que não é igual da outra professora, diretora branca de outro lugar e de um monte de outras coisas que eu passo porque realmente as histórias são próximas. E que eles chamam, hoje, na linguagem mais popular de “mimimi”. Quando alguém coloca a nossa história numa desqualificação usando três sílabas unidas para transformar num único vocábulo.... Que vocábulo é esse que para eles têm um sentido de desvalorização total de hierarquia do conhecimento? (...) Então a gente começa a perceber que isso tudo começa a se posicionar e aí a nossa dor é jogada para o chão. As diversas perversidades que eu tenho observado no mundo contemporâneo em relação a essas questões têm me levado a pensar que essa escola não me pertence, há muito tempo, e eu não vou lutar por essa escola, eu vou trabalhar nela e fazer o meu melhor. Ainda que eu tenha essa fala e mude porque a gente acaba meio que mudando junto e a gente acaba lutando pelo coletivo. Poxa, mas a gente carrega todo mundo, né? Porque a gente leva a referência, a gente leva a rede de graça, o cara do atabaque, a gente leva o grupo de dança afro e a gente fica orgulhoso de tudo isso. Quando, na verdade, depois do ápice, lá está o nosso esforço da madrugada (Professora Cláudia Nascimento).

As falas das companheiras expõem a dureza dos sacrifícios, das dificuldades cotidianas, além do esforço para investir na formação, para validar práticas e projetos contra-ideológicos sob a injusta acusação de vitimismo, de “mimimi” dos que minimizam as evidências e reflexos de um racismo estruturante. Expõe a dor e o inconformismo que passa a disputar com o desejo de mudar, detonando conflitos e uma sensação de esgotamento.

Lembro-me que neste momento da conversa indago minhas colegas sobre estes sentimentos e pensamentos que vinham à tona. Perguntei-lhes se o desejo de parar frente às dificuldades estava mais forte do que o de continuar tentando, mas a resposta não seria outra

senão a de continuar resistindo, pois este é o sentido de nossa existência. Em cada uma de nós, reside a potência de nossa ancestralidade. Vibra a energia das Candaces guerreiras, nossas rainhas-mães, do reino de Cuxe, na antiga África, a energia de Dandara, Tereza de Benguela, Maria Felipa<sup>42</sup> e outras ancestrais incansáveis em sua luta e majestosas em suas lideranças. São essas mulheres que refletem verdadeiramente quem somos e orientam os nossos passos nessa caminhada. Nos vemos, nos entendemos como essas mulheres que não se curvaram ao cansaço, à desesperança e reagiram todo o tempo às tentativas de “desqualificarem suas dores, de as jogarem para o chão”. Nos vemos na mulher refletida nos versos de Esmeralda Ribeiro<sup>43</sup> que diz: Sou forte, sou guerreira /Tenho nas veias sangue de ancestrais / Levo a vida num ritmo poema-canção / Mesmo que haja versos assimétricos/ Mesmo que rabisquem às vezes/ A poesia do meu ser/ Mesmo assim tenho este mantra em meu coração/ “Nunca me verás caída no chão (RIBEIRO, 2004).

As adversidades atravessam nosso caminho e, ainda assim, não caímos. Ouvir de minhas companheiras que, apesar de tudo, desejavam seguir, me aliviava e me fortalecia. Reconhecíamos as dificuldades e incompreensões que nos afetava, mas não estávamos mais só e este era o sentido do nosso encontro: nos fortalecer em nossas falas, em nossas experiências, em nossas presenças, ali, nos afastar de nossas angústias.

É com Amauri Mendes Pereira (2013) que compreendemos um pouco melhor esses conflitos quando, em sua pesquisa realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro sobre a implementação de projetos e eventos referentes à Consciência Negra, reflete sobre essas “sombras” que pairam sobre aqueles que se movimentam na contramão da hegemonia, alertando que é preciso cuidar para não se naturalizar, menosprezar o movimento contraideológico, de “virada”, como diz, sem atentar para os efeitos provocados naquelas/es que se dispõem a concretiza-la:

---

<sup>42</sup> Candaces: rainhas-mães da realeza africana na antiguidade. Exerceram funções políticas, sociais e culturais, assumindo o poder no Império de Cuxe; Tereza de Benguela viveu no século XVIII no Vale do Guaporé, no Mato Grosso. Liderou o Quilombo de Quariterê, destacando-se na criação de uma espécie de parlamento e de um sistema de defesa no quilombo. Tornou-se um ícone para as mulheres negras, quando no dia 25 de julho passou-se a comemorar o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra; Maria Felipa: mulher negra, pobre, marisqueira que teve significativa participação no processo de libertação da Bahia no séc. XIX. Liderou aproximadamente 40 mulheres na defesa das praias de Itaparica. Armadas com peixeiras e galhos de cansaço surravam os portugueses para depois atear fogo aos barcos usando tochas feitas de palha de coco e chumbo. BENGUELA, Tereza de. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroina-negra/> FELIPA, Maria. <http://Disponível em: osheroisdobrasil.com.br/herois/maria-felipa-a-heroina-negra-da-independencia/>

Candaces guerreiras, Disponível em: <https://princesadesaba.wordpress.com/2015/10/21/candaces-a-historia-das-rainhas-negras-de-cuxe/>

<sup>43</sup> Esmeralda Ribeiro (1958): natural de São Paulo, é jornalista e integrante do grupo QuilombHoje. Atua nos movimentos de combate ao racismo e na afirmação da Literatura Negra a partir do resgate da memória e das tradições africanas e afro-brasileiras. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/244-esmeralda-ribeiro>

O que me interessa aqui é refletir sobre o risco de naturalizar ou menosprezar essa “virada” – esse movimento de reversão contraideológico – num momento em que ela está longe de ser completa, não é consensual nem pacífica na sociedade e na escola. Ver os eventos como algo comum, naturalizá-los, como se fossem previsíveis, como se não tivessem demandado (e continuam demandando) esforços de superação existenciais, intelectuais, políticos, constituindo novos sujeitos e valores e impondo uma nova ética em muitas escolas; tal procedimento constitui, a meu ver, uma grosseira mistificação. Menospreza a complexidade de conflitos que ocorrem em unidades escolares prejudicando a Educação, a formação da consciência social, e a vida de todos/as – mesmo que alguns (geralmente de pele mais clara, cabelos lisos) se sintam isentos do “problema”, embrutecidos e alienados, em suposta e arrogante superioridade). Alguém poderia argumentar: nada mais compreensível, já que a escola é um espaço de interações onde repercutem os conflitos sociais, por que a questão racial fugiria à regra? Uma coisa, porém, é observar que, de uma maneira geral, as diferenças ideológicas que atravessam o universo das relações sociais estejam presentes na escola, outra, é constatar que tais diferenças se manifestam (muitas vezes gerando animosidades pessoais e problemas institucionais) em ambientes ou práticas onde há mecanismos efetivos de supervisão e controle dos processos educacionais (PEREIRA, 2013, p.219).

Pereira (2013), ao aprofundar a discussão que trazemos aqui, questiona ainda que a normatização da questão racial, na escola, não alcança o mesmo grau de adesão e êxito de outras propostas recentes nas ações escolares como, cidadania, combate à violência, às drogas, à discriminação de gênero, o respeito às pessoas com deficiência, questões ambientais, etc. No que tange às relações raciais, o “jeitinho brasileiro”, segundo o autor, prevalece, tratando-se o tema sem maiores cuidados, sem referência ao que ocorre no país, alegando-se desconhecimento, má formação ou que não é oportuno gerar constrangimento. Em sua pesquisa, no contato com professoras/es que estavam à frente dos eventos desse movimento contraideológico, Amauri Mendes Pereira diz ser possível ler, nas entrelinhas das entrevistas e, até explicitamente, críticas a não participação, à indiferença, ao descompromisso e até contrariedades de colegas. O estudo do autor nos permite deduzir que a prática de muitos que se põem à frente desse movimento contra hegemônico, nas escolas é, de fato, solitária, exigindo um esforço exaustivo de quem se compromete em legitimá-lo, o esforço que leva ao esmorecimento, o “esforço da madrugada”, como resumiu a professora Cláudia Nascimento.

Cláudia destaca a importância de poder contar com a parceria da Universidade – PIBID/ UERJ – na implementação de seu projeto afirmativo, na escola em que leciona, de contar com a colaboração de pessoas que investem, acreditam na potência do trabalho que desenvolve ante a tantos questionamentos que ainda sofre: “Dentro do PIBID, por exemplo, isso tem dado força porque as bolsistas estão conosco. Então entra o fato de que você tem um quartel de bolsistas. As pessoas também pensam, numericamente, falando como é que eu vou me meter com aquelas pessoas? (Professora Cláudia Nascimento, roda de conversa realizada em 18/12/18).

De fato, a UERJ através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) contribui, significativamente, para a preservação do projeto afirmativo nos moldes em que se encontra, não apenas pela estrutura e formação que proporciona, mas pelo apoio de pessoas, que abraçando a causa, acabam se tornando, naquele espaço, seus pares, como é o caso das bolsistas.

Mas, infelizmente, iniciativas tão importantes como essa, ainda não se encontram presentes nas inúmeras escolas pelo Brasil afora, sobretudo, num contexto de pós-golpe em que vemos nossos direitos conquistados com toda uma trajetória de luta sendo extirpados, um a um, com a implantação de uma política de ataques às conquistas sociais na área do trabalho e da Educação, especialmente, com fechamento de programas, congelamento de investimentos, suspensão de verbas, asfixiamento de escolas e universidades públicas. Retrocessos que fortalecem ainda mais a onda de conservadorismo que vemos crescer, impondo um discurso de ódio e o silenciamento dos que lutam, gritam contra a opressão, a violência, o racismo e todo o tipo de preconceito.

Mas nossa história, nessas terras, é de luta e resistência e nossas práticas afirmativas resistem e resistirão pela nossa insistência e compromisso com uma educação antirracista. *Das chochas dessa História escandalosa / Eu me levanto /Acima de um passado que está enraizado na dor / Eu me levanto.* Inspirada por Maya Angelou, continuo essa escrita e posso dizer de nosso desafio coletivo. Nos manteremos firmes e seguiremos na difícil tarefa de conscientizar e conquistar pares que compreendam a necessidade, a pertinência deste propósito. Não apenas a/o docente, mas todos que, na escola, optam por militar por esse reconhecimento tem esse grande desafio a ser enfrentado.

Nossa companheira Flávia Herculano, após meu pedido para relatar sua experiência, neste trabalho, agora como Diretora de escola, mostra que as dificuldades pelas quais passa nas diferentes funções/cargos que tem assumido na escola são os mesmos e a indiferença é o que mais se destaca entre esses: “É... em dois momentos o enfrentamento ele é bem mais perverso nesse contexto mesmo de implementação da lei, de participar dentro da escola, enfim. Então o primeiro momento onde eu, de fato, percebo que essa história não é fácil é quando eu estou orientadora, como coordenadora de uma escola. Escola esta que, hoje, eu estou diretora. E eu vi o... o grupo de professores, assim, me detonar quando do dia em que eu trouxe a proposta de implementação da lei através das diversas disciplinas, né? E que isso seria muito importante pra escola, seria muito importante pros alunos pra que a gente começasse a se perceber, quanto ao pertencimento, né? Então não adianta eu trazer isso para o aluno se eu também não tenho. Eu trouxe texto, dinâmica e, no final, fui engolida,

literalmente, pelos meus colegas. E ali eu entendi, essa história ela não é fácil de ser contada, ela não é fácil de ser vivida, tampouco de ser implementada. E eu fiquei assim, sem um aliado, porque todos deixaram o barco.

Neste momento, Cláudia e eu, que acompanhávamos a narrativa da colega Flávia, percebemos sua emoção e sentimos sua necessidade de acolhimento, de afeto. O afeto que, nós professoras/es, carecemos em meio às exaustivas atribuições e compromissos que temos no nosso dia-a-dia. Um olhar, uma palavra já nos ampara, nos fortalece; nos supre da atenção, da compreensão que precisamos por tantas coisas. Era esse olhar, essa palavra que ofereceríamos à nossa companheira Flávia, e numa linda demonstração de sensibilidade, de apoio, Cláudia, diante daquela solidão manifestada naquele momento pela professora, mostra que esta não está sozinha e diz: “Não. Sou sua aliada. Posso ir até lá.” E Flávia ainda em seu desabafo, expõe: “Sabe? Todos deixaram o barco naquele dia.”

Eu que estava ali a partilhar daquele momento, a participar daquela demonstração de solidariedade, via o quão poderoso era aquele nosso encontro. Estávamos ali para isso e constatando aquele valor, digo: “Esse é o movimento que a gente está, que a gente quer, a gente está se sentindo muito sozinha.” Em meio às nossas manifestações de apoio, Flávia retoma a palavra: “E aí foi assim, é? Mas também foi naquele momento em que eu reafirmei: ‘Não, eu vou fazer, ainda que nenhum outro faça, mas eu vou fazer’. ‘Se rasga.’ ‘É você com você e vai’. Só que o que a gente lê, é exatamente o contrário. Não, você com os outros se unam e vençam, mas quando chega na hora do vamos ver, é você sozinha (Professora Flávia Herculano).

A professora encerra sua fala e, de certa forma, nossa conversa reflexiva fazendo um desabafo que não era seu, apenas, mas de nós três, ali, presentes no encontro e certamente de muitas/os educadoras/es que seguem lutando pela consolidação do respeito às diferenças, do combate consciente ao preconceito racial nas escolas. Seu relato nos emocionou e nos fez perceber, mais uma vez, como era importante estarmos, ali, juntas. Éramos pares, companheiras, nos entendíamos e nos apoiávamos. Nós, que até então, estávamos ocultas, descontraídas de cada uma; nós que desejávamos ter alguém conosco, “no barco”, remando, buscando junto as rotas, os caminhos, as possibilidades; compartilhando o desejo de construir, de conscientizar, de mudar, estávamos agora reunidas e comprometidas em nos ajudar, nos “aliar”. Saber que outras/os também estão tentando como nós, nos encoraja e nos permite apartar a solidão. Pois, *Acima de um passado que está enraizado na dor / Eu me levanto / Eu sou um oceano negro, vasto e irrequieto, / Indo e vindo contra as marés, eu me levanto*, como os versos da poetisa Maya Angelou nos embalam: Nós nos levantamos juntas.

Entendemos que nosso trabalho não é para “nos rasgarmos sozinhas”, “sermos nós com nós mesmas”, como destacou Flávia durante o seu desabafo, é para ser cada dia mais coletivo, “nós com os outros”, mas entendemos também que conseguir pares, aliados cotidianos, em nossos espaços, é parte do complexo processo de conscientizar. Nosso ato de levantar a voz, de propor mudanças sem termos eco, envolve inúmeras questões desafiadoras e a crença na inexistência do racismo é uma delas, como nos lembra Pereira (2013) ainda com base em sua pesquisa:

Há uma luta surda, muitas vezes, entre os envolvidos – educadores e demais membros da comunidade escolar – que alcançam mais e mais clareza da importância e dos significados dos eventos, e outros que contam com pesada tradição brasileira de *modernização conservadora*, e se calam, se encolhem, esperando passar “essa onda”. Seriam minoritários os/as que, crenças na inexistência do racismo, ou que não creem na sua gravidade na sociedade brasileira, reagem abertamente e defendem suas posições; e majoritários/as os/as que se engajam nos eventos, partilham a construção da cultura de Consciência Negra no espaço de desvendamento e superação do campo de poder racial? Quantos/as fogem, mas não se engajam, aturdidos/as e indecisos/as oscilam entre as duas tendências e não se pode imaginar para que lado penderão? (PEREIRA, 2013, p.225).

Como poderíamos responder as importantes questões levantadas por Pereira? Se considerarmos as reflexões e experiências compartilhadas, aqui, abertamente por mim e minhas companheiras docentes, as dificuldades que enfrentamos no curso de nosso engajamento poderíamos dizer que integramos, não um grupo majoritário, mas ainda minoritário de educadoras/es que reconhecem a existência do racismo e assume o compromisso de tentar combatê-lo sistematicamente? Que travamos realmente uma luta surda com colegas que ainda têm posturas ancoradas no mito da democracia racial e optam por contestar a presença do racismo ou se omitir diante de suas evidências, da necessidade de discuti-lo, de desconstruí-lo? Ou devemos considerar, que como nós, quatro professoras engajadas, existem tantas/os outras/os ocultas/os, anônimas/os em seu isolamento buscando nos seus microespaços, com suas microações construir uma cultura antirracista, de valorização, de respeito, de igualdade racial? Uma cultura de Consciência Negra, nos dizeres de Pereira (2013), que com densidade, consistência e compromisso transformador que não apenas modifica as visões preconceituosas e estereotipadas sobre o negro como questionam as macrointerpretações da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira que nega o racismo (PEREIRA, 2013).

Não estamos, aqui, a julgar a conduta de educadoras/es que não caminham conosco, pois entendemos estarem impregnados de ideologias que colaboram para a negação do



racismo e que vem operando para velar, encobrir o seu caráter estruturante na sociedade. Estamos aqui a defender a superação dessa sociedade, a insistir na concretização deste fim e desejamos fazê-lo de forma cada vez mais coletiva, como uma responsabilidade, um compromisso de todas/os, sejam ou não militantes. Para isso, mergulhamos num complexo processo de conscientização, que ao mesmo tempo em que nos mobiliza, nos ataca; que ora nos esmorece, ora nos põe a insistir; mas como professoras/es militantes sabemos bem que conscientizar, desconstruir, ressignificar impõe uma caminhada lenta, arrastada, difícil e, por isso, desejamos tanto não nos sentir mais tão sozinhas/os. Desejamos nos encontrar, descobrir quantas/os somos; desejamos trocar, nos acolher, nos amparar; desejamos escapar da solidão, nos fortalecer para seguir, continuar. Desejamos nos convencer de que essa caminhada não é desnecessária e não é em vão como muitos, sentindo-se incomodados ou constrangidos, tentam nos provar: *Minha altivez o ofende?/ Não leve isso tão a mal,/ Porque eu rio como se eu tivesse/ Minas de ouro no meu quintal./ Você pode me fuzilar com suas palavras,/ E me cortar com o seu olhar/ Você pode me matar com o seu ódio,/ Mas assim, como o ar, eu vou me levantar.* Como a poetisa Maya Angelou, é só porque apostamos, acreditamos no valor da luta e no seu resultado que sustentamos as angústias dessa luta que nos parece infinita.

Seguimos então. Fechamos, aqui, esta roda de contos, encantos, força e afeto ancorados em nossas raízes, em nossa ancestralidade. Vamos fortalecidas/os com a vibração dos fragmentos de poesia e com o canto poético de Dona Ivone Lara, nossa dama do samba que nos diz, com seus versos, que chegaremos lá: *Força da imaginação, vai lá /Além dos pés e do chão, chega lá/O que a mão ainda não toca /Coração um dia alcança /Força da imaginação /Vai lá...* Mobilizados pela força de nossa imaginação, de nossa vontade, chegaremos lá. Caminhemos.

## **IN-CONCLUSÃO – O QUE A MÃO AINDA NÃO TOCA, CORAÇÃO UM DIA ALCANÇA...**

Inspirada pelas vozes negras, vamos caminhando, existindo, resistindo, re-existindo, pois *o que a mão ainda não toca*, coletivamente, vamos buscando caminhos e acreditando que, com muita luta e resistência, *o coração um dia alcança...*

Nossa caminhada exige força e esperança. E foi por esperar, acreditar que poderia encontrar possibilidades para re-existir que decidi apostar. Neste momento, me acende à memória toda uma trajetória que me trouxe à produção deste trabalho. As dúvidas, inquietações, inconformismos que me despertaram a curiosidade, o desejo de pesquisar. Penso nos porquês, ali, na sala de aula, penso nas minhas dificuldades para discutir o racismo, desestruturar o racismo diante das inúmeras evidências que, na escola, se apresentavam em falas, ações, representações. Penso nos porquês de tão poucos se inquietarem como eu, também ali – na sala de aula. Penso nas lacunas que se abriam quando buscava respostas para compreender o meu sentimento de solidão ao pretender iniciar um trabalho engajado e não mais superficial de combate ao racismo na escola.

Minha própria condição e experiências particulares me davam, sim, algumas respostas para estes questionamentos. Sou negra e, como tal, essas situações me afetavam mais ante à percepção de um racismo cotidiano que enfrentamos. Essa constatação me impulsionava a buscar possibilidades, caminhos para mudar a realidade de tantos/as outros cidadãos/ãs negros/as, como eu, a partir do meu espaço de atuação; me impulsionava a mudar mentalidades, pensamentos que nos impunham um lugar e experiências que não desejávamos.

A necessidade de conhecimento, de formação tornou-se imperativa. Agarrei-me ao mais importante argumento que me apareceu nesse processo de conscientização e transformação através de minha prática: a lei 10.639/03. Apropriando-me de suas orientações, fui pensando formas, alternativas de implementar um trabalho sistemático a partir do que propunha. Esbarrei, porém, nas dificuldades que me instigaram, não apenas um desejo, mas a necessidade de entendê-las e de saber quem mais as enfrentava por decidir partilhar também deste mesmo propósito.

Quando na oportunidade de realizar esta pesquisa, foi imbuída deste pensamento que me propus iniciar minha caminhada investigativa. As orientações e as primeiras leituras reflexivas, no entanto, me apontavam outro caminho. Todos os entraves, como as lacunas formativas, a indiferença, a ausência de pares, dentre outros fatores, não seriam

compreendidos com a mera denúncia de racismo, com a constatação da sua existência, mas com a percepção do racismo na sua base, na sua estrutura, que reflete as consequências que evidenciamos ou vivenciamos.

Autores como Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2002), Florestan Fernandes (2008), Frantz Fanon (2008), Guerreiro Ramos (1995) Kabengele Munanga (1999) e Oracy Nogueira (2006) foram muito elucidativos para esta percepção, sobretudo, para o entendimento de que os professores e a escola não deveriam ser diretamente responsabilizados pela omissão na superação do racismo, naquele espaço, ainda que houvesse a ciência de uma legislação vigente que orientasse esse processo. Entender o racismo na sua base, em seu aspecto estruturante, exigia atentar para suas raízes históricas, da escravidão ao pós-abolição, com a disseminação de ideologias e de uma realidade mitificada de harmonia racial no Brasil. Ao longo do trabalho, o mito da democracia racial é discutido e trazido a justificar as dificuldades de reconhecimento e desestruturação do racismo na sociedade brasileira, sendo este pensamento um dos motivos, também, da não sistematicidade da discussão racial nas escolas.

Na defesa de uma educação antirracista – sentido deste trabalho – a lei 10.639/03 enquanto amparo legal a um ensino mais consciente das diferenças étnico-raciais no que se refere ao trato da História e Cultura das populações africanas e afro-brasileira, é destacada em sua pertinência e relação com as práticas emancipatórias a serem investigadas. As microações (JESUS, 2004; 2011; 2014) que me entrelaçariam às docentes-participantes desta pesquisa – minhas companheiras de jornada. Coube enfatizar a luta pela promulgação da lei 10.639/03, historicizando-a da diáspora até nossos dias, para lembrar-nos de que nossa caminhada é continuação dos passos iniciados por nossos antepassados em prol de liberdade, respeito e dignidade; valorização e igualdade. Compreendemos a lei como fruto dessa longa e árdua trajetória, como conquista de mais um direito reivindicado coletivamente neste campo que é tido como nossa principal via de inserção social, que é a educação (GOMES, 2011). Lutamos, nesse tempo, pelo direito de estudar, lutamos por uma educação que, de fato, nos insira positivamente nos processos escolares, nos compreendendo como sujeitos históricos e de conhecimento. Uma educação que não nos marginalize, que colabore, sim, para a real constituição de nossa cidadania e equiparação nos espaços privilegiados.

Essa é uma discussão que se aprofunda ainda com a contestação da perspectiva eurocentrada de conhecimento, que vem se impondo como única interpretação legítima da realidade. Quijano (2005) e Santos (2000) são trazidos a este estudo para ampliar nosso entendimento de que sobrepor um viés de pensamento na produção de conhecimentos legitimados é sobrepor o grupo que ele representa e contribuir para reafirmar a hierarquização

racial ou racialização social que nos importa desestabilizar. Racialização essa que continuamente provoca o “cativeiro social”<sup>44</sup> ao qual são submetidos negros e negras na sociedade brasileira.

Ressalto que todo esse debate que buscou evidenciar entrelaces entre passado e presente da realidade racista, muito colaborou para me assegurar o caminho a ser seguido no processo investigativo, entender o que era primordial investigar e o porquê. As possibilidades, os caminhos foram se anunciando como reflexo daqueles buscados, encontrados pelos meus ancestrais em sua trajetória de luta coletiva contra o racismo. Desejava também, me coletivizar, me unir para superar os desafios da minha prática militante nas salas de aula. Superá-los significaria não reclamá-los, mas somar forças com meus pares docentes, compartilhar, trocar as alternativas que encontrávamos em nossas buscas para validar uma perspectiva contra hegemônica de conhecimento, para concretizar o projeto de Educação que defendíamos.

Encontrar, ouvir minhas companheiras, professoras de Língua Portuguesa e Literatura, tais como eu, engajadas na construção de uma educação antirracista através de suas práticas, de suas microações afirmativas (JESUS, 2004) era o caminho na condução desta pesquisa. E mais do que apenas para visibilizar nossas práticas, mas para entrelaçar nossas vidas, histórias, expectativas, nos enovelar em nossas representatividades: mulheres, negras e professoras. Esta foi a maior aprendizagem que este estudo pôde me proporcionar e, acredito, o legado mais importante que também poderá deixar. Um legado que, para nós mulheres negras e para as/os que conosco se identificarão ou nos compreenderão, nos aproxima de nossa ancestralidade, de seus ensinamentos, de seus valores guardados lá no fundo de nossa memória oculta e que puderam vir à tona, serem resgatados; valores guardados nas lembranças de nossas histórias de vida, de nossas experiências escolares cotidianas e de nossos referenciais e toda a sua sabedoria.

Demos vez à palavra, à palavra que ecoa de nós, de nossas vozes, vozes negras. À palavra que traz e respeita a nossa verdade como aquele que vive a realidade, que a ela se integra, que dela é parte. Reverenciamos a palavra tal como nossos ancestrais africanos que as compreende como um dom sagrado, que a exemplo de Maa Ngala (Deus), nos possibilita criar, transformar (BÂ, 1982) e, aqui, também nos formar ao nos permitir refletir e autorrefletir com nossas experiências particulares/coletivas. Valorizamos essa palavra, tão

---

<sup>44</sup> Conceito cantado nos versos do Samba-Enredo do G. R. E. S. Paraíso do Tuiuti, no carnaval de 2018: “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” e explicitado no desfile idealizado pelo carnavalesco Jack Vasconcelos. Compositores: Cláudio Russo, Moacyr Luz, Dona Zezé, Jurandir e Aníbal. “Meu Deus! Meu Deus!/ Se eu chorar, não leve a mal/ Pela luz do candeeiro/ Liberte o cativeiro social”.

viva, que movimenta forças vibratórias que nos constituem como sujeitos conhecedores quando nos permite pensar, falar, ouvir, aprender, compartilhar. Eis os belos valores civilizatórios de nossas raízes africanas trazidos a fundamentar este trabalho: memória, oralidade, circularidade, cooperatividade, ancestralidade, axé, dentre outros. Com eles, orientou-se os rumos desta pesquisa.

Dialogando com Amadou Hampatè Bâ (1982; 2003) e Azoilda Loretto da Trindade (2005), pudemos redescobrir esses ensinamentos ancestrais tão presentes nas famílias brasileiras, afro-brasileiras, especialmente. Ainda que não nos demos conta, estão, ali, misturados em nossos modos de viver e conhecer. Adentrando nesta África tradicional, nos descobrimos mobilizadores do conhecimento, quando não o próprio conhecimento. É realmente enriquecedor nos perceber dessa forma. Perceber, sobretudo, que nossos referenciais mais próximos: bisavós, avós, tios, tias, pais e mães, mesmo que não detentores de um saber elaborado, consagrado, são sujeitos de um conhecimento também capaz de formar e transformar.

E, assim, sedimentando-se nessas lições da África tradicionalista, ancestral, as narrativas autobiográficas constituíram a metodologia investigativa ou a epistemologia que pretendeu nos visibilizar como docentes-participantes deste estudo, dedicadas a compartilhar nossas práticas afirmativas, transformadoras que, sim, emergem de nossas experiências de vida, tal como nos fez constatar Josso (2007) ao nos dizer que “todo projeto de formação cruza com a temática da existencialidade” e, no nosso caso, não tivemos a menor dúvida disso.

Revelar nossas práticas emancipatórias nos fez desvelar nossas memórias particulares, nossas experiências individuais, que neste trabalho – percebemos – nos tornam iguais pela identificação, coletivas uma vez que partilhamos uma origem e uma realidade comuns, e é essa realidade comum que buscamos, por meio de nossas microações afirmativas, individualizar. Queremos que nossos/as estudantes negros/as tenham o direito de viver, de escrever a sua própria história e de dividirem o que é positivo e valioso na integração com os seus: sua cultura, sua identidade, a capacidade de luta e resistência.

Nossos encontros, desde a entrevista individual, passando pela Roda de Conversa, mostraram como caminhamos nesse propósito, como pensamos maneiras de fazer, formas de ação nas brechas desse percurso tão difícil; como extraímos de nós, de nossas vidas, as alternativas, as possibilidades. Mostrou-me a escrita do memorial como minha prática docente, de professora de escola pública, está impregnada de mim mesma: mulher negra; como meu engajamento está entrelaçado às minhas vivências, a minha história; mostrou-me a

escuta de minhas companheiras docentes, minhas vozes solidárias, como estamos enoveladas por nossas vidas e expectativas. Descobrimos em nossas narrativas, em nossos momentos reflexivos e autorreflexivos, que nossas práticas residem em nós, em nosso desejo de, por meio delas, emancipar e nos emanciparmos também .

São nossas experiências reveladas, aqui, que nos dão subsídios, nos orientam na busca de soluções, de saídas, dos caminhos possíveis. Descobrimos em nosso movimento de redescoberta identitária, de autoaceitação como também conduzir este mesmo movimento com nossas/os estudantes negras/os, permitindo-as/os se descobrirem, se aceitarem, ou seja, se valorizarem. A consciência de negritude que nos foi plantada pela militância presente na postura e ações de nossas famílias e nos movimentos nos motivou a pensar também em ações que nos permitissem conscientizar, desconstruir, no espaço da escola, da sala de aula, pensamentos, ideologias que colaboram para a profanação de nossa imagem, capacidade e inteligência.

De posse de nosso principal recurso, instrumento de trabalho em Língua Portuguesa e Literatura: a palavra, o texto, iniciamos, com nossa prática militante, um movimento de conscientização. Contamos, lemos histórias, pensamos com estas histórias e também sobre as omissões, os silêncios e os equívocos que cercam o que dizem de nós. Descobrimos referenciais, saberes, cultura, a parte afirmativa e nos orgulhamos. Conversamos, discutimos sobre racismo, tocamos na ferida, incomodamos. Insistimos, ouvimos contestações, lidamos com as incompreensões e constatamos ser duro o processo de conscientizar quando ambicionamos alcançar não só o coração de nossos estudantes, mas de suas famílias, de nossos pares, de um coletivo.

Tantas dificuldades, enfrentamentos detonam angústias, frustrações, sofrimento. Nos sentimos solitárias em nossas práticas, em nosso propósito. O encontro das vozes negras solidárias surge a amparar nossas dores, nosso desgaste, o desânimo. Surge a nos potencializar, a nos dar forças para continuar firmes, resistentes em nossa caminhada nesse contexto tão duro, tão difícil que tem se anunciado diante de nós.

Vivemos um momento de perda crescente de direitos sociais conquistados, de recrudescimento do ódio suscitados por movimentos que estimulam a polaridade de pensamentos, dela se aproveitando e fazendo disseminar uma onda de conservadorismo, de radicalismo e preconceitos explícitos como alguns/algumas de nós jamais tinham visto. Nos vemos imersos num cenário cada vez mais sombrio, que anuncia novamente o retorno de experiências que desejamos apagar da memória. Nós que lutamos pela consolidação da democracia, pela transformação de vidas, nos sentimos brigando por mais justiça social, pela

conquista de direitos, contra a opressão, os preconceitos e todas as formas de discriminação, de violência, asfixiados, sufocados em nosso grito, em nossas ações. O prenúncio de uma perda total de liberdade que mal começamos a legitimar, nos afeta, nos abate, mas não nos paralisa, pois sempre emergirá entre nós, a voz que se levanta, se ergue dizendo: “Lutemos! Ainda não acabou. Estamos vivos! Vamos juntos!” Esta voz nos mobiliza a retomar a luta, anuncia as frentes, pensa estratégias, caminhos, nos impulsiona ao *front*, à batalha. Essa voz é temida e perseguida pela sua capacidade de mobilização, de impulsionar o levante e precisa ser reprimida, calada, violentamente calada.

Foi assim, violentamente, silenciado o grito da vereadora guerreira Marielle Franco, no dia 14 de março de 2018. Uma líder negra, militante dos direitos humanos, abatida a tiros por ter ousado denunciar o recrudescimento da violência nas periferias, o genocídio dos jovens pretos; por repudiar publicamente o racismo e os preconceitos sentidos na pele, por se representar na sua luta fazendo uso do seu direito de representação, do recurso que lhe foi concedido democraticamente enquanto parlamentar: a voz, apenas a voz. Calaram Marielle sinalizando que serão calados todos que ousarem, que ameçarem a “ordem” como ela ousou fazer. Mas esquecem estes, que os que estão na luta pela igualdade, pela liberdade, pela verdadeira democracia, sabem resistir e reagir. Somos duramente golpeadas/os quando vemos uma liderança tirada de cena desta forma. Ficamos desnorteadas/os, com a perda brutal de todo referencial de luta. No entanto, essa repressão só reacende em nós o desejo de nos unir e nos fortalecer, afirmar os passos na caminhada.

E a poesia que se entremeia neste trabalho, em alguns momentos, vem aqui nos dar força para não sucumbirmos, para nos levantarmos e dizermos quem somos por meio dos versos de Maya Angelou, escritora e militante negra afro-americana. Conheci essa voz negra, com a data de seu aniversário, tendo em vista que essa ativista de direitos humanos nasceu em 4 de abril de 1928, enquanto revisava o texto e escrevia estas linhas finais do trabalho. Já trouxe alguns fragmentos de *Still I Rise* (Ainda assim eu me levanto), no momento da revisão, pois percebia que reafirmava as experiências, aqui, compartilhadas. Agora, para ir concluindo, eis que não são só fragmentos para entremear o texto, mas o poema inteiro, que diz muito de nós:

Ainda Assim Eu Me Levanto – *Still I Rise*

*Você pode me inscrever na História  
Com as mentiras amargas que contar,  
Você pode me arrastar no pó  
Mas ainda assim, como o pó, eu vou me levantar.*

*Minha elegância o perturba?  
 Por que você afunda no pesar?  
 Porque eu ando como se eu tivesse poços de petróleo  
 Jorrando em minha sala de estar.  
 Assim como lua e o sol,  
 Com a certeza das ondas do mar  
 Como se ergue a esperança  
 Ainda assim, vou me levantar  
 Você queria me ver abatida?  
 Cabeça baixa, olhar caído?  
 Ombros curvados com lágrimas  
 Com a alma a gritar enfraquecida?  
 Minha altivez o ofende?  
 Não leve isso tão a mal,  
 Porque eu rio como se eu tivesse  
 Minas de ouro no meu quintal.  
 Você pode me fuzilar com suas palavras,  
 E me cortar com o seu olhar  
 Você pode me matar com o seu ódio,  
 Mas assim, como o ar, eu vou me levantar  
 A minha sensualidade o aborrece?  
 E você, surpreso, se admira,  
 Ao me ver dançar como se tivesse,  
 Diamantes na altura da virilha?  
 Das chochas dessa História escandalosa  
 Eu me levanto  
 Acima de um passado que está enraizado na dor  
 Eu me levanto  
 Eu sou um oceano negro, vasto e irrequieto,  
 Indo e vindo contra as marés, eu me levanto.  
 Deixando para trás noites de terror e medo  
 Eu me levanto  
 Em uma madrugada que é maravilhosamente clara  
 Eu me levanto  
 Trazendo os dons que meus ancestrais deram,  
 Eu sou o sonho e as esperanças dos escravizados.  
 Eu me levanto  
 Eu me levanto  
 Eu me levanto!*

(Maya Angelou)

Pela memória de Marielle Franco e por nós que com ela lutamos e lutaremos, continuaremos marchando, conquistando, agregando pares contra o crescimento de um Estado fascista, repressor que temos visto o Brasil se transformar com sua democracia cada vez mais frouxa, fragilizada.

Marielle vive e sua luta e garra estarão presentes como a de tantas outras guerreiras expressivas e anônimas em nossa trajetória de resistência, fertilizando nossas ações em prol da mudança de pensamento e da realidade. Continuemos nos nossos microespaços de ações cotidianas: as salas de aula, os cotidianos escolares, com os movimentos afirmativos, abraçando esse compromisso: a defesa de uma educação antirracista, de uma educação pública, democrática e de qualidade, de uma universidade pública e democrática, pelo direito



de se manifestar, de conscientizar, pois são estes os caminhos que se abrem ao alcance de uma sociedade justa.

Os entraves estão aí anunciados assim como nossas capacidades de luta e reação e também as estratégias. Diante de tudo que viemos, aqui, discutindo neste trabalho e que estamos vendo, vivendo estamos certos de que a saída é nos solidarizar, nos coletivizar, é buscar escapar da solidão para não sucumbirmos ao esmorecimento e à desesperança. É apostar na transformação no miudinho mesmo, com as nossas pequenas ações, microações que desconstroem velhos pensamentos, semeando outros novos; ações miúdas contínuas, sistemáticas, que germinam, pois libertam e emancipam individual e coletivamente. São “quefazeres” (FREIRE, 2000) que conscientizam acerca da realidade, que despertam para a necessidade de modificá-la, de superar realidades excludentes. São estes os caminhos, as possibilidades para nós, professoras/es, professoras/es militantes e também educadoras/es que atuam em outros espaços além da sala de aula: na gestão, na orientação, nas coordenações, secretarias levando a sério nosso compromisso ético e político com a educação e tendo fé no potencial de nosso trabalho.

Caminhemos firmes no pensamento e nas ações para que alcancemos, com o coração, o que a mão coletivamente, um dia, irá tocar: *força da imaginação vai lá/ além dos pés e do chão, chega lá/ o que a mão ainda não toca/ coração um dia alcança/ força da imaginação, vai lá... Vamos juntas/os!*

## REFERÊNCIAS

ALVES, Mirian. **Momentos de Busca**. São Paulo: Edição da autora, 1983.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. *In*: ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo, ALVARENGA, Márcia Soares; NASCIMENTO, Renato Emerson; NOBRE, Domingos. (org) **Educação popular, movimentos sociais outros e formação de professores: outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012

BÂ, Amadou Hampatè. A tradição viva. *In*: Ki – Zerbo, J. (org) **História Geral da África**. São Paulo, Ática, 2014.

\_\_\_\_\_. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas. 2003.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação (auto)biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ARAÚJO, Mairce da Silva; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (org.) **Pesquisa (Auto) Biográfica, fontes e questões**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

BRANDÃO, André. Afirmção da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional. *In*: GONÇALVES, Maria Alice, Rezende.(org). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa** 1 ed. Rio de Janeiro: Sempre Negro, 2007.

BOLÍVAR, Antônio. Algumas reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03 nos espaços-tempo escolares e sobre a construção de uma metodologia. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ARAÚJO, Mairce da Silva; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (org.) **Pesquisa (Auto) Biográfica, fontes e questões**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

CARVALHO, Carlos Roberto de; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; SILVA, Luciane Nunes da (org). *In*: GONÇALVES, Maria Alice, Rezende. **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa** 1 ed. Rio de Janeiro: Sempre Negro, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. / CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. (org.) – Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COSTA, Joaze Bernardino **Sociedade, Estado, decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil**. Soc. Estado. Vol.30, nº1, Brasília jan./Apr.2015.

COSTA, Rosilene Vieira; SILVA, Luciana Santiago; JESUS, Regina de Fatima de. Uma perspectiva intercultural nas práticas pedagógicas de professores gonçalenses - as micro-ações afirmativas. *In*: **IV Seminário Vozes da Educação: Formação de Professores/as - Narrativas, Políticas e Memórias**, São Gonçalo, 2010.

CUNHA JR., Henrique. Africanidades, afrodescendências e educação. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.) **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o futuro, Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. **O recinto sagrado: Educação e antirracismo no Brasil**. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, São Paulo, v. 39, n. 138, p.963-994, dez. 2009.

EVARISTO, Conceição. Vozes mulheres. *In*: Cadernos Negros, V.13, São Paulo, 1990.

FERNANDES, Ligya de Oliveira; PACE, Ângela Ferreira; PEREIRA, Ana Emilia da Silva; SISS, Ahyas.(org) Apontamentos: racismo, educação e a lei nº 10.639/2003. *In*: DUPRET, Leila. **Transdisciplinaridade e afrobrasilidades**. 1 ed, Rio de Janeiro, Outras letras, 2012.

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

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo Editora Globo, 2008.

FERNANDES, Saulo Luders; SANTOS, Alexandre Oliveira dos. A psicologia na compreensão da identidade étnico-racial do negro no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (org) **Educação e Relações Raciais**. Curso ERER, Vol.2, Rio de Janeiro/Niterói, CEAD/UFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **Tentando compreender a complexidade do cotidiano**. (9-16). *In*: \_\_\_\_\_. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola** 2 ed. Brasília, Secad, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. *In*: Revista Brasileira de Políticas e Administração na Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão *In*: Coleção Educação para todos (org.) **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.), 1 ed. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

\_\_\_\_\_. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *In*: **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n.1, PP. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

\_\_\_\_\_. Diversidade e currículo. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.) **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o futuro, Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Maria das Graças. Subjetividade e Negritude. *In*: **Educação e Relações Raciais**. OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (org.). Rio de Janeiro/Niterói – CEAD/UFF, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial**: o ideal, o pacto e o mito. *In*: \_\_\_\_\_. (org.) **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Fundação de apoio à Universidade de São Paulo, Ed.34, 2002.

GUIMARÃES, Geni. Não sou racista. **Balé das Emoções**. Barra Bonita: Ed. Da Autora, 1993 (poemas).

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A lei Nº 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. *In*: JESUS, Regina de Fatima; ARAÚJO, Mairce da Silva; CUNHA JR., Henrique (org.) **Dez anos da lei 10.639/03**: memórias e perspectivas. Fortaleza, UFC, 2013. (Coleção Diálogos intempestivos).

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JESUS, Regina de Fatima de. Experiências Compartilhadas por professores/as gonçalenses: Caminhos para a lei nº10.639/03. (p. 62-80). *In*: \_\_\_\_\_.; ARAÚJO, Mairce da Silva CUNHA JR. Henrique. (orgs.) **Dez Anos da Lei Nº 10.639/03** – Memórias e Perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013. (Coleção Diálogos intempestivos)

\_\_\_\_\_. Micro-ações afirmativas: possibilidades de superação da desigualdade Étnico-racial nos cotidianos escolares. *In*: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória - ES. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. Vitória - ES: SBHE, 2011. v.001. p.001 – 014.

\_\_\_\_\_. **Mulher negra alfabetizando**: Que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever? Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, n.3 (63), p. 413-438, set./dez.2007.

LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.) Florianópolis, nº 7, Núcleo de Estudos Negros / NEN, 2000.

MARTINS, Leda Maria. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória.** Programa de pós-graduação em Letras – PPGL/ UFSM Letras nº 26, Língua e Literatura: Limites e Fronteiras, Junho de 2003.

MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília, Secad, 2005.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a Mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra.** Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos.** 2 ed. São Paulo. Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 62, dez. 2015 (p. 20-31).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. 2008. Sankofa: Significado e Intenções. *In:* \_\_\_\_\_ (org.) **A Matriz Africana no Mundo.** São Paulo: Selo Negro.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e de origem:** sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social, revista de sociologia da USP. V.19, n.1, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente (p.13-33). *In:* \_\_\_\_\_. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, V.1 Rede Educação, 1992.

PEREIRA, Amauri Mendes. A Lei 10.639/03 e a insustentável leveza do “pós-racismo” na educação e na sociedade. *In:* JESUS, Regina de Fatima de; ARAÚJO, Mairce da Silva; CUNHA JR., Henrique (org.) **Dez anos da lei 10.639/03: memórias e perspectivas.** Fortaleza, UFC, 2013.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na Literatura. *In:* OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (Org.); **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n.12) (2010) Rio de Janeiro – Niterói – Ed. Alternativa Eduff 2010.**

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RIBEIRO, Esmeralda. **Ressurgir das cinzas.** Cadernos Negros. V.27. Quilombhoje, São Paulo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 2 ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

SCLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”.** Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. *In: Negros territórios e educação.*

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, Coleção Tendências, V.4, 1983.

SOUZA, Elidivânia. Identidade. *In: Pretexto de Mulheres Negras.* FAUSTINO, Carmen; SOUZA, Elizandra. Mjiba, 2017.

THEODORO, Janaína. Ayabás. *In: Pretexto de Mulheres Negras.* FAUSTINO, Carmen; SOUZA, Elizandra. Mjiba, 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. *In: Multiculturalismo mil e uma faces da escola.* SANTOS, Rafael; TRINDADE, Azoilda Loretto ( org.); 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Cultura, diversidade cultural e educação – entrevista com o professor Muniz Sodré. *In: Multiculturalismo mil e uma faces da escola.* SANTOS, Rafael; TRINDADE, Azoilda Loretto ( org.); 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Sites consultados:

ANGELOU, Maya. **Ainda assim me levanto.** Disponível em:  
[https://www.google.com.br/search?q=maya+Angelou+em+Folha+Ilustrada&rlz=1C1GKLA\\_enBR759BR759&oq=maya+angelou&aqs=chrome.0.69i59j69i57j0l4.6670j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=maya+Angelou+em+Folha+Ilustrada&rlz=1C1GKLA_enBR759BR759&oq=maya+angelou&aqs=chrome.0.69i59j69i57j0l4.6670j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acessado em 03 de abril de 2017.

DUARTE, Mel. **Não desiste Negra, não desiste!** Disponível em:  
<http://www.soulnegra.com/tedxsaopaulo-mulheres-que-inspiram-parte-ii/> Acessado em: 09 de abril de 2018.

EVARISTO, Conceição. Recordar é preciso. Disponível em:  
<https://www.revistaprosaversoarte.com/conceicao-evaristo-poemas/> Acessado em 11 de abril de 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Disponível em:  
<http://ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>. Acessado em: 26 de outubro de 2017.

NASCIMENTO, Jenyfer. **Desensinamentos** Disponível em:  
<http://blogueirasnegras.org/2015/10/26/vozes-femininas-da-literatura-periferica-e-a-poesia-de-jenyffer-nascimento/> Acessado em 09 de abril de 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; Soligo, Rosaura. **Memorial de formação:** quando as memórias narram a história da formação.

Disponível em:

[https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.../proesf\\_memoriais13.pf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.../proesf_memoriais13.pf) Acessado em: 05 de março de 2017.

RIBEIRO, Esmeralda. Biografia. Disponível em:  
<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/244-esmeralda-ribeiro>. Acessado em : 06 de abril de 2018.

BENGUELA, Tereza de. Biografia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroina-negra/> Acessado em :06 de abril de 2018.

OLIVEIRA, Maria Felipa de. Biografia. Disponível em:  
<http://osheroisdobrasil.com.br/herois/maria-felipa-a-heroina-negra-da-independencia/>  
Acessado em: 06 de abril de 2018

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.** Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>. Acessado em: 28 de outubro de 2016.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>  
Acessado em: 27 de janeiro de 2014.

CANDACES GUERREIRAS. Disponível em:  
<https://princesadesaba.wordpress.com/2015/10/21/candaces-a-historia-das-rainhas-negras-de-cuxe/> Acessado em: 06 de abril de 2018.